



HAL
open science

Lecture privée : la socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire

Anne Vadcar

► **To cite this version:**

Anne Vadcar. Lecture privée : la socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743389

HAL Id: dumas-00743389

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743389>

Submitted on 18 Oct 2012

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.



Lecture privée : La socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire

**Nom : VADCAR
Prénom : Anne**

UFR LLASIC

Mémoire de master **2 recherche - 30 crédits** – **Sciences du langage**

Spécialité ou Parcours : **Didactique du français, langage et littérature**

Sous la direction de **FRIER Catherine**

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire Catherine FRIER pour son soutien, ses nombreuses relectures et ses précieux conseils.

Je remercie également les deux bibliothécaires de Saint-Egrève Marie-Stéphane Dalban et Emilie pour la sélection et le prêt des livres du dispositif.

Mes collègues de l'école de la Gare, Elise, Sylvie, Antoine, Caroline, Muriel, Catherine, Laetitia et Daphné sont chaleureusement remerciés pour leur écoute et pour avoir accueilli mes élèves dans leur classe pour des lectures partagées.

Enfin je remercie tous les élèves de ma classe de CM1-CM2 (La Gare 2011-2012) sans lesquels je n'aurais pu conduire cette étude.

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.

NOM : VADCAR

PRENOM : ANNE

DATE : 16/09/12



Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	7
Introduction	9
PARTIE 1 - LECTURE ET LECTEUR.....	11
CHAPITRE 1 – LA LECTURE	12
La lecture plaisir.....	12
L’écrit envahissant	12
Le passeur de lecture.....	12
En quoi le plaisir de lire est-il lié aux compétences de lecture ?	13
La lecture à l’école	15
Objectifs des programmes de l’éducation nationale en matière de lecture	15
Les réussites et les échecs de l’école.....	18
Le paradoxe de la médiation scolaire	21
Les listes de référence de la littérature de l’Education Nationale aux cycles 2 et 3	22
Lecture littéraire ou lecture privée ?	24
Caractéristiques de la lecture littéraire	24
Caractéristiques de la lecture privée.....	25
CHAPITRE 2 – LE LECTEUR	28
Le sujet lecteur	28
Une notion récente	28
L’émergence du sujet-lecteur.....	28
La prise en compte du sujet-lecteur à l’école	29
Place à la parole	29
La culture de l’élève.....	31
L’élève médiateur	32
CHAPITRE 3 – SOCIALISATION DE LA LECTURE	33
Objectifs de la socialisation de la lecture	33
Des dispositifs en France.....	33
Des dispositifs dans la francophonie	34
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE TRAVAIL	38
PARTIE 2 - METHODOLOGIE UTILISEE	40
CHAPITRE 4 – LE CONTEXTE DE LA CLASSE	41
CHAPITRE 5 – LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL.....	45
Description de la BdL de la classe.....	45
Séances et contenus.....	45
Sélection de livres	47
Formation des groupes	50
Rôle du maître dans le dispositif	51
CHAPITRE 6 – AUTRE TYPE DE DONNEES	53
Manifestations du sujet-lecteur.....	53
Modes de socialisation mis en œuvre.....	56
PARTIE 3 - RESULTATS ET ANALYSE	58
CHAPITRE 7 – DEVELOPPEMENT DE LA PAROLE	59
Enrichissement et approfondissement des thèmes abordés.....	59
Prise de contact avec un livre	64
Analyse de la dernière émission de télévisée.....	68
Manifestations d’enthousiasme	71
Appétence et fréquence de lecture	73
Les compétences de la lecture	74
Un nouveau concept : l’auteur	74
Repérer, inférer, et dégager le sens global	75

Apprentissages identifiés par les élèves	78
L'écrit a du sens	78
<i>Prise de confiance</i>	78
<i>Le passage à l'écrit</i>	79
<i>Communauté de l'écrit</i>	80
CHAPITRE 9 – MISE EN ŒUVRE DE LA SOCIALISATION	81
Favoriser l'expression de pratiques privées	81
Favoriser la construction de relations	85
Définition de l'enjeu	85
Formation des groupes	86
Adapter la sélection de livres au public	87
Conclusion	90
Bibliographie	93
Table des annexes	94
Table des illustrations (dans le texte)	111
Sigles et abréviations utilisés	112

Introduction

Léa est debout sur l'estrade, elle a amené un livre qu'elle a envie de présenter à la classe. Elle a lu le titre, l'auteur et le résumé de la quatrième de couverture, mais maintenant elle ne sait plus quoi dire. Malheureusement, les autres élèves de la classe de CM2 ne l'aident pas beaucoup, ils n'ont pas de question à poser. Hier, c'était Milhâne en CP qui avait apporté un livre de Batman et qui aurait bien aimé que je le lise à toute la classe. Pas facile quand il s'agit d'une BD destinée à des enfants plus âgés. Je l'ai aidé à en parler aux autres, mais c'était difficile. Tous les deux savent qu'ils ont un lien avec le livre qu'ils ont apporté, et ils aimeraient bien le partager ou au minimum rendre ce lien visible et explicite.

A l'école primaire, où j'enseigne dans plusieurs niveaux, les élèves apprennent à lire. Déchiffrer, décoder, acquérir de la fluence et comprendre, toutes ces compétences sont bien repérées et travaillées mais nos élèves apprennent peu à aimer lire. Comme mes collègues, je constate que nous manquons de moyens et de méthode dans ce domaine. Nous connaissons bien pourtant l'objectif final : faire lire nos élèves en dehors de la classe, en faire des lecteurs qui devenus adultes continueront d'utiliser le livre régulièrement et transmettrons à leurs enfants cette habitude et ce goût.

A la fin du CM2, mes élèves ont reçu la liste des fournitures pour la 6^{ème} qui contient sous la rubrique Français le titre d'un roman à lire pendant l'été ! Combien d'entre eux vont réellement le lire ? Sans doute une majorité, mais si on cherche à savoir combien ont été heureux de savoir qu'ils avaient un livre (imposé) à lire pendant les vacances (celles d'été, celles qui n'ont pas de devoir ...), il est certain que les doigts d'une seule main seront suffisants pour les compter. C'est un avant-goût de la « corvée » de lecture. En tant qu'enseignante, cette expérience est vécue comme un dépit. On ne peut pas attendre qu'ils soient grands et compétents pour aimer lire et avoir pris l'habitude de le faire. C'est très tôt qu'il faut promouvoir la lecture, non pas en tant que compétence mais en tant qu'activité élémentaire dans une société envahie par l'écrit.

L'incitation à lire est mal didactisée dans les programmes scolaires et relève de l'injonction. Pourtant on sait que pour améliorer les compétences de lecture il faut pratiquer et que pour pratiquer de façon privée il faut aussi être compétent. Si l'école sait comment développer les compétences, elle échoue souvent à développer les pratiques privées. Différentes recherches ont montré que celles-ci ne se développent pas spontanément mais qu'elles sont encouragées et étayées par l'entourage de l'enfant.

Le jeune lecteur qui bénéficie d'une socialisation précoce de la lecture a plus de chance d'acquiescer des habitudes de lecture et de s'y installer. Le présent mémoire s'attache à approfondir la question de la socialisation de la lecture à l'école primaire.

La socialisation privée peut prendre des formes diverses. Le plus souvent l'enfant est initié par un adulte expert en lecture, parent ou proche familial, professionnel du livre ou enseignant, mais il arrive aussi que l'incitation à lire provienne des relations amicales. C'est cet aspect particulier que nous avons exploré en classe de cycle 3. Les objets de la recherche sont les conditions de mise en œuvre en classe de la socialisation de la lecture entre pairs et l'évaluation des effets de celle-ci sur les pratiques des élèves.

Concernant la socialisation entre pairs, ce travail a pour but :

- D'explorer les conditions de sa mise en place
- De décrire partiellement comment les élèves communiquent autour de la lecture
- De décrire partiellement ce que les élèves se communiquent de la lecture

Concernant l'évaluation des effets de la socialisation, l'objectif est :

- D'évaluer le développement de compétences de lecture
- D'évaluer le développement du rapport à la lecture de l'enfant

Dans un premier temps, nous verrons que la lecture est une activité complexe et polysémique et que l'expression « faire lire les élèves » a un sens particulier. Nous verrons aussi comment elle est envisagée dans les programmes scolaires. La question du lecteur sera ensuite précisée. De récentes recherches ont permis de théoriser cette notion et permettent de mieux cerner ce concept. Enfin les différents types de socialisation de la lecture seront exposés. Le dispositif expérimental ainsi que le public, les conditions et types de recueil de données feront l'objet de la seconde partie. Enfin l'analyse des informations collectées permettront d'apporter des éléments de réponse aux questions soulevées par l'objet du mémoire.

Partie 1

-

Lecture et lecteur

Chapitre 1 – La lecture

La lecture plaisir

L'écrit envahissant

Si les écrans ont envahi notre environnement, on ne peut nier que l'écrit aussi. Les craintes de voir l'écrit disparaître au profit de l'image se sont effacées notamment avec l'avènement des ordinateurs, d'Internet et même des téléphones portables et autres smartphones. Aujourd'hui vivre sans maîtriser la lecture est singulièrement marginalisant. En 2012 et en France (www.arcep.fr), le nombre moyen mensuel de SMS envoyés par utilisateur est de 221. Cela prouve que la communication écrite a de beaux jours devant elle. Internet est un champ d'exploration du monde qui paraît sans fin et qui est construit sur l'écrit. L'offre éditoriale imprimée, quant à elle, balaie tous les champs de la société. On trouve des livres sur tout, sur la nutrition, l'élevage des chiens ou des fourmis, des romans pour toute sorte de public de 0 à 99 ans, des manuels techniques, des livres dans toutes les langues.

Les conditions de pratique de la lecture en font une activité qui a plusieurs sens. On peut lire pour s'informer (le journal), pour communiquer (c'est le cas du courrier électronique), pour se cultiver et pour apprendre (comme à l'école), pour être guidé (notices, recettes de cuisine ...), pour se distraire, pour s'occuper et même pour rêver. Cette polysémie rend l'apprentissage de la lecture complexe. Savoir bien lire implique donc d'être capable d'investir ces différents sens en fonction des besoins et de mettre en œuvre des compétences diverses qui vont du décodage à la compréhension et au plaisir.

Le passeur de lecture

L'accompagnement est ce qui fait souvent la différence pour les enfants qui découvrent assez tôt le plaisir de lire et qui prennent des habitudes de lecteurs. Ces enfants sont accompagnés à la maison, ils bénéficient de la présence bienveillante d'un adulte ou d'un plus grand pour guider et étayer leurs premiers pas dans le monde de l'écrit. La lecture du soir ou bien l'inscription et l'accompagnement à la bibliothèque, la transmission du plaisir de lire par l'exemple ou par la parole sont des actes qui participent largement à la réussite de l'enfant dans la maîtrise de la lecture (C. Frier, *Passeurs de lecture*, 2006). Le rôle de « passeur de lecture » est également relevé dans les enquêtes PISA 2009 qui soulignent que la lecture du soir fréquente (plus de deux fois par semaine) durant la

première année du primaire se traduit par un écart significatif dans les performances en compréhension de lecture. Ces moments sont en fait des temps d'échanges culturels au cours desquels le langage joue un rôle prépondérant dans la transmission d'une culture mais aussi dans la participation à la construction d'un rapport à l'écrit. Le parent partage avec l'enfant un temps où il va le guider vers l'écrit. Petit, le partage se traduit par la lecture d'histoire dont les modalités de réalisation varient d'une famille à l'autre mais qui se caractérisent par un échange intense entre l'adulte et l'enfant. Lorsque l'enfant est devenu autonome dans la lecture, l'adulte continue de le guider en discutant avec lui de ses lectures, en lui en proposant de nouvelles, en l'inscrivant à la bibliothèque ou en l'abonnant à un périodique.

La plupart du temps le premier passeur de lecture rencontré par l'enfant est un parent. L'enquête de Catherine Frier (*Passeurs de lecture*, 2006) au sujet des lectures partagées permet de cerner les éléments qui aident vraiment l'enfant à investir l'institution des lecteurs. Par le dialogue, le jeu, la communication non verbale, la lecture partagée, le plus souvent lecture du soir, permet de :

- Familiariser l'enfant à la fréquentation des livres
- Impliquer l'enfant, d'orienter son intérêt vers l'objet livre
- Faire du sens avec l'histoire, de dépasser le texte
- Favoriser une expression personnelle
- Introduire le jeu face au livre (recherche d'indices), le rire et le plaisir
- Instituer le lecteur en parlant des livres, en aménageant un espace et un temps autour du livre et en installant une première forme de distanciation

Le moment de lecture partagée avec les parents est très empreint d'affectivité, souvent les corps sont près les uns des autres, la lumière tamisée, le lieu de lecture est un endroit douillet.

Le passeur de lecture initial est suivi d'une chaîne de passeurs de lecture rencontrés au fil du temps. Il peut s'agir d'une nounou, d'un membre de la famille large, d'un enseignant, d'un bibliothécaire, mais aussi d'un ami. A partir du moment où la lecture autonome est acquise, le passeur de lecture est souvent aussi un fournisseur de lecture.

En quoi le plaisir de lire est-il lié aux compétences de lecture ?

Le plaisir est source de motivation et « La motivation à lire améliore les performances en lecture » (D. Lafontaine, 2002). Ce fait a également été constaté lors des dernières évaluations PISA 2009 : « Dans tous les pays, les élèves qui prennent le plus

plaisir à lire devancent largement les élèves qui en prennent le moins ». Les compétences visées par ce commentaire sont celles de la compréhension de l'écrit. Plaisir de lire et compréhension ont donc partie liée mais la nature de ce lien n'est pas encore clairement identifiée.

La notion de « plaisir de lire » prend plusieurs formes (C. Tauveron, 2000), plaisir esthétique lié à l'émotion, plaisir intellectuel lié à l'exercice de la pensée. A ces dimensions Violaine Houdard-Mérot (in *Lieux de littérature*, CRTH, publication sans date : 21-26) ajoute le "plaisir de l'identification" et le "plaisir de la lecture en elle-même en tant qu'activité créatrice". Ces aspects peuvent être reliés aux postures de lecteur décrites par D. Bucheton (1999).

Le plaisir multiforme des postures de lecture (D. Bucheton, 1999)

Définie comme étant un « schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche données » (p. 201-213), la posture de lecture peut varier au cours de la lecture d'un même texte. Dominique Bucheton a pu identifier 5 postures différentes, qu'on peut graduer d'une lecture sans objet à une lecture littéraire.

La **posture du texte tâche** est celle du lecteur qui se contente de déchiffrer sans contruire de sens. La **posture du texte action** permet de mettre en œuvre des processus d'identification, d'explication et d'utiliser le système des valeurs morales du lecteur. C'est une posture qu'on retrouve fréquemment dans les commentaires ou les questions d'élèves du cycle 3. La **posture du texte signé** est celle adoptée pour chercher des réponses à des questionnements sur soi et les autres. La **posture du texte tremplin**, comme son nom l'indique permet d'utiliser le texte comme support de réflexions personnelles sur les grandes questions posées par le texte. Enfin la **posture de texte objet** est celle qui prend le plus de distance avec le texte et qui permet de l'observer, de l'analyser et de comprendre comment le texte fonctionne avec le lecteur.

Mis à part la posture du texte tâche, ces postures permettent d'éprouver les plaisirs de la lecture : celui de l'identification dans le cas de la posture du texte action, celui de l'exercice de la pensée ou plaisir intellectuel dans le cas des postures du texte signé, tremplin ou objet, le plaisir esthétique dans le cas de la posture du texte objet et le plaisir de la lecture en tant qu'activité créatrice dans toutes les postures hormis la posture du texte tâche. Le lecteur qui éprouve du plaisir à lire est donc un forcément un lecteur capable d'adopter des postures de lecture adéquate, qui donnent et forment du sens. C'est un

indicateur de développement de l'expertise de lecture. Cela peut aussi être un élément prédictif d'un futur adulte lecteur.

Le plaisir de lire serait à la fois une source de motivation qui stimule le lecteur et l'aide à développer ses compétences et la preuve de sa capacité à dialoguer avec le texte, à adapter son comportement de lecture et mettre en œuvre différentes postures. En plus de ces plaisirs éprouvés dans une lecture personnelle, C. Tauveron (2000) ajoute que ces plaisirs se partagent. C'est une expérience qu'on peut couramment faire avec des élèves de maternelle où certains albums sont des stars dans la classe. Ils sont préférés des enfants et ceux-ci réclament qu'on leur lise collectivement, car c'est dans le collectif qu'ils éprouvent le plus de joie. Il est intéressant d'observer ensuite ces mêmes enfants reprendre le livre et jouer, avec délice, la maîtresse lisant le livre pour le plus grand bonheur des copains jouant les élèves qui écoutent. L'auteur Marie-Aude Murail (*Nous on n'aime pas lire*, 1996) explique bien aussi comment elle partage des lectures avec son fils Charles. Après lui avoir fait une lecture quotidienne pendant 10 ans, elle continue de partager avec lui car il a pris ses « manies ». Ils lisent ensemble le matin au petit déjeuner (p. 58) ou ensemble pour l'été, *les mémoires d'un âne* par exemple, et semblent en tirer beaucoup de satisfaction (p. 65). Cette notion est également reprise par Daniel Pennac : « Pourtant, si la lecture n'est pas un acte de communication *immédiate*, elle est, *finalement*, objet de partage » (*Comme un roman*, 1992 : 86).

Ainsi, le plaisir de lire pourrait bien aussi se communiquer et non pas seulement se développer à partir de rencontres avec des livres ou de performances en lecture compréhension.

La lecture à l'école

Objectifs des programmes de l'éducation nationale en matière de lecture

La présentation qui suit s'appuie sur les objectifs affichés par les programmes (B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008) et le socle commun de connaissances et de compétences de l'entrée en maternelle à la fin du collège (Arrêté du 14 juin 2010).

A la fin de la scolarité obligatoire, soit la fin du collège, la formation des élèves s'articule autour de la construction de deux cultures : une culture commune et une culture personnelle. La culture commune de littérature et textes francophones vise à donner des repères pour « être prêt à partager une culture européenne » et à être utilisé comme « instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française ». De

son côté, la culture personnelle est repérée sous l’item « Attitudes ». Attitude devant être acquise en maîtrise de la langue française : « intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) » (p.7) ; ou bien en culture humaniste : « La culture humaniste que dispense l’école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l’envie d’avoir une vie culturelle personnelle : par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) » (p.18).

Au collège, compréhension et plaisir sont les deux piliers du programme. Ils sont déclinés au travers des deux outils lectures analytiques et lectures cursives. Il est précisé que « La lecture cursive est une lecture personnelle de l’élève, en dehors du temps scolaire mais le plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe. Pour cette raison, elle gagne à être recommandée par le professeur qui cherche à développer le goût de lire, en proposant un choix commenté d’œuvres accessibles. La littérature de jeunesse occupe une place naturelle dans ce choix d’œuvres ». La lecture analytique s’intéresse à la littérature et à la construction d’une culture commune. C’est la structuration de cette culture qui fournit à l’élève les outils qui aident à lire, qui développe ses compétences de lecture : travail permanent de la compréhension, structuration de l’univers littéraire en genres ou thèmes, établissement de relations avec le contexte historique ou d’autres formes d’arts ou entre les œuvres, prise en compte de la dimension esthétique.

A l’école primaire, plaisir et compréhension sont également au programme mais c’est aussi et surtout le temps de l’apprentissage du décodage.

A la fin de l’école maternelle, l’enfant doit être capable de :

- identifier les principales fonctions de l’écrit ;
- écouter et comprendre un texte lu par l’adulte ;
- connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes ;

Sont mis en avant deux compétences de lecture (comprendre le rôle social de l’écrit ; construire un sens à partir de l’interprétation d’un texte par l’adulte) et le début de la construction de la culture commune. C’est donc la compréhension qui est visée et non le plaisir contrairement aux pratiques réelles. Il faut noter que la maternelle est un lieu où la littérature de jeunesse est particulièrement utilisée : pour le plaisir de l’histoire, pour développer le langage, pour éveiller à la mise en réseau, ou comme support à d’autres compétences telles que le « vivre ensemble », la « découverte du monde », ou bien « percevoir, sentir, imaginer, créer ».

Au cycle 2, une forme de rupture s’installe. Dans l’item « maîtrise de la langue française » du socle commun de compétences, l’élève doit être capable de :

- Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge.

- Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court.

La lecture devient une activité dans laquelle on doit être autonome, c'est-à-dire « lire seul ». Bien que la lecture du maître soit toujours de rigueur, elle a pour objectif l'entraînement : « Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions » (item langage oral du programme cycle 2). La lecture devient un effort intellectuel. Le cycle 2 est donc le cycle du décodage.

Au cycle 3, l'item « littérature » apparaît dans le programme et dans le palier 2 du socle commun de compétences. Les élèves sont considérés comme autonomes dans leurs lectures et le programme s'attache particulièrement à développer la compréhension au travers de plusieurs dispositifs : la reformulation, le questionnaire qui guide la compréhension, l'observation et repérage des principaux éléments du texte. Le terme analyse fait son apparition, prémices de la lecture analytique, ainsi que la notion de lecture cursive : « 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 » (item littérature du programme cycle 3). Le plaisir de lire apparaît notamment comme objectif des lectures cursives : « Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire » (item littérature du programme cycle 3).

A la fin du cycle 3 les élèves doivent être capable de :

- Lire avec aisance un texte ;
- Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptées à son âge ;
- Dégager le thème d'un texte ;
- Avoir des repères littéraire : lire des œuvres majeures du patrimoine et de la littérature de jeunesse ;
- Avoir des repères littéraire : établir des liens entre les textes lus ;

Ces compétences ressemblent déjà beaucoup à celles qui sont attendues en fin de collège : lire de façon autonome des œuvres intégrales et du patrimoine ; repérer l'idée principale du texte et avoir une compréhension correcte du texte ; avoir une culture commune. A l'issue de l'école primaire, tout ce qui est attendu à la fin de la scolarité obligatoire devrait déjà être en place.

Les réussites et les échecs de l'école

Une alphabétisation et un niveau d'étude qui dépasse la scolarité obligatoire malgré la persistance d'inégalités sociales.

D'après l'analyse de l'enquête PISA 2009, les résultats en compréhension de lecture pour les élèves français de 15 ans sont dans la moyenne des pays de l'OCDE. Toutefois, cette moyenne reste à améliorer puisqu'elle correspond environ à 20% d'élèves n'ayant pas atteint le niveau 2 de compréhension définie comme étant le seuil à partir duquel les performances en lecture sont suffisantes pour commencer à être efficaces. Ceci est confirmé par les épreuves passées lors de la JAPD qui permet de recenser un peu plus de 10% des jeunes de 18 ans éprouvant des difficultés face à l'écrit. Parmi ces jeunes les difficultés rencontrées sont si grandes qu'elles peuvent correspondre à la définition de l'illettrisme. En 2008, 4,9% d'entre eux étaient concernés (source : <http://www.anlci.gouv.fr>). L'accession à la lecture plus ou moins fluente est donc assez généralisée (95% des jeunes de 18 ans). D'autre part, la proportion de bacheliers dans une génération était en 2011 de 71,8% (source : <http://www.education.gouv.fr>). L'enseignement étant basé sur l'écrit, la réussite au baccalauréat est un indicateur de sa maîtrise. L'enquête PISA s'est intéressée au profil de ceux qui ont le moins réussi les tests. Elle montre que la plupart des élèves ayant de faibles performances aux épreuves est issue d'un milieu socio-économique défavorisé et cela est très renforcé par le fait de fréquenter un établissement scolaire dont le profil socio-économique collectif est défavorisé. Ainsi, l'écart moyen de score entre des élèves issus de milieux socio-économiques différents s'élevaient en 2009 à 51, ce qui équivaut à une année d'enseignement. Dans son ouvrage « Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire » (95), Bernard Lahire dresse le portrait de 26 familles dont la configuration correspond à un profil propice à l'échec scolaire mais dont un des enfants est en réussite. Il s'est ainsi intéressé aux éléments qui permettent à l'enfant d'être résilient (qui surmontent un handicap, socio-économique dans ce cas). Ces enquêtes ont permis en particulier de mettre en avant l'importance jouée par les représentations attachées à l'écrit qui sont transmises et construites à la maison et de relativiser le rôle du capital culturel de la famille. Un fort capital culturel peut ne pas être transmis par absence d'interactions adéquates, inversement un faible capital culturel peut être compensé par une conformation du comportement au monde scolaire (respect, valorisation des savoirs et des réussites scolaires).

Mais l'école laisse aussi sur son chemin des jeunes dont le profil ne pouvait laisser présager leur échec. C'est pourquoi, les pratiques de lecture en cours à l'école sont mises en cause par plusieurs auteurs.

Des pratiques qui ne font pas l'unanimité

Les sources des difficultés en lecture mal identifiées

Le travail mené par Soussi, A-M Broi, M. Wirthner (Revue Repères, INRP, 2007) montre par exemple que les faiblesses repérées chez les élèves lors des évaluations type PISA sont réparties différemment de celles évoquées par les enseignants du primaire et du secondaire. Le tableau suivant met en évidence les différences qui portent sur la culture générale, la capacité à se distancier du texte et à mettre en œuvre plusieurs stratégies de lecture.

Evaluations	Enseignants
Faiblesse en compréhension générale	Idem
Lacunes dans les compétences techniques	Idem
Connaissance du monde insuffisante	Non cité
Vocabulaire peu riche	Idem
Faible distanciation (implicite, inférence, repérage des effets du texte)	Non cité
Peu de stratégies de lecture	Non cité
Cause externes : milieu social, rapport à l'écrit de la famille, motivation à lire. (PISA 2009)	Idem

Les enseignants citent rarement, parmi les sources de difficultés en lecture de leurs élèves, une insuffisante connaissance du monde (culture pauvre), une faible distanciation au texte et le manque de stratégies de lecture. Ces items non repérés ne trouvent pas forcément d'écho dans les pratiques de remédiation voire même d'apprentissage lors des séances de lecture. Ainsi les pratiques de lecture, notamment de la lecture littéraire peuvent amener certains élèves fragiles à se détourner de la lecture (Frier, Guernier, 2007). En n'explicitant pas les stratégies de lecture et les stratégies de compréhension, en proposant des textes trop éloignés de l'univers des élèves, en négligeant d'alléger la tâche par des lectures plus courtes, la lecture devient pour eux une activité dépourvue de sens et décourageante.

Des textes peu accessibles

Les textes que les élèves ne peuvent pas raccrocher à une culture personnelle mettent ces derniers en échec, les stratégies de compréhension ne fonctionnant pas (Frier, Guernier, 2007). C'est simplement leur environnement culturel qui n'est pas pris en compte par l'école. Marie-Aude Murail (1996) fait le même constat en confrontant les livres proposés en classe et le programme d'histoire : tous les bagages culturels ne permettent pas d'aborder *Anne Franck* ou *Eugénie Grandet* avec tous les éléments nécessaires à la contextualisation du texte. A partir du collège, les programmes accentuent l'approche littéraire des textes. Le corpus est de plus en plus constitué d'œuvres classiques. Pour les élèves encore fragiles face à la lecture, la lecture de ces livres a besoin d'être étayée.

Trop d'écrit

Pour Marie-Aude Murail, un des problèmes pour la lecture de ce type d'œuvre se trouve également dans l'accompagnement qu'on en fait à l'école tel que la fiche ou le questionnaire de lecture. Il ne faut pas « mettre de l'écrit sur de l'écrit. Il faut d'abord parler » (Murail, 1996 : 30). Devoir produire des écrits sur un texte est une double tâche : maîtriser la compréhension et en maîtriser son expression écrite. Ainsi les livres à lire pendant l'été et qui sont présentés dans une édition contenant déjà les questions de lecture sont peu propices à une lecture subjective et gâchent le plaisir que pourrait procurer le texte.

Un accompagnement insuffisant

L'accompagnement de la lecture, on le voit à l'observation des programmes n'est pas prévu dans le cursus scolaire puisque l'objectif du cycle 2 est d'amener les élèves à être le plus rapidement possible autonomes afin de mener les autres apprentissages basés sur l'écrit. Puis dès le cycle 3, les compétences visées sont les mêmes que celles du collège, c'est-à-dire la lecture experte ou lecture littéraire. Le fait est que l'école primaire en particulier n'arrive pas toujours à compenser la faiblesse familiale d'accompagnement autour de la lecture.

Selon C. Frier (2007), « l'école n'est guère patiente » lorsqu'elle demande à tous les élèves d'aborder rapidement des œuvres qui impliquent que des habitudes solides de lecture soient déjà installées. Dans ce type de pratiques centrées principalement sur la lecture littéraire (choix d'œuvre littéraire, lecture analytique, peu de verbalisation,

interprétation guidée par un questionnaire), tous les lecteurs de l'école ne sont pas pris en compte.

Ces constats amènent à s'interroger sur les voies permettant de remettre l'élève au centre de son apprentissage de la lecture :

- Quelles médiations de la lecture mettre en place à l'école ?
- Quel type de lecture enseigner ou favoriser ?

Le paradoxe de la médiation scolaire

Il existe des formes de médiation de la lecture telles que l'utilisation de la lecture par un tiers, le passage par une version cinématographique, théâtralisée ou en bande-dessinée qui permettent aux élèves de repérer les personnages et leurs intentions et d'alléger ainsi la lecture. De même la confrontation des lectures subjectives de la classe ou débat littéraire permet aux élèves d'identifier leurs hypothèses d'interprétation et de les mettre à l'épreuve de la discussion. Ces formes de médiation conviennent bien à la lecture scolaire car elles participent à la construction d'une culture commune.

Mais lorsqu'elle a pour objectif la lecture privée, la médiation de la lecture par le maître est délicate. La lecture privée est faite de coups de cœur, de recherche intime pour la construction de soi dans son rapport avec le monde, elle vise en particulier la finalité psycho-affective de la lecture et en ce sens s'éloigne des objectifs scolaires.

A l'école, l'élève, comme le fait remarquer B. Daunay, doit être appréhendé comme sujet, certes, mais comme sujet didactique, or conseiller ou proposer des lectures relève de l'intimité. L'enseignant vu comme prescripteur de norme ne va pas forcément être bien accepté comme guide culturel pour la formation du goût. D'autre part la culture visée par la lecture privée est une culture personnelle et générationnelle tandis que la culture visée par l'école est une culture commune, ancrée dans l'histoire et qui peut traverser plusieurs générations. Comment agir également sur des habitudes privées quand on s'efforce de donner des habitudes scolaires, qui sont vite abandonnées à l'arrivée des vacances ?

Pourtant, jouer ce rôle peut changer la donne pour les élèves qui n'ont pas à la maison un environnement favorable à la lecture. Dans chaque classe, il y a des élèves qui bénéficient de cet environnement et, par le jeu de la socialisation entre pairs, ils peuvent en faire bénéficier les autres. Selon C. Poslaniec « les meilleurs médiateurs du livre pour les jeunes, ce sont les jeunes eux-mêmes. Un livre qui a été lu avec plaisir par un enfant sera lu par d'autres, si l'on donne l'occasion au premier de le présenter » (2001 : 24). Faire intervenir directement les pairs dans la médiation présente également l'avantage de

respecter les phénomènes d'identification : « Le comportement de lecture ne peut s'instaurer que si la lecture fait partie du système de valeurs du groupe de référence auquel on souhaite s'identifier » (Robine, 1989 : 118). Le rôle du maître dans cette perspective est donc de mettre en place des dispositifs qui favorisent les relations entre pairs autour de la lecture. Voyons comment une telle socialisation peut s'organiser autour des œuvres proposées par les listes de référence de la littérature de l'Education Nationale.

Les listes de référence de la littérature de l'Education Nationale aux cycles 2 et 3

Catherine Tauveron (2000) affirme que la littérature de jeunesse est propre à offrir à la fois plaisir et lecture analytique. Pour cela il faut choisir des textes qu'elle qualifie de « résistants », des textes qui ne se livrent pas tout de suite mais qui en même temps ne renoncent pas à séduire le lecteur par leur univers fictionnel. En outre, de nombreux livres de la littérature de jeunesse offrent des pistes d'analyse au travers d'illustrations qui ne laissent pas indifférent sur le plan esthétique. C'est cette littérature que le Ministère de l'Education Nationale (MEN) a choisi de référencer pour offrir des ressources aux maîtres des cycles 2 et 3. Voyons de quoi se composent ces listes.

	catégories	nb	%
Cycle 2	albums sans texte	11	4,4%
	album	101	40,4%
	BD	21	8,4%
	contes fables	28	11,2%
	poésie, jeux de langue	30	12,0%
	romans, récits illustrés	52	20,8%
	Théâtre	7	2,8%
	total	250	
Cycle 3	Album	61	20,3%
	BD	28	9,3%
	contes fables	35	11,7%
	poésie	38	12,7%
	romans, récits illustrés	115	38,3%
	Théâtre	23	7,7%
	total	300	

La liste du cycle 2 est composée de 6 catégories, celle du cycle 3 n'en a plus que 5. Au sein de ces catégories, les textes sont classés par niveau de lecture, de 1 à 3 (de plus en plus difficile), sans que la caractérisation de ces niveaux soit explicitée. On peut supposer que les critères retenus regroupent la richesse du vocabulaire, la complexité syntaxique, les

thèmes abordés, la quantité d'inférence et d'implicite, ou plus généralement un accès à la compréhension du texte plus ou moins ardu. Manifestement, le ministère a choisi de proposer une proportion équivalente d'œuvres dans chaque niveau de lecture, c'est-à-dire que les niveaux 1, 2 et 3 sont représentés chacun à hauteur de 33% à 38% de la liste. Les titres sont également et éventuellement assortis d'une mention « C » pour classique et « P » pour patrimoniale. Ce sont des mentions qui ont leur importance puisqu'elles apparaissent dans les programmes : « lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge » est un item du palier 1 du socle commun de compétence. C'est un exemple parmi d'autres. Si la notion de « texte du patrimoine » est assez facile à cerner, celle de « texte classique » est plus problématique. A partir de quand, dit-on qu'un roman, un album, est un classique ? C'est une notion que n'est pas non plus explicitée. Les proportions des œuvres du patrimoine dans les listes de référence sont de 6% pour le cycle 2 et 16% pour le cycle 3, ces œuvres sont principalement issues des catégories contes, fables et romans. Les classiques à 7% dans la liste du cycle 2 et 11% pour celle du cycle 3. Ils sont répartis dans toutes les catégories hormis BD et théâtre. Pour finir la présentation de ces listes il convient d'ajouter que tous les textes proposés dans la liste du cycle 3 sont commentés dans plusieurs notices et qu'un document d'accompagnement visant à clarifier l'usage à faire de ces listes a été publié en 2008. Le dernier chapitre intitulé « Les lectures personnelles » précise que :

L'objectif poursuivi n'est pas seulement de conduire l'élève à lire, accompagné de son enseignant et de ses camarades, en situation de classe. Il est tout aussi décisif qu'il devienne un lecteur autonome et passionné, et que l'exercice de la lecture personnelle soit pour lui familier. À cet égard, l'enseignant a la responsabilité de conduire tous ses élèves à la lecture personnelle. Cela suppose déjà qu'il existe dans l'école un système de prêt à domicile des livres ou, à tout le moins, d'échange de livres entre les élèves. L'appui sur la bibliothèque de quartier, sur le bibliobus, peut être ici décisif. Il ne suffit pas de mettre les enfants en présence de livres, il faut encore les aider à effectuer les bons choix. Cela suppose un suivi attentif des prêts : les parcours de lecture sont ici encore plus importants. Passer d'un livre à l'autre est difficile. Il appartient au maître de montrer comment on peut suivre un thème (ou, au contraire, jouer sur le contraste), retrouver un auteur ou un personnage, en découvrir un qu'on ne connaissait pas, explorer un genre... Certains élèves du cycle 3 ont encore des difficultés de lecture. La plupart lisent toujours lentement. La sélection des titres suggérés dépend donc en grande partie des compétences disponibles chez chaque lecteur.

Si l'on confronte le contenu des listes de référence avec les pratiques scolaires identifiées comme pouvant être des obstacles au développement de la lecture chez l'élève on relève plusieurs failles : des catégories de documents sont absentes des listes, or ce sont des catégories plébiscitées par les enfants tels que les documentaires, les mythes, les dictionnaires, les livres encyclopédiques notamment ayant trait à l'histoire, qui ont

l'avantage d'apporter des connaissances sur le monde et d'enrichir les enfants. Dans la catégorie BD, en dépit de leur intérêt certaines propositions sont anachroniques, Bécassine et Little Nemo sont difficiles à mettre en lien avec l'univers des dessins animés qui est prégnant pour les élèves. Enfin les mangas (il existe d'excellents auteurs) sont absents de la catégorie contrairement aux pratiques des bibliothèques et des éditeurs.

Au travers de cette sélection on perçoit une modalité spécifique de lecture, la lecture littéraire. En quoi ce mode de lecture peut-il inciter les enfants à lire pour leur propre compte ?

Lecture littéraire ou lecture privée ?

Caractéristiques de la lecture littéraire

Le terme de « lecture littéraire » est assez récent est n'est officiellement apparu qu'en 1984 lors du colloque de Reims dirigé par Michel Picard, membre du GRLELI (Groupe de recherche sur la lecture littéraire). C'est l'intérêt des chercheurs porté sur le lecteur et non plus seulement sur le texte qui est à l'origine d'un renouveau dans les études littéraires. La lecture littéraire n'est encore pas aujourd'hui une notion unanimement définie et suscite beaucoup d'interrogations. Selon Annie Rouxel (2011) le texte littéraire est un texte qui a la capacité de stimuler l'interprétation du lecteur en se posant comme objet symbolique qui renvoie au réel mais qui puise aussi sa légitimité dans sa relation avec d'autres textes. L'ensemble des textes dits « Classiques » sont ainsi littéraires, comme les textes du patrimoine, mais un grand nombre d'autres textes répondent à ces caractéristiques. La littérature de jeunesse regorge de texte « résistants » (C. Tauveron, 2000) et polysémiques et offre à l'école un grand choix de lecture.

Le mode de lecture dit littéraire est caractérisé par une forte distanciation du lecteur au texte et une posture interprétative. Cependant, la distance au texte n'exclut pas les phénomènes d'identification qui sont structurants pour le lecteur, car la lecture est faite d'oscillations entre identifications et distanciations. Il implique aussi une plus grande disponibilité du lecteur face au texte car c'est un mode de lecture qui demande du temps pour laisser le dialogue entre le texte et le lecteur s'installer.

A l'école la lecture littéraire est bien repérée et balisée dans le parcours de formation. Par exemple « identifier l'intertextualité » est une compétence attendue en fin de cycle 3. Au collège on s'attache par la lecture analytique à « construire des compétences d'interprétation (...) ». L'avantage de ce type de lecture est que la formation à la lecture littéraire permet simultanément de développer des compétences de lecture. A. Rouxel a

nommé ainsi les 5 compétences requises pour la lecture : la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique, la compétence rhétorique et la compétence idéologique. Chacune d'entre elle peut être travaillée à tous les niveaux de la formation. D'autre part, le corpus lié à la lecture littéraire inclut en ensemble clairement identifié de textes et facilite la construction d'une culture commune littéraire.

Mais les pratiques liées à la lecture littéraire, comme on l'a vu précédemment, ne conviennent pas forcément à tous car l'élève n'est pas toujours pris en compte : lectures qui ont du mal à être correctement contextualisées, textes faisant appel à une compétence linguistique trop éloignée de celle de l'élève, rythme d'apprentissage inadapté. Par ailleurs ce type de lecture présuppose un rapport à l'écrit positif et valorisant la littérature, ce qui n'est pas le cas de tous les élèves. Dans les classes on entend le terme « intello » pour désigner celui qui lit beaucoup, or cet adjectif est devenu péjoratif. L'intello est celui qui sort de la masse, qui s'en distingue, il n'est pas bien vu car il essaie de se mettre au dessus des autres. Ainsi, dans l'esprit de beaucoup d'adolescents, la lecture est assimilée à la lecture littéraire et est représentative de l'intello.

Telle qu'elle est pratiquée à l'école, la lecture littéraire ne suffit donc pas à elle seule à former de bons lecteurs. Elle offre des pistes didactiques solides pour développer les compétences de lecteur mais ne séduit pas nécessairement les élèves. Le corpus en particulier est souvent en rupture avec l'élève, il peine à participer à la découverte du plaisir de lire.

Caractéristiques de la lecture privée

Sous le terme de lecture privée, on désigne toutes les lectures faites en dehors du cadre scolaire. Ce sont des lectures vers lesquelles les jeunes se tournent plus spontanément et qui correspondent à leurs goûts. Les thèmes abordés sont proches de leurs préoccupations et le type de support est varié : roman, album mais aussi beaucoup de BD, mangas, magazines ou documentaires. Les enfants qui commencent à lire aiment suivre un personnage comme dans les BD de *Boule et Bill* ou les petits romans en série tel *la cabane magique*. Les plus grands explorent des genres, le fantastique au travers d'*Harry Potter* ou d'*Eragon*, le journal avec *Le journal d'un dégonflé*, le policier avec les *Enquête au collège* ... Un grand nombre d'enfants lisent « sans le savoir » car ils avalent les mangas, les magazines de foot, les picsous ou passent du temps à faire des recherches sur Internet. Tout comme les autres médias culturels, musique ou film, ces lectures forment une culture

personnelle et générationnelle. Deux caractéristiques qui la rendent motivante : faire partie d'un groupe et y trouver sa place.

La pratique de la lecture privée est essentielle pour la mise en place d'habitudes de lecture. Elle participe également à l'automatisation et au développement des procédures de lecture tant dans le décodage que pour la compréhension. Plus on lit, mieux on lit. C'est par une pratique régulière que l'effort disparaît peu à peu et que l'enfant peut aborder des textes plus consistants, plus longs, plus riches et plus susceptibles de lui procurer du plaisir. L'identité de lecteur se construit donc aussi au travers des lectures privées. Si la nécessité d'une lecture privée est bien admise à l'école, la manière d'inciter les enfants à lire n'est pas bien repérée dans les programmes. Le seul dispositif proposé est la lecture cursive dont les textes précisent qu'elle doit être menée avec le souci « de susciter le goût et le plaisir de lire ». Dans les faits, les différentes enquêtes (PISA, PIRLS) et recherches (C. Frier, B. Lahire) ont mis en évidence le rôle de l'environnement social de l'enfant pour étayer la mise en place de la lecture privée. La lecture privée est le plus souvent déterminée par la rencontre de « Passeurs de lecture » (C. Frier, 2006) ou bien par l'éducation des parents propre à construire un rapport à l'écrit favorable à la lecture (B. Lahire, 1995).

La dernière enquête portant sur les pratiques de lecture des jeunes date de 1999 et a été menée par Christian Baudelot. Les résultats de cette étude ont été publiés dans « Et pourtant ils lisent » (Seuil, 1999). Il s'avère que si 23% de la population adolescente est constituée de vrais lecteurs, 22% n'ont en revanche pas de lien avec la sphère de l'écrit. On peut donc dire que la didactique de la lecture privée est un problème non résolu pour l'école et qu'elle ne parvient pas à faire lire à titre personnel et durablement 1/5^{ème} de ses élèves. L'enquête permet également de relever que l'intérêt pour la lecture privée baisse au cours de la scolarité après un pic en fin de collège. Outre la diversification des modes de socialisation qui font perdre du terrain à la lecture (faire du sport, écouter de la musique, rencontres amicales ...), les modalités de lecture au lycée centrées sur la lecture littéraire sont à l'origine de cette désaffection. Cette enquête au long cours (4 ans) a permis d'étudier les parcours de lecture et a mis en évidence que tous les élèves ne progressent pas de la même façon dans l'univers du livre, au sein duquel des étapes ont pu être mises à jour (auteurs tels que Zola, Agatha Christie, Stendhal). C'est aux plus rapides d'entre eux que s'adresse la lecture littéraire. La lecture privée est toujours motivée par un sens clair pour le lecteur. Il y recherche des informations, des moyens de vivre par procuration des situations, des sources de rêves ou de sensations. Ce sont les filles, d'après cette enquête, qui pratiquent le plus la lecture privée, les facteurs réussite scolaire et origine sociale ayant

moins d'influence. La socialisation de la lecture joue également un rôle dans l'incitation à lire, en lui donnant justement un sens.

La lecture est une activité qui regroupe plusieurs modalités mais dont une seule est vraiment valorisée à l'école. De la lecture littéraire à la lecture privée de mangas, un des problèmes qui se pose à l'école est de soutenir les enfants dans la pratique pour les amener à lire à la maison, à faire des choix, à devenir performants dans la compréhension à être des lecteurs avertis et aguerris. Ce travail à l'école est mené essentiellement autour de la lecture littéraire dont la didactique permet de développer les compétences scolaires de la lecture mais qui ne permet pas à une grande partie des élèves de construire des habitudes durables de lecture. Comprendre ce qu'est un « vrai lecteur » implique de prendre en compte la personne, le sujet, à travers son activité, ses modes et pratiques de lecture. On aborde alors la question du le sujet-lecteur.

Chapitre 2 – Le lecteur

Le sujet lecteur

Une notion récente

Lors du colloque de Rennes en 2004, la notion de sujet-lecteur devient une question de didactique. Celle-ci succède au concept de rapport au savoir élaboré vers 1990 dans le domaine des sciences de l'éducation. « La notion de rapport au savoir sous-tend l'idée d'un sujet apprenant qui construit son apprentissage mais également qui se construit par l'acte d'apprendre puisque cela modifie ses représentations. Par cette notion, l'école accorde une place importante à la subjectivité de l'élève dans l'acte d'apprendre. » (Bishop, 2007 : 27). Parallèlement les recherches dans le domaine de la littérature ont fait une place au lecteur égale à celle du texte. Le lecteur ne reçoit pas passivement le texte, il se l'approprie activement en construisant un sens à partir des intentions du texte et de son propre vécu. La notion de sujet-lecteur permet de prendre en compte l'individu dans l'activité de lecture qui peut se décomposer en quatre dimensions :

- Une dimension personnelle : relation personnelle au monde de l'écrit, représentations liées à l'écrit.
- Une dimension sociale : comment la lecture est perçue, intégrée et pratiquée en tant qu'acte social.
- Une dimension langagière relative aux spécificités du système de l'écrit (Composante grapho-phonétique, linguistique, textuelle, pragmatique...)
- Une dimension cognitive : construction de sens, compréhension.

Bertrand Daunay (2007 : 43) met en garde toutefois contre la tentation d'utiliser cette notion en la détachant d'une intention didactique car cela risquerait de la réduire à la seule dimension du « rapport à la lecture ». Il faut prendre en compte, selon lui, les « dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives » du sujet.

L'émergence du sujet-lecteur

La construction du sujet-lecteur est un processus long dont on peut supposer qu'il n'est pas abouti à la fin du collège. C'est l'installation progressive d'habitudes, de pratiques qui permettent de repérer le sujet-lecteur en construction.

Lors d'une enquête sur la médiation en lecture en classe de français (2006), C. Frier a pu mettre en évidence différents indices marqueurs de l'émergence du sujet-lecteur.

- La rencontre avec un premier livre : C. Poslaniec postule également que c'est la rencontre avec un livre qui correspond fondamentalement au lecteur et qui va provoquer un déclic à partir duquel on ne quitte plus la lecture ; il évoque notamment cette « rencontre décisive avec un livre » (Donner le goût de lire, 2001).

- Un itinéraire de lecteur : il s'agit de la possibilité de retracer une biographie de son parcours de lecteur. Avoir vécu des événements marquants tels que la rencontre avec une personne, un livre, qui modifie le comportement de lecture et oriente vers une lecture plus personnelle.

- La mise en place de routines et d'habitudes : par exemple, lire tous les soirs, avoir une position ou un coin préféré pour lire, les techniques pour se rappeler la page, la fréquentation d'une bibliothèque ...

- L'appartenance à un réseau de lecteurs : Avoir autour de soi des personnes avec lesquelles on peut échanger sur les lectures mais aussi échanger les livres. Que ce soit la famille, les copains, le bibliothécaire, un libraire, le fait d'appartenir à une « famille » de lecteurs est une preuve de l'investissement de la sphère du livre. Ce marqueur en particulier peut être travaillé à l'école en développant les relations entre pairs autour du livre.

- La prise de confiance : Oser s'attaquer à un « pavé », ou à un livre qu'on n'a pas encore réussi à lire car il était trop difficile, à un classique. Aborder les séances de lecture sans craindre la difficulté, oser exprimer à un tiers ses ressentis, son interprétation d'une lecture, se sentir capable de conseiller une lecture ...

- La diversification des pratiques : Lorsque la lecture commence à être habitée, on investit ses différentes formes, on lit le journal aussi bien que le roman, la notice de jeu, le guide de voyage ... La lecture est devenue un moyen qui a du sens dans diverses situations.

Tous ces éléments peuvent être accompagnés en classe et le maître peut jouer le rôle de passeur de lecture. Mais ce rôle est-il toujours facile à jouer ?

La prise en compte du sujet-lecteur à l'école

Place à la parole

Contrairement à la représentation qui fait de la lecture une activité silencieuse et solitaire, parler de ses lectures est un fait ancien. L'étude d'Anne-Marie Thiesse citée par C. Baudelot (1999 : 159) se réfère aux dames de la Belle Epoque qui partageaient leurs

plaisirs et leurs émotions de lecture lors de discussions et commentaires. De même aujourd'hui on trouve de nombreux blog qui sont l'occasion d'expressions et d'échanges et sur lesquels des lecteurs (essentiellement des lectrices) font partager leurs découvertes. Le blog <http://www.tamaculture.com/> porte notamment l'inscription « Des livres, des mots ... délivrent des maux » qui traduit à la fois une modalité de lecture et une modalité d'expression du lecteur.

Dans les pratiques scolaires, comment prendre en compte l'expression du sujet-lecteur? Selon Annie Rouxel (2007 : 65), il faut faire une place en classe à la subjectivité des lecteurs et surtout à la « confrontation de lectures subjectives » de la classe. C'est-à-dire sortir d'une posture exclusivement distanciée par rapport au texte, laisser les élèves exprimer leurs hypothèses, combler les blancs du texte, et engager un débat interprétatif quand c'est possible. Cela suppose que le maître adopte une posture adaptée pour diriger le débat sans donner l'impression qu'il détient le sens véritable, contrairement au statut habituel du maître : celui qui détient la connaissance. Ce mode de prise de parole s'adresse à l'attitude interprétative et non au mode de lecture ordinaire qui prévaut lors de la lecture privée. Permettre aux élèves de s'exprimer sur leurs lectures privées est un moyen de les aider à structurer leurs façons de faire, leurs centres d'intérêts et leurs parcours de lecture. La rédaction de son autobiographie de lecteur, activité réservée à l'université puisqu'elle suppose une certaine expérience, relève de ce principe. Par l'expression orale, l'élève se trouve obligé de prendre de la distance par rapport à son activité de lecteur et de mieux se cerner en tant que sujet-lecteur. Un des dispositifs les plus courants est la présentation d'un livre à la classe. A l'école primaire, on remarque que cet exercice reste difficile, les élèves sont toujours très laconiques et répétitifs dans leurs propos. Ils citent la quatrième de couverture, le genre dont ils ne sont pas sûrs et les termes employés pour expliquer pourquoi ils ont choisi le livre présenté sont vagues : « C'est bien », « j'ai bien aimé », « Y'a de l'action » ... Parler des livres et parler de son activité de lecteur est un enjeu de la didactique de la lecture qui n'est pas explicitement abordé à l'école primaire. Tout comme la compréhension de la lecture n'est pas explicitement enseignée, la parole autour du livre semble devoir s'apprendre « naturellement ». A l'observation, on remarque que ce dialogue existe pour certains élèves hors la classe. Ils parlent de leurs lectures avec leurs parents, leurs frères et sœurs et parfois aussi avec leurs amis. Les propos concernent alors spécifiquement la lecture privée. Les modes d'appropriation associés et les supports choisis ne sont pas forcément bien acceptés à l'école. C'est une question de culture et la culture légitimée par l'institution scolaire n'est pas nécessairement celle de l'élève.

La culture de l'élève

Dans « Et pourtant ils lisent » (2007), C. Baudelot montre clairement comment la culture scolaire peut s'opposer à la culture personnelle des élèves. Cette opposition favorise l'installation d'un sentiment diffus de ce qui est convenable ou pas pour l'école. Ainsi, les lectures privées qui ne relèvent pas de la littérature autorisée sont très peu socialisées dans le cadre de l'école. La notion de valeur et de hiérarchie des livres n'est pas pour autant construite puisque les élèves qui lisent chez eux continuent de pratiquer avec plaisir une lecture ouverte sur les best-sellers, les genres mineurs et les supports non valorisés habituellement par l'école.

La prise en compte de la culture de l'élève implique de partir de ses lectures réelles, pour s'en servir comme point de départ. Ainsi pour favoriser l'entrée dans l'univers littéraire, on peut accueillir dans la classe des livres qui sont habituellement réservés à la maison : Les *Disney*, *Martine*, les livres qui reprennent les dessins animés ... Il est possible de leur faire une place dans la bibliothèque de classe afin de légitimer leur lecture qui, au fond, ne va pas faire de mal au lecteur. D'ailleurs, et pour en avoir fait l'expérience, les livres qui viennent de la maison sont assez souvent tout à fait adaptés à un usage scolaire, notamment en ce qui concerne les albums dédiés aux 3-6 ans. La question des supports est également ouverte. Il y a de la place en classe pour les documentaires, les bandes dessinées et les magazines. Les magazines sont justement un des supports qui permet le mieux de cerner la culture de l'élève. Habituellement exclu des classes, ce support est véritablement investi en fonction des goûts de chacun. A l'école primaire, il s'agit plutôt de l'incitation parentale que de l'expression d'un choix véritablement personnel, mais c'est ce ferment culturel familial qui sert de base à la construction de la culture personnelle de l'élève. La culture de l'élève se construit également par interaction avec les amis qui sont aussi les pairs en classe. Accepter l'expression de cette culture n'exclut pas le travail lié autour de la culture commune et qui conduit à la lecture littéraire, c'est la question de la hiérarchie qui pose problème. En dévalorisant la culture personnelle, ce sont les lectures privées qui sont stigmatisées. L'enquête de C. Baudelot montre heureusement que les effets ne sont pas si négatifs mais cela défavorise les élèves qui ne bénéficient pas hors de l'école d'une socialisation de la lecture. Pour ces élèves en particulier, la médiation du livre et de la lecture est essentielle.

L'élève médiateur

Comme il en a été question au chapitre 0, la médiation scolaire est délicate pour le maître mais peut être assurée par les pairs si on met en place des dispositifs ayant cet objectif. L'élève peut tout à la fois être médiateur et bénéficiaire de la médiation. Dans la posture du médiateur, il prend de la distance par rapport à ses pratiques et ses lectures. Par exemple, l'élève de CM2 chargé de lire une histoire dans une classe de maternelle devra choisir un livre adapté au niveau des petits et se poser la question du niveau de lecture. Il devra également envisager le temps de lecture et s'entraîner. Ainsi il aura des données objectives sur ses compétences de lecteur. Enfin, il devra choisir une histoire qui intéressera son public ce qui sera l'occasion de s'interroger sur ses propres goûts et comment ils ont évolué depuis l'âge du public visé. L'élève peut dans cet exercice se découvrir en tant que lecteur et s'appuyer sur cette connaissance pour progresser.

Dans le cadre d'une médiation entre pairs de la même classe, le niveau de chaque élève doit être envisagé dans la conception du dispositif. Les modalités proposées doivent permettre à chacun d'exercer ses compétences à son niveau, c'est-à-dire respecter la Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotski (*Pensée et langage*, 1933). Les paramètres modifiables sont les supports de lecture, la complexité et la longueur des textes, le type de tâche à effectuer (lire, lire à haute voix, rechercher une information, rechercher dans le paratexte, interpréter, inférer ...). Selon Vygotski, l'élève est capable de réaliser une tâche dans laquelle il échoue habituellement avec une aide appropriée si elle se situe dans sa ZPD. Ce concept est à l'origine de travaux sur les relations interpersonnelles entre pairs, comme ceux, par exemple, de Vitaly Roubtsov (in *Après Vygotski et Piaget*, De Boeck, 2004). Ces travaux montrent que l'aide apportée à l'élève dans une tâche ne doit pas être nécessairement celle du maître pour être efficace. Ainsi les aides que les élèves s'apportent mutuellement leur permettent de réaliser des tâches qu'ils n'auraient pas réussies autrement. Dans le cadre de la médiation de la lecture, la lecture conjointe permet à des élèves de s'approprier des textes qu'ils n'auraient pas lus seuls. C'est la confrontation de l'expression de plusieurs sujet-lecteurs qui permet à chacun d'entre eux de progresser.

La mise en place de tels dispositifs relève de la socialisation de la lecture.

Chapitre 3 – Socialisation de la lecture

Objectifs de la socialisation de la lecture

L'objectif ultime des dispositifs de socialisation de la lecture est de développer le goût de lire. Le postulat de départ est que lorsque le jeune lecteur rencontre un livre qui le touche intimement, il se met alors à aimer la lecture et cherche à renouveler et développer l'expérience. La socialisation donne une motivation, un sens à la lecture pendant le temps de l'animation. Le pari effectué est qu'à force de côtoyer des livres, le jeune lecteur trouvera des motivations propres et trouvera l'ouvrage qui lui donnera le « déclic » de la lecture. Ces objectifs développés par Christian Poslaniec dans « Donner le goût de lire » (Retz, 2006) sont cohérents avec l'incitation à lire de manière personnelle. Ils possèdent au moins deux vertus : faire lire le temps de l'animation et créer un réseau de pairs autour du livre.

Lire fréquemment est une des clés pour améliorer et automatiser les compétences de décodage. En classes primaires et notamment dans celles du cycle 2 durant lesquelles un entraînement très régulier à la lecture est nécessaire, l'usage d'animations ludiques, basées sur la socialisation, permet de sortir de la contrainte ordinaire qui épuise les élèves. L'effort devient acceptable s'il est motivé par la participation à un jeu ou à un groupe.

La création de réseaux autour de la lecture et des livres participe également à la construction du sujet-lecteur. Lorsque l'élève, lors d'une animation, s'investit aux côtés de lecteurs plus confirmés que lui-même, il intègre un groupe de lecteurs, il est reconnu socialement par les pairs comme lecteur. La participation au groupe entraîne un dialogue autour du livre qui est une étape vers le dialogue entre le lecteur et le livre (p. 136). Mais ce dialogue est aussi une forme d'étayage de la lecture entre pairs ainsi qu'une construction de la représentation de la lecture et de soi en tant que lecteur.

Des dispositifs en France

L'ouvrage de Christian Poslaniec est une référence en matière de dispositifs socialisants autour de la lecture. Toutes sortes d'animations y sont décrites et ont toutes un intérêt commun, elles font lire, même ceux qui disent ne pas aimer lire. Autrement dit, le seul fait de faire une animation autour du livre est un point d'accroche efficace. Les activités sont classées selon 4 objectifs :

- Les animations d'information

- Les animations ludiques
- Les animations responsabilisantes
- Les animations d'approfondissement

Les animations d'information ont pour objectif de faire passer l'information sur les livres. Dans cette catégorie on retrouve la présentation du livre lu par un élève à la classe mais aussi les « bains de livre » qui permettent de se familiariser avec l'objet, le vocabulaire associé, les pratiques vis-à-vis de l'objet livre tel que le classement, le repérage des collections ...

Exemple récent : Fête du livre jeunesse de Villeurbanne. (Le samedi 31 mars et le dimanche 1^{er} avril 2012.) L'association Lire et faire lire en tant que médiateur du livre relève aussi de ce type d'animation.

Les animations ludiques misent sur le parallèle entre jeu et lecture, tout comme le titre de Michel Picard « La lecture comme jeu » (1986, éd. De Minuit). L'activité de lecture implique de suivre des règles tout en éprouvant du plaisir. L'auteur met en garde contre l'excès de compétition, aussi les animations proposées ont toutes pour objectifs de jouer plutôt que gagner.

Exemple récent : La bataille des livres 2011-2012 (voir le site <http://bdl.unige.ch/portail/>)

Les animations responsabilisantes engagent la responsabilité des élèves pour différents choix. Choisir de défendre un livre pour un prix littéraire, choisir des livres pour la classe, choisir et effectuer des lectures pour des auditeurs dans ou hors l'école. Dans tous les cas la notion de reconnaissance sociale est en jeu. Il s'agit de se faire reconnaître en tant que lecteur.

Exemple récent : le prix des incorruptibles 2011-2012 (<http://www.lesincos.com/>)

Les animations d'approfondissement permettent d'améliorer les compétences de lecture tant en compréhension, interprétation qu'en renforçant les conceptions de la lecture. C'est souvent l'objectif poursuivi par les ateliers de lecture ou les lectures suivies (pour le primaire) ou lectures analytiques (à partir du secondaire).

Exemple : Les ateliers et activités proposée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans Lector-Lectrix relèvent de ces animations d'approfondissement.

Des dispositifs dans la francophonie

Les initiatives en faveur de la lecture varient d'un pays à l'autre et relèvent d'une volonté politique franche de promotion de la lecture. Ainsi pour la Suisse et la Belgique on

peut trouver des répertoires d'activités de promotion de la lecture. Pour le Canada et plus particulièrement le Québec, c'est le Groupe de travail sur les activités francophones de promotion de la lecture qui initie en 2011 une campagne sur la lecture. En Suisse c'est l'Institut de recherche et de documentation pédagogique qui présente une exposition sur divers moyens d'enseignement et activités qui font l'apprentissage de la lecture en Suisse romande.

La plupart des activités recensées au Québec et en Suisse sont basées sur une socialisation de la lecture en faisant intervenir des médiateurs de lecture ou bien en développant les échanges entre jeunes lecteurs. D'autres initiatives sont directement adressées aux familles, plus particulièrement au Québec, en apportant le livre, la lecture ou sa promotion (voir la campagne publicitaire organisée par le ministère de la jeunesse du Canada <http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture>) dans les familles. La politique menée pour la lecture dans ce cas est plus globale et implique le plus largement possible les acteurs autour de l'apprenti lecteur.

Le tableau ci-dessous présente succinctement un répertoire des activités pour lesquelles j'ai situé les champs d'implication sociale :

a = famille

b = acteurs institutionnels (crèche, établissement scolaire, médias publics)

c = bibliothèque

d = acteurs associatifs

e = pairs

f = éditeurs

SUISSE		
Nom	Description	implication sociale
Né pour lire	Un livre offert à la naissance par la maternité. Sa présentation à la bibliothèque entraîne l'émission d'une carte d'adhérent gratuite.	a – c
La chenille	Un lot de livres présentés de façon attrayante dans une chenille circule dans les crèches pour éveiller l'attirance des bébés pour l'objet livre.	B
Lire et faire lire	Après l'école des retraités viennent lire des histoires à des très petits groupes d'enfants.	D
Le sac d'histoire	Un sac contenant un livre bilingue, un jeu, un glossaire, une surprise est emportée à la maison 3 ou 4 jours pour un partage familial.	a – d
Bataille des livres	Ensemble d'activités auxquelles participent plusieurs classes dans 9 pays assorti d'un quizz final qui permet à une classe participante de remporter le trophée.	b - d – e

Le sac surprise	En classe des groupes d'élèves reçoivent un sac de 4 livres + jeu, dvd ou livre cd ; Les lectures sont communes et discutées.	b - d - e
Les boîtes à histoire	Activité consistant à fabriquer dans une boîte à chaussure un petit univers illustrant une histoire mais sans en dévoiler la fin.	b - e
Clubs de lecture	Club réunissant des lecteurs en dehors des heures scolaires pour discuter et partager des lectures.	d - e
palmarès des jeunes	Activité pouvant être menée en club de lecture pour l'élection d'un livre d'une sélection proposée par le palmarès.	d - e
Dégustalivre	Espace plaisant aménagé dans des collèges pour des lectures accompagnées entre pairs ou avec un adulte.	b - e
Lire délire	Débat littéraire et télévisé : plusieurs classes s'affrontent pour faire la meilleure présentation ou défense d'un livre de la sélection de la production.	b - e
QUEBEC		
Nom	Description	implication sociale
Bibliothèque à la rescousse	Atelier de découverte des possibilités offertes par la bibliothèque.	a - c
Camp littéraire de Bibliothèque et Archives nationales du Québec	une semaine d'animations ludiques autour du livre. Exemple en 2012 : les mangas.	a - c - e
Clubs de lecture Livromagie et Livromanie	Club réunissant des lecteurs en dehors des heures scolaires pour discuter et partager des lectures.	c - e
Club de lecture d'été TD	Club de lecture se réunissant pendant l'été dans les bibliothèques.	c - e
Contact, le plaisir des livres	Apport de livres sur des lieux dont les habitants fréquentent peu les bibliothèques tels que les HLM : une couverture et des livres sont installés pour l'après-midi.	a - d
Coup de poing	Sélection de livres adaptés pour les adolescents. Les bibliothécaires et enseignants sont contactés et bénéficient éventuellement d'une formation. Un document guide est édité pour les parents.	a - b - c - d
JAME	Un bénévole vient faire des lectures à domicile ou bien en minicercle de lecture directement dans les écoles.	a - d
La lecture en cadeau	Fourniture de lots de livres neufs à des enfants de milieu défavorisé.	a - d
Lire et faire lire	Après l'école des retraités viennent lire des histoires à des très petits groupes d'enfants.	a - d
Livres dans la rue	Apport de livres dans la rue pendant l'été : une couverture et des livres sont installés pour l'après-midi.	a - d
Opération Mammouth des magazines jeunesse	Des éditeurs offrent aux écoles qui le demandent des magazines : Les Explorateurs, J'aime lire et Les Débrouillards.	b - f
Qui lira verra	Campagne de promotion par le ministère de l'éducation, loisir et sport	a - b

Raconte-moi une histoire !	Histoires à écouter en ligne sur Internet ou au téléphone.	a – d
Une naissance, un livre	Un livre offert à la naissance par la maternité. Sa présentation à la bibliothèque entraîne l'émission d'une carte d'adhérent gratuite.	a – c

Tableau 1 : Dispositifs de promotion de la lecture dans les pays francophones

Au travers de ce répertoire on constate que les champs d'implication sociale privilégiés sont la famille et les associations. Sur la totalité des activités présentées dans le tableau, voici la part de chacun des acteurs sociaux précédemment définis :

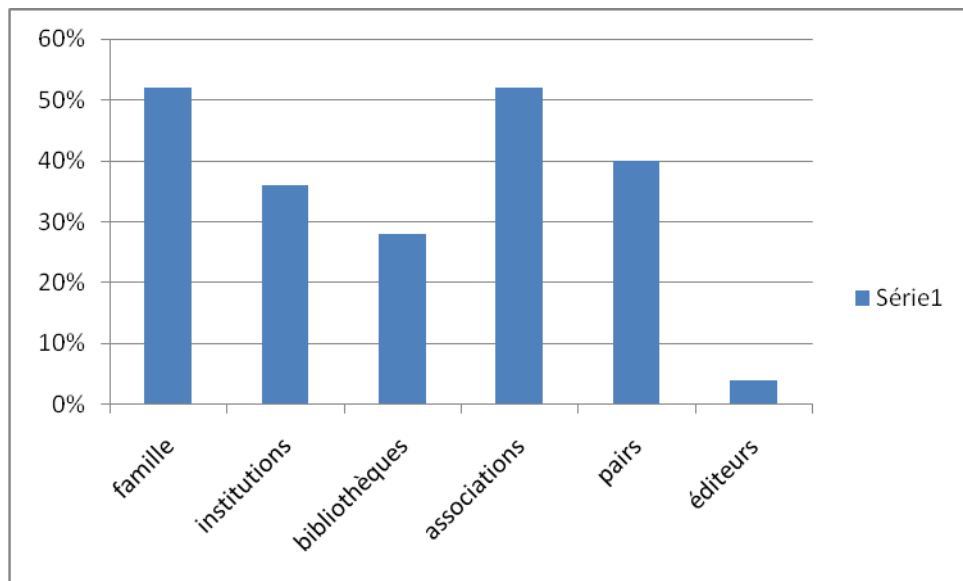


Figure 1 : pourcentages d'implication dans les activités de promotion de la lecture

On voit qu'une grande partie des initiatives décrites sont impulsées par des associations et un grand nombre d'entre elles cherchent également à impliquer les parents. L'école au sein des institutions joue un rôle important avec une part de 66%. Toutefois cela correspond à un pourcentage relativement faible d'implication dans les dispositifs de promotion de la lecture : 23,1%. La troisième forme de socialisation de la lecture repérée dans ces dispositifs (40%) est celle qui s'effectue entre pairs. Si plusieurs études ont permis de mettre en lumière le rôle positif que peuvent jouer les parents ou la famille dans le développement du sujet-lecteur (Passeurs de lecture, C. Frier, 2006), ce n'est pas le cas de socialisation de la lecture entre pairs.

Etonnamment la part des bibliothèques et des éditeurs dans ces activités est inférieure à celle des associations. Bien entendu, ce répertoire ne fait pas mention des

actions des bibliothèques vers les écoles et vers le public : accueil de groupes, prêt d'ouvrages aux classes, animations autour d'auteurs et de thèmes ... Ce constat reflète un fonctionnement des bibliothèques et des éditeurs qui, malgré son importance, n'est plus innovant. Or, dans une société où la part du numérique grignote peu à peu celle de l'imprimé, il peut être intéressant de convertir non seulement les supports mais aussi les pratiques de diffusion et de promotion. La conversion des supports est déjà en marche et nombreuses sont les publications intégrant des CD, des livres numériques.

Problématique et hypothèses de travail

L'école s'appuie essentiellement sur une modalité de lecture particulière, la lecture littéraire, pour former les élèves à la lecture tout au long de leur scolarité. Or, cette modalité n'est pas une fin en soi puisqu'en définitive, l'objectif est de permettre à tous les élèves de sortir de la scolarité obligatoire en ayant développé des habitudes de lecture qui leur permettent de s'épanouir dans une société basée sur l'écrit. Ces habitudes doivent, à minima, permettre de pratiquer couramment une lecture ordinaire dans laquelle le lecteur va adopter des postures adaptées à sa lecture et pour laquelle il ne va pas forcément instaurer une distance maximale entre le texte et lui, caractéristique de la lecture littéraire. Il s'agit, en réalité, de former non seulement à la lecture mais de former aussi des sujet-lecteurs. Cette formation commence dès l'entrée de l'enfant dans l'écrit lorsqu'il écoute des histoires lues et se poursuit longuement après la conquête de la lecture autonome. A l'école primaire, on ne peut donc pas ignorer le sujet-lecteur, il faut l'accompagner dans son développement comme cela se fait dans de nombreuses familles. De fait, on constate que lorsque les exigences scolaires se durcissent autour de la lecture littéraire, à la fin du collège et au lycée, certains élèves décrochent et prennent de la distance avec la culture écrite. Ces élèves sont prioritairement ceux qui n'ont pas bénéficié hors de l'école d'un accompagnement et qui n'ont pas croisé sur leur chemin de « passeurs de lecture ». On peut supposer que ce décrochage est lié à une forme d'immatunité du sujet-lecteur. Cette immatunité se dévoile par le fait que l'élève n'est pas vraiment entré dans la lecture. Il n'a pas d'habitude, peu de références, peu de lectures privées sans que cela signe une inaptitude à lire. En général, l'élève dit qu'il sait lire mais qu'il n'aime pas cela. Pour ceux qui en bénéficient hors de l'école, le travail autour de la lecture est fait d'interactions entre un lecteur plus confirmé et un lecteur qui a besoin d'étayage. Cette socialisation s'appuie sur une culture familiale ou amicale qui conduira le jeune lecteur à construire une culture

personnelle qu'il pourra à son tour faire partager. Il est difficile à l'école de reproduire ce contexte familial notamment parce qu'une des missions de l'école est de véhiculer une culture commune qui forme un ciment pour la société. Or, aucun élève n'arrive à l'école vierge de toute culture. Celle-ci peut-elle servir de ferment pour une socialisation de la lecture qui, on le sait pour le contexte familial, favorise l'entrée dans la lecture des élèves ? Dans le cadre de ce mémoire, nous allons tenter de répondre à la question suivante :

La socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire favorise-t-elle l'émergence du sujet-lecteur ?

Pour répondre à cette question, nous formulerons trois hypothèses :

- Le travail de groupe permet de développer la parole autour du livre et de la lecture.
- Parler de la lecture et des livres fait évoluer le rapport à la lecture du sujet-lecteur.
- La promotion de la lecture privée peut passer à l'école par la socialisation entre pairs.

La suite de ce document rend compte d'une expérimentation de socialisation de la lecture en classe primaire et tente de mesurer et analyser son impact sur les pratiques des élèves : modification de l'appétence pour la lecture, développement des compétences. Le cadre de cette expérimentation servira également à explorer les conditions concrètes d'une socialisation de la lecture entre pairs qui s'apparente à la socialisation de la lecture privée.

Partie 2

-

Méthodologie utilisée

Afin de répondre à la problématique présentée ci-dessus, j'ai mis en place en classe un dispositif socialisant de la lecture. Les données observées portent sur les comportements de partage autour du livre et les indices révélateurs du rapport à la lecture des élèves. La collecte des données a été effectuée à l'aide d'enregistrements audio et vidéo (transcriptions dans les annexes 4 et 5) et de questionnaires (Annexes 1, 2 et 3). Il s'agit donc d'une recherche de type action au cours de laquelle je me suis impliquée en tant qu'acteur et observateur. Ce choix est directement lié à ma fonction de professeur des écoles et à ma préoccupation professionnelle qui dans le cas présent est focalisée sur l'incitation à lire pour mes élèves.

Cette partie présente dans un premier temps les élèves qui ont participé à cette étude, puis le dispositif en lui-même. Enfin le type de données, le mode de recueil et d'analyse fait l'objet du troisième paragraphe.

Chapitre 4 – Le contexte de la classe

La recherche s'est déroulée dans une classe de CM1-CM2 à l'école de la Gare de Saint-Egrève. L'école est située au milieu d'un ensemble de grandes tours et non loin d'une petite zone pavillonnaire. Elle accueille donc des enfants issus de milieux socio-économiques variés ce qui forme un ensemble culturel hétérogène. Trois variables ont été retenues pour caractériser cette population qui sont liées aux conclusions de la recherche de C. Baudelot sur la lecture chez les adolescents : le sexe, la proximité culturelle avec la culture écrite (lecture du soir, parents lecteurs) et le niveau d'entrée dans la lecture (compétences, marques d'émergence du sujet-lecteur). Les représentations de la lecture des élèves ont aussi été explorées afin de compléter l'image de leur rapport à la lecture. Compte-tenu du fait que la classe comportait deux niveaux (CM1 et CM2), je préciserai également cette donnée. Le niveau d'entrée dans la lecture des élèves a été évalué plus tôt dans l'année à l'aide de l'analyse de leur carnet de lecture. 5 niveaux ont été déterminés qui correspondent à 5 groupes :

- **Groupe 1** : Entrée dans la lecture non effectuée ou refus de la lecture.
- **Groupe 2** : Faible engagement : identification aux personnages et pas de familiarité avec le livre.
- **Groupe 3** : Début de preuve d'activité lectrice mais connivence faible.
- **Groupe 4** : Marque d'une forme de culture du livre et recherche relation psycho-affective mais peu de distanciation.

- **Groupe 5** : Entrée dans la lecture.

La proximité culturelle avec la culture écrite a été établie à partir du questionnaire de début de séquence qui sera détaillé au chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** Deux critères sont : la présence d'au moins un modèle de lecteur dans la cellule familiale (parent ou fratrie) et le fait d'avoir bénéficié régulièrement de lecture du soir. Le niveau de proximité culturelle est quantifié de 0 à 2 suivant le nombre de critère validé pour l'élève.

- Composition de la classe : 22 élèves dont 5 CM1 et 17 CM2 (âge de 9 à 11 ans)

- Répartition garçons/filles : 12 garçons (9 CM2 et 3 CM1) et 10 filles (8 CM2 et 2 CM1)

- La répartition par groupe de niveau d'entrée dans la lecture est représentée par le graphique suivant :

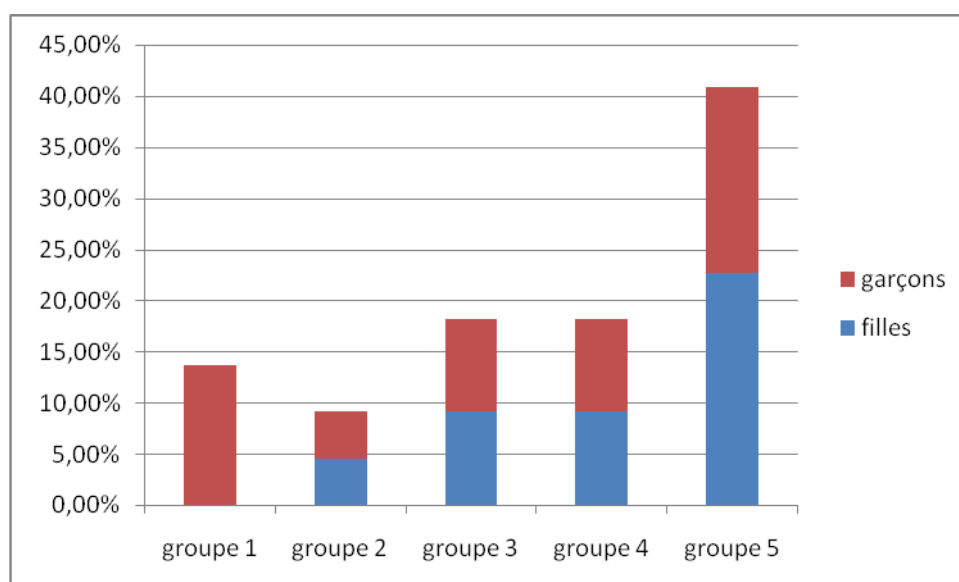


Figure 2 : répartition des élèves par groupe de lecture et par genre

- La répartition par proximité culturelle est représentée par le graphique suivant :

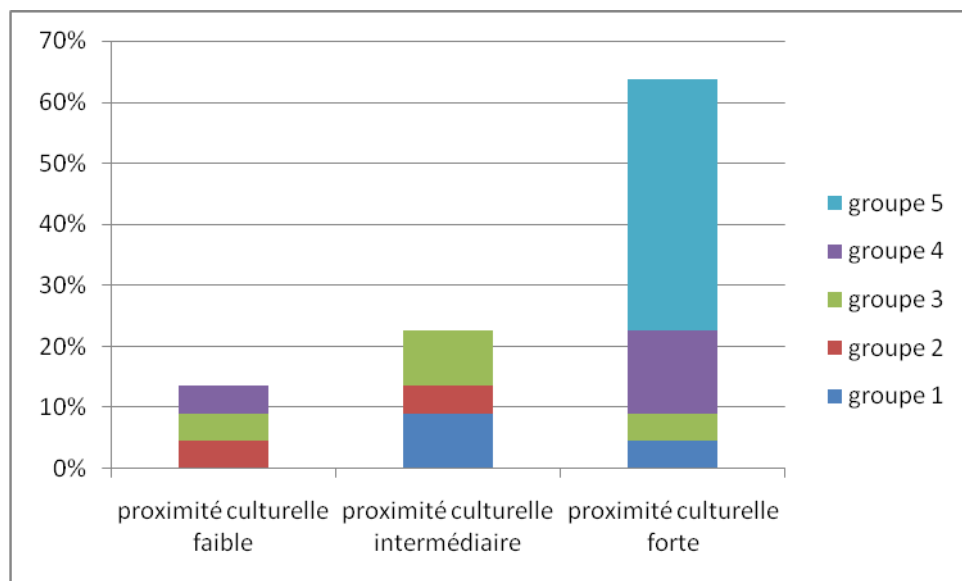


Figure 3 : répartition par proximité culturelle et groupe d'entrée en lecture

On remarque que la classe présente déjà un bon potentiel de lecteurs en formation (41%) et que plus de 60% des élèves bénéficient d'un environnement culturel favorable à l'émergence du sujet-lecteur. Les élèves pour lesquels notre attention sera plus forte, seront ceux des groupes 1, 2 et 3 et l'élève qui bénéficie d'une proximité culturelle forte mais qui ne donne pas de signe d'entrée dans la lecture. Voici une brève présentation de ceux-ci qui s'appuie sur le questionnaire de début de séquence :

Les filles			
Prénom	Groupe	Proximité culturelle	Présentation
Dana	3	intermédiaire	Dana est en CM1. Elle met en avant le temps pris lorsqu'elle parle d'elle-même en train de lire. Selon elle, c'est une activité qu'on pratique quand on est fatigué et qui absorbe totalement ou qui isole. Elle parle de lecture avec sa grande amie, Solène (voisine de classe et grande lectrice). Elle n'envisage pas de lire à l'âge adulte. Elle recherche le romantisme dans les livres.
Priscille	3	forte	Malgré un manque de confiance, Priscille fait preuve de beaucoup de bonne volonté dans la lecture. Elle est apparemment bien accompagnée. La lecture représente pour elle une activité qui sert à se détendre et à apprendre qu'elle aimerait pratiquer à l'âge adulte.
Léa	2	intermédiaire	Léa a assez peu de représentations de la lecture. Elle n'exprime pas de ressenti par rapport au fait de lire et y associe uniquement les supports livre et BD. Pour elle une personne qui lit est une personne calme en train de se détendre. Elle a une sœur jumelle dans la classe qui lit régulièrement. Léa dit ranger ses livres dans la bibliothèque de sa sœur. Pour choisir, elle ne s'intéresse qu'aux

			illustrations à l'intérieur du livre.
Les garçons			
Kellian	1	intermédiaire	Kellian s'exprime très peu par rapport à la lecture, il considère cela comme une détente représentée par les BD et les mangas qu'il lit le soir dans son lit et dont il parle avec ses amis. Il dit s'intéresser aux images pour choisir ses lectures.
Medhy	1	forte	Le cas de Medhy est particulier. Ses représentations de la lecture en font une activité intellectuelle qui apporte plaisir et réclame de la patience. Pour lui, lire permet d'apprendre et de se détendre. Il envisage de lire à l'âge adulte. Il ne parle de ses lectures avec personne et lit principalement, mais assez peu, des BD et des mangas. Il a beaucoup d'attentes vis-à-vis de la lecture auxquelles il n'a pour l'instant pas accès.
Maxence	1	intermédiaire	Maxence se réfère à sa mère pour se représenter la lecture. Il décrit cette activité au travers des gestes associés, « tourner la page », et l'objectif est de « terminer ». Lire sert à apprendre et s'envisage dans le cadre scolaire. Il dit ne lire que le dimanche. Pourtant Maxence aimerait lire plus tard et même écrire un livre. C'est une activité très valorisante pour lui. Maxence bénéficie d'une prise en charge orthophonique depuis 3 mois.
Jonathan	2	faible	Jonathan n'a pas de modèle de lecteur à la maison. Il est conscient que cela peut apporter de la détente mais c'est aussi pour lui un travail. Il ne lit que des BD qui représentent le support de lecture par excellence, et les lit dans le canapé. Il n'envisage pas de lire après la période de scolarité.
Dylan	3	intermédiaire	Dylan a de très grosses difficultés avec l'écrit mais n'a jamais bénéficié de prise en charge orthophonique. Il n'a pas de mot pour exprimer son ressenti de la lecture mais la considère à la fois comme un loisir qui apporte de la détente et un travail dans le cadre scolaire. Il dit lire le soir et ne parle de ses lectures avec personne.
Florent	3	faible	Florent a appris à lire tout seul avant l'entrée au CP. C'est pour lui un passe-temps quand on s'ennuie et il ne s'intéresse qu'aux BD. Il ne donne pas de réponse quand on lui demande s'il lira à l'âge adulte. Il déclare détester lire mais est en train de lire plusieurs BD et mangas. Il n'a pas l'occasion de parler de ses lectures.

Parmi ces 9 élèves, seuls Kellian, Dana et Priscille déclarent parler de leurs lectures, les deux premiers avec leurs amis et la dernière avec ses parents.

Chapitre 5 – Le dispositif expérimental

Le dispositif présenté dans la suite est librement adapté de celui nommé Bataille des livres (BdL dans la suite du document) dont voici une brève présentation.

La BdL vient de la Suisse romande, s'adresse aux élèves du primaire et s'étend sur une année scolaire. Les participants sont des classes de pays francophones et la communication entre eux est effectuée par Internet. Les livres proposés dans ce dispositif sont l'œuvre d'auteurs vivants de la francophonie. Le principe général est de faire s'affronter plusieurs classes lors de quizz géants portant sur une liste de livres communs à toutes les classes. L'enjeu pour les participants est donc de s'approprier tous les livres de la bataille (environ 30) ainsi que des éléments liés aux auteurs et à leur pays d'origine. Après des quizz de présélection par pays, un quizz intercontinental regroupe tous les participants et est aussi le moment d'une fête du livre dans chaque pays participants. Un grand nombre d'activités de socialisation du livre est proposé pour accompagner le déroulement de la BdL. On peut avoir une description plus approfondie de cette initiative sur le site <http://bdl.unige.ch/portail/>.

La BdL mise en place dans le cadre de ce mémoire reprend le fonctionnement général en s'attachant à faire varier les 2 variables liées aux hypothèses : la socialisation entre pairs et la parole autour du livre.

Les principes retenus dans le cadre de ce mémoire sont donc les suivants :

- Travail de groupe
- Activités basées sur la socialisation entre pairs
- Dimension ludique
- Formation des groupes de façon hétérogène
- Activités orientées vers la prise de parole autour du livre

Description de la BdL de la classe

Séances et contenus

Fréquence et durée

La BdL s'est déroulée sur une période de 10 semaines. Une heure chaque semaine est consacrée exclusivement à ce travail. Toutefois les élèves sont tenus de lire et prendre des notes durant le reste de la semaine.

Organisation matérielle

21 livres (liste des livres en annexe 6) sont à s'approprier par groupe. Pour permettre aux groupes et individuellement à chaque élève de s'organiser, ont été distribués à chacun :

- Un tableau comportant la liste des livres et des colonnes pour cocher.
- Un cahier pour prendre des notes qui est à usage privé, le maître s'engageant à ne pas le consulter.
- Une liste d'information à recueillir par livre portant sur le paratexte et le texte (Annexe 8).

Organisation d'une séance type

Les groupes sont formés et se réunissent en regroupant les tables de travail. Des échanges s'organisent pour faire le point sur les livres que le groupe a encore à lire. Après ce temps de travail en groupe, une activité nouvelle est lancée ou poursuivie ou bien il s'agit d'un temps collectif de lecture.

Activités annexes organisées

Quatre activités ont été organisées en parallèle de la BdL et une en prolongement :

Moment	Objectif	Description
Début BdL	Découverte des livres	<u>Découverte</u> : Les livres sont réunis et étalés au centre de la salle. Le maître en choisit et demande aux élèves d'en trouver un qui a un point commun : image, thème, personnage, lieu, titre, format, éditeur ... La classe valide ou non le point commun, puis on cherche à nouveau un livre à partir du livre choisi jusqu'à épuisement du lot.
En cours de BdL	Parler des livres	<u>Présentation radiophonique</u> : chaque groupe choisit un livre de la BdL et prépare une présentation radiophonique qui sera enregistrée en vue de vanter un livre. La présentation doit comporter les critères de choix du livres, le titre, l'auteur et le genre et un extrait judicieusement choisi. Les élèves peuvent s'entraîner et recommencer si l'enregistrement ne leur convient pas. Tous les membres du groupe doivent parler. Le texte est écrit avant d'être lu à la classe. Cette activité a donné lieu à deux séances de préparation.
En cours de BdL	Parler des livres	<u>L'émission télévisée littéraire</u> : Chaque groupe choisit un livre de la BdL et prépare une présentation télévisée. L'émission doit comporter un présentateur, l'auteur et l'illustrateur du livre présenté, elle est filmée. A la fin de la présentation, le public composé du reste de la classe peut interroger les auteurs/illustrateurs. Comme pour la

		présentation radiophonique, le texte est écrit avant d'être lu. Chaque groupe s'entraîne avant d'être filmé. Cette activité a donné lieu à trois séances de préparation.
Fin BdL	Partager et confronter ses informations sur les livres	<p><u>Quizz final</u> : lors du quizz, les questions sont projetées au mur et chaque groupe complète une fiche réponse en s'aidant des cahiers qui ont servis à consigner les notes. Les membres du groupe doivent se mettre d'accord avant de répondre. Chaque livre fait l'objet de 3 types de question parmi les 4 suivants : interprétation ou sens global ; repérage du paratexte ; repérage des personnages et lieux ; inférence ou lien de cause à effet.</p> <p>Les formulaires sont ensuite corrigés par un autre groupe à l'aide d'une grille réponse complétée.</p>
Prolongement	Partager un texte	<p><u>Lecture aux autres classes</u> : Durant quatre séances, les élèves sont allés faire la lecture aux autres classes par groupe de 2. Ils étaient responsables du choix de la lecture et de son adéquation au public visé. Un entraînement préalable et chronométré était effectué. La qualité de la lecture et de son choix était ensuite évalués par le maître et les élèves qui recevaient les lecteurs. Une auto-évaluation était également donnée par les lecteurs.</p>

Sélection de livres

La liste de la BdL contient 21 titres, ce qui représente en moyenne 2 livres par semaine pour un élève qui lit toute la sélection.

Les livres ont été choisis en partenariat avec les bibliothécaires de Saint-Egrève selon les critères suivants :

- Supports variés mais basés sur une histoire
- Niveau de lecture allant du CE2 à la fin du CM2
- Peu de très longs textes

L'adaptation du niveau de lecture a pour objectif de permettre à tous les élèves de trouver plusieurs lectures à son niveau dans le corpus. La variété des supports vise à s'adapter aux habitudes de lecture des élèves et enfin le faible nombre de longs textes permet d'éviter que ces livres soient ignorés de la majorité des élèves ou que la lecture faite pendant les temps libres de la classe et les récréations soit trop hachée. En effet une des règles était qu'aucun livre ne devait être apporté à la maison et qu'ils devaient tous se retrouver dans la caisse prévue à cet effet en fin de journée. Cette règle contraignante a

permis que tous les livres soient en permanence disponibles. D'autre part l'observation des comportements de lecteur était favorisée.

Titre	Forme	Longueur ou temps de lecture
La belle et la bête	album	= 1 séance
Le petit rat	album	< 1 séance
Le loup de la 135 ^{ème}	album	< 1 séance
Le secret de la citrouille	album	< 1 séance
Une forêt blanche et noire	album	< 1 séance
Le livre le plus génial que j'ai jamais lu	album	< 1 séance
La remplaçante	album	< 1 séance
Une histoire à quatre voix	album	< 1 séance
Okhéania, t.1 : Le tsunami	BD	> 1 séance
L'indien de la tour Eiffel	roman illustré	> 1 séance
Le dévoreur d'hommes	roman illustré	> 1 séance
Hector : l'homme extraordinairement fort	album	< 1 séance
Journal d'un dégonflé, t.1	roman illustré	> 1 séance
Drôles de bêtes	roman	> 1 séance
Waldo et la mystérieuse cousine	roman	> 1 séance
La prodigieuse aventure de Tillmann Ostergrimm	roman	> 1 séance
Le squatt résiste	roman	> 1 séance
Apolline et le fantôme de l'école	roman illustré	> 1 séance
Sardine de l'espace : La machine à laver la cervelle	BD	= 1 séance
L'ours Barnabé. La nuit porte conseil	BD	< 1 séance
La montagne magique	BD	= 1 séance

Tableau 1 : Liste des livres du dispositif

La forme « roman illustré » correspond à la dénomination « récit illustré » dans les listes de l'éducation nationale. Il s'agit d'un format entre le roman et l'album. Chaque élève n'avait pas à s'approprier la totalité des livres, il pouvait choisir dans la liste ceux qui l'attirait autant par le thème que par la difficulté liée souvent à la longueur du texte. Parmi ces ouvrages, seuls deux figurent dans la liste de l'éducation nationale : *La belle et la bête* et *L'ours Barnabé. La nuit porte conseil*. On peut noter également que 2 albums sont aussi des contes : *La belle et la bête* et *Le petit rat*. Enfin, l'auteur Jirô Tanigushi de la BD *La montagne magique* est aussi auteur de mangas.

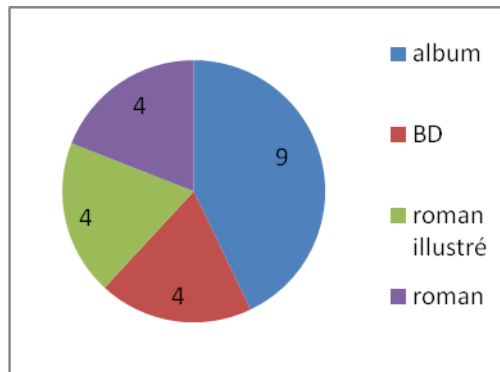


Tableau 2 : part de chaque support dans la liste

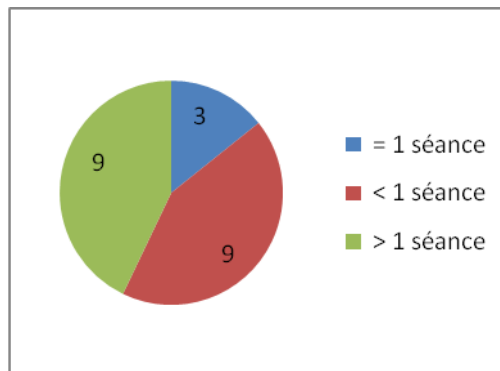


Tableau 3 : répartition des livres par longueur

La répartition par forme montre que le support roman est minoritaire. La présence d'images facilite le partage autour de la lecture en focalisant l'attention visuelle. En présence de texte seul, la communication sur le livre est forcément différée, elle passe après. La répartition par longueur montre qu'une majorité de livres peuvent faire l'objet d'une lecture inférieure ou égale à 1 heure, durée des séances. Le temps de lecture n'occupe ainsi pas tout l'espace des séances.

Les thèmes abordés par la sélection sont proches des préoccupations des enfants en abordant à la fois leur quotidien et les grandes questions qui structurent les relations : l'école est le sujet de deux titres, l'amitié celle d'au moins huit titres. Deux figures apparaissent dans plusieurs titres : le cirque et les animaux.

Le cirque représente à la fois un espace poétique où l'imaginaire occupe une grande place (c'est la notion de spectacle), et un espace d'aventure (la vie du cirque est nomade et extraordinaire). Ces caractéristiques représentent bien l'enfance entre imagination, découvertes et expériences.

Les animaux sont très fréquemment utilisés dans les albums de jeunesse, notamment pour représenter l'enfant lui-même. C'est le cas dans la sélection pour *Le petit rat* ou *Une histoire à quatre voix*. Cette mise à distance de l'enfant permet à l'auteur de

dire plus facilement certaines choses comme lorsque la mère du petit rat pense à tort qu'il s'est noyé. Comment parler autrement de la peur de perdre son enfant et de la prise de risque permanente de celui-ci ? Dans les livres, *Le dévoreur d'hommes* et *Drôles de bêtes*, les animaux occupent leur place à côté des humains et c'est la relation entre les deux qui est interrogée.

Thème principal	Prolongements
L'école	les enseignants les relations avec les amis
L'adolescence	les relations avec les amis l'indépendance prise de risque le quotidien
la mort	
l'amitié	
l'amour	entre parents et enfants entre amoureux
le courage	
le cirque	
les animaux	relations entre l'homme et l'animal
la différence	reconnaissance par les autres acceptation par soi-même
la pauvreté	
la frontière entre la légalité et l'illégalité	
le cirque	
la lecture	
la jalousie et l'envie	
le respect	
les sentiments	joie, tristesse, solitude ...
le bien contre le mal	
la fantaisie ou l'excentricité	
la raison	
la philosophie	
l'humour	

Tableau 4 : liste des thèmes de la sélection de la BdL

Formation des groupes

La classe a été répartie en 5 groupes choisis par le maître. Le groupe 1 est composé d'élèves ayant tous une pratique régulière de la lecture. Les autres groupes sont hétérogènes.

Groupe	Nb élève	Part d'élèves cibles	Moyenne proximité culturelle (de 0 à 2)
1	4	0%	1,5
2	4	50%	1,75
3	4	75%	1,5
4	4	50%	1,5
5	5	40%	1,2

Tableau 5 : Composition des groupes

Dans le cadre de cette étude, la personnalité des élèves n'est pas prise en compte, on ne s'attache qu'à des faits liés à la lecture : degré de connivence, accès à la culture écrite, habitudes déjà en place, culture personnelle. Dans son enquête sur la lecture des adolescents, C. Baudelot (1999) mettait en avant l'écart entre les filles et les garçons avant les autres paramètres habituels tels que le milieu socio-économique et la réussite scolaire. Si on attribue au travail de socialisation orale un effet sur le développement du sujet-lecteur, il est facile de constater à l'école primaire que les filles sont favorisées. Dans la cour de récréation, elles sont plus promptes à engager des conversations que les garçons. Ces derniers se socialisent majoritairement autour de jeux qui laissent peu de place à la discussion : foot, épervier ... On objecte facilement, qu'il y a des garçons qui préfèrent les jeux calmes et des filles qui s'adonnent au foot. On peut aussi mettre en avant la facilité à parler de chaque élève, il y a des timides, des réservés et aussi de grands bavards. De plus, il faut compter avec les affinités qui peuvent varier d'un jour à l'autre. La constitution des groupes n'est donc pas anodine, elle est même très complexe. C'est pourquoi, même si cela n'apparaît pas dans l'étude, je dois préciser que j'ai évité les associations inopportunes et que j'ai essayé de répartir les filles dans tous les groupes. Les garçons étant majoritaires dans la classe, un groupe se retrouve exclusivement masculin, le groupe 3, et le groupe 5 n'accueille qu'une seule fille en son sein.

Rôle du maître dans le dispositif

Assumant simultanément la tâche d'auteur de ce travail et de professeur de la classe dans lequel le dispositif a été mis en place, le rôle du maître doit être précisé puisqu'il est partie prenante de l'expérimentation.

Un des points clé de la recherche est d'observer comment la culture personnelle des élèves peut participer à la construction de celle des pairs. C'est pourquoi la participation du

maitre était limitée à initier les activités et répondre aux demandes des élèves quand ils ne trouvaient pas de réponse entre eux. Ainsi l'organisation du travail du groupe a été laissée entièrement à leur initiative : répartition des tâches, choix des lectures de chacun, utilisation des outils fournis. Le cahier de notes, outil principal d'organisation n'a fait l'objet d'aucune consigne, son utilisation était libre et personnelle et afin de garantir cette indépendance, il a été précisé que le maitre ne le consulterait pas. On peut regretter que les traces laissées n'aient pas pu faire l'objet d'une étude, mais c'était une des conditions pour que les élèves investissent véritablement l'activité à la fois sur le mode individuel et sur le mode collectif.

Dans la classe, le maitre est aussi celui qui évalue. Dans ce dispositif il n'y a pas d'évaluation. Les activités d'émission de radio et de télévision ont été commentées par les élèves eux-mêmes sans intervention du maitre. De même la correction du quizz a été faite par les élèves. Ne pas évaluer permet à l'élève de s'appuyer sur un jugement personnel qui renvoie à ses propres représentations et pratiques de la lecture. Le maitre ne peut pourtant pas laisser dire des erreurs manifestes. Dans le cadre de ce dispositif, les erreurs corrigées sont celles qui relèvent du fait et non de l'interprétation ou de l'attitude : confondre auteur et illustrateur, dire qu'un personnage meurt alors qu'il reste en vie, se tromper sur le lieu de déroulement d'une histoire ...

Le maitre est enfin celui qui apporte des aides en cas de problème. Comme pour les erreurs, les aides apportées sont celles qui répondent à un besoin d'information et non d'évaluation : indiquer où se trouve le nom de la maison d'édition, par exemple, et ce qu'est une maison d'édition. Pour la rédaction des textes de présentation de livre, un cadre devait permettre aux élèves de s'organiser sans aide supplémentaire.

En conclusion, on peut penser que si le maitre n'oriente pas l'intérêt de l'élève vers des faits, des connaissances ou des méthodes, cela constitue un facteur d'expression de la culture personnelle de l'élève.

Chapitre 6 – Autre type de données

Toutes les données recueillies tendent à observer et éventuellement mesurer les manifestations du sujet-lecteur et les modes de socialisation autour du livre mis en œuvre par les élèves.

Manifestations du sujet-lecteur

La plupart des données présentées ont été recueillies à l'aide de questionnaires en début et en fin de séquence. Certaines données résultent également de l'observation au cours des activités socialisantes citées au chap. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** Les questionnaires (Annexe 1 et 3) ont été conçus afin de minimiser la quantité d'écrit qui est plus sujet à interprétation que des réponses préformatées. Les questions ouvertes offrent un choix de réponses au moins égal à 5 et comportent quand c'est nécessaire un item « autre : ».

Les manifestations du sujet-lecteur ont été recherchées à partir des indices fournis par la recherche de C. Frier de 2006. Chaque item a donc guidé un questionnement afin de mettre à jour l'indice recherché. Par exemple pour savoir si l'élève avait rencontré un livre qui lui a permis de donner du sens à la lecture, j'ai cherché à savoir s'il avait un livre préféré. Voici donc, classé par indice, les types d'informations que j'ai cherché à obtenir :

Rencontre avec un livre

L'élève a-t-il un livre préféré ?

Peut-il citer un livre qui l'a marqué ?

Itinéraire de lecteur

L'élève peut-il citer des lectures d'enfance ?

L'élève peut-il citer des lectures récentes ?

Peut-il citer des thèmes appréciés ?

Routine et habitudes

L'élève a-t-il un lieu personnel pour ranger ses livres ?

Où se trouve-t-il ?

Lit-il rituellement, le soir ou à un autre moment de la journée ?

A-t-il un endroit préféré pour lire ou une position ?

Fréquente-t-il la bibliothèque ?

Comment choisit-il un livre ?

Quels types de questions se pose-t-il pour choisir ?

Réseau de lecteur

A-t-il des modèles de lecture parentaux ou familiaux ?

Et des modèles amicaux ?

Où se fournit l'élève en lecture ?

Prête-t-il ses livres ou à l'inverse s'en fait-il prêter ?

A-t-il l'occasion de parler de ses lectures avec quelqu'un ?

Prise de confiance

Comment appréhende-t-il les cours de français au collège ?

S'inquiète-t-il de la longueur d'une lecture ?

S'inquiète-t-il de la difficulté de la lecture ?

Lit-il de longs livres ?

Lit-il des livres sans support d'image ?

Diversification des pratiques

Quels supports de lecture sont utilisés par l'élève ?

Lit-il sur Internet ?

A-t-il accès à des journaux ou magazines ?

L'émergence du sujet-lecteur est également marquée par la pratique de la lecture privée. J'ai donc cherché à évaluer cette donnée en quantité et qualité. Il faut ici préciser qu'il ne s'agit vraiment que d'une évaluation puisqu'elle s'appuie sur les déclarations non vérifiables des élèves. Les élèves eux mêmes n'ont pas forcément une vue précise de cette quantité. Certains faibles lecteurs ont certainement eu tendance à grossir leurs estimations tandis que des forts lecteurs ont fait l'inverse. J'ai donc cherché également à quantifier les livres lus pendant la BdL à l'aide d'un questionnaire (Annexe 2). En effet, personne n'était contraint de lire puisque c'était le groupe qui devait s'approprier la totalité des livres et non chaque participant.

Selon Barré de Miniac (2000) le rapport à l'écrit peut s'observer au travers de dimensions dont une nommée *l'investissement de l'écrit*. Cette dimension correspond à un intérêt affectif pour l'écrit dont la force traduit l'investissement. L'intérêt de cette notion est qu'elle prend en compte un investissement négatif du type « je déteste lire ! ». Ainsi l'intérêt affectif pour la lecture a été évalué sur une échelle allant de -10 à +10. Un rapport neutre (=0) à la lecture relève plus de l'indifférence alors qu'un rapport très négatif (-10)

prouve que l'élève est en réaction avec cette activité. Cette donnée est recoupée avec la manifestation du désir de lire : A la fin de la BdL, aucun élève n'avait lu tous les livres, j'ai donc cherché à connaître ceux qu'ils avaient envie de lire.

Le tableau ci-dessous synthétise les données recueillies ainsi que le mode de recueil (Q pour questionnaire ; O pour les observations) et le moment du recueil (Début ; En cours ; Fin). L'observation se réfère à une observation directe sur toute la durée du dispositif ou sur une vidéo (1 heure) ou un enregistrement audio (30 min).

Item	Mode de recueil		Moment du recueil		
	Q	O	Début	En cours	Fin
L'élève a-t-il un livre préféré ?	✓		✓		
Peut-il citer un livre qui l'a marqué ?	✓		✓		
L'élève peut-il citer des lectures d'enfance ?	✓		✓		
L'élève peut-il citer des lectures récentes ?	✓		✓		
Peut-il citer des thèmes appréciés ?	✓		✓		
L'élève a-t-il un lieu personnel pour ranger ses livres ?	✓		✓		
Où se trouve-t-il ?	✓		✓		
Lit-il rituellement, le soir ou à un autre moment de la journée ?	✓		✓		
A-t-il un endroit préféré pour lire ou une position ?	✓		✓		
Fréquente-t-il la bibliothèque ?	✓		✓		
Comment choisit-il un livre ?	✓	✓	✓	✓	
Quels types de questions se pose-t-il pour choisir ?		✓		✓	
A-t-il des modèles de lecture parentaux ou familiaux ?	✓		✓		
Et des modèles amicaux ?	✓		✓		
Où se fournit l'élève en lecture ?	✓		✓		
Prête-t-il ses livres ou à l'inverse s'en fait-il prêter ?	✓		✓		
A-t-il l'occasion de parler de ses lectures avec quelqu'un ?	✓		✓		
Comment appréhende-t-il les cours de français au collège ?	✓				✓
S'inquiète-t-il de la longueur d'une lecture ?		✓		✓	
S'inquiète-t-il de la difficulté de la lecture ?		✓		✓	
Lit-il de longs livres ?	✓		✓		✓
Lit-il des livres sans support d'image ?	✓		✓		✓
Quels supports de lecture sont utilisés par l'élève ?	✓		✓		
Lit-il sur Internet ?	✓		✓		
A-t-il accès à des journaux ou magazines ?	✓		✓		
Pratique de la lecture privée	✓		✓		✓
Degré d'affection pour la lecture	✓				✓
Appétence pour la lecture exprimée	✓				✓

Modes de socialisation mis en œuvre

Les modes de socialisation observés sont ceux qui ont lieu entre pairs conformément aux hypothèses émises. C'est donc à toutes les formes d'interaction entre pairs que correspondent les données recueillies. Il peut s'agir d'actes ou de paroles. Rappelons que l'objet de l'étude est de travailler sur la relation entre « socialisation entre pairs » et « émergence du sujet-lecteur » en vue de mieux appréhender une didactique scolaire de la lecture privée. Ne s'inscrivant pas dans une étude sociologique, la méthode employée pour observer et classer les faits de socialisation liée à la lecture est inspirée de l'ethnographie puisque ce sont les faits et gestes des élèves qui sont au centre des observations. Toutes les interactions ont été classées et croisées en fonction de 4 critères :

- Communication verbale
- Communication non verbale
- Interaction dont un seul membre est actif : c'est la reproduction d'un fait observé
- Interaction active dans une production

D'autre part le degré d'exposition peut être signalé. Il s'agit de dire si une interaction est publique à toute la classe ou seulement entre les membres du groupe voire entre seulement deux enfants.

Enfin, quelques éléments sont fournis concernant les obstacles à la socialisation.

Le tableau ci-dessous synthétise la classification proposée.

		Mode d'appropriation	
		Par imitation	Par interaction
Type d'interaction	Non verbal	Lire Rechercher Manipuler <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">ACTION</div>	Lire Désigner Manipuler Etayer Coopérer Choisir <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">ACTION</div>
	Verbal	Objet de questions récurrentes Modèle de parole réutilisé Objet récurrent de l'intérêt <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">Contenu sémantique</div>	Etayage Construction de sens Résolution de problème Coopération Modélisation Entraînement <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">FINALITE</div>

Tableau 6 : modes de socialisation

Les interactions non verbales sont associées à des verbes d'actions qui sont liés soit à un acte soit à une intention en rapport avec la lecture. Par exemple le fait qu'un élève se mette à lire pendant la récréation avec d'autres élèves est identifié comme une action non verbale exécutée par imitation. Lorsque deux élèves décident en classe de se lire mutuellement un livre à voix haute en alternant les pages, ce fait est repéré dans action non verbale de coopération.

Les interactions verbales sont associées à des contenus sémantiques et à des finalités. Dans la prise de parole en public pour présenter un livre, la reprise d'une tournure de phrase (contenu sémantique) est repérée comme interaction verbale par imitation. Lors des séances quand plusieurs élèves travaillent à repérer les livres que le groupe a lus, les interactions verbales ont une intention : la coopération.

Les données ont été recueillies par observation directe ou par visionnage et écoute des vidéos et enregistrements audio (transcriptions dans les annexes 5 et 6). L'observation directe a été consignée par des notes informelles mais reste relativement succincte. En effet, la place d'acteur dans le dispositif réduit celle d'observateur. Toutefois des faits se déroulant hors des séances et notamment en cour de récréation ont pu être repérés. Les vidéos et enregistrements concernent majoritairement les deux activités de présentation sur les modes émission radiophonique et émission télévisée. Quelques vidéos ont cependant été brièvement tournées en cours de séances.

Partie 3

-

Résultats et analyse

A l'aide des données collectées, nous allons voir dans ce chapitre que le dispositif socialisant a eu un impact positif sur l'ensemble de la classe. La question de départ était de savoir si la socialisation de la lecture entre pairs permettait de participer à l'émergence du sujet lecteur. L'analyse présentée vise donc à vérifier la validité des hypothèses de travail :

- Le travail de groupe permet de développer la parole autour du livre et de la lecture.
- Parler de la lecture et des livres fait évoluer le rapport à la lecture du sujet-lecteur.
- La promotion de la lecture privée peut passer à l'école par la socialisation entre pairs.

L'analyse des enregistrements montrent ce que les enfants se disent lorsqu'ils sont amenés à dialoguer autour du livre. Les thèmes abordés sont riches et permettent de dessiner la façon dont ils abordent la lecture, comment ils appréhendent l'objet livre et comment ils vivent leur lecture. Si le dispositif a permis d'enrichir leur perception de la lecture et du livre, quel en est l'impact sur leurs représentations et sur leurs pratiques ? L'évolution n'est pas uniforme dans la classe et les parcours varient en fonction des élèves. Toutefois il semble que cela a permis de donner du sens en général à l'écrit à la fois en réception et en production. Cette expérience permet enfin de proposer des pistes concrètes pour une promotion de la lecture privée en classe.

Chapitre 7 – Développement de la parole

43% des élèves de la classe qui ont participé à la BdL sont considérés comme des enfants lecteurs. C'est le résultat d'une enquête préliminaire effectuée durant le premier trimestre sur l'usage d'un carnet de lecture. Ces carnets ont montré que tous les élèves, même les lecteurs assidus, ne savaient pas vraiment quels sujets aborder pour parler d'un livre.

Enrichissement et approfondissement des thèmes abordés

Le dispositif de la BdL prévoyait deux temps forts (début et fin de séquence) :

- La promotion d'un livre sur le modèle d'une émission de radio, sans interaction avec un public.
- La mise en scène d'une émission télévisée littéraire invitant auteurs et illustrateurs qui répondent aux questions d'un public.

L'analyse des enregistrements de ces deux moments permettent d'observer comment les élèves ont amélioré cette prise de parole autour du livre. Lors des premières émissions radiophoniques, certains groupes se sont montrés plus habiles que d'autres et ont fourni plus d'informations pertinentes sur le livre. Toutes ces informations se sont retrouvées lors des émissions télévisées et se sont enrichies au fil des émissions grâce au jeu des questions/réponses entre auteurs et public.

Lors des émissions de radio, les intentions des élèves se sont organisées en deux grandes tendances : donner une information factuelle et donner une information résultant d'un processus d'appréciation personnelle.

Informations factuelles	Eléments d'appréciation personnelle
<ul style="list-style-type: none"> • Paratexte : titre ; auteur ; illustrateur ; mini biographie de l'auteur ; genre (album, roman, roman illustré, BD) ; nombre de pages • Eléments des illustrations : couleurs ; composition ; technique utilisée • Le texte : la situation de départ ; un résumé ; un extrait ; le genre (policier) • Les personnages : caractéristiques ; la liste 	<ul style="list-style-type: none"> • L'esthétique : les illustrations ; l'humour du texte ; avis sur le texte « joli roman » • Caractéristiques des personnages : les bons et les méchants ; la personnalité ; traits distinctifs • Facilité de lecture : durée ; âge du public visé ; avis de complexité • Thèmes : identification de thèmes abordés par le livre • Ressenti : expression de ressenti personnel « histoire passionnante et mystérieuse » • Incitation à lire : choix d'extrait qui entretient le suspens ; évocation de la possibilité d'être « emporté » par l'histoire ; incitation directe « je suis sûr qu'il vous plaira (le livre) »

Au moment des émissions télévisées ces interventions ont été grandement enrichies. Les émissions se déroulaient en deux temps, un temps de présentation incluant un texte lu par l'élève présentateur et une présentation par les élèves auteur et illustrateur et un temps d'échange avec la classe qui jouait le public. Durant les temps de présentation, les élèves se sont emparés des informations citées ci-dessus et des formulations associées.

Ainsi, Jérémy reprend à son compte et compile deux introductions qui lui avaient plu lors des émissions de radio :

Jade (à la radio) : « *Nous vous présentons « Le secret de la citrouille » **magnifiquement illustré par Gilles Weissmann et écrit par Brigitte Heller-Arfouillère.** »*

Agathe (à la radio) : « ***Aujourd'hui nous allons vous présenter un joli roman intitulé « L'assassin de papa » écrit par Malika Ferdjoukh.** »*

Jérémy (à la télévision) : « ***Aujourd'hui, nous allons vous présenter le livre Okhéania magnifiquement illustré par Picard et écrit par Corbeyran.** »*

La reprise correspond à un fait qu'il a observé et qui l'a frappé car lors de la discussion qui a suivi la présentation, Jérémy a justifié la qualité des illustrations en citant son introduction. Elle a donc été murement réfléchie et révèle non pas un effet de style mais l'expression d'une opinion et le soin que le groupe a mis à choisir ses mots.

Le tableau ci-dessous présente l'enrichissement des présentations par rapport aux émissions de radio. Les éléments supplémentaires sont soulignés.

Informations factuelles	Éléments d'appréciation personnelle
<ul style="list-style-type: none"> • Paratexte : titre ; auteur ; illustrateur ; mini biographie de l'auteur ; genre (album, roman, roman illustré, BD) ; nombre de pages ; <u>nombre de livres écrit par l'auteur</u> • Éléments des illustrations : couleurs ; composition ; technique utilisée ; <u>présentation des illustrations ; caractérisation du style des illustrations (simples)</u> • Le texte : la situation de départ ; un résumé ; un extrait ; le genre (policier ; <u>fantastique</u>) • Les personnages : caractéristiques ; la liste ; <u>les noms des héros</u> • <u>Le contexte de l'histoire : l'univers fantastique dans lequel évoluent les personnages.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • L'esthétique : les illustrations ; l'humour du texte ; avis sur le texte « joli roman » • Caractéristiques des personnages : les bons et les méchants ; la personnalité ; traits distinctifs • Facilité de lecture : durée ; âge du public visé ; avis de complexité • Thèmes : identification de thèmes abordés par le livre. • Ressenti : expression de ressenti personnel « histoire passionnante et mystérieuse ». <u>« il y beaucoup d'émotions » ; « il y a de l'amour »</u> • Incitation à lire : choix d'extrait qui entretient le suspens ; évocation de la possibilité d'être « emporté » par l'histoire ; incitation directe « je suis sûre qu'il vous plaira (le livre) » ; <u>rôle des illustrations dans le succès</u>

	<p><u>du livre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Identification à l'auteur : estimation du temps de conception du livre ;</u> • <u>Identification à l'illustrateur : public visé ;</u>
--	--

Tout comme les éléments de présentation se sont enrichis au fil des enregistrements, le questionnement du public s'est approfondi. Au début, les questions traduisaient un mode de lecture avec une faible implication du lecteur :

- *Combien de pages a-t-il ?*
- *Est-ce qu'elles sont belles les illustrations ?*
- *C'est quoi le thème ?*
- *Est-ce qu'il y a des animaux là dedans ?*
- *Est-ce qu'à la fin ils se retrouvent ?*
- *Il y a combien de tomes ?*

Puis le questionnement s'est approfondi et les thèmes abordés montrent une plus grande implication du lecteur.

Des thèmes en lien avec le côté pratique de la lecture :

• *Les séries avec plusieurs tomes*

Le premier livre présenté étant une BD à suivre, les élèves se sont saisis de cet aspect et ont cherché ensuite à savoir s'il y avait plusieurs tomes ou une série. Ils associent cette notion à la BD mais aussi à des genres intermédiaires comme le roman illustré qui met en scène un personnage dans diverses aventures. C'est le même concept que la série télévisée. Pour eux, retrouver un personnage et son univers facilite la compréhension. S'ils ont réussi à lire un tome, ils savent que le suivant sera plus facile.

• *La longueur du texte*

La longueur du texte est un thème qui apparaît à toutes les présentations. Si l'élève présentateur ne l'a pas signalé, il est systématiquement demandé. A travers la longueur et le nombre de page, ils essaient de savoir si cela va être difficile ou non à lire. Thomas associe même la quantité de texte à l'âge de lecture : « *(c'est) plutôt pour des petits comme y'a pas beaucoup de texte, (...)* »

• *La difficulté d'un livre*

Si la difficulté est une préoccupation de ces jeunes lecteurs, les critères pour définir la difficulté sont encore en construction. Il y a d'abord la quantité de texte ou le nombre de

pages, c'est le seul critère qui est apparu pendant les 5 premières présentations. Puis d'autres critères se sont ajoutés comme la présence d'illustrations. Océane demande : « *Est-ce qu'il est facile à lire ou il est plutôt long ?* » réponse de Dylan : « *Oui, ça va, il est long quand même. Grâce aux illustrations, ça aide.* » La question du lexique est évoquée : « *Est-ce qu'il y a des mots compliqués dans le livre ?* » La réponse donne en même temps une solution pour contourner ce problème : « *Il pourrait y en avoir, mais on peut comprendre, avec toutes les phrases qu'il y a devant, on peut savoir ce que veut dire le mot.* » Enfin le critère du niveau de langue et de la syntaxe n'est pas explicité, il se devine. Les élèves ont eu du mal à lire « La belle et la bête » bien qu'ils connaissent l'histoire. Ils en sont conscients et Rémi (très bon lecteur) pense qu'il faut « *plus de 8 ans mais faut bien savoir lire quoi !* »

- *Préciser des terminologies*

Les terminologies « thème », « résumé » et « pages » ont été mises au clair durant les émissions. Les élèves qui ne répondaient pas correctement à la question posée ont été rappelé à l'ordre par les pairs.

Des thèmes en lien avec la création :

- *L'imagination*

L'imagination est d'abord évoquée lors de la présentation de la BD Okhéania.

« *Pour dessiner tout cela, il faut imaginer. Donc j'ai imaginé une planète dont la surface serait recouverte de végétation.* » C'est le travail de création de l'auteur qui est d'abord mis en avant par les élèves. En effet, la planète en question n'existe pas. L'imagination est ensuite évoquée pour parler de la lecture, thème du livre « *Le livre le plus génial que j'ai lu* » (Christian Voltz). Le thème est difficile à percevoir et les deux élèves font des propositions quand on leur pose la question : « *Album ? Histoire ? L'imagination, je sais pas ... Lecture !* »

- *Les sources d'inspiration de l'auteur*

Comme les élèves jouaient à être auteur ou illustrateur et les autres à être public, ils ont approfondi ce thème. Initialement c'est le personnage qui les a intéressé ; deviner combien de temps avait pris la conception du livre, depuis combien de temps il pratiquait ce métier. Puis ils ont abordé les sources d'inspiration : histoire vraie, enfance, goûts de l'auteur, se mettre dans la peau de Cela les a amené à envisager que le texte est un composé de réalité et de fiction.

• *Le rôle des illustrations*

A plusieurs reprises, les élèves ont recherché les intentions de l'illustrateur. Ils ont repéré le fait de vouloir faire rire ou bien s'adresser à un public particulier (les enfants). Certains livres posaient problème comme « *Le journal d'un dégonflé* », les illustrations sont censées être faites par le narrateur, adolescent qui tient son journal. Dans ce cas elles participent à la création de l'illusion de journal intime, mais ils l'ont bien compris : « *on a fait des illustrations comme ceci parce que c'est un journal.* »

• *Différence narrateur auteur*

Le genre journal intime permet aussi de distinguer auteur et narrateur. L'élève qui jouait l'auteur a bien dit que l'histoire n'était pas exactement la sienne, il s'en est inspiré. Mais il n'a pas identifié vraiment qui parle dans l'histoire et a du mal à démêler l'auteur du narrateur. On comprend que cela ne lui permet pas d'adopter une posture de lecture adaptée.

• *La représentation d'un personnage par l'illustrateur*

La représentation de la Bête (La belle et la Bête) par l'illustrateur a fait l'objet d'un petit débat. Dans l'histoire, la Bête n'est pas nommée autrement que « la Bête » ni décrite autrement que par son aspect repoussant. Pour les élèves qui ont du mal à se fabriquer des images, la représentation de l'illustrateur aide mais peut aussi induire en erreur. Dans l'album de la sélection la Bête ressemble à un lion mais ce n'en est pas un. Certains élèves l'ont exprimé.

La variété et la richesse des questions permettent de dessiner comment les élèves abordent le livre, quelles sont leurs préoccupations devant un livre.

Prise de contact avec un livre

Un lecteur adulte et épanoui déploie un grand nombre de stratégies pour choisir ses lectures. Il est capable d'avoir conscience de ses attentes qui varient en fonction du moment (se détendre, rire, s'émouvoir, se documenter, être surpris ...) et d'adapter sa stratégie de choix en conséquence. La stratégie de choix est le résultat d'une connaissance fine du monde du livre. Se repérer parmi les auteurs, les éditeurs, les collections s'acquière avec l'expérience. Réagir à un type de titre qui laisse présager un style, un univers, savoir décoder la quatrième de couverture pour identifier rapidement des thèmes, faire la part des choses entre la promotion de l'éditeur et le contenu, sont des savoir-faire qui se

construisent lentement. Bien choisir un livre ne relève pas du hasard, ce n'est pas une loterie où l'on peut gagner ou perdre, c'est le fruit de l'expérience.

Les émissions de radio et de télévision ont permis de rendre visible la manière dont les élèves de cycle 3 s'orientent dans cet univers. Quelles motivations les guident, sur quels éléments s'appuient-ils pour évaluer un livre ? Leurs deux préoccupations principales sont de savoir si le livre va leur plaire et s'ils vont être capables de le lire. C'est une construction de soi : connaître ses goûts ou former une personnalité, et connaître ses limites. Les deux motivations citées ne sont pas indépendantes l'une de l'autre car les élèves se sentent naturellement attirés par des livres qui s'adressent à leur tranche d'âge mais qu'ils n'arrivent pas forcément à lire seul. Cela crée une frustration qu'on ne devine pas. Au début de la BdL, le questionnaire (Annexe 1) demandait comment ils choisissaient une lecture.

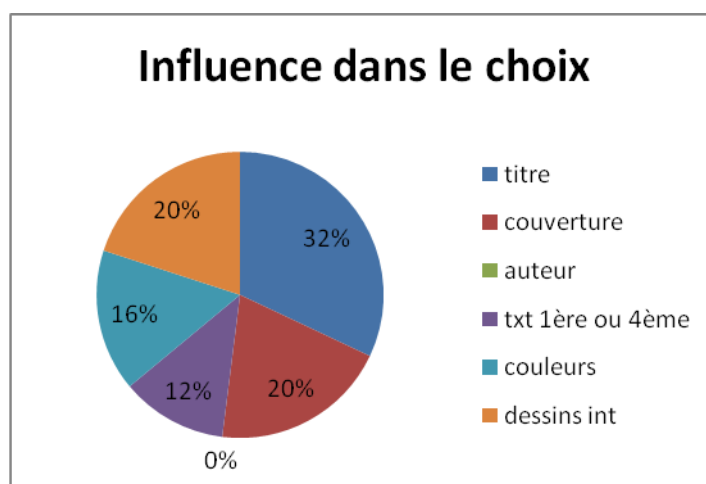


Figure 4 : critères de choix d'un livre

Les couleurs, les dessins et l'aspect global (couverture) représentent 56% des critères de choix. La difficulté de lecture est évaluée principalement en fonction de la longueur du texte, bien que les critères de vocabulaire et de syntaxe sont aussi apparus. Pour pallier cette difficulté, les élèves s'appuient sur l'image.

Evaluation de l'image

L'esthétique et l'adéquation avec l'âge sont leurs deux premiers critères. Les élèves demandent à voir pour se faire une opinion personnelle ou même demandent un avis : « *est-ce qu'elles sont belles les illustrations ?* » Ils s'intéressent aussi à l'aspect technique, la conception graphique. Le fait que les illustrations « fassent petit » les dérange. Le livre de Christian Voltz *Le livre le plus génial que j'ai lu* leur a posé ce problème. La forme

générale du livre le destine à un public très jeune : album de petit format, texte très court, une ou deux phrases par pages, illustrations simples et drôles, personnages fabriqués à partir d'objets. Pourtant sa lecture propose plusieurs niveaux et peut parfaitement s'adapter à des enfants de 8 ou 9 ans. Florent et Jonathan qui le présentaient ont estimé qu'il leur avait fallu ½ heure pour le concevoir et que l'illustrateur ne savait pas dessiner. C'était un objet trop facile pour eux et donc dévalorisant. Ils attendent une certaine complexité dans les dessins qui serait le reflet de la complexité de l'histoire et de la preuve de l'adéquation avec leur âge.

Les dialogues autour des illustrations durant les émissions de télévision ont soulevé la question des intentions de l'illustrateur et du sens des illustrations. Lors de la présentation de *Journal d'un dégonflé* (Jeff Kiney) Agathe demande : « Pourquoi vous avez choisi de faire des illustrations plutôt simples et rigolotes comme ça alors que vous pouviez faire des illustrations plus ... ? » question pertinente puisque c'est la forme du journal intime qui justifie ce choix. Les élèves l'ont perçu. Ils s'appuient aussi sur les illustrations pour se représenter des personnages, d'autant plus qu'ils sont abstraits comme la Bête dans *La Belle et la Bête*.

Parmi les critères de choix d'un livre, les élèves citent la couverture (20%) et la quatrième de couverture (12%) et le titre (32%). Sont-ils attentifs à tous les détails ou bien seulement à l'allure générale ?

Utilisation du paratexte

Au cours du dispositif, les élèves ont appris à repérer le nom de l'éditeur, de la collection et la date d'édition. Ils l'ont fait scrupuleusement car cela faisait partie de la liste des informations à collecter et qu'elles étaient simples à obtenir. Durant les premières séances, les questions ont fusées pour obtenir de l'aide pour se repérer dans la couverture et les premières pages. J'ai vu les élèves échanger et se montrer où trouver les informations recherchées. L'étayage entre pairs sur une tâche de repérage fonctionne très bien. Ainsi d'après le questionnaire de fin de séquence, 45% des élèves estiment avoir appris à repérer l'auteur, l'éditeur et la collection. C'était une notion qui n'était donc pas bien maîtrisée auparavant.

Ils sont aussi 32% à estimer avoir appris à retenir le titre du livre. Se souvenir d'un titre entraîne le souvenir du contenu du livre. La mémoire des œuvres lues améliore leur mise en relation. Cela permet de structurer la connaissance littéraire. La quatrième de couverture est également exploitée par les élèves pour rechercher un résumé de l'histoire

sans que cela semble les satisfaire. La lecture de celle-ci provoque des questions sur le thème, les personnages ... Les élèves cherchent à approfondir le contenu du livre.

Evaluation du contenu

Pour appréhender le contenu du livre et tenter de savoir s'il va leur plaire, les élèves observent le genre, repèrent des mots tels que « policier » ou « fantastique ». Ils cherchent un résumé du livre pour savoir « de quoi ça parle » et essaient d'identifier des thèmes. Ce sont des questions récurrentes durant l'activité télévision :

« *c'est quoi le thème ?* » / « *vous pouvez lire un petit passage ?* » / « *c'est quoi le genre ?* »

L'évolution des échanges montrent que les élèves s'intéressent plus particulièrement aux personnages qu'à l'environnement dans lequel ils évoluent ou à l'intrigue. Ces deux derniers éléments sont peu explorés comparé aux interventions relatives aux personnages. 23 interventions concernent directement les personnages, 8 l'intrigue et 6 l'environnement ou l'univers de l'histoire. On peut penser que cela est la trace d'un mode d'entrée dans l'histoire fortement marqué par l'identification. Pour que l'histoire plaise, les élèves préfèrent se trouver face à des personnages qui sont proches de leurs préoccupations dans lesquels ils vont pouvoir s'investir. Cela explique aussi pourquoi ils ont du mal à apprécier des illustrations qui ont l'air d'être destinées à une tranche d'âge inférieure à la leur. La tranche d'âge visée est une donnée qui est difficile à évaluer car elle est composite.

Evaluation du public visé

La question a été directement posée à deux reprises et les réponses se réfèrent à différents éléments : la quantité de texte d'une part et les compétences de lecteur d'autre part. Peu de texte est synonyme de lecture pour les petits et « *âge de lecture de 8 ans* » signifie « *savoir bien lire* ». Dans l'esprit des élèves « *savoir bien lire* » est donc associé à la longueur, un peu comme pour un coureur. Les enfants se voient plus comme des coureurs de fond que comme des sprinters. Ils veulent tenir longtemps plutôt qu'être performant. Evaluer l'âge de lecture permet à la fois de savoir si le contenu et la complexité sont adaptées, sachant que la complexité est liée à la longueur du livre ou au nombre de pages. Dans ces conditions on imagine que le lecteur peu performant peut se trouver rapidement en décalage avec l'offre adaptée à son âge, mais les élèves contournent une nouvelle fois le problème grâce à l'image. Ainsi parmi les 9 élèves présentés au § **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, 7 d'entre eux ont adopté une stratégie efficace dans leurs choix. Dans le questionnaire de fin séquence (Annexe 2) qui faisait le bilan sur les livres lus, ils ont

déclarés avoir moins aimé les livres qui avaient peu de texte ou des illustrations enfantines et ils ont préféré des livres adaptés à leur âge mais présentant beaucoup d'images et avec un texte relativement court malgré le nombre de pages (Taille de police et interlignes important).

Prénom	Livre préféré	Livre le moins aimé
Dana	Okhéania, t.1 : Le tsunami	Une forêt blanche et noire
Priscille	Journal d'un dégonflé, t.1 Apolline et le fantôme de l'école	Une forêt blanche et noire
Kellian	Waldo et la mystérieuse cousine	L'ours Barnabé. La nuit porte conseil
Medhy	Sardine de l'espace : La machine à laver la cervelle	Le loup de la 135ème
Maxence	Okhéania, t.1 : Le tsunami	Le livre le plus génial que j'ai jamais lu
Jonathan	Sardine de l'espace : La machine à laver la cervelle	Le petit rat
Dylan	Journal d'un dégonflé, t.1	Le livre le plus génial que j'ai jamais lu

Mis à part *Waldo et la mystérieuse cousine*, tous les livres dits « préférés » ont été présentés lors des émissions radio ou télévisées. Ces élèves ont vraisemblablement bénéficié de la médiation des pairs pour faire des choix judicieux. Ils ont par ailleurs déclaré ne pas aimer des lectures qui leur semblaient moins valorisantes.

Comme nous venons de le voir, les trois dimensions présentées, image – contenu – public visé, permettent à l'enfant de faire un choix. 5 livres ont été présentés dans le cadre des émissions radio et 9 dans celui des émissions télévisées. Afin d'apprécier l'évolution du développement de la parole, nous allons voir comment sont abordées ces trois dimensions à l'issue de cette série.

Analyse de la dernière émission de télévisée

Le dernier livre présenté est *La Belle et la Bête* (Jeanne-Marie Leprince de Beaumont) dans une version récit illustré par Anne Romby. Rémi, lecteur confirmé, et Kellian, lecteur cible, jouaient l'illustratrice et l'auteur. L'introduction fut très rapide, une minute en tout. Après avoir décliné leur nom et leur rôle, Rémi a lu un extrait du texte. La Belle se trouve enfermée dans la chambre du château de la Bête. Elle ouvre un livre et découvre qu'elle peut être maîtresse dans le château. Mais la Belle préférerait voir son père

... Bien que court (la lecture dure 15 sec), l'extrait choisi présente les trois principaux personnages, le lieu de l'histoire et le nœud de l'intrigue. En très peu de temps, des éléments essentiels du contenu et du paratexte ont été donnés. Le questionnement commence.

Le tableau ci-dessous présente l'enchaînement du questionnement (transcription en annexe 6). Les colonnes Question et Réponse contiennent l'objet général des échanges. La colonne Enchaînement fournit l'élément identifié qui génère l'enchaînement du questionnement, il peut s'agir d'un élément de langage (souligné dans les deux premières colonnes) ou de la poursuite d'un thème. Enfin la colonne Dimension contient les éléments d'évaluation utilisés par les élèves pour se faire une opinion d'un livre.

	Question	Réponse	Enchaînement	Dimension
1	Aspect esthétique	Explications sur la <u>conception</u> des illustrations		Image
	Temps de conception du livre	<u>Durée</u>	Conception	(Auteur) (Illustrateur)
	Ancienneté dans le métier	Durée	Durée	(Auteur) (Illustrateur)
2	Aspect matériel du livre : sur quoi sont faites les <u>illustrations</u>	Papier utilisé	<i>Rupture</i>	Paratexte
	Conception des illustrations	Conception technique	Illustration	Image (Illustrateur)
3	L'histoire	Résumé	<i>Rupture</i>	Contenu
	Demande de précisions	Précision sur la bête	personnage	Contenu
	Approfondir la représentation de la bête	Montre une représentation en image	Personnage	Contenu
	Demande autre représentation	Deuxième représentation en image	Personnage	Contenu
	<i>La représentation de la bête est débattue de manière informelle</i>			
4	Précision sur la conception illustrations	Explication du travail de création (imagination) et du fait que c'est <u>compliqué</u> .	<i>Rupture</i>	Image
	Information sur le vocabulaire	Réponse à la question et explication pour pallier à cette difficulté	Compliqué	Age de lecture (complexité)
5	Qui sont les personnages	Liste des	<i>Rupture</i>	Contenu

		personnages		
	Les personnages principaux	Liste	Personnages	Contenu
6	Age de lecture conseillé	Evaluation par rapport à la complexité	<i>Rupture</i>	Age de lecture

Le questionnement se déroule en 6 séries d'échanges qui abordent dans l'ordre :

- Une évaluation de l'image et la prise en compte d'éléments du paratexte (1 & 2)
- Une évaluation du contenu (3)
- Une évaluation de l'âge de lecture qui s'appuie sur l'image (4 & 5)
- Une évaluation de l'âge de lecture qui s'appuie sur le texte (5 & 6)

Toutes les dimensions permettant de se faire une opinion claire du livre ont été abordées et de plus dans un ordre logique. Les élèves participant à l'échange ne sont pas nécessairement les plus forts lecteurs. Medhy, Kellian, Léa, Priscille, Florent et Jonathan y ont notamment pris part. Comparativement, la première émission de radio qui s'est déroulée lors en séance 4 de la BdL était bien moins riche et structurée. Elle contenait une introduction fournissant le titre, le nom de l'auteur et illustrateur, une évaluation de l'image basée sur une appréciation esthétique, un résumé, une évaluation de l'image basée sur sa conception, une évaluation de l'âge de lecture basée sur le nombre de pages et enfin un extrait. Si les visées du lecteur potentiel étaient bien prises en compte, elle n'était ni approfondies, ni structurées.

On constate donc au moins deux évolutions :

- Les élèves ont une meilleure conscience des informations à obtenir : elles sont plus détaillées et approfondies.
- La démarche d'évaluation est structurée : observation de l'aspect général et prise en compte du paratexte ; prise d'information sur le contenu ; contrôle de correspondance entre les compétences de lecture et la complexité du livre.

L'échange présenté fait apparaître une nouvelle notion qui a émergée au cours du dispositif. Il s'agit du concept d'auteur. Ce sujet est une des traces de l'impact du dispositif sur les représentations des élèves. Nous venons de voir que la parole autour du livre s'est enrichie et structurée mais qu'en est-il des pratiques des élèves ?

Chapitre 8 – Modification du rapport à la lecture

Le dispositif global a beaucoup plu aux élèves, ils s’y sont largement investis. Nous allons voir quelle forme a pris cet investissement et comment cela s’est traduit dans l’acquisition de compétences et dans les pratiques.

Investissement de la lecture

Manifestations d’enthousiasme

La BdL s’est déroulée sur 10 semaines, du 27 février au 14 mai. Dès le début les élèves ont manifesté leur intérêt en participant au-delà du cadre de la séance hebdomadaire. Tous les lundis matin en entrant dans la classe, ils vérifiaient que la BdL était bien inscrite dans l’emploi du temps de la journée et exprimaient leur contentement par des exclamations. Cela s’est répercuté sur la gestion de classe qui a été facilitée. Tous les groupes se mettaient au travail et s’organisaient spontanément dès la fin de l’explicitation des consignes. Pendant les séances, les élèves lisaient tous à un moment ou un autre et ils ont fréquemment partagés leurs lectures. Le partage pouvait avoir plusieurs objectifs. Solène par exemple a lu des extraits à son groupe pour présenter son livre. Mais Florent et Jonathan ont lu ensemble, se faisant alternativement la lecture. Le but était de partager un moment amusant ou de se sentir moins seul dans une activité qu’ils ne pratiquent pas chez eux. Rapidement, les livres ont circulé dans la classe et les temps libres ont été consacrés à la lecture. Il ne s’agissait pas que de la sélection de la BdL mais aussi de livres venus de la maison et de la bibliothèque. La lecture est devenue aussi une activité courante pendant la récréation. Les élèves apportaient leur cahier de la BdL et un livre et ils notaient des observations, comparaient les listes des livres lus et des informations recueillies. Les deux temps forts d’enregistrements ont été vécus avec beaucoup d’implication. Si quelqu’un parlait pendant un enregistrement audio, il était rappelé à l’ordre par ses camarades et à la fin de la présentation tout le monde voulait obtenir le livre présenté. Les élèves ont également beaucoup apprécié de se réécouter et de se revoir en train de lire la présentation, de montrer un livre. L’aspect ludique des jeux de rôle a été très important. L’élève qui jouait un auteur se prenait vraiment pour l’auteur.

Avec le questionnaire de fin de séquence (Annexe 3), j’ai tenté de savoir ce qu’ils ont préféré.

A la question « Avez-vous bien aimé la Bdl ? » ils ont répondu oui à 73%. Les 6 autres réponses se partagent en 3 « moyen », 2 non et une absence de réponse. Ils ont préféré en général les moments collectifs de classe.

		Nb de réponses	%
A bien aimé la Bdl		16	73%
préférences annoncées	groupe	9	41%
	radio	14	64%
	télé	17	77%
	quizz	14	64%
	livres	9	41%
	autre	0	0%

Les temps de travail en groupe n'ont pas été les plus appréciés certainement parce que les associations ont été formées par le maître et non selon les affinités amicales. Le quizz final a été bien accueilli bien que le questionnaire pouvait s'apparenter à celui qui guide la compréhension sur un texte et qui est habituellement vécu comme fastidieux. Confronter leur travail de collecte à une forme d'évaluation les a motivés et prouve qu'ils étaient pleinement investis dans l'activité.

Pour certains élèves montrant déjà des indices d'émergence du sujet-lecteur, le dispositif a été une motivation pour venir à l'école. Ils l'ont témoigné dans des petits mots à la fin de l'année scolaire (Annexe 7) et ont déclaré avoir adoré la lecture. Dans le questionnaire de fin de séquence, il était demandé aux élèves de mesurer leur attirance /répulsion pour la lecture. Mis à part les élèves cible tous sauf un ont répondu par une réaction très positive ou très négative (1 cas) : de -10 à +10, ils se situent tous au dessus de +5 et un seul à -10. Ces élèves sont donc restés très réactifs à la lecture ou ont renforcé leur investissement.

Pour les élèves cibles, le résultat est plus nuancé. Voici comment ils déclarent se situer sur l'échelle de -10 à +10 :

Dylan P	Maxence	Mehdy	Dana	Jonathan	Kellian	Priscille	Florent	Léa C
10 +	9 -	10 +	0	8 +	0	10 +	5 -	0

Dana, Kellian et Léa affichent une certaine indifférence. Florent qui disait au départ détester lire nuance son propos. Maxence réagit négativement et les quatre autres ont été conquis. Pour au moins 6 d'entre eux, la relation affective avec l'écrit existe. Mais comment cela se traduit-il dans leurs lectures ?

Appétence et fréquence de lecture

Les observations en classe ont permis de constater une augmentation des comportements de lecture, mais en réalité, qu'ont-ils lu de la sélection de la BdL ? D'après le questionnaire de fin de séquence (Annexe 2), ils ont lu en moyenne 6,32 livre de la BdL et ils en ont lu ou commencé 7,73, ceci uniquement sur le temps scolaire. Ce calcul ne tient pas compte également des autres livres qui ont circulés dans la classe. C'est une moyenne relativement élevée qui confirme l'étude de C. Poslaniec : une animation sur la lecture fait lire les élèves. Les élèves cibles ont d'ailleurs lu autant que les autres ou presque : moyenne de 6,22 livres lus en entier et de 6,67 livres commencés ou terminés. Contrairement à son attitude indifférente Dana a lu 5 livres et dit qu'elle aurait aimé lire *Journal d'un dégonflé*.

Après la BdL, les enfants ont continué de lire à l'école mais aussi chez eux. 19 élèves sur 22 disent avoir lu à la maison après la BdL et de façon parfois importante. La question a été posée 1 mois ½ après la fin du dispositif. Ainsi, ils déclarent avoir lu en moyenne plus de 6 livres à la maison, soit un livre par semaine. Les lecteurs assidus pensent avoir lu au moins 20 livres contre 1, 2 ou 3 pour des lecteurs moins réguliers. Mais même ainsi c'est une moyenne élevée comparée à l'étude de Baudelot sur la lecture des adolescents. En classe de 3^{ème}, les plus forts lecteurs déclarent lire une dizaine de livres par an. Bien entendu, il s'agit de volumes plus conséquents qui demandent plus de temps. Le rythme d'un adolescent lisant des romans est d'après cette enquête de moins d'un livre par mois. Pour nos jeunes élèves de CM1-CM2, les chiffres élevés qu'ils annoncent témoignent d'une appétence certaine pour la lecture. Il faut toutefois relativiser les déclarations du nombre de livre lus. Il n'était pas demandé de citer des titres, mais uniquement d'évaluer une quantité de lecture. Pour ceux qui ont développé une sorte de passion de la lecture, annoncer 20 livres signifie surtout qu'ils ont lu beaucoup et souvent mais pas forcément 20 livres. Pour ceux qui ont annoncé plus de 1 ou 2 livres, cela témoigne qu'ils ont commencé à s'installer dans la lecture et à intégrer cette pratique dans leur quotidien.

Comment ont lu les élèves cible de la classe ?

	Dylan	Maxence	Mehdy	Dana	Jonathan	Kellian	Priscille	Florent	Léa
A lu après la BdL ?	oui	non	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
Combien de livres ?	5		40	7	10		4	3	1

Seuls 3 des élèves cible n'ont pas ou peu lu. Pour Maxence et Léa, leurs comportements n'ont pas évolué par rapport au début du dispositif. Les deux n'avaient pas de lecture en cours, et aucun n'avait déjà de thème ou genre préféré. Kellian par contre lit habituellement des mangas et surtout il se projette comme lecteur à l'âge adulte. Ces trois enfants présentent des problèmes de dyslexie (Maxence), de comportement (Kellian) ou d'identité (Léa). Ils ont besoin d'une attention et d'une aide adaptées à leur profil particulier et la socialisation entre pairs n'est pas à même de leur apporter. Par essence, la socialisation vise à intégrer des comportements et des caractéristiques reconnus et acceptés par tous. Les attitudes ou les handicaps qui les différencient trop du groupe les ont empêchés de tirer un profit immédiat de la socialisation de la lecture.

On peut remarquer qu'avoir envie de lire ou pas est indépendant des compétences de lecture. Maxence, qui bénéficie depuis très récemment d'un suivi orthophonique manifeste une grande envie de lire, il valorise beaucoup la lecture sans la pratiquer car cela lui est trop difficile. Inversement, Kellian qui a fait preuve au cours des émissions de télévision de compétences avérées en lecture, dit ne pas en avoir envie. On peut se demander si ce type d'activité orientée vers la socialisation permet d'améliorer les compétences de lecture des élèves.

Les compétences de la lecture

Un nouveau concept : l'auteur

De manière imprévue, les activités qui simulaient les émissions de radio et de télévision ont permis à la classe de conceptualiser la notion d'auteur. L'auteur, au début du dispositif, ne représentait qu'un nom à repérer dans le paratexte. Peu à peu, les élèves ont approfondi le sujet en lisant les présentations d'auteur incluses dans certains livres. Puis lors des émissions de télévision, ils se sont mis à interroger l'écrivain : Combien de temps faut-il pour faire un livre ? Depuis combien de temps la personne fait ce métier ? Etre auteur a pris la forme d'un métier auquel ils se sont intéressés. Des questions sur les motivations pour l'écriture ou l'illustration sont apparues : « *Qu'est ce qui vous a poussé à faire ce métier ?* » / « *Pourquoi avez-vous voulu faire illustrateur ?* ». Enfin, ce sont les intentions d'auteur qui ont été recherchées : « *Qu'est ce qui vous a poussé à faire ce livre ?* » On remarque la reprise d'un morceau de phrase *Qu'est ce qui vous a poussé à faire* (formulés par deux élèves différents) qui permet de passer de l'écrivain à l'auteur. Lorsqu'ils jouaient le rôle de l'écrivain ou de l'illustrateur, les élèves se sont mis dans la peau de celui qui produit et ils ont été plus à

l'aise pour répondre aux questions sur leurs motivations pour le métier qu'à celles sur leurs intentions d'auteur. Ils ont exprimé des postures de lecteur : « j'aime me mettre dans la peau de personnages ou d'animaux (...) ». Les réponses aux questions sur les intentions d'auteur sont plus floues : « *c'est pour faire sympa* ». Quand ils jouaient le rôle du public, les élèves se sont mis dans la peau de celui qui reçoit et ils ont posé des questions plus diversifiées sur les intentions d'auteur que sur les motivations pour le métier.

Questions adressées à l'écrivain	Question adressées à l'auteur
<ul style="list-style-type: none"> - Temps de conception - Ancienneté dans le métier 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation initiale pour traiter un thème - Source d'inspiration - Choix textuel ou graphique - Technique graphique - Public visé - Faire des suites au livre

Il semble que la classe ait compris que l'auteur s'adresse à un lecteur et qu'il a des intentions qu'on peut rechercher dans les choix effectués. Cet apprentissage s'est effectué sans guidage du maître. La forme du dispositif et les représentations du livre plus élaborées de quelques élèves en sont à l'origine.

Les autres compétences de lecture repérées notamment dans le palier 2 du socle de compétences ont été également travaillées. Il s'agit de :

- Dégager le thème d'un texte
- Repérer dans un texte des informations explicites
- Inférer des informations nouvelles

Elles ont pu être évaluées lors du quizz final de la BdL.

Repérer, inférer, et dégager le sens global

Le quizz final de la BdL était composé d'au moins trois questions par livre. Les questions portaient sur :

- le sens global ou l'interprétation : 8 questions
- le repérage du paratexte : 21 questions
- le repérage des personnages et des lieux : 17 questions

- des informations obtenues par inférence : 14 questions

Le quizz était vidéo-projeté et chaque question comportait un choix de 4 réponses. Chaque groupe choisissait ses réponses après concertation. Les résultats donnent donc des indications sur le fonctionnement du groupe.

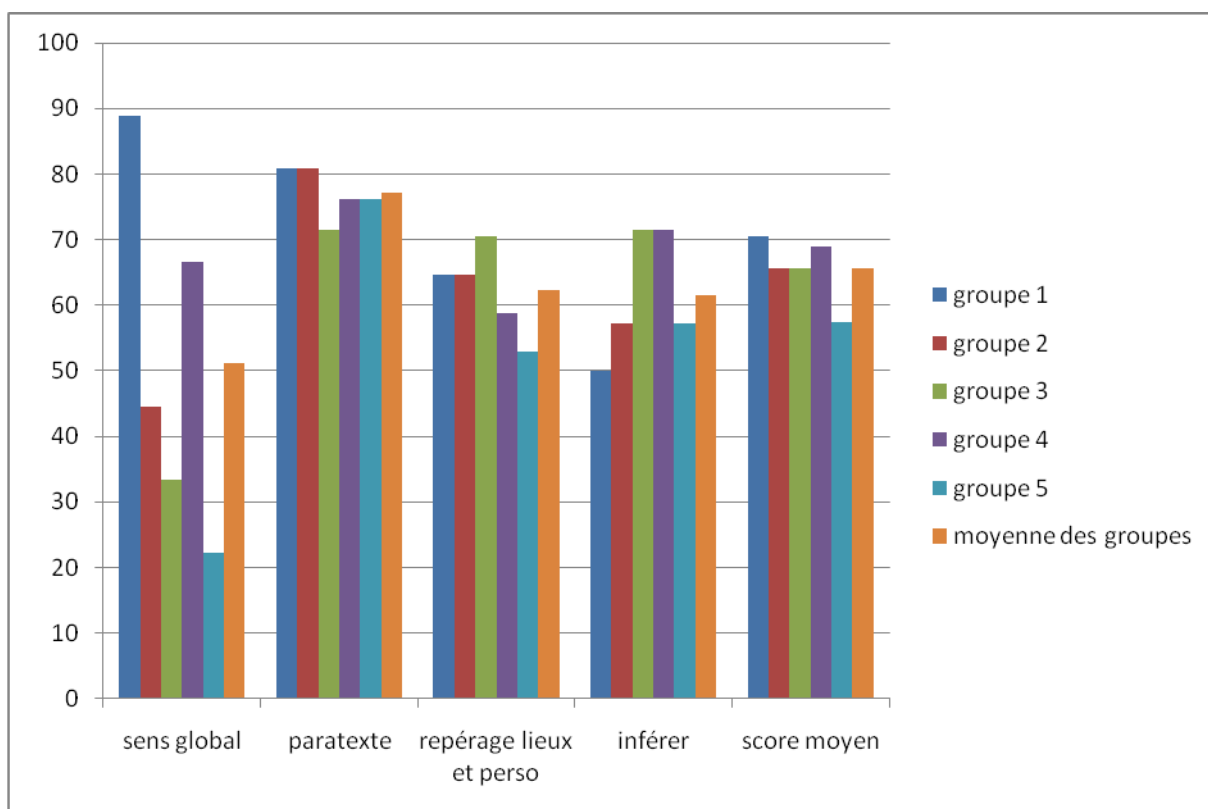


Figure 5 : résultats au quizz final par groupe

Afin de mieux comprendre les différences de réussite, voici la composition des groupes en tenant compte de la part d'élèves cible, de la répartition des filles et des garçons et du nombre de livres de la BdL lus par le groupe.

Groupe	Nb élève	Part d'élève cible	Part de filles	Part de livres lus
1	4	0%	75%	66%
2	4	50%	75%	100%
3	4	75%	0%	80%
4	5	40%	60%	100%
5	5	40%	20%	76%

Figure 6 : composition des groupes de travail

En moyenne les groupes ont répondu juste à plus de 65% des questions. L'item le mieux réussi est le repérage du paratexte, le moins réussi est l'identification du sens global avec beaucoup de disparités entre les groupes. Les items où les résultats sont les plus homogènes correspondent à des acquisitions générales dans la classe. Ainsi *paratexte* et *repérage des personnages et des lieux* sont bien acquis et partagés par tous. La dénomination « repérage des personnages et des lieux » signifie donner des indications concernant les personnages (nombre, nom, liens entre les personnages, caractéristiques ...) ou les lieux. Ces indications permettent au lecteur de se représenter clairement les acteurs d'une histoire.

Les scores pour l'item « inférer » sont plus inégaux malgré un score moyen honorable. Mais l'item « sens global » est très inégal. Cette inégalité ne suit pas le profil de la compétence inférer. Le groupe 1 est moyen en inférence et bon en sens global et inversement pour le groupe 3. Autrement dit, les progrès dans les compétences ne se font pas forcément au même rythme. Un enfant peut arriver à identifier le sens général plus rapidement qu'à faire des déductions et faire preuve d'imagination pour inférer des informations nouvelles. Il semble que le thème soit plus facilement identifié par les groupes qui ont plus de filles et moins d'élèves cible (groupe 1 et groupe 4). Il apparaît donc que c'est la compétence la plus difficile à acquérir car la moins partagée dans la classe.

Les résultats moyens par groupe sont proches et plutôt bons : entre 65% et 70% de réussite hormis pour le groupe 5 qui obtient 57%. A titre de comparaison, en Isère les élèves ont répondu juste en moyenne à 58% des questions de lecture aux évaluations nationales 2011. La présence ou non d'élève cible semble ne pas influencer les résultats. La raison du moins bon score du groupe 5 serait donc à chercher ailleurs. Quand on observe ce que les enfants disent de leur investissement de la lecture, ce groupe est particulièrement défavorisé avec deux élèves qui ont un investissement négatif (-5 et -10), 1 élève avec un investissement neutre (0) et deux élèves avec un investissement positif (+8 et +10). La moyenne de l'investissement de ce groupe est quasiment nulle (0,6). Investissement et compétences de lecture seraient liés.

Si la moyenne de la classe est plutôt bonne, que pensent les élèves cibles des apprentissages effectués ?

Apprentissages identifiés par les élèves

Le questionnaire final demandait aux élèves d'identifier ce qu'ils avaient appris au cours de la BdL. Leurs réponses sont rassemblées dans le tableau ci-dessous.

		Dylan	Maxence	Mehdy	Dana	Jonathan	Kellian	Priscille	Florent	Léa	Total
apprentissages identifiés par les élèves	paratexte	x	x		x	x	x				5
	identifier perso.				x						1
	repérer les lieux					x		x			2
	parler des livres			X			x	x		x	4
	retenir titre					x	x				2
	comprendre		x	X	x		x				4
	autre chose								x		1

Tous, sauf Florent, reconnaissent que le dispositif leur a apporté quelque chose qu'ils ont réussi à identifier. Se repérer dans le paratexte est l'apprentissage le plus partagé mais ils identifient bien aussi le fait d'apprendre à parler de livres et estiment que la BdL a amélioré leur capacité de compréhension. Ils reconnaissent ainsi implicitement leurs manques. Seul Florent qui a appris à lire tout seul à 4 ans et qui dit « détester lire » ne dit pas ce qu'il a appris ; il a coché « autre » sans préciser à quoi cela correspondait.

Ces réponses font ressortir le travail fait pendant les faux enregistrements de télévision ou de radio : ils ont appris à parler des livres. La compréhension qui n'a pas été travaillée pendant la BdL s'est améliorée à l'insu des élèves. Ceux qui identifient cet apprentissage étaient dans les groupes qui ont eu les meilleurs scores aux questions d'inférence du quizz final. On peut penser qu'ils ont tiré profit des performances des élèves les plus avancés de leur groupe : c'est un effet positif de la socialisation.

Si la socialisation a permis d'améliorer pour certains leurs compétences en lecture, elle a aussi participé à donner du sens à l'écrit.

L'écrit a du sens

Prise de confiance

La prise de confiance dans leurs capacités de lecteurs a été évaluée auprès des élèves de CM2 par le questionnaire de fin de séquence. Il leur a été demandé d'exprimer ce

qu'ils ressentent face à la perspective de devoir lire des petits romans en classe de 6^{ème}. Tous se sentent confiants. Pour 8 des CM2, ils estiment que cela sera facile et les 7 autres sont confiants même s'ils savent que ce ne sera pas toujours facile.

Pour tous les élèves CM1 et CM2 confondus, il était aussi demandé d'exprimer leur ressenti vis-à-vis des séances de lecture l'année prochaine. Pour les CM2, c'était une tâche plus difficile puisqu'ils ne savaient pas comment allaient se dérouler ces séances. 9 CM2 pensent que cela sera intéressant ou agréable, 3 pensent que cela sera stressant ou difficile, 2 imaginent des séances « moyennes » (ils sont un peu méfiants) et enfin 1 élève prévoit des séances ennuyantes. Plus de la moitié des CM2 aiment donc suffisamment la lecture pour estimer que ces séances leur plairont. Les élèves qui appréhendent la difficulté sont les mêmes que ceux qui disent se sentir confiant sachant que ce sera parfois difficile. Le cas de Florent qui prévoit de s'ennuyer est atypique. Une nouvelle fois ses réponses traduisent une attitude d'opposition à la lecture bien qu'il lise très facilement.

Au mois de juin, après la BdL, j'ai proposé à la classe de lire de livres aux autres classes. La participation a été totale et enthousiaste. Tous les élèves se sont impliqués très sérieusement dans la tâche : choix du livre adéquat au public, entraînement à la lecture et chronométrage. L'accueil par les autres élèves de l'école a été excellent et aucun lecteur ne s'est dérobé : ils se sentaient suffisamment compétents pour faire partager des textes choisis et lus par eux et s'afficher lecteur les valorisait. Même Florent a avoué apprécier cette activité.

Le passage à l'écrit

En fin d'année, la classe a fait un travail de production d'écrit. Seul le thème était proposé : Mystère au collège ou Mystère à l'école. Les productions ont été très prolixes (plusieurs pages), la construction des textes correctes et plusieurs élèves se sont lancés spontanément dans l'écriture de mini-romans. Comme pour la lecture, j'ai vu les élèves s'investir dans la tâche et se mettre à écrire en récréation, se faisant mutuellement la lecture de leurs écrits. La forme des mini-romans comportait plusieurs chapitres avec des titres. Les personnages étaient clairement identifiés ainsi que l'intrigue et le dénouement. Agathe, grande lectrice, et Léna ont alors transformé leur texte en livre illustré. Elles ont fabriqué le livre, assuré une vraie mise en page et un paratexte. La page de titre comportait dûment le nom de l'auteur et la quatrième de couverture un résumé. Leur initiative s'est répandue et tous les élèves ont également « publié » leur écrit ! Le travail à propos de l'auteur fait pendant les enregistrements télévisés a donné du sens à l'écrit non seulement dans la

réception mais aussi dans la production. Les élèves se sont comportés comme des auteurs et ont assumé entre autres le fait que l'auteur est publié pour s'adresser à un public potentiel.

Communauté de l'écrit

Le comportement de la classe pour la publication de livres porte aussi la trace des heures de socialisation. L'initiative individuelle est reprise par la collectivité. Pour les lectures dans les classes, des binômes se sont également spontanément formés. A part un, aucun élève n'a décidé de lire seul dans une classe. Ils se sont associés pour faire des choix de livres, tester leur débit de parole et la fluence de leur lecture.

Les lectures des uns se sont également transmises. Solène lit en classe des numéros spéciaux du petit quotidien (100 fiches sur un thème). Pour la rentrée, Dana, qui est son amie, arrive en classe avec le numéro d'été du même magazine. Les BD telles que *Zélie et compagnie*, *Sardine de l'espace* sont échangées. L'écrit est devenu un objet qui se partage, au lieu d'isoler, il rassemble.

Le dispositif de socialisation a modifié la relation à l'écrit d'un certain nombre d'élèves de la classe. Il est certain que durant le dispositif et les mois précédant la fin de l'année scolaire, les élèves ont plus lu que d'habitude, en classe et apparemment à la maison. Les compétences en lecture semblent avoir été améliorées en général à part pour un groupe. Pour l'ensemble de la classe, l'écrit a plus de sens et cela se manifeste aussi dans les productions d'écrit. Les comportements de partage de l'écrit ont augmenté et sont devenus visibles voire affichés en classe. Le cadre de ce mémoire ne permet de dire si ces modifications sont profondes et donc durables. Que feront les élèves de ce qu'ils ont mis en place dans une classe particulière ? Vont-ils le reproduire, le prolonger avec d'autres camarades ? Ces questions resteront pour l'instant sans réponse. Afin d'approfondir l'analyse de cette expérimentation, il convient également d'examiner la mise en œuvre du dispositif. Pourquoi ce type de socialisation est plus favorable à certains élèves qu'à d'autres ? Pourquoi le dispositif a moins bien fonctionné pour le groupe 5 ? Quels en sont enfin les points forts et les points faibles ?

Chapitre 9 – Mise en œuvre de la socialisation

L'objectif du dispositif était de développer les interactions entre pairs autour de la lecture c'est-à-dire : socialiser la lecture entre pairs pour faire partager les différentes pratiques culturelles de lecture présentes au sein du groupe classe. Les pratiques visées sont les pratiques personnelles qui sont issues d'un milieu culturel particulier et concernent les lectures privées. Comment dans un cadre scolaire faire émerger des pratiques privées ? Et comment les faire partager entre pairs ? L'analyse se base sur les réussites et les échecs du dispositif pour donner quelques réponses à ces questions.

Favoriser l'expression de pratiques privées

Au cycle 3, presque tous les élèves lisent au moins un peu. Dans la classe, 82% des élèves disaient avoir une lecture en cours au début de la BdL. Il y a un grand éventail de pratiques : de celui qui dit ne pas lire à celui qui lit beaucoup. Les uns lisent seulement s'il y a beaucoup d'images, d'autres seulement à moitié, d'autres lisent pour essayer, certains lisent en cachette et avec plaisir les livres destinés à des plus jeunes. Pour les lecteurs assidus, se comporter comme dans le privé est facile, ils aiment lire et savent que cela les valorise, au moins au yeux du maître. Pour tous les autres, afficher leurs pratiques privées n'est pas une évidence. Montrer qu'on ne lit que des mangas ou que des livres pour « petits » ou qu'on n'arrive pas à terminer un livre, ou même qu'on ne lit pas du tout, touche à l'image qu'on offre aux autres. Pour le maître, la mise à jour des pratiques doit donc ne pas stigmatiser l'élève, ne pas le dévaloriser aux yeux des autres. Daniel Pennac dans *Comme un roman* (1992) édicte une charte du lecteur composée de 10 droits dont le premier est de ne pas lire. Ces 10 droits reflètent parfaitement les pratiques privées et on peut les instaurer en classe. Mais les droits sont toujours assortis de devoirs. En classe, cela se traduit en termes de consignes. Les élèves ont le devoir de respecter les consignes. Voici comment les droits du lecteur de Pennac ont été transposés en classe :

Les droits imprescriptibles du lecteur	Application en classe dans le cadre de la BdL
1 – Le droit de ne pas lire	Parmi les consignes de lecture pour participer au quizz final, il y a le repérage du paratexte. Cet élément permet à ceux qui ne lisent pas de participer à l'activité du groupe : ils récoltent ces informations tandis que d'autres se concentrent sur le texte. Dans les activités de fausses émissions

	<p>radio et télévision, le rôle de présentateur peut être tenu par un élève n'ayant pas lu le livre présenté.</p> <p>Le non lecteur peut trouver une place dans le dispositif.</p>
2 – Le droit de sauter des pages	<p>Les informations à collecter (Annexe 8) dans la sélection de la BdL ne relèvent pas de la compréhension. Elles sont toutes formelles. Par exemple relever la liste des personnages peut se faire rapidement au début du livre s'ils sont tous introduits dès le début. Connaitre la chute de l'intrigue autorise de sauter des pages intermédiaires pour passer directement à la fin.</p> <p>D'autre part les informations sont communes au groupe. Ce que l'un a récolté peut être complété par un autre.</p>
3 – Le droit de ne pas finir un livre	<p>Comme pour le droit précédent, c'est le fait d'avoir à fournir un résultat pour le groupe entier qui permet de mutualiser le travail. Léa, par exemple, n'a jamais lu en entier le livre qu'elle a présenté, <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i>. Mais Jade et Priscille l'ont fait et lui ont fourni les informations dont elle avait besoin pour jouer le rôle de l'auteur de ce livre.</p>
4 – Le droit de relire	<p>Aucun élément dans le dispositif n'empêchait la relecture. La BD <i>Sardine de l'espace</i> a, par exemple, été relue entre amis en dehors des séances consacrées à la BdL. Les deux activités de présentation invitaient à relire au moins par passage les livres présentés pour préparer le texte d'introduction, anticiper les questions du public et choisir un extrait à présenter.</p>
5 – Le droit de lire n'importe quoi	<p>La sélection de la BdL ne contenait pas « n'importe quoi ». Elle était ouverte avec la présence de BD, de conte, mais surtout et sans pour autant renoncer à la qualité du texte, elle contenait des livres destinés à des plus jeunes. Cette sélection faite par le maître légitimait le fait d'adapter sa lecture à ses compétences et à ses goûts.</p>
6 – Le droit au bovarysme	<p>Dans le cadre du dispositif, on ne peut pas parler de bovarysme mais de posture de lecture « texte action » (§ Erreur ! Source du renvoi introuvable.) où le lecteur met en œuvre des mécanismes d'identification.</p> <p>Le dispositif autorisait toutes les postures de lecture puisque l'objectif était ailleurs.</p>
7 – Le droit de lire n'importe où	<p>Ce droit n'a pas été parfaitement respecté par le dispositif puisque les livres de la sélection ne devaient pas sortir de l'école. Toutefois, les livres pouvaient sortir de la classe et être lus en récréation ou pendant la pause de midi à la cantine.</p>
8 – Le droit au de grappiller	<p>La consigne de lecture était de collecter des informations sur les livres de la sélection. Cette consigne est parfaitement compatible avec le fait de grappiller. En réalité, les élèves de cycle 3 ne sont pas encore assez bons</p>

	lecteurs pour arriver à trouver rapidement des informations dans un texte sans le lire intégralement. Mais il leur était possible de « regarder » les livres, de les « feuilleter » pour les aborder. Comme ils avaient le choix des livres, ce comportement a été souvent observé.
9 – Le droit de lire à haute voix	<p>La lecture à haute voix a été pratiquée notamment pour la lecture d'extrait aux autres élèves de la classe. D'une manière générale, la visée du dispositif, la socialisation entre pairs, incitait à pratiquer des lectures partagées. C'est ce qui s'est passé régulièrement lors des séances. Le partage des lectures s'est fait de manière horizontale et verticale : entre lecteurs de même niveau pour partager une histoire qui fait rire. Entre lecteurs de niveaux différents pour effectuer des choix en vue de préparer une présentation du livre.</p> <p>La lecture à haute voix a ensuite été institutionnalisée lors des présentations audio et vidéo et lors des lectures aux autres classes.</p>
10 – Le droit de nous taire	<p>Les élèves les moins à l'aise oralement n'étaient pas tenus de participer à l'oral aux activités communes. Par contre, le principe de fonctionnement en groupe implique qu'ils devaient participer à l'objectif commun. La régulation dans ce cas se fait par les membres du groupe qui sollicitent l'élève qui ne fait rien ou le maître quand leurs incitations sont vaines. Un seul élève s'est vraiment mis en retrait. Son attitude de refus du travail scolaire et de l'intégration dans le groupe est générale et correspond à un mal-être pris en charge médicalement par ailleurs.</p>

Les activités proposées ont donc validé implicitement ces droits et l'attention des élèves a été orientée vers la lecture plutôt que vers le texte. La consigne spécifiait les informations à obtenir et non la façon de les obtenir. C'est en quelque sorte une situation problème. Pour résoudre le problème, les élèves ont mis en œuvre leurs stratégies personnelles : les pratiques de lecture privée. La légitimité des pratiques privées a été bien perçue par les élèves puisqu'ils se sont mis à lire publiquement de manière plus intense et ont apporté des lectures de la maison.

Pour les élèves cible, rendre publique leurs pratiques n'a pas forcément été bien vécu. Trois profils se dessinent :

1. **Les petits lecteurs laborieux** : Priscille, Dana, Jonathan, Kellian et Dylan lisent lentement, et ne comprennent pas bien ce qu'ils lisent. Ils pratiquent peu la lecture chez eux mais en ont une représentation apaisante : la lecture est source de calme, d'évasion et de détente. Ils se sont bien inscrits dans le dispositif. Ils ont lu à leur manière, peu mais en manifestant leur plaisir. Jonathan, par exemple, s'est beaucoup réjoui de

certaines livres, Dana a rêvé avec *Okhéania*, Priscille s'est adonnée à la lecture avec courage.

2. **Les lecteurs en grande difficulté** : Léa et Maxence ne lisent pas chez eux. La fluence orale est correcte mais il semble qu'ils n'arrivent pas à construire du sens au fur et à mesure de la lecture. Léa a une sœur jumelle dans la classe qui a beaucoup investi la lecture. Ce type de situation met en exergue leurs différences et en ce qui concerne la lecture, cela ne favorise pas Léa. Il semble qu'elle ait besoin d'un suivi orthophonique dont sa sœur bénéficie contrairement à elle ! Maxence a envie de lire, il le voudrait mais sa dyslexie prise en charge tardivement l'en empêche encore. Tous les deux ont développé des stratégies leur permettant de faire illusion dans les activités habituelles de lecture en classe. Dans le cas de la BdL, leurs difficultés ont été plus voyantes. Il est possible qu'ils aient vécu douloureusement cette visibilité car dans le questionnaire final, ils se situent sur l'échelle d'investissement de la lecture à 0 pour Léa et -9 pour Maxence.
3. **Les bons élèves faibles lecteurs** : Medhy et Florent sont tous les deux des élèves performants. Medhy survalorise la réussite scolaire et la lecture est pour lui un marqueur important. Florent ne survalorise pas mais est brillant naturellement. Il réussit facilement sans effort. Tous les deux sont de faibles lecteurs pour des raisons certainement différentes. Ils ont réagi tous les deux différemment à la visibilité de leurs pratiques privées. Florent a joué la provocation en proclamant haut et fort qu'il détestait lire, en méprisant les livres qu'ils jugeaient trop enfantins et Medhy a cherché à dissimuler sa faiblesse en se faisant oublier alors qu'il est très présent en classe et en surestimant énormément le nombre de livres lus à la maison (40 !). Tous les deux ont également manifesté leur malaise dans le questionnaire de fin de séquence. Ils n'ont pas bien aimé la BdL. Medhy continue pourtant de dire qu'il adore lire et Florent assume maintenant une position moins ferme en se situant à -5 sur l'échelle d'investissement.

Pour les deux profils « lecteurs en grande difficulté » et « bon élève faible lecteur », l'expression des pratiques privées est mal vécue. Il me semble qu'il s'agit de cas qui relèvent plus de la rééducation (prise en charge orthophonique ou psychologique) que du cadre scolaire. A contrario, pour le profil « petits lecteurs laborieux », ce cadre scolaire est favorable à l'évolution des pratiques. L'hypothèse initiale était que c'est au travers de relations interpersonnelles avec les pairs que les pratiques et représentations pouvaient

évoluer. Dans quelle mesure et comment le dispositif expérimental a favorisé ces relations ?

Favoriser la construction de relations

Le groupe est la modalité de travail qui favorise le plus simplement les échanges entre pairs. Pour que le groupe se mette au travail il faut qu'il ait un objectif commun et que tous les membres du groupe puissent participer à sa réalisation. L'intérêt de cette modalité de groupement est que l'objectif ne peut être atteint sans que le groupe se coordonne, s'organise et sans interactions. La définition de l'enjeu est donc centrale dans la réussite du fonctionnement du groupe.

Définition de l'enjeu

Un enjeu motivant

Dans le cadre de la BdL, l'enjeu était de pouvoir participer et répondre au quizz final portant sur tous les livres de la sélection. Le projet a été présenté sur un mode ludique : participation à un jeu comme on en voit à la télévision. Le titre même du projet « Bataille des Livres » possède un côté accrocheur pour les enfants.

Un enjeu accessible

Dès le début la forme quizz a été explicitée, pas de question nécessitant beaucoup d'écrit mais une forme de QCM qui tranquillise les élèves car ils ont au moins une chance d'avoir juste grâce au hasard. Le nombre important de livres (21) à lire est minimisé par le travail de groupe. Chaque élève devait au maximum lire 4 à 6 livres pour que le groupe ait lu l'intégralité de la sélection. D'autre part la présence importante de livres courts (presque la moitié de la sélection) est rassurante pour ceux qui lisent peu. Les informations à rechercher dans les livres comportaient une partie paratexte et une partie récit. La partie paratexte est considérée à cet âge comme facile et la partie récit ne nécessitait pas de mettre en œuvre des mécanismes élaborés de compréhension. La simplicité des textes et des informations à chercher compensent le nombre de livres à lire. Toutefois le groupe doit s'organiser.

Un enjeu qui nécessite organisation

Comme la sélection ne pouvait être lue intégralement par un élève, tous les membres du groupe devaient participer. C'est à ce moment que débutent les interactions. Le dispositif ne fournissait pas de consigne d'organisation, seulement des outils que les élèves devaient s'approprier. Comment gérer la liste des livres et le cahier de notes ? Rapidement les élèves ont échangé pour se mettre d'accord entre eux mais ont aussi observé ce que les amis écrivaient dans le cahier.

Les activités d'enregistrement d'émission, centrées sur l'expression orale, ont aussi participé au développement des interactions. Dans ce cas les interactions ont eu lieu au sein du groupe et au sein du groupe classe. Pour ces deux activités, l'enjeu nécessitait lui aussi la participation de tous les membres du groupe et leur coordination. Le jeu de rôle et l'enregistrement étaient aussi très motivants. L'étayage entre pairs a pu fonctionner mais pas toujours avec succès. Le groupe 5 et le groupe 3 ont moins bien communiqué comme le montrent les résultats du quizz. Qu'est ce qui n'a pas fonctionné dans la formation de ces groupes ?

Formation des groupes

Le moins bon fonctionnement des deux groupes 3 et 5 peut s'expliquer de deux manières. Pour le groupe 3 et également pour Maxence, c'est l'écart culturel ou l'écart de niveau entre les élèves qui étaient trop grand pour être comblé seulement par les interactions. Maxence est issu d'un milieu socio-culturel très défavorisé, il est aussi très dyslexique. Dans son groupe et malgré les efforts de tous les membres, il n'a pas réussi à trouver une place lui permettant de progresser. Dans l'enregistrement auquel il participe, il joue le rôle d'un illustrateur. Dans sa présentation très courte, il se trompe sur le titre du livre et son ami précise que c'est la 5^{ème} fois. Malgré l'entraînement, il n'arrive pas à jouer son rôle correctement. Dans le groupe 3, un seul élève est bon lecteur, il est le meilleur de la classe et excelle dans toutes les matières. En dehors de l'école, il voyage beaucoup avec ses parents, prend des cours d'anglais, fait des visites. Rémi est conscient de sa position de leader dans le groupe, il assume une grosse partie du travail car il est motivé. Mais pour les autres membres du groupe, le modèle « Rémi » est inaccessible et ils se désengagent de la réussite du groupe. Tout repose sur les épaules de Rémi. On voit dans une émission télévisée que Rémi sollicite ses coéquipiers car ceux-ci n'adhèrent pas entièrement au dispositif. Le groupe 5 ne présente le même type d'écart. Tous les élèves ont un environnement culturel proche. Mais deux membres du groupe ont un investissement négatif de la lecture, dont Florent qui a une forte personnalité. Je pense que l'intérêt de ces

deux enfants était de faire valoir leur point de vue : ils n'aimaient pas lire. La force de cet investissement était suffisamment grande pour minimiser l'investissement positif des autres membres du groupe et diminuer la motivation générale des participants. En fait, la socialisation a joué son rôle pour faire évoluer les comportements, mais à minima ou même dans un sens négatif. Léa G. seule fille de ce groupe dit dans le questionnaire final n'avoir pas trop aimé la BdL et se situe à 0 dans l'échelle d'investissement. Dans le questionnaire initial, il apparaît pourtant qu'elle est en train de lire Harry Potter et qu'elle prévoit bien de lire quand elle sera adulte. La composition d'un groupe a donc une importance aussi grande que la définition de l'enjeu. Initialement les groupes ont été formés de manière à répartir les plus forts lecteurs et à éviter les associations qui perturbent le fonctionnement de la classe. Dans le cas de l'expérimentation, on peut retenir deux critères à prendre en compte en plus des critères initiaux :

- L'écart de compétences ou culturel doit pouvoir être comblé par les interactions entre pairs.
- L'investissement moyen du groupe doit rester positif.

D'autres critères sont aussi à prendre en compte tel que l'équilibre fille/garçon, les affinités amicales, la cohérence des centres d'intérêt. Cette question pourrait faire l'objet d'une seconde recherche ...

Les échanges entre les élèves se sont donc organisés autour d'un enjeu motivant. Si la motivation n'a pas faibli, les réactions d'élèves ont montré que la sélection des livres ne répondait pas toujours à leurs aspirations. Cet aspect important du dispositif mérite d'être approfondi.

Adapter la sélection de livres au public

La sélection des livres a été effectuée par des professionnelles bibliothécaires. Il n'y a donc pas eu d'erreur sur la pertinence des thèmes. La qualité des textes était aussi suffisamment élevée pour entretenir l'intérêt des enfants. Mais à la fin de la BdL ils n'ont été que 41% à citer la sélection de livres dans ce qu'ils ont apprécié.

Il est possible d'établir quels sont les livres les plus lus mais il est assez difficile d'établir un palmarès des livres préférés. Personne n'a lu tous les livres et les notes données par les élèves sur les livres ne représentent pas l'ensemble des lecteurs.

1	Le livre le plus génial que j'ai jamais lu La remplaçante
2	Le petit rat
3	Sardine de l'espace : La machine à laver la cervelle Hector : l'homme extraordinairement fort
4	Une forêt blanche et noire Une histoire à quatre voix Okhéania, t.1 : Le tsunami
5	Le loup de la 135 ^{ème}
6	Le secret de la citrouille
7	La belle et la bête Apolline et le fantôme de l'école L'ours Barnabé. La nuit porte conseil
8	L'indien de la tour Eiffel Journal d'un dégonflé, t.1 Drôles de bêtes La prodigieuse aventure de Tillmann Ostergrimm
9	Waldo et la mystérieuse cousine La montagne magique
10	Le dévoreur d'hommes Le squatt résiste

Tableau 7 : Classement des livres par nombre de lecture

Les deux palmarès présentés ci-dessous sont établis en se basant pour l'un sur les notes et pour l'autre sur les avis de préférence attribués par les lecteurs.

	Classement par note	Classement par préférence
1	Le dévoreur d'hommes Journal d'un dégonflé, t.1	Le dévoreur d'hommes Journal d'un dégonflé, t.1
2	Okhéania, t.1 : Le tsunami	Waldo et la mystérieuse cousine
3	La montagne magique Waldo et la mystérieuse cousine	La montagne magique Okhéania, t.1 : Le tsunami
4	Le squatt résiste	Sardine de l'espace : La machine à laver la cervelle
5	Sardine de l'espace : La machine à laver la cervelle	Le squatt résiste

Tableau 8 : palmarès des livres préférés

Le palmarès des livres préférés ne correspond pas aux livres les plus lus. A part les deux BD, les livres préférés sont aussi les moins lus. Il y a donc un décalage entre ce que lisent les élèves le plus spontanément et ce qu'ils préfèrent. Ils lisent spontanément les livres les plus courts, les plus faciles mais qui sont aussi destinés à un public plus jeune. Dans la lecture privée, l'enfant cherche aussi à forger son identité de lecteur et tout ce qui ne lui semble pas écrit pour lui le dévalorise. Parallèlement, il lit ce qui lui semble à sa portée, des livres plus faciles et moins longs. On a vu au § **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** que la difficulté était appréhendée à l'aide de l'image et de la longueur du

texte. C'est pourquoi les BD sont dans le haut du tableau des livres les plus lus et peuvent aussi se retrouver dans le palmarès des livres préférés car ils sont adaptés à leur âge : illustrations complexes, nombre de pages important, thème en adéquation. Le jeune lecteur attend du livre qu'il flatte son égo de lecteur en utilisant des formes et des thèmes adaptés à son âge tout en étant plus facile à lire qu'il ne le paraît. Certains auteurs ont compris cela. Le livre *Le journal d'un dégonflé* par exemple fait une synthèse entre ces deux exigences : le texte paraît long mais la mise en page est avantageuse et la présence de dessins aide le lecteur tout en raccourcissant le texte ; le personnage collégien correspond parfaitement à la tranche d'âge 9-11 ans. Même s'il n'apparaît pas dans le palmarès, *Apolline et le fantôme de l'école* relève du même principe et il a été lu par 32% des élèves. Tous les deux sont des livres à mi-chemin entre la BD et le roman. L'aspect roman valorise le lecteur tandis que le côté BD le rassure.

La sélection de la BdL comportait sans doute trop de livres qui ne convenaient pas à la tranche d'âge et la part de BD aurait pu être plus élevée. Il faut rappeler toutefois que l'objectif n'était pas la lecture des livres de la sélection mais l'incitation à lire. Aussi, les livres qui ont vraiment comptés pour les élèves sont ceux qu'ils ont lus en dehors de la sélection.

Conclusion

La question de la didactique de la lecture privée ou incitation à lire évoquée en introduction peut être éclairée par l'analyse des résultats obtenus à l'issue du travail présenté. Le dispositif mis en place dans le cadre de ce mémoire a effectivement augmenté l'appétence pour la lecture d'un grand nombre d'élèves de la classe et les a incité à lire plus à la maison. Cette étude nous a permis d'observer les faits suivants dans la classe :

- Le travail de groupe centré sur la lecture développe la parole sur les livres : les contenus des questions et des réponses sur le livre se sont enrichis au fil du temps.
- Le développement de la parole autour du livre entraîne une structuration de la pensée à ce propos : les discours et le questionnement sur les livres se sont organisés et laissent apparaître le fil de la pensée des jeunes lecteurs.
- Les élèves se saisissent des comportements et éléments de langage des autres pour se les approprier : On a observé la reprise d'éléments de langage mais aussi de comportements tels que la création d'un mini-livre, la lecture en cour de récréation, la tenue du cahier de notes. Les élèves ont commencé à partager leurs lectures en se les prêtant ou en mimant les amis.
- Le développement de la parole et l'augmentation de la lecture entraîne l'amélioration des compétences de lecture : les résultats au quizz final sont très bons et les élèves estiment dans l'ensemble avoir amélioré leurs capacités à comprendre et cerner les personnages.
- La socialisation de la lecture ne convient pas à tous les enfants : les problèmes de dyslexie, de comportement ou d'identité peuvent isoler des autres s'ils ne sont pas pris en charge par ailleurs.
- Les effets de la socialisation de la lecture sont plus forts chez ceux qui en bénéficient par ailleurs : Les élèves bons lecteurs de la classe sont devenus passionnés à la fin du dispositif.

Ces observations permettent de valider les hypothèses de travail : Le travail de groupe permet de développer la parole autour du livre et de la lecture ; Parler de la lecture et des livres fait évoluer le rapport à la lecture du sujet-lecteur. La socialisation de la lecture entre pairs est donc un moyen potentiel de promotion de la lecture privée en classe.

Il s'agit maintenant de répondre à la question de recherche : La socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire favorise-t-elle l'émergence du sujet-lecteur ?

Rappelons les indices marqueurs de l'émergence du sujet-lecteur : la rencontre avec un premier livre, l'identification d'un itinéraire de lecteur, la mise en place d'habitudes ou routines, l'appartenance à un réseau de lecteur, la prise de confiance et la diversification des pratiques. Au cours de l'expérimentation on a vu que les élèves ont amélioré leur capacité à choisir un livre, leur évaluation d'un livre est devenu analytique et structurée. Cet apprentissage est favorable à la rencontre d'un premier livre et à la construction d'un itinéraire de lecteur mais nous n'avons pas pu le mesurer. Nous avons aussi observé que les élèves se sont prêtés des ouvrages et que les livres ont circulé dans la classe. Ce sont là des indices de la naissance de réseaux amicaux de lecteurs. La participation très active aux lectures en classe et les avis formulés par rapport aux séances de lecture en 6ème sont des preuves de la prise de confiance dans leur capacité de lecteurs. L'évolution des marqueurs « routines et habitudes » et « diversifications des pratiques » n'ont pas pu être observées. Pour répondre à la question de recherche nous pouvons dire la socialisation entre pairs favorise l'émergence de certaines dimensions du sujet-lecteur : la dimension sociale (participation à des réseaux amicaux de lecteur ; lecture partagée appréciée ; confiance en soi) et la dimension cognitive (amélioration des compétences de lecture ; amélioration de la capacité à choisir un livre). Les productions d'écrit qui ont pris la forme de mini-romans peuvent aussi être interprétées comme la trace d'un rapport à l'écrit plus évolué où l'élève peut se concevoir comme auteur. Ce fait est le résultat fortuit du dispositif mais montre que la dimension personnelle (rapport à l'écrit) du sujet-lecteur peut aussi être influencée par un travail de socialisation entre pairs de la lecture.

La didactique de la lecture privée est donc possible en classe. Elle doit s'appuyer sur le développement du sujet-lecteur dont l'émergence peut être favorisée par la socialisation de la lecture. L'expérimentation effectuée pour ce mémoire était basée sur l'expression et le partage des comportements de lecture privée en classe. Les conditions de cette expression ont été fixées par la nature du travail à effectuer :

- Compétences de lecture à mettre en œuvre minimales (posture du texte tâche ou posture du texte action)
- Sélection de livres contenant une grande part accessible à tous les élèves de la classe.

Les conditions du partage des comportements étaient fixées par la modalité de travail en groupe et par le grand nombre de livre à lire. Les élèves étaient obligés de mutualiser leur travail.

Le cadre fixé par ce mémoire était une classe de cycle 3 avec des élèves déjà lecteurs, quelle forme peut prendre le travail sur le sujet-lecteur avec des élèves de cycle 2 qui sont en cours d'acquisition de la lecture autonome ? La nature et les modalités de travail sont certainement à adapter à cette contrainte, mais le fait de baser le dispositif sur la socialisation entre pairs reste certainement valide. L'exploration de ces conditions pour les autres cycles de l'école permettrait d'approfondir ou de conceptualiser une didactique de la lecture privée.

Bibliographie

- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* . Paris : Seuil.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz
- Bishop, M-F. & Rouxel, A. (2007). *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*. Le français aujourd'hui, 157. Paris : Armand Colin
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*. Paris : Retz
- Butlen, M. & Dubois-Marcoin, D. (2005). *La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques*. Le français aujourd'hui, 149. Paris : Armand Colin
- Chabanne, J-C. & Dufays, J-L. (2011). *Parler et écrire sur les œuvres*. Repères, 43. Lyon : INRP
- Frier, C. (Dir.) (2006). *Passeurs de lecture*. Paris : Retz
- Frier, C. & Guernier, M.-C. (2007). *Paroles de lecteurs et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ?* Repères, 35, 117-138.
- Murail, M-A. (1996). *Nous on n'aime pas lire ...* . Paris : De la Martinère
- Nonnon, E. & Goigoux, R. (2007). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Repères, 35. Lyon : INRP
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard
- Poslaniec, C. (2001). *Donner le goût de lire*. Ed. du sorbier
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute

Table des annexes¹

Annexe 1 Questionnaire initial du dispositif	95
Annexe 2 Questionnaire final : évaluation des livres lus	98
Annexe 3 Questionnaire final.....	99
Annexe 4 Transcription des enregistrements audio	101
Annexe 5 Transcription des enregistrements vidéo	102
Annexe 6 Sélection des livres de la BdL.....	108

¹ Les annexes doivent être annoncées dans le texte principal en note de bas de page. On évitera alors de renvoyer à la page où se situe l'annexe mais on renverra plutôt au n° de l'annexe. On peut ici détailler ou illustrer des informations qui n'ont pas pu être développées dans le texte mais qui méritent de l'être. Les annexes sont numérotées et titrées. On évitera donc de faire figurer plusieurs annexes sur une même page. Pour enlever cette note de bas de page, supprimer l'appel de note ci-dessus.

Annexe 1

Questionnaire initial du dispositif

Prénom :

Age :

1. Ce qu'est la lecture pour toi

- Cite plusieurs personnes en précisant leur lien avec toi qui sont à ton avis des bons lecteurs :
- Trouve 3 mots pour décrire ce que représente pour toi une personne en train de lire un livre :

1 -

2 -

3 -

- Trouve 3 mots pour décrire ce que tu ressens lorsque tu penses à l'acte de lire un livre :

1 -

2 -

3 -

- Pour toi la lecture est plutôt (tu peux cocher plusieurs cases) :

- Un loisir
 - Un moyen de s'informer
 - Un moyen d'apprendre
 - Une activité scolaire
 - Un travail
 - Une détente
- Choisis 2 supports qui représentent le mieux pour toi la lecture :
 - Livre
 - Bande dessinée
 - Magazine
 - Journal
 - Internet
 - Livre de français ou de mathématiques
 - Les publicités
 - Notice (de jeux par exemple)
 - Les exercices de l'école

2. Tes habitudes de lecture

- Coche ce qu'il t'arrive de lire en dehors de l'école (tu peux cocher plusieurs cases) :
 - Livre
 - Album
 - Magazine
 - Journal

- Internet
- Bande dessinée

- Lorsque tu pratiques une de ces lectures chez toi, où préfères-tu t'installer ?
- Si tu en as un, quel est ton moment de la journée préféré pour lire ?
- As-tu un abonnement ou bien peux-tu emprunter ou acheter des journaux ou magazines ou livres ? Oui / Non
- Est-ce que tu rapportes des livres, magazines ou BD chez toi ? Oui / Non

Si oui qui te les prête ? école / copains ou famille / bibliothèque municipale

- Où ranges-tu tes livres, magazine, journaux ou BD chez toi :
- Est-ce qu'il t'arrive de parler de tes lectures avec quelqu'un (famille, amis, ...) ? Oui / Non

Si oui, avec qui ?

- Qu'est-ce qui t'attire en premier dans un livre, journal, BD ou magazine que tu ne connais pas ? (tu peux cocher plusieurs cases) :
 - Titre
 - Couverture
 - Auteur
 - Des mots sur la première ou quatrième de couverture
 - Couleurs
 - Les dessins à l'intérieur

- En ce moment lis-tu un livre, journal, magazine ou BD ? Oui / Non

Si oui quel est son titre ?

- Si tu en as une, cite ta lecture préférée jusqu'à présent :
- Si tu en as, quel sont tes thèmes, personnages ou genres préférés :
- Penses-tu que plus tard, à l'âge adulte, tu prendras le temps de lire ? Oui / Non
- Aimerais-tu écrire des livres ? Oui / Non
- Quand tu pars (en vacances par exemple), emmènes-tu quelque chose à lire ? Oui / Non

- A ton avis quels types de livres devrait-on proposer à l'école pour les enfants de ton âge ?

3. Tes débuts de lecteur

- Lorsque tu étais petit, est-ce que quelqu'un dans ta famille te lisait des livres ? Oui / Non

Si oui, te souviens-tu si cela arrivait : souvent / parfois / rarement

- Fais un effort mémoire, souviens-toi d'un livre qu'on t'a lu à la maison ou à l'école et que tu as vraiment aimé :

- Quand tu ne savais pas encore lire, aimais-tu regarder les albums à l'école ou chez toi ?

Oui / Non

- Si tu t'en souviens, est-ce que tu te les racontais ? Oui / Parfois / Non

- Quand tu étais petit, est-ce que quelqu'un dans ta famille te racontait des histoires (sans livre) ?

Oui / Non

- Au CP, comment as-tu trouvé d'apprendre à lire :

très facile / facile / un peu difficile / très difficile

Annexe 2

Questionnaire final : évaluation des livres lus

Prénom :		Je l'ai lu	Je l'ai commencé	Mon appréciation (de 0 à 4 +)
1	La belle et la bête			
2	Le petit rat			
3	Le loup de la 135 ^{ème}			
4	Le secret de la citrouille			
5	Une forêt blanche et noire			
6	Le livre le plus génial que j'ai jamais lu			
7	La remplaçante			
8	Une histoire à quatre voix			
9	Okhéania, t.1 : Le tsunami			
10	L'indien de la tour Eiffel			
11	Le dévoreur d'hommes			
12	Hector : l'homme extraordinairement fort			
13	Journal d'un dégonflé, t.1			
14	Drôles de bêtes			
15	Waldo et la mystérieuse cousine			
16	La prodigieuse aventure de Tillmann Ostergrimm			
17	Le squatt résiste			
18	Apolline et le fantôme de l'école			
19	Sardine de l'espace : La machine à laver la cervelle			
20	L'ours Barnabé. La nuit porte conseil			
21	La montagne magique			

Celui que j'ai préféré :

Celui qui m'a le moins plu :

Celui que j'aimerais lire :

Très inquiet, je ne sais pas comment je vais y arriver

- A ton avis, comment seront les séances de français liée à la lecture l'année prochaine ?
Ennuyeuses / difficiles / intéressantes / stressantes / agréables /autres :

Annexe 4

Transcription des enregistrements audio

Jade + priscille (le secret de la citrouille)

Jade : Nous vous présentons le secret de la citrouille magnifiquement illustré par Gilles Weissmann et écrite par Brigitte Heller-Arfouillère.

C'est une histoire qui parle d'une amitié entre deux femmes. Elles n'arrivaient pas à faire d'enfants. Un jour elles décidèrent de planter autour d'un petit muret deux citrouilles ; les deux plantes se rejoignent et forment une grosse citrouille. Elle grossit de plus en plus et à l'intérieur il y a une surprise.

Les illustrations sont des peintures sur toiles qui ont été photographiées ; les illustrations sont très jolies, il y a 24 pages.

Priscille : Nous allons vous présenter un passage du texte : « choix au moment crucial sans que la surprise soit révélée »

Agathe (l'assassin de papa)

Agathe : Bonjour mesdames et messieurs,

Aujourd'hui nous allons vous présenter un joli roman intitulé « l'assassin de papa » écrit par Malika Ferdjouk qui est née en Algérie mais habite aujourd'hui à Paris. Le thème de ce livre est policier, il est conseillé pour les enfants de plus de dix ans qui ont l'habitude de lire. L'histoire de ce petit garçon est passionnante et à la fois mystérieuse. Je suis sûre qu'il vous plaira. Maintenant je vais vous présenter un petit extrait de ce livre. : « choix au début du texte, pour introduire les perso et l'intrigue »

Florent (sardine de l'espace)+ jonathan + thomas

Florent : Nous allons vous présenter un livre qui s'appelle sardine de l'espace. Il a été écrit par Emmanuel Guibert et illustré par Joan Sfar.

Jonathan : Maintenant nous allons vous faire un petit résumé. C'est un équipage d'un vaisseau spatial qui veut attaquer un orphelinat du président tyrannique de l'univers supermuscleman. Que va-t-il se passer ?

Thomas : L'équipage s'appelle capitaine épaule jaune, ptit lulu et sardine, les méchants sont supermuscleman, président tyrannique de l'univers, docteur krok, savant fou.

Kathy (Hector, l'homme extraordinairement fort) + jérémy

Kathy : Nous vous présentons Hector, l'homme extraordinairement fort écrit par Magali Le Huche. les thèmes sont : la jalousie, l'amour et la méchanceté ; les personnages ont tous quelque chose d'extraordinaire qui fait vivre le cirque. Hector a un secret mais son secret deviendra un problème. Ce livre est un album, les illustrations sont assez marrantes.

Jérémy : Nous allons vous lire un passage du livre. :

Jérémy, Océane, Solène : « choix extrait qui présente Hector son don et sa différence qui reste secrète »

Kellian (apolline et le fantôme de l'école) + medhy + rémy

Kellian : Nous vous présentons Apolline et le fantôme de l'école écrit par Chris Riddell il est à cheval entre roman, BD, album et les dessins sont noirs blancs et bleus comme la couverture.

Medhy : C'est une enquête policière, les personnages sont extravagants. Le livre est facile à lire grâce aux illustrations, il a 176 pages. On peut le lire en deux jours ou un jour si on est emporté.

Rémy : Nous allons vous présenter un extrait du livre que nous vous présentons : « début de l'intrigue »

Annexe 5

Transcription des enregistrements vidéo

Okhéania

Jérémy : Mesdames et messieurs, Aujourd'hui nous allons vous présenter le livre okhéania magnifiquement illustré Elsa Brandt par et écrit par Corbeyran Picard. ce livre parle de deux amis qui surfent, soudain l'un d'eux tombe dans un tsunami. Les héros sont jon et jasper ; nous allons recevoir les auteurs Corbeyran et picard et l'illustratrice Elsa Brandt.

Solène : Bonjour mesdames et messieurs, je m'appelle corbeyran et je suis l'un des auteurs de ce livre.

Kathy : Okhéania aurait pu s'appeler le monde vert. J'ai écrit ce livre parce qu'il m'inspirait beaucoup dans ma tête un monde comme celui de okhéania.

Océane : Bonjour, je suis Elsa Brandt. Pour dessiner tout cela, il faut imaginer ; donc j'ai imaginé une planète dont la surface serait recouverte de végétation à perte de vue. Si haute si épaisse qu'elle est totalement impénétrable.

Q florent : vous avez mis combien de temps pour le faire ? (longtemps, assez longtemps, (intervention pe pour donner une valeur : un an)

Q rémi : combien de pages a-t-il ? (81 après feuilletage) (exclamation du public, presque 100)

Q priscille : vous faites ce métier depuis combien de temps ? (réponse au hasard 10 ans)

Q rémy : est ce qu'elle sont belles les illustrations ? (oui + rmq de jérémy « ben magnifiquement illustré, on va pas dire mal »)

Q thomas : c'est quoi le thème ? (Le tsunami, interrogation solène le monde végétal, (relance pe), solène la fantaisie, étayage pe pour obtenir que l'amitié est un thème ; cela entraine une justification d'océane, ils se cherchent. Puis résumé sur comment ils ont été séparés)

Q pe : comment font les vaisseaux pour naviguer sur la végétation ? (océ : ils volent, ils flottent, correction justifiée de solène, c'est des feuilles donc ils peuvent marcher dessus)

Q rémy : est ce que tu peux t'étouffer dans l'herbe ? reformulation florent : te noyer quoi ? (reponse océane : ben oui, c'est comme de l'eau en fait. Relance pe sur la question de la noyade de jasper et justification conjointe de jérémy et océane comme quoi il a été récupéré et soigné et précision de kellian « amoureuse »)

Q Florent : est ce qu'il y a des animaux la dedans ? (oui collectif et justifié avec le livre)

Q priscille : est ce qu'à la fin ils se retrouvent ? on sait pas

Précision c'est le tome, kathy montre le « à suivre » (précision rémy : on sait lire, précision ?? : comme dans sardine de l'espace)

Q Jade : et y'a combien de tome ? réponse océ 3

Q pe : peut on les trouver ailleurs les autres tomes ? (à la bibliothèque)

Q rémy : laquelle ? (rep océ : toutes les biblio) (relativisation des élèves sur quelle bib, à l'école, les librairies ?)

Q rémy : comment tu t'appelles toi en désignant jeremy : (rep d'océ, c'est le présentateur, on n'est pas censé savoir)

La montagne magique et Hector (jade, léa c, rémy, priscille)

Jade : ... il s'appelle jiro tanigushi et magalie lehucho. Magalie lehucho est venue avec son ami qui aussi pourra répondre aux questions. Le livre que magalie lehucho et son ami vont vous présenter s'appelle hector l'homme extraordinairement fort. Ce livre a de belles illustrations et les couleurs sont plutôt roses et blanches. Il y a aussi de l'amour

Léa : bonjour, je m'appelle magalie lehucho et voici mon ami rémy lehucho. Alors nous allons vous présenter hector ... (montre le livre). Comme vous pouvez le constater les illustrations sont roses. (malaise)

Jade : vous avez des questions sur ce livre ?

Q agathe : combien de temps vous avez mis pour les illustrations ? (hésitation 4 ans (rémy), 1 an (léa))

Q océane : combien il y a de personnages ? dde de précision de léa principal ou tout ? (tout) comptage à partir du livre et à deux : 11 puis rectification 13 puis 12

Q Medhy : il a combien de pages le livre ? (le livre n'est pas paginé, évaluation 40, 20 ...)

Q thomas : vous pouvez lire un petit passage ? dde précision léa dans le texte (en montrant) ou celui de derrière ? comme vous voulez, pour savoir un petit peu de quoi ça parle (jérémy) les 3 s'accordent à lire la 4^{ème} de couv puis lecture de léa

Q océane : c'est quoi le thème ? c'est un peu l'amour, le cirque (rémy)

Q Agathe : ca fait combien de temps qu'il est sorti ? (question piège, réponse au hasard 3 ans)

Q jérémy : est ce qu'il y a d'autres livres qui parlent de ça où c'est tout dans le même livre ? ne sait pas quoi répondre, s'appuie sur rémy « toi aussi tu peux répondre » rémy : tu peux répéter ta question ?

Q jérémy : est ce qu'il y a plusieurs tomes ? incertitude oui non, conclusion sur on sait pas, arbitrage pe il n'y a qu'un tome

Q océane : il y a plusieurs collection comme ça ? non

Q pe : pourquoi vous dites que ça parle d'amour, qui est amoureux dans cette histoire ? réponse conjointe par rémy et léa : recherche dans le livre pour trouver le nom et justifier : léopodine

Q pe : que fait léopoldine ? lecture dans le texte « c'est une balerine divine » précision enfin elle fait de la danse classique et lecture du texte par rémy

Q océane ? y'a juste hector qui est très fort ? oui, c'est le personnage principal, entre autre « elle montre une illustration »

Q pe : qu'est ce qu'il arrive à faire ? rémy : à soulever des éléphants et des machines à laver.

Q florent : c'est quoi le secret qu'il a ? réponse conjointe rémy jade : faut le lire, à suivre

Q océane : Y'à juste lui qui a quelque chose d'extraordinaire ? réponse conjointe jade, rémy : non tous es personnage ont quelque chose d'extraordinaire (jade). Par exemple y'a riki l'homme extraordinairement petit, géodon, l'homme extrodinairement dompteur de lion, ça rime (rémy) (léa pendant ce temps suit le propos de rémy sur le livre. Reprise de léa en lisant le livre : ricki l'homme .. petit, ...

La montagne magique

Jade : maintenant ... ce livre est une bd, il est fantastique, il y a beaucoup d'images, les illustrations sont dessinées. Il y a aussi de l'émotion.

Priscille : bonjour, je m'appelle jiro tanigushi, je vais vous présenter la montagne magique. Je suis en même temps illustrateur et auteur.

Jade : vous avez des questions sur ce livre ?

Q pe : je voudrai savoir d'où tu viens ? du japon

Q jérémy : combien y a-t-il de pages ? (c'est pas marqué, ben compte ...)

Q océane : y'a plusieurs tomes ? non, y'en a qu'un

Q Florent : c'est quoi le thème ? le thème c'est la montagne magique (relance pe, c'est pas seulement ça, qui sont les personnages ?) intervention rémy « la tristesse » priscille se lance dans un résumé : y'a un petit garçon, sa sœur, sa maman et son papa qu'est mort et le petit garçon il est le seul à pouvoir parler avec une langouste qui peut sauver la montagne

Q kathy : je peux savoir, c'est quoi une langouste ? rémy : c'est une crevette, un peu comme une crevette (priscille cherche une illustration pour se justifier)

Q océane : mais il y a plusieurs personnages ou bien qu'un seul ? y'a plusieurs perso

Q léa : c'est quoi une langouste ? (question non résolue) débat informel et enfin rectification de priscille : enfin je me suis trompée, c'est une salamandre.

Exclamations collective : ha , enfin, c'est pas du tout pareil

Q océane : la montagne elle est malade, y'à quelque chose qui va pas ? on avait capturé la salamandre et c'était elle qui avait du pouvoir

Q jérémy : C'est une histoire vraie ? ne sachant pas répondre, priscille lit la présentation de l'auteur en 4^{ème} de couv

La remplaçante

Thomas : l'auteur ?? et l'illustrateur ?? vont vous présenter le livre « la remplaçante ». ce livre est très bien pour le jeune public. Vous pouvez parler (auteur).

Léa : bonjour, je vais vous présenter un livre qui s'appelle « la remplaçante », j'ai mis environ 4 heures à le faire, il a 29 pages (léa lit, jonathan tient le livre déjà ouvert et suit le texte de léa). Maintenant je vais vous

présenter un extrait.(Jonathan lui donne le livre ouvert à la bonne page. Lecture de l'extrait, suivi attentivement par jonathan ; lecture mise en scène qui fait rire jonathan)

Q Léa C : Pourquoi avoir choisi la remplaçante ? Pas de réponse car ils jouent le jeu à fond, l'auteur est là, il n'a pas choisi le livre.

Q rémy : C'est quoi le genre ? Léa fait un résumé

Rémy : j'ai pas trop compris. Re-résumé

Rémy : Le genre !! ? pas le résumé. C'est l'école (renfort de florent)... (pas sûrs)

Q pe : est-ce que c'est un roman ? non euh oui

Précision pe : c'est un album validé aussi par thomas

Q Jade : Ca fait combien de temps que vous écrivez des livres ? 10 ans

Q Agathe : c'est à partir, euh, plutôt pour quel âge ? des petits, plutôt des petits comme y'a pas beaucoup de texte, des choses comme ça ... (réponse de thomas)

Q pe : est-ce qu'on peut voir quelques illustrations ? Léa montre une illustration qui la fait pouffer

Q Jérémy : C'est qui en fait ce monsieur ? C'est la remplaçante

Q Océane : mais c'est la remplaçante ou c'est un remplaçant ? (l'image montrait un homme)

Q rémi à l'illustrateur (dylan s) : Comment vous avez illustré ce livre ? pas de réponse

Q jade : ça fait combien de temps que vous faites ce métier ? 2 ans

Q rémi : en combien de temps avez-vous fait les illustrations ? 24 h

Q océane : comment vous avez pensé à ça parce que les images elles sont un peu bizarres ? non moi j'ai trouvé que c'était bien.

Q pe : que c'était bien pourquoi ? parce que c'était marrant

Q rémi : pourquoi avez-vous voulu faire illustrateur ? parce que c'est un bon métier

Q léa c : depuis quand vous faites ce métier ? 2 ans (commentaire des autres : il l'a déjà dit)

Le livre le plus génial que j'ai jamais lu

Maintenant, christian voltz et son assistant vont vous présenter « le livre le plus génial que j'ai jamais lu »

Florent : bonjour, nous allons vous présenter « le livre le plus génial que j'ai jamais lu » écrit par moi christian voltz et mon assistant jojo qui m'a aidé à faire les illustrations et à écrire l'histoire.

Jonathan (tenant le livre) : bon, on va faire un petit extrait (lecture en riant) je vais vous montrer 2, 3 illustrations (il tourne le livre), et voilà c'est bon

Q rémy : ça vous a pris combien de temps à le faire ? florent : une petit demi heure

Q jérémy : mais comment vous avez fait pour les imaginer les gens comme ça ? pas de réponse claire

Q kellian : c'est dessiné en peinture , en ... ? Avec des objets

Q priscille : C'est qui qui l'a dessiné ? jojo

Q océane : pourquoi vous avez utilisé des objets, pourquoi pas des vrais dessins ? j'ai fait avec ce que j'avais, je sais pas dessiner

Q Léa c : depuis combien de temps faites vous ce travail ? 4 ans (réponse de florent)

Q rémy : combien y a-t-il de pages ? c'est même pas marqué, comptage des pages, 17 (remarque de rémy, c'est 17 x 2 non ?) jojo et florent ne sont pas d'accord entre 17 et 34

Précision pe : une page, c'est seulement un côté / ben alors 34

Q pe : quel est le thème de ce livre ? la bêtise (florent), la génialité (jojo en observant la couv), tentative de réponse jonathan : album ? histoire ? l'imagination Je sais pas

Réponse finale : lecture, commentaire de florent « je déteste ça »

Drôles de bêtes

Dana : bonjour mesdames et messieurs, aujourd'hui nous allons vous présenter 2 magnifiques livres « le dévoreur d'hommes » et « drôles de bêtes ». nous avons la chance d'accueillir leur auteur et leur illustrateur sur le plateau. Et maintenant nous allons rejoindre ?? Alors jong hanghui, vous êtes née à chongyou dans le sichuan et vous étiez aussi maitresse d'école avant de commencer à écrire pour les enfants ?

Léna : alors oui, moi je suis allée dans les écoles pour raconter des contes aux enfants et après je me suis mise à écrire des livres aussi pour les enfants et j'ai amené avec moi l'illustrateur du livre anthony guillopé.

Kévin : bonjour, je suis l'illustrateur de drôles de bêtes. Je fais des dessins surtout pour les enfants. Les dessins sont relativement simples, ils sont noirs et blancs ; (il montre un exemple)

Q léa c : Vous pouvez nous lire un extrait ? (comme ce n'est pas prévu, ils se concertent tous les 3 pour choisir un morceau en manipulant le livre) (lecture de kévin)

Q jade : ça fait combien de temps que vous faites ce métier ? 4 ans (léna) 2 ans (kévin)

Q thomas : vous avez mis combien de temps à le faire ? 1 an et 1 mois

Q rémy : y'a combien de pages ? 97

Q Florent : vous avez mis combien de temps à le faire ce livre ? même réponse

Q pe : et quel est le thème de ce livre ? Les animaux

Q pe : qu'est ce qu'il y a comme personnages ? Y'a monsieur ma, toufou et des animaux (réponse de kévin en observant le livre)

Q pe : qui c'est toufou ? cest le papa de monsieur ma, non c'est le petit fils de monsieur ma, c'est le fils de monsieur ma (réponse de kévin aidé par agathe)

Q ? : c'est qui monsieur ma ? pas de réponse

Q pe : est ce que ce livre est facile à lire ? Non (kévin) ; assez difficile (léna) ; kévin feuillète le livre il a l'aire de le trouver long

Q océane : j'ai acheté ce livre et le titre des chapitres est un peu bizarre, j'ai pas compris pourquoi ils sont bizarres comme ça ? kévin : ben parce que je sais pas très bien écrire, léna : mais non c'est pour faire sympa

Le dévoreur d'hommes

Dana : Et vous horacio quinogua, vous êtes nés en uruguay et vous avez vécu longtemps dans la forêt qui longe le fleur parana

Agathe : oui, moi j'ai commencé à écrire des contes latino-américains, j'ai eu beaucoup de succès avec ça et « le dévoreur d'homme » est mon troisième ouvrage. Tout le monde a bien aimé grâce à ses magnifiques illustrations et voici françois roca illustre.

Maxence : j'ai illustré « erreur de titre » (drôle de bêtes), voilà une illustration (il montre). Elle sont faites à base de peinture.

Q océane : pourquoi il a dit drôles de bêtes ? (il se trompe, ça fait au moins la 5^{ème} fois qu'il se trompe (kévin)) maxence rit.

Q jade : vous avez pris combien de temps à faire ce livre ? heu 7 mois (avec conviction)

Q Léa : depuis combien de temps faites vous ce métier ? 4 ans (maxence), et moi, ça va faire 13 ans (agathe)

Q ?? combien il y a de page ? 55 (maxence, il l'a appris par cœur) (correction de agathe 57)

Q pe : qui sont les personnages de cette histoire ? il y le tigre, l'enfant ses parents, ensuite, il y a le cirque, du coup il y a tous les dompteurs et 2, 3 autres animaux

Q ?? : comment vous avez fait pour faire parler les animaux ? ben les tigres, comme ça me touche assez les animaux, j'ai essayé de me mettre dans la peau d'un tigre, et je pense que c'est pas très facile pour eux.

Q priscille : qu'est ce qui vous a poussé à faire ce métier ? ben moi j'aime beaucoup raconter les choses, les histoires, me mettre dans la peau de personnages ou d'animaux (agathe) et moi j'aime beaucoup dessiner (maxence)

Q Océane : vous pouvez montrer quelques images ? Maxence montre

Q pe : est ce que vous avez travaillé avec de vrais tigres pour faire les illustrations ? on a pas travaillé avec des vrais tigres on est surtout allé les voir (agathe)

Rmq pe : mais ils étaient en vrai quand même, ils étaient enfermés ? oui

Q pe : est ce que vous êtes allés dans la forêt pour voir des tigres ? non

Q pe : Ca se passe dans quel pays ? surtout l'afrique (agathe) (ils ne sont pas sûrs et ils cherchent sur la 4^{ème} de couv l'info)

Info pe : je crois que c'était en inde

Journal d'un dégonflé

Medhy : Nous avons l'extrême honneur d'avoir sur ce plateau l'auteur illustre Jeff Kiney qui a écrit « le journal d'un dégonflé »

Dylan p : bonjour, ben j'm'appelle jeff kinney et j'ai fait un livre qui s'appelle « le journal d'un dégonflé » il a 223 pages

Q florent : combien t'as mis de temps pour écrire ? heu 1 an

Q jade : ça fait combien de temps que vous faites ce métier ? ça fait 5 ans

Q jérémy : est ce que vous pouvez montrer les illustrations ? il cherche une page pour en montrer une où il y a beaucoup d'illustration dont des strip de bd

Q léa : c'est vous qui avez fait les illustrations ? oui

Q dana : c'est quoi le thème du livre ? ben ça parle d'un collègue avec des personnes, ses copains.
 Q agathe : pourquoi vous avez choisi de faire des illustrations plutôt simples et rigolotes comme ça alors que vous pouviez faire des illustrations plus ... ? ben je trouve que ça change, ça fait un peu, ça change un peu.
 Kellian : on a fait des illustrations comme ceci parce que c'est un journal
 Q pe : qui écrit ce journal ? dylan et kellian lèvent la main (kellian joue le rôle de l'illustrateur)
 Q jonathan : Ca parle de quoi le livre, c'est quoi l'histoire ? ben ça parle d'un collègue ou y'a des personnes qui sont copains et au milieu (du livre ?) qui commence à s'engueuler. (en feuilletant le livre)
 Q agathe : mais vous avez pris quelque chose de votre enfance ou vous avez tout inventé ? oui un peu (dylan)
 Q jade : vous avez fait plusieurs tomes de ce livre ? ben non, (les autres le rappellent à l'ordre) si y'en a 4
 Q océane : est ce qu'il est facile à lire ou il est plutôt long ? oui ça va, il est long quand même (dylan) grâce aux illustrations il peut s'aider (ça aide)
 Q léa : qu'est ce qui vous a poussé à faire ce livre ? Ca fait un petit peu mon enfance
 Q jade : vous avez fait d'autres livres à part le journal d'un dégonflé ? oui
 Q ?? : comme quoi ? ben les autres, la suite
 Q pe : qui est le personnage principal ? c'est greg
 Q pe : qui c'est greg dans l'histoire, quel rôle il joue ? c'est un collégien
 Q pe : et qu'est ce qu'il fait dans l'histoire ? il est au collège, il a des amis et après ben à un moment il était jaloux de ses copains et ils s'engueulent
 Q pe : Mais qui est ce qui raconte l'histoire, je comprend pas très bien ? rémy aide et donne la réponse : c'est un peu comme si c'était greg qui avait écrit un journal
 Q pe : ben alors c'est comme si c'était greg qui faisait les dessins aussi ? c'est comme un journal intime (kellian)
 Q pe : est ce que c'est un journal intime ou pas ? pas de réponse

La belle et la bête

Mehdy : nous avons aussi jeanne marie leprince de beaumont et l'illustratrice anne romby
 Rémi : je suis euh, anne romby n'a pas pu venir donc je la remplace. Anne romby a illustré la belle et la bête.
 Kellian : moi je représente jeanne mary, elle est malade aussi donc je la représente (ce sont deux femmes et ils sont des garçons) je sais pas ce qu'elles ont eu, je suis auteur de ce livre.
 Mehdy : nous allons vous lire un extrait de ce livre
 Rémi : « elle ouvrit la bibliothèque et vit un livre ou il y avait écrit en lettres d'or ... »
 Q océane : la couverture elle a l'air d'être jolie, les illustrations elles ont pareilles que ... ? oui, rémi montre.
 Kellian : c'est fait par récupération d'objet, des concombres ... rémi : enfin, moi, j'ai plutôt scanné les objets et avec l'ordinateur je les ai rattachés pour faire des robes avec du concombre
 Q thomas : vous avez mis combien de temps à le faire ? rémi : l'illustration ? ben le livre en entier. Kellian : à peu près 4 ans et 3, 5 mois
 Q jade : ça fait combien de temps que vous faites ce métier ? rémi : moi ça fait presque 7 ans,
 Q léa : les illustrations sont faites sur quoi ? sur un espèce de papier cartonné
 Q priscille :
 Q agathe : comment vous avez fait les illustrations ? ben j'ai pris par exemple des tranches de concombre, je les ai photographiées, et après avec l'ordinateur je les ai assemblées.
 Q pe : est ce que vous pouvez nous raconter un peu l'histoire ? bon, ben je pense que tout le monde connaît. C'est une fille d'un marchand d'un marchand riche et elle devient pauvre. Elle travaille à une ferme, après y'a son père qui se perd dans un château, après il réussit à partir mais la belle elle est dans le château. Elle commence à s'habituer de plus en plus et à la fin elle aime la bête.
 Q pe : Mais la bête elle habite où ? (rmq de florent, on ?? au prince)
 Q florent : comment elle est la bête ? Exclamations : c'est ça la bête ? c'est elle la bête ? (rémi montre une autre page) Ah c'est un lion en fait ;
 Q jonathan ? T'as pas une autre photo ? (discussion dans le public : en fait c'est un lion, mais non, ben c'est la bête
 Rémi montre encore une autre image : ben c'est c'est un lion, non florent : ben c'est une bête

Q agathe : ben alors du coup, c'est pas vous qui les avez faites les illustrations ? c'est avec l'ordinateur ?
rémi : oui mais j'ai imaginé, j'aurais pas pu coller ... ben (il montre un détail), c'est quand même compliqué à le faire ça !

Q priscille : Est-ce qu'il y a des mots compliqués dans le livre ? rémi ne veut pas répondre car il est illustrateur, il oblige gentiment kellian à répondre qui lit un petit passage : ben oui, il pourrait y en avoir mais on peut comprendre, avec toutes les phrases qui ya devant on peut savoir ce que veut dire le mot.

Q jade : mais ya qui comme personnages ? rémi : ben y'a la belle, la bête, y'a le père, y'a ses deux sœurs. Au début y'a un marchand (il cherche), y'a des habitants (kélian), oui des villageois

Q léa : Quels sont les personnages principaux ? ben la belle et la bête (rémi et kellian) et le ??

Q agathe : vous le conseillez à partir de quelle âge ? 10 à 9 ans (ils se concertent) (florent : ok, c'est pas de mon âge alors) rémi : plus de 8 ans mais faut bien savoir lire quoi !

Annexe 6

Sélection des livres de la BdL

Titre	Auteur – Illustrateur	Editeur
La remplaçante	Bénédicte Carboneil -Olivier dumas	Scarabéa
Le petit rat	Bernadette bidaude - Clotilde perrin	Syros
La belle et la bête	Jeanne-marie leprince de beaumont - Anne romby	Milan
Une forêt noire et blanche	Christian Voltz	Seuil
Waldo et la mystérieuse cousine	Catharina Valckx	L'école des loisirs
L'indien de la tour Eiffel	Fred Bernard – François Roca	Seuil
Le secret de la citrouille	Brigitte Heller-Arfouillère ; Gilles Weissmann	Milan
Le livre le plus génial que j'ai jamais lu ...	Christian Voltz	L'école des loisirs
Hector l'homme extraordinairement fort	Magali Le Huche	Didier
Okhéania 1 : Le tsunami	Corbeyran - picard	Dargaud
Le squat résiste	Franck Pavloff	Syros
Sardine de l'espace. La machine à laver la cervelle	Emmanuel Guibert ; Joan Sfar	Bayard
La prodigieuse aventure de Tillmann Ostergrimm	Jean-Claude Mourlevat ; Marcelino Truong	Gallimard Jeunesse
Journal d'un dégonflé – carnet de bord de greg heffley	Jeff Kinney	Seuil
L'ours Barnabé – La nuit porte conseil	Philippe Coudray	Mango
Le dévoreur d'hommes	Horacio Quiroga - François Roca	Seuil / Métailié
Le loup de la 135 ^{ème}	Rebecca Dautremer - Arthur Leboeuf	Seuil
Une histoire à quatre voix	Anthony Browne	L'école des loisirs
Drôles de bêtes	Yang Hongying - Antoine Guillopé	Picquier
Apolline et le fantôme de l'école	Chris Riddell	Milan
La montagne magique	Jirô Tanigushi	Casterman

Annexe 7
Témoignage de fin d'année

Amme=



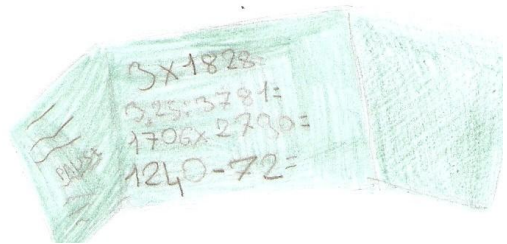
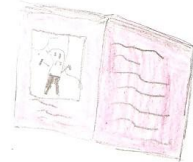
Merci pour cette année.

J'ai adoré la lecture!

Merci beaucoup.

Agathe.R

MERC
Beaucoup à toutes
Les devoirs.



Annexe 8

Informations à collecter sur les livres de la BdL

Que savoir sur les livres de la bataille des livres ?

a) Sur le livre en lui-même :

- Titre
- Auteur
- Illustrateur
- Maison d'édition
- Collection
- Année d'édition
- Pays d'origine de l'auteur, illustrateur
- Pays d'origine de la maison d'édition
- Contenu particulier de la 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} ou 4^{ème} de couverture
- Contenu particulier de la page de titre qui reprend l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur

b) Sur la structure du récit :

- Le héros, son nom, ses caractéristiques, son problème
- Les personnages secondaires (humains, animaux, objets) : noms, caractéristiques, adjuvant positif ou négatif
- Les lieux : avant, pendant, après
- Les épreuves ou évènements
- La chute avec l'évolution physique et/ou psychologique du héros

Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1 : pourcentages d'implication dans les activités de promotion de la lecture	37
Figure 2 : répartition des élèves par groupe de lecture et par genre.....	42
Figure 3 : répartition par proximité culturelle et groupe d'entrée en lecture	43
Tableau 1 : Liste des livres du dispositif.....	48
Tableau 2 : part de chaque support dans la liste.....	49
Tableau 3 : répartition des livres par longueur.....	49
Tableau 4 : liste des thèmes de la sélection de la BdL	50
Tableau 5 : Composition des groupes	51
Tableau 6 : modes de socialisation.....	56
Figure 4 : critères de choix d'un livre	65
Figure 5 : résultats au quizz final par groupe	76
Figure 6 : composition des groupes de travail.....	76
Tableau 7 : Classement des livres par nombre de lecture	88
Tableau 8 : palmarès des livres préférés	88

Sigles et abréviations utilisés

BdL : Bataille des Livres : nom donné au dispositif mis en place en classe.

MOTS-CLÉS : sujet-lecteur, lecture privée, socialisation, lecture

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore les conditions d'une didactique de la lecture privée en classe primaire de cycle 3. Le postulat de départ est que celle-ci peut s'appuyer sur la socialisation de la lecture entre pairs et qu'elle doit avoir pour objectif l'expression du sujet-lecteur. L'étude présente et analyse un dispositif expérimental mis en place en classe. Elle permet de mettre en lumière les bénéfices d'un tel dispositif pour l'émergence du sujet-lecteur et les conditions concrètes de sa mise en œuvre.

KEYWORDS : subject-reader, private reading, socialization, reader, ...

ABSTRACT

This report explores the teaching conditions of self-reading in french primary school - Cycle 3 - The first postulate is to base self-reading on the socialization of paired reading strategy with the objective to encourage the subject readers expression. The following study presents and analyzes a paired reading strategy that was set up and tested in a classroom in order to show the benefits for each subject-reader and to explain the concrete process of the experiment.

