



HAL
open science

La lecture longue : lire ensemble en classe un livre

Magali Riclet-N'Cho

► **To cite this version:**

Magali Riclet-N'Cho. La lecture longue : lire ensemble en classe un livre. Littératures. 2012. dumas-00757038

HAL Id: dumas-00757038

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757038>

Submitted on 26 Nov 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.



Université Stendhal, Grenoble 3.
Master 2 Lettres et Arts du spectacle,
Parcours Didactique.

LA LECTURE LONGUE : LIRE ENSEMBLE EN CLASSE UN LIVRE.

Magali Riclet-N'Cho,
Professeur certifié.

Sous la direction de Catherine Frier

Année universitaire 2011/2012

« Sans doute faudrait-il se souvenir que dans le rapport aux livres tout n'est pas affaire de besoin, mais aussi de désir. Or, à confondre désir et besoin, à vouloir réduire l'un à l'autre, on fabrique des anorexiques. Un écrivain ou un illustrateur ne crée pas pour des lecteurs, jeunes ou moins jeunes, à partir de ce qu'il imagine être leurs « besoins » ou leurs attentes, mais en se laissant travailler par son propre inconscient, par l'adolescent ou l'enfant qu'il a été, par les questions du temps présent. Ce sont les textes où quelque chose passe d'inconscient à inconscient qui éveillent le plus l'intériorité des lecteurs. »

Pierre Bourdieu, cité par **Michèle Petit**, *Eloge de la lecture*.

REMERCIEMENTS :

Je souhaite remercier tout d'abord ma directrice de mémoire, madame Frier, pour l'accompagnement et l'aide qu'elle m'a apportés durant ce travail de recherches.

Je voudrais également remercier Hermann pour ses encouragements constants et Virginie Roukhomovski pour le partenariat mis en place, si bénéfique.

Table des matières

INTRODUCTION.....	8
PREMIERE PARTIE :	
CADRE THEORIQUE ET OBSERVATIONS INITIALES.....	12
I Constats de départ.....	13
1 Observations initiales.....	13
a) Donner le goût de lire à tout prix.....	13
b) Une approche élitiste des textes.....	14
c) Lire à l'école.....	15
d) Les difficultés de lecture en sixième.....	16
2 Constats effectués en classe.....	16
3 Redonner sens à la lecture pour (re)donner le goût de lire.....	17
4 Lire autre chose ?.....	18
II Réflexion théorique.....	19
1 Les travaux théoriques sur la lecture (la place de la subjectivité de l'élève).....	20
a) Les théories de la réception.....	20
1 L'approche esthétique.....	20
2 L'approche psycho-affective et l'engagement du lecteur.....	20
3 L'approche interactive et inférentielle de la lecture.....	21
b) L'introduction du sujet lecteur en didactique.....	21
c) La lecture, une activité plurielle (physique, intellectuelle, psychologique.....)	22
1 Une activité abstraite.....	22
2 Un retour du passé affectif.....	23
d) La question de la compréhension.....	24
e) La lecture : une pratique sociale.....	25
2 Qui sont les élèves ? Pratiques de lecture des élèves.....	26
a) L'accompagnement de la lecture au sein de la famille : les lectures partagées.....	26
b) Les adolescents et la lecture.....	27
c) Enquêtes sur la lecture des jeunes.....	28
3 Programmes et pratiques en classe.....	32
a) La lecture dans les programmes.....	32
1 La lecture littéraire dans les programmes.....	32
b) Remédier aux difficultés en lecture des élèves.....	32
1 Les limites du soutien scolaire.....	33
2 Les difficultés de lecture des élèves.....	33
c) Renouer avec la singularité des élèves et permettre l'émotion.....	35
1 La place du sujet lecteur en classe.....	35
2 L'interdiction de l'émotion en lecture.....	36
d) L'importance de la médiation.....	37
1 Accompagner la lecture : une nécessité	38
2 L'importance du passeur de lecture.....	39
4 Pistes pédagogiques (lecture longue, Lectrix et Lector, lecture littéraire.....)	40

a) Lire à voix haute.....	40
b) La lecture longue.....	41
c) Lire avec un public.....	43
d) « Lectrix & Lector ».....	44
e) Les cercles de lecture.....	46
f) La lecture littéraire : modèle théorique entre la lecture analytique et la lecture dite « naïve ».....	48
III Rappel des questions et hypothèses de départ.....	49
DEUXIEME PARTIE :	
DESCRIPTIF ET DEROULEMENT DU PROJET MIS EN ŒUVRE.....	51
I La démarche : le recueil des données.....	52
1 Des données variées.....	52
a) Les questionnaires sur la lecture.....	52
b) Les travaux d'écriture.....	53
c) Les exposés sur le roman.....	53
d) Les observations de l'enseignante et de la documentaliste.....	54
2 Les critères d'analyse de ces données.....	54
a) L'analyse quantitative.....	54
b) L'analyse qualitative.....	54
II Objectifs et déroulement de la séquence.....	55
1 Le choix de la littérature de jeunesse	55
2 La démarche de lecture longue	57
3 Le rôle de l'enseignante.....	58
III Un travail en partenariat	59
1 Partenariat avec la documentaliste.....	59
2 Travail en interdisciplinarité (géographie, SVT, anglais).....	60
IV L'écriture et l'oral au service de la lecture.....	60
1 Objectifs visés grâce à l'activité d'écriture (écrire seul(e) ou à deux).....	61
2 Objectifs visés grâce aux exposés oraux : relire avec un objectif précis.....	62
TROISIEME PARTIE :	
ANALYSE DU TRAVAIL EFFECTUE, AVANTAGES ET LIMITES.....	64
I Analyse des données.....	65
1 Questionnaire initial et questionnaire final sur la lecture.....	65
a) Constat global.....	65
b) Déclarations initiales des élèves sur la lecture.....	66
1 Pratiques de lecture des élèves.....	66
2 Jugement sur la lecture scolaire.....	67
3 Souvenirs de lecture et lecture partagée.....	68
c) Une évolution modeste entre l'avant et l'après projet.....	69
2 Les travaux d'écriture	70

a) La posture d'auteur (Tauveron).....	70
b) Portraits de jeunes lecteurs en posture d'auteur.....	72
c) L'expression d'un point de vue personnel sur la lecture.....	74
d) La richesse et la diversité des travaux.....	78
e) Objectifs atteints.....	79
3 Analyse globale des exposés.....	80
a) Un fort investissement des élèves.....	80
b) Des exposés de qualité.....	80
c) Un travail en groupe réussi.....	81
II Réactions des élèves.....	82
1 Evolution chez quelques élèves ; analyse qualitative.....	82
a) Jugements sur la lecture et niveau de lecture.....	82
b) Leur opinion sur l'expérience de lecture longue.....	83
2 Conclusion : Un projet vécu très différemment par les élèves.....	84
III Réactions de l'enseignante et de la documentaliste.....	84
1/ Quelques obstacles pour mettre en place des outils didactiques nouveaux.....	85
2/ Les belles réussites des activités très cadrées.....	85
3/ Vitesse de lecture : des élèves très hétérogènes.....	85
IV Un succès modeste.....	87
CONCLUSION.....	88
ANNEXES.....	90
1 Questionnaires vierges.....	90
2 Analyse quantitative complète des questionnaires.....	92
3 Travaux d'écriture de Florian, Nesrine et Louisa, Dylan, Rayan.....	95
4 Tableau de la vitesse de lecture des 24 élèves et son analyse.....	100
5 Exemple de fiche de préparation d'exposé.....	102
BIBLIOGRAPHIE.....	105

INTRODUCTION

Ma première année de carrière de professeure de Lettres modernes se déroule au collège Vercors à Grenoble. C'est un établissement classé Réseau Réussite Scolaire (R.R.S.), anciennement nommé Zone d'Education Prioritaire (Z.E.P.) situé dans le quartier Abbaye-Jouhaux. Il accueille à la rentrée 2011-2012 presque 300 élèves dont 30% ont des parents sans emploi. La mixité sociale dans le collège est assez faible et l'évitement scolaire, réel. Cela a pour conséquence que chez beaucoup d'élèves, aller à l'école ne va pas de soi et certains élèves, ceux qu'on dit en « échec scolaire » vont d'autant plus facilement vouloir exister autrement que par le travail. Face à ces difficultés, l'équipe des enseignants, jeune et dynamique, est très soudée. Le travail d'équipe, réel dans cet établissement, se met en place très naturellement, ce qui est une véritable force et un grand stimulant.

L'expérience que je vais mettre en place va concerner une classe de 5ème avec un effectif important pour ce type d'établissement : 24 élèves. L'un des élèves nécessite la présence d'un Assistant de Vie Scolaire (A.V.S.) pour des problèmes d'autonomie, de comportement inadéquat et de grandes difficultés de graphie. C'est une classe au niveau hétérogène. Les appréciations du deuxième conseil de classe le montrent bien. Une dizaine d'élèves, en tête de classe, ont été soit encouragés soit félicités, tandis que six élèves, beaucoup moins scolaires, ont été avertis soit pour leur manque de travail seulement, soit pour leur travail insuffisant et leur comportement. Cette répartition des élèves se retrouve également en classe de français. Les activités dans cette classe se doivent donc d'être cadrées rigoureusement et le choix des supports est très important. De l'avis de tous les collègues, cette classe est bavarde et la mise au travail est parfois difficile. Cependant, je suis fière de constater que grâce à des activités variées, où l'oral et le jeu théâtral notamment ont eu une place, la participation orale est riche et souvent pertinente, des élèves timides trouvent progressivement leur place et plusieurs élèves très faibles ont réinvesti le travail. En outre, d'importants efforts de concentration ont été faits.

Très tôt dans l'année, j'ai constaté un manque d'appétence pour les lectures imposées par le professeur chez nombre d'élèves. Le choix du livre n'était sans doute pas étranger à cela, un livre patrimonial au programme en 5ème : *Le Roman de Renart*. La séquence suivante, sur la farce, m'a montré la classe sous un tout autre jour. La perspective de jouer en groupe le texte étudié avait créé une réelle motivation pour la lecture de ces textes, qui plus est, très courts.

A partir de ce double constat, je me suis demandé :

- Quelle activité mettre en place pour que chaque élève réussisse à aller au bout de sa lecture ?
- Et même pour que chaque élève éprouve du plaisir dans sa lecture ?
- Quelle perspective pourrait engendrer de la motivation chez tous les élèves et non seulement chez les élèves scolaires ?
- Quel livre choisir pour mettre toutes les chances de mon côté pour réussir ce projet ?

J'ai alors envisagé la mise en place d'un projet long alliant lecture, écriture et oral, basé sur une lecture accompagnée et soutenue par des activités créative et documentaire, effectué en partenariat étroit avec la documentaliste, dans le but de permettre aux élèves de réussir leur lecture, d'améliorer leur compréhension et d'y trouver du plaisir.

J'ai alors émis les hypothèses suivantes :

- Lire ensemble en classe, et non, seul(e), à la maison pourrait permettre à tous de réussir la lecture intégrale d'un livre. Les élèves pourraient s'entraider en évoquant le livre, puisque tous le liraient en même temps et sans doute, plus ou moins, au même rythme.
- Une seconde activité d'écriture collective, effectuée en petit groupe, permettrait aux élèves de comprendre le roman d'une manière créative. En

outre, la lecture des récits des autres groupes, je pense, attiserait leur curiosité et élargirait leur interprétation de l'histoire.

- Enfin, j'ai pensé que faire des exposés en groupe au sujet du livre, en lien avec d'autres disciplines, serait l'occasion d'accroître la compréhension du livre. De plus, ces exposés, inscrits dans une véritable situation de communication (public : la classe), auraient un enjeu plus fort et seraient susceptibles d'engendrer de la motivation.

Afin de mener à bien cette expérience, j'ai effectué des lectures théoriques au sujet de la lecture, des élèves en difficulté, et du goût de lire. Ces réflexions théoriques, accompagnées de mes constats de départ seront l'objet de la première partie de cette étude. Ensuite, la démarche, le déroulement et les objectifs du projet didactique mis en place seront décrits. Finalement, il s'agira de mesurer les résultats de cette expérience par l'analyse de son efficacité et de sa pertinence.

**PREMIERE PARTIE : CADRE
THEORIQUE ET OBSERVATIONS
INITIALES**

Certaines interrogations m'ont conduite à effectuer ce travail de recherche dont la première étape a été de lire des ouvrages ayant trait à ces questions de lecture et d'élèves en difficulté en lecture.

I Constats de départ

1 Observations initiales

a) Donner le goût de lire à tout prix

En tant que professeur de français, la lecture est une part importante de mon enseignement. Le programme invite à faire aimer la lecture et à construire une culture littéraire. Il s'agit de « susciter le goût et le plaisir de lire » (Instructions officielles du collège, en français, 2008). On peut d'ailleurs, avec Christine Barré-De Miniac, s'interroger sur l'insistance à donner le goût de lire à l'école. Elle conclut un article par ces interrogations : pourquoi faudrait-il aimer lire à l'école et même après l'école ? Alors qu'on n'exige pas de tout le monde de continuer à s'intéresser à la chimie, aux mathématiques après l'école. Peut-être est-ce un attachement au passé ? (Barré-De Miniac, 2006, p 65). Un attachement au passé, en ce sens que par le passé, on enseignait essentiellement le français à travers l'étude de morceaux choisis de grands textes patrimoniaux. Pensons à la collection des anthologies Lagarde et Michard qui ont été les manuels de français pour des générations et des générations d'élèves.

Cette idée rejoint le constat d'Yvonne Johannot dans *Illettrisme et rapport à l'écrit* de la place fondamentale du livre dans la société occidentale : « Le livre a été investi dans notre culture d'un poids symbolique important » (Johannot, 1994, p 67). En effet, à l'époque de la colonisation, la lecture a été considérée comme « salvatrice »

(Johannot, 1994, p 70), la lecture était liée au salut de l'âme : le sacré était pris en charge par le religieux. Yvonne Johannot met alors en parallèle le discours de l'école laïque : le sacré est pris en charge par le symbolique (Johannot, 1994, p 73).

Et d'ailleurs, en conclusion du second chapitre de l'ouvrage, consacré à « L'école et sa mission » Johannot donne une explication extrêmement éclairante de cette insistance à donner le goût de lire. « Faire, dans l'histoire du livre et de l'écriture, l'économie du rôle de ce statut symbolique spécifique, c'est nier que l'écrit aurait pu ne pas être ce qu'il est, que son rôle est lié à un concours de circonstances géographiques, climatiques, économiques et sociales, qu'il est donc arbitraire et qu'il a été fondamentalement différent dans d'autres cultures écrites. » (Johannot, 1994, p 37-38). Elle ajoute que « c'est pour échapper à cette angoisse, à cette déstabilisation que le discours d'ordre moral « lire, c'est bien », « ne pas lire, c'est mal » est maintenu » sans être analysé ou décrypté (Johannot, 1994, p 38).

b) Une approche élitiste des textes

Cet attachement au passé, à la culture littéraire, aux classiques, se ressent aussi dans les programmes, dans leur aspect élitiste, privilégiant la culture patrimoniale. Soulignons d'ailleurs l'ordre chronologique du programme de lecture : en sixième, on lit abondamment des textes de l'antiquité, en cinquième, le Moyen Age et la Renaissance sont à l'honneur. Alors qu'en quatrième, il faut lire des textes de l'âge classique, des Lumières et du XIX^è siècle, et étonnamment, ce n'est qu'en troisième que les textes récents des XX^è et XXI^è siècles sont mis en exergue. Peut-être, à l'instar de Catherine Frier, faudrait-il s'interroger sur le choix des supports de lecture ? (Frier, 2007, p 134). L'exemple du choix fait à l'Université de Lettres de Nantes, où j'ai étudié, de partir de ce qui est familier pour les étudiants de Licence 1 (XX^è et XIX^è siècles) pour aller vers les siècles de plus en plus éloignés en Licence 2 et en Licence 3, me semble à cet égard intéressant.

c) Lire à l'école

Dans son essai intitulé *Eloge de la lecture*, Michèle Petit consacre un chapitre à l'école. Il est très synthétique et m'a semblé très révélateur à plusieurs points de vue. En effet, elle nomme une sous-partie « La technicité ou la vie ? », on devine rapidement que l'institution scolaire, influencée par le structuralisme, a privilégié le premier élément, quand l'anthropologue louait la force vitale et la force de reconstruction qu'a pu avoir la lecture pour des populations particulièrement éprouvées. Elle a par exemple constaté une distance qui sépare ce dont parlent nombre de lecteurs ou de lectrices et ce dont discutent les professionnels de la lecture » (Petit, 2002, p 6), alors que bibliothécaires ou enseignants ont souvent un regard utilitariste sur la lecture pour les jeunes, au contraire pour ces jeunes gens, c'est « un viatique pour se découvrir ou se construire, pour élaborer son intériorité, sa subjectivité » (Petit, 2002, p 7). Elle s'étonne ainsi d'un fait curieux : « plus l'école s'ouvrait à des catégories sociales éloignées de la culture lettrée, plus s'y imposaient un jargon et des techniques d'une extrême sophistication, empruntés à la critique textuelle, aux théories de l'énonciation, à la rhétorique » (Petit, 2002, p 127). Pensons à Erik Orsenna, qui a lui-même fait l'expérience de ce jargon et en a créé le personnage caricaturale de Mme Jargonos, inspectrice dans *La Grammaire est une chanson douce* (2001). Ce constat paradoxale me semble tout à fait pertinent et il permet sans doute d'expliquer en partie le « dégoût » de certains élèves vis-à-vis du français et de la lecture notamment. Elle déplore quelques pages plus loin la phobie de l'émotion et de l'identification à l'école, alors que cela constitue pourtant un grand plaisir de la lecture. Elle constate que « Les rapports entre lecture et école sont fréquemment vécus sur le mode du conflit par les élèves » ; « beaucoup de jeunes s'accordent pour penser que l'enseignement a un effet dissuasif sur le goût de lire » (Petit, 2002, p 125).

d) Les difficultés de lecture en sixième

Il faut ajouter un constat inquiétant mais réel. Elisabeth Nonnon rappelle les statistiques du ministère de l'Éducation nationale datant de 1997 à propos des élèves en difficulté de lecture en sixième. Un faible pourcentage d'élèves est en grande difficulté (4%), cependant, cela monte à 11% en ZEP (Nonnon, 2007, p 5). Cela confirme l'inégalité sociale face à l'écrit mentionnée par Christine Barré-De Miniac : « C'est un constat malheureusement bien connu que la position sociale et la réussite scolaire sont liées statistiquement et que les difficultés de lecture et d'écriture sont inégalement réparties selon les milieux sociaux » (Barré-De Miniac, 2006, p 51). Certains élèves auront donc probablement plus de difficultés scolaires du fait de leurs origines sociales, ce à quoi, malheureusement, l'école a du mal à remédier.

2 Constats effectués en classe

C'est avec difficulté que j'ai dû me rendre à l'évidence : certains élèves n'aiment pas lire les livres imposés par le professeur, c'est un fait. Mais que certains ne les lisent pas et osent me le dire sans ciller, j'ai eu du mal à le comprendre.

C'est pourtant ce qui est arrivé dans mes deux classes de cinquièmes. A la fin d'une séquence avec pour contexte le Moyen Age, lors de laquelle les deux classes avaient à lire une œuvre intégrale, pour l'une, un ouvrage patrimonial *Le Roman de Renart*, en version abrégée, et pour l'autre, un roman policier de littérature de jeunesse *Double meurtre à l'abbaye* de Jacqueline Mirande. La brièveté et les illustrations du premier livre, ou la brièveté et le genre policier du second, n'y ont rien fait : certains récalcitrants n'ont pas lu l'ouvrage en entier. Le constat d'un manque d'enthousiasme dans l'ensemble de la classe était aisé à faire, les seules exceptions étant les élèves déjà bons lecteurs et bons élèves, qui eux, l'ont lu, mais plutôt par

obligation que par passion.

Suite à ce constat pour le moins décevant et quelque peu déstabilisant, je décide de changer totalement de supports. Je choisis alors des textes courts et comiques, des farces. Et pour donner un véritable enjeu à la séquence, je leur annonce qu'elle aboutira à un spectacle. Les élèves joueront en groupe le texte qu'ils ont choisi. C'est alors que tous les élèves, y compris les élèves qui déclarent ne pas aimer lire, se mettent à prendre connaissance avidement de leur texte et réclament des séances de répétition. Ils apprécient de travailler en petit groupe et s'attribuent les rôles sans que j'aie à leur donner la moindre consigne. La séquence a alors été mue par une véritable dynamique et les élèves ont lu avec une grande spontanéité. Cela m'a réconfortée, des solutions à portée de main existaient, j'étais capable de réussir, après une séquence quelque peu difficile en lecture.

3 Redonner sens à la lecture pour (re)donner le goût de lire

Il s'agissait alors pour moi d'approfondir mes recherches documentaires sur la lecture pour préciser mon projet et mettre toutes les chances de réussir de mon côté.

La lecture est bien plus qu'une activité scolaire, c'est une évidence. On ne lit pas seulement pour accroître sa culture personnelle, pour apprendre (dimensions utilitaristes) ou pour se distraire (dimension de lecture plaisir). Sur ce sujet, Michèle Petit évoque une dimension fondamentale : la lecture pour se construire ou se reconstruire. Elle écrit à ce propos : « si la lecture fait toujours sens pour beaucoup de femmes, pour des hommes, un peu moins nombreux, pour des enfants et des adolescents, qui lisent avec frénésie pour les uns ou de façon épisodique pour d'autres, c'est avant tout, me semble-t-il, parce qu'elle leur apparaît comme un biais privilégié pour élaborer leur monde intérieur – et donc, de façon indissolublement liée, leur relation au monde extérieur. C'est avant tout parce qu'elle leur permet de mettre en

forme leur expérience, de lui donner une signification. » (Petit, 2002, p 9).

Christian Poslaniec, quant à lui, souligne l'importance du rêve et de l'imaginaire dans la lecture. « Comme l'écrit Bachelard : « On rêve avant de contempler » et : « On sous-estime le besoin de comprendre quand on le met [...] sous la dépendance absolue du principe d'utilité. » Cela vaut aussi bien pour les inventeurs, pour les créateurs que pour les lecteurs. » Il ajoute : « L'erreur serait de croire que lire, c'est seulement extraire d'un texte tout ce que l'auteur y a mis, c'est-à-dire « déchiffrer le sens » ». D'ailleurs, il définit ainsi la lecture : « donner du sens à un texte, lire, c'est une opération dans laquelle le lecteur particulier a un rôle à jouer aussi important que le texte lui-même ; c'est un dialogue entre l'imaginaire – les rêveries de Bachelard – et ce dont le texte est porteur, par le récit, par les personnages ou par le style. » (Poslaniec, 1990, p 9-10).

Lire et rêver, lire et se construire : deux dimensions extrêmement importantes de la lecture, qui ont pourtant beaucoup de mal à trouver une place sur les bancs de l'école.

4 Lire autre chose ?

La lecture dans les programmes. Peut-être est-il nécessaire de lire autrement et autre chose. Mais aux critiques formulées par Michèle Petit en 2002 au sujet d'une lecture techniciste, il faut répondre cependant que les nouveaux programmes de 2008 ont apporté une évolution. En effet, même si la partie « lecture » commence toujours par l'objectif « Fonder une culture humaniste » où il s'agit d'une lecture, peut-être utilitariste, pour avoir des repères culturels ; c'est une lecture patrimoniale, il faut souligner que la sous-partie « lecture analytique, lecture cursive » ambitionne de « Susciter le goût et le plaisir de lire » (Instructions officielles du collège, en français, 2008).

Lire autre chose. Au niveau du choix des textes, il faut noter l'ouverture du programme de collège. Outre les textes patrimoniaux, la littérature de jeunesse a sa place, et les textes documentaires ou de presse sont mentionnés aux côtés des textes littéraires. Cependant, dans les pratiques et dans les manuels, les textes littéraires dominant très largement.

Suite à ces différents constats, il s'agissait pour moi de lire davantage pour orienter mon travail, c'est ce qui va constituer la partie suivante. Il me fallait tout d'abord consulter différentes études théoriques sur la lecture en général, la place de la subjectivité et de l'élève en particulier. Puis, je me suis intéressée aux enquêtes et aux études sur les élèves, sur leurs pratiques culturels. J'ai également fait des recherches sur le programme et les pratiques en classe : la question des difficultés des élèves, du sujet lecteur ou encore de la médiation. Enfin, j'ai lu des ouvrages concernant des pistes pédagogiques : la socialisation de la lecture, les cercles de lecture et la lecture longue, mais aussi l'enseignement explicite de la compréhension.

II Réflexion théorique

La lecture est un objet de recherches en didactique de la littérature, en didactique de la lecture, en psychologie cognitive et en sociologie, depuis une trentaine d'années déjà. Concernant mon travail de mémoire, je me focaliserai principalement sur les recherches dans le domaine de la didactique de la littérature. Je rappellerai dans un premier temps les principaux apports des théories de la réception (Iser, Jauss, Eco) dans le domaine de la lecture. Ces théories ont donné lieu à des recherches

didactiques sur le sujet lecteur (Rouxel, Langlade), dont je ferai mention. J'évoquerai ensuite l'importance de la socialisation de la lecture (Privat) et les multiples dimensions de la compréhension (Frier).

Dans un second temps j'étudierai les pratiques des élèves, puis les programmes et les pratiques en classe. Et enfin, dans un dernier moment, différentes pistes pédagogiques pour améliorer l'enseignement de la lecture seront évoquées.

1 Les travaux théoriques sur la lecture (la place de la subjectivité de l'élève)

a) Les théories de la réception

1 L'approche esthétique

A partir des théories de la réception, l'idée que le lecteur prenait part à la construction du sens a été établie. Jauss et Iser sont les premiers à faire du lecteur un acteur essentiel de la communication littéraire. Le critique allemand Wolfgang Iser considère qu'un texte est toujours une structure potentielle, qui doit être concrétisée par un lecteur. Le lecteur met en relation le texte avec des normes ou des valeurs, qui viennent de son expérience propre, et qui lui permettent de trouver un sens à ce qu'il lit. H. R. Jauss, quant à lui, analyse l'activité du lecteur comme liée à l'horizon d'attente qui est le sien. A partir de l'analyse du *Roman de Renart*, il montre à quel point la forme même de l'œuvre est liée aux attentes du public de l'époque ; la prise en compte des lecteurs n'est donc pas un élément externe, elle fait partie de l'analyse de l'œuvre elle-même.

2 L'approche psycho-affective et l'engagement du lecteur

« Ce type d'approche vise l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur

et encourage fortement l'expression des réactions personnelles qui sont considérées comme des indices d'engagement et de compréhension » explique Rosenblatt (1994). Il ajoute que par conséquent, « l'enseignant devrait d'abord amener l'élève à « vivre » le texte plutôt qu'à le résumer et à l'analyser, et ce en incitant l'élève à faire des associations avec sa vie personnelle, à éprouver des sentiments, à s'identifier aux personnages et à leur témoigner de l'empathie, à prédire les événements, à imaginer des paysages, des visages. » (Rosenblatt). Dans la même lignée, Annie Rouxel évoque la notion de lecture « identificatoire » ou « psycho-affective » (Rouxel, 2005).

3 L'approche interactive et inférentielle de la lecture

Umberto Eco a des idées proches. L'idée-force de Umberto Eco, reprise et développée dans *Lector in fabula* (1979) est que le texte, parce qu'il ne dit pas tout, requiert la coopération du lecteur. Il élabore alors la notion de « lecteur modèle », un lecteur idéal qui répond aux attentes de l'auteur en sachant interpréter les non-dits du texte. Le sens du texte n'est donc pas préalable à la lecture, au contraire, il se construit dans et par l'interaction entre le texte et son lecteur. Pour Eco, le texte narratif est un tissu d'espaces blancs que le lecteur doit combler. La compréhension passe par le rétablissement d'informations non explicites et fait intervenir les connaissances préalables du lecteur.

b) L'introduction du sujet lecteur en didactique

Dans la continuité des théories de la réception qui ont mis en évidence le rôle essentiel du lecteur dans la production du sens, Gérard Langlade et Annie Rouxel ont défini la notion de sujet lecteur lors d'un colloque à Rennes en 2004.

Il s'agissait pour eux d'étudier la tension entre les données objectives d'un texte

et l'appropriation singulière par des sujets lecteurs (Rouxel, Langlade, 2004, p 12) et plus précisément, d'examiner le rôle de l'école dans cette tension entre les droits du texte et les droits du lecteur. (Rouxel, Langlade, 2004, p 13). La notion de sujet lecteur tend à solliciter le lecteur dans sa singularité, son individualité. « Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains – s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables. » (Rouxel, Langlade, 2004, p 13).

La notion de sujet lecteur permettrait de redonner sens à l'activité de lecture à l'école, mais pour cela, l'enseignant doit parfaitement comprendre les multiples dimensions de l'acte de lire.

c) La lecture, une activité plurielle (physique, intellectuelle, psychologique...)

Vincent Jouve analyse les multiples dimensions de la lecture en faisant la synthèse de nombreuses études dans son livre intitulé justement : *La Lecture*. Cet ouvrage est très éclairant pour l'enseignante que je suis, car il met à distance cette activité qui va de soi pour moi : lire. Il en montre les enjeux, les mécanismes et la richesse mais aussi la complexité.

1 Une activité abstraite

J'ai retenu différents éléments de ce livre. A commencer par le côté abstrait qui peut pénaliser certains élèves : « La conversion des mots et groupes de mots en éléments de signification suppose un important effort d'abstraction » (Jouve, 1993, p

10). Pourtant, c'est pour un aspect assez concret que l'on lit : les émotions suscitées par la lecture. Jouve montre ensuite que la lecture est à la fois riche et singulière : « Reçu hors de son cadre d'origine, le livre s'ouvre à une pluralité d'interprétations : chaque lecteur nouveau apporte avec lui son expérience, sa culture, et les valeurs de son époque » (Jouve, 1993, p 14). Cet aspect, la lecture singulière que chaque élève peut avoir d'un texte en fonction de sa personnalité, de sa sensibilité et de son histoire, est très intéressant, mais le traditionnel questionnaire de lecture ne permet absolument pas de le découvrir. Cette idée ouvre donc des pistes didactiques : celles des activités de lecture subjective, comme le débat interprétatif, par exemple.

2 Un retour du passé affectif

Jouve explique que la lecture est à la fois une expérience de libération (du quotidien, du monde) et de comblement (on crée dans l'imaginaire, à partir du texte, un univers marqué par ses propres fantasmes). Lire semble pourtant pour de nombreuses personnes une activité passive. Cet aspect montre qu'il n'en est rien. Lire suppose de participer, aux côtés de l'auteur à l'aboutissement du décor, de l'atmosphère et surtout des personnages. Le lecteur comble ce que Umberto Eco nomme les « blancs » du texte par des souvenirs : de lieux, de personnes, de situations vues ou vécues.

Lire c'est également un voyage dans le temps, le retour de l'enfance, un retour du passé affectif, « Un seul mot peut parfois faire surgir un passé : à travers la lecture, le texte renvoie chacun à son histoire intime » (Jouve, 1993, p 88). Cette seule phrase, magnifique, suffit à donner envie de laisser le travail en plan et de partir lire. Un seul mot. Cela montre la puissance potentielle de la littérature sur tout un chacun, et en même temps l'extrême fragilité : et si le mot, le seul mot, n'était pas lu ?

Et lire est encore, une voie pour découvrir la vérité de sa propre vie. Cette dernière idée rejoint la construction identitaire dont parle Michèle Petit. Se découvrir,

se chercher, se construire, se reconstruire. Des enjeux extrêmement importants sont mis en exergue dans ce chapitre. Lire est une activité assez complexe, et l'une des difficultés est qu'il faut combler les blancs du texte mais aussi accepter de modifier ses représentations en fonction de la suite du texte (Jouve, 1993, p 84).

d) La question de la compréhension

Cèbe et Goigoux parlent à ce propos de la nécessité d'être flexible lorsqu'on lit. C'est une étape que certains élèves n'arrivent pas à accomplir. « Ils ont du mal à remettre en cause, au fil de leur lecture, les représentations et les interprétations qu'ils ont effectuées au début d'un texte » (Cèbe et Goigoux, 2007, p 190). Ces élèves ignorent qu'il faut établir une interprétation provisoire. C'est le premier des trois types de difficultés détectés chez les élèves faibles lecteurs. La seconde difficulté est « un déficit de construction des stratégies requises pour comprendre » (Cèbe et Goigoux, 2007, p 191). Un élève faible lecteur ne revient pas en arrière, car ceci exige « qu'il évalue sa propre compréhension et qu'il sache que cet autocontrôle est non seulement possible mais nécessaire » (Cèbe et Goigoux, 2007, p 191). Enfin, le dernier obstacle est paradoxalement que « le problème, c'est qu'ils comprennent toujours quelque chose », Cèbe et Goigoux parlent d'une compréhension « en îlots », c'est une « compréhension partielle (éventuellement correcte) mais qui ne présente aucune articulation d'ensemble. » (Cèbe et Goigoux, 2007, p 192).

Dans une perspective assez proche, une croyance a longtemps persisté. La compréhension était vue comme un processus automatisé qui s'acquiert naturellement lorsque tous les mots sont identifiés. Pourtant, désormais un postulat fait l'unanimité chez les chercheurs, tels que Rouxel, Giasson, Cèbe et Goigoux, la compréhension fait, au contraire, partie d'un apprentissage, d'un entraînement. On peut distinguer alors cinq principes didactiques :

- Faire prendre conscience qu'un texte ne « dit pas tout » (Umberto Eco) et qu'il faut s'appuyer sur ses connaissances (autres textes, expérience)
- Travailler sur la logique des actions dans un récit : verbalisation des liens causaux et consécutifs
- Favoriser la réflexion, les échanges sur les démarches de compréhension (notamment avec les cercles de lecture de Giasson)
- Aider les élèves à mieux contrôler les inférences et entraîner l'activité inférentielle (Cèbe et Goigoux)
- Aider les élèves à s'engager dans le texte, à la vivre, à le ressentir (Giasson, Rouxel).

e) La lecture : une pratique sociale

Justement, concernant les échanges permettant une meilleure compréhension des textes, Jean-Marie Privat rappelle que la lecture est une activité sociale, faite d'échanges nombreux, alors qu'en classe, « le marché scolaire de lecture n'a le plus souvent comme horizon de communication que l'attente du maître. » (Privat, 1996, p 120). Pourtant « les sociabilités jouent d'abord un rôle privilégié dans la mesure où la pratique réelle d'un lecteur réel suppose et produit de la sociabilité ». Et « contrairement à l'image classique du lecteur dans sa tour d'ivoire, plus la lecture est soutenue, plus les sociabilités des lecteurs sont riches, diversifiées, intenses. » Enfin, « les sociabilités ont [...] un rôle important à jouer parce que non seulement elles règlent l'accès au monde des livres mais parce que précisément elles contribuent à donner sens à la pratique et donc à fonder la croyance en son importance » (Privat, 1996, p 118 et 120).

Suite à ces travaux sur la lecture, je vais m'intéresser aux études et aux enquêtes sur les élèves et la lecture.

2 Qui sont les élèves ? Pratiques de lecture des élèves

a) L'accompagnement de la lecture au sein de la famille : les lectures partagées

Les élèves, surtout à l'adolescence, déclarent très souvent ne pas aimer lire. Mais remontons quelques années en arrière, à l'époque de la lecture à voix haute du soir, dans le contexte familiale, rares sont les jeunes enfants qui n'apprécient pas ce moment. Cette pratique a été l'objet de recherche de l'ouvrage dirigé par C. Frier : *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et en classe*. Le livre s'intéresse aux manières dont les adultes (parents et enseignants notamment) invitent l'enfant à devenir lecteur. Frier estime que « la qualité de la médiation adulte/enfant et les enjeux affectifs [...] conditionnent les mécanismes cognitifs d'acquisition de la lecture » (Frier, 2006, p 9). Cette invitation à la lecture est très importante, car elle est une « médiation indispensable qui seule peut aider l'enfant dans sa conquête de la langue écrite » (Frier, 2006, p 10).

Cette activité est ainsi définie : les « « lectures partagées » [sont] les moments qui réunissent des adultes (ou des pairs plus âgés) et des enfants non lecteurs (0 à 6 ans) autour de la lecture d'albums ou d'histoires. » (Frier, 2006, p 22). Des différences d'heures de lectures partagées sont constatées selon les classes sociales. Dans les classes populaires le nombre d'heures de lecture est moins important que dans la classe moyenne. Une étude réalisée par R. Ely en 1997 estime même que certains enfants ont déjà bénéficié d'environ 2000 heures d'échanges autour de l'écrit avant d'entrer en maternelle. « D'où le rôle crucial de l'école maternelle comme lieu de

sollicitation du sujet à l'égard de ce mode de communication » conclut Frier, p 22.

L'étude ne s'arrête pas aux portes du foyer familial, au contraire, elle s'intéresse aussi aux pratiques scolaires. Et Frier rappelle que « quelques auteurs contemporains ou pédagogues bien connus (Daniel Pennac, Daniel Picouly, Philippe Meirieu, pour ne citer qu'eux) ont montré, depuis longtemps déjà, tout l'intérêt d'une pratique continuée de la lecture à voix haute, chez les petits, mais aussi chez les grands (collégiens et lycéens), et surtout, bien évidemment, chez ceux qui n'ont jamais eu le privilège d'en bénéficier auparavant. » (Frier, 2006, p 26). Cette pratique a pour bénéfice des transformations « dans le rapport des élèves à la culture écrite » (Frier, 2006, p 26).

b) Les adolescents et la lecture

Comme nous l'avons dit plus haut, nombre d'adolescents déclarent ne pas aimer lire. A ce propos, Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier ont mené une enquête lors de laquelle elles ont interrogé des élèves lecteurs. L'une des idées fortes de l'article est le décalage immense entre les supports scolaires et les goûts des élèves en matière de lecture. En effet, la « conception de la lecture est liée à son ancrage « lettré » dans le système scolaire » ; « Or ces pratiques et conceptions scolaires sont en décalage avec les pratiques de certains élèves. » (Frier, Guernier, 2007, p 134). Les chercheuses s'interrogent alors : « pourquoi l'école n'utilise-t-elle pas ces supports qui intéressent les élèves ? [...] Ne peut-on pas considérer qu'il y a là un raté de l'école quand elle réduit la lecture à un type de texte et une modalité de lecture ? » (Frier, Guernier, 2007, p 135).

Elles concluent sur l'écart qui séparent les élèves et l'école en matière de lecture : « Ce que nous renvoient les élèves qui reviennent sur leur parcours c'est d'abord l'inadéquation entre leurs intérêts/désirs et ce qui leur est proposé, entre leurs manières de faire et les manières de faire de l'école. Le principal raté ici semble donc

concerner l'incapacité de l'école à prendre en compte l'individu » (Frier, Guernier, 2007, p 137).

La question de la lecture à l'adolescence peut également être abordée sous un autre angle : celui de la « littératie », c'est-à-dire : « l'ensemble des activités qui mobilisent l'usage de l'écriture, en réception (lecture) et en production (écriture) » selon Christine Barré-De Miniac et pour elle « définir ainsi la littératie, c'est admettre que les compétences techniques nécessaires à la lecture et à l'écriture ne sont pas une fin en soi, mais qu'elles sont des outils au service de pratiques. » (Barré-De Miniac, 2006, p 49). Quant à la lecture proprement dite, elle constate bien que « les jeunes lisent moins de livres à cette période », mais que « c'est au profit d'autres pratiques. Ils privilégient, en effet, les pratiques culturelles de groupe, ou celles qui leur permettent de mieux connaître leur univers social. » (Barré-De Miniac, 2006, p 51).

S'appuyant sur une enquête d'O. Donnat réalisée en 1998 sur les forts lecteurs (lisant plus de deux livres par mois, soit, 24 livres par an au moins), elle constate la baisse de la lecture chez les jeunes, mais aussi chez les adultes, exception faite des personnes de 60 ans et plus. Cela dit, elle estime que « plutôt que la question de la quantité, peut-être faudrait-il poser celle de la diversité ? » Et elle poursuit : « L'école pourrait jouer un rôle à ce niveau. Notamment en élargissant l'éventail des modes de lecture et des modes d'usage de celle-ci, la lecture littéraire restant souvent l'unique modèle de référence, valorisée aux dépens d'autres formes de lecture. » (Barré-De Miniac, 2006, p 58-59). Ici, on le voit, les deux articles se rejoignent vraiment : il s'agit, à l'école, en matière de lecture, d'un problème de supports et de types d'activité.

c) Enquêtes sur la lecture des jeunes

De nombreuses études s'intéressent à la question des pratiques de lecture, des usages de la lecture.

- Alors qu'en est-il ?
- Qui lit et pourquoi ?
- Et les jeunes ont-ils cessé de lire ?

L'enquête publiée en 1999 par le sociologue Christian Baudelot et deux chercheuses en sociologie révèle quelques éléments fondamentaux. Tout d'abord, « Comme beaucoup d'autres pratiques culturelles, la lecture est sujette à des fluctuations au cours du cycle de vie. Raisons de lire, contenu des lectures et temps passé à lire varient dans des proportions considérables au fil de l'âge. » (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999, p 27). Lors de cette enquête, 1200 élèves de trois académies différentes ont été suivis sur quatre ans, même si une déperdition d'effectifs a été constatée au cours des années. Au niveau du nombre de livres lus chaque année, « La tendance d'ensemble à la baisse est néanmoins clairement affirmée puisque ceux qui accusent une baisse du volume de leurs lectures [24 %] sont plus nombreux que ceux qui enregistrent une hausse [16 %] » (Baudelot, alii, 1999, p 39). J'ajoute que la proportion de lecteurs stables constitue cependant une large majorité : 61 %.

Ensuite, les raisons de lire varient aussi au cours de la vie. Schématiquement, les enfants et les jeunes lisent du fait des pressions familiales et scolaires, les adultes lisent moins lorsque la vie professionnelle et parentale grignote le temps libre, enfin, un retour de la lecture est constaté avec l'âge de la retraite. L'école joue donc un rôle important de prescripteur, on le voit.

Il est question également de lecture et de niveau. En effet, parmi les élèves suivis, 15 % de la cohorte est en situation d'échec grave (cette estimation correspond d'ailleurs à celle qu'on obtient à partir d'un échantillon national représentatif). Les sociologues expliquent même que « cette difficulté à réduire à zéro les insuffisances en lecture, mais aussi en écriture et en calcul, est un trait commun à tous les systèmes d'enseignement » (Baudelot, alii, 1999, p 43). Concernant ce sujet, ils ajoutent qu'avoir une bonne vitesse de lecture est nécessaire pour accéder au plaisir de lire. D'ailleurs

« du comptage des pages aux difficultés de compréhension, en passant par les intermittences de l'attention, la lecture revêt pour certains tous les traits de la corvée, activité contrainte, que l'individu accomplit de force, à distance, sans s'y engager » (Baudelot, alii, 1999, p 48). Ils montrent ensuite qu'il existe une relation lâche entre lecture et réussite scolaire, contrairement à ce que l'on pourrait penser.

Enfin, pourquoi les jeunes lisent-ils au collège ?

L'enquête établit une série de raisons, que je classerai en deux parties.

Les raisons du côté de l'affectif et des émotions	Les raisons du côté scolaire et du jugement
1 se divertir	8 se former
2 être captivé	9 les frontières floues
3 sauter les descriptions	10 tous sur le même plan
4 être allongé sur son lit	11 se cultiver
5 l'identification	
6 apprentissage éthique	
7 les histoires vraies	

On le voit, de nombreuses motivations pour la lecture ont trait à l'émotion, à l'expérience intime, physique (lire au lit), psychique (apprentissage éthique) de la lecture. Les collégiens veulent vivre l'histoire (être captivé, s'identifier), veulent du vécu (les histoires vraies), de l'authentique. Plus rares sont les raisons rationnelles, utilitaires : lire pour se former ou se cultiver viennent en fin de liste, de plus les élèves ne classent pas les livres selon le système de valeurs scolaires, ils ne distinguent pas la grande Littérature avec un L majuscule et la sous-littérature, la littérature de consommation, si l'on ose dire.

Nous pouvons également citer l'enquête de Charlot, Bautier et Rochex parue en

1992 : *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Elle part du constat établi par les sociologues des années 1960, Bourdieu, notamment, qui ont établi les théories de la « reproduction » et du « handicap socio-culturel » à propos du lien entre inégalité sociale et inégalité scolaire. » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p 13). A partir de là, trois cents adolescents de banlieue ont été suivis sur plusieurs années pour effectuer un « bilan de savoir ». « Ces « histoires scolaires », confrontées les unes aux autres, remettent en cause la fatalité de l'échec ou de la réussite - chère aux théories du handicap socioculturel » (Charlot, *et alii*, 1992, 4ème de couverture).

La question centrale de l'ouvrage était : « Quel sens cela a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses ? » (Charlot, *et alii*, 1992, p 21).

Les sociologues ont mis en évidence trois sortes de mobilisation scolaire dans le cas des élèves en difficulté :

- l'enfant peut attribuer du sens à l'école sans s'approprier les savoirs ou sans avoir envie d'apprendre
- elle peut être très forte (réussite scolaire désirée, désir d'ascension sociale, forte demande familiale) sans pour autant permettre d'acquérir les savoirs ou désirer apprendre
- elle peut perdurer, lorsque le mobile est puissant, mais sans réussite effective elle reste fragile. (Charlot, *et alii*, 1992, p 26).

Finalement, il a été constaté que le manque de réussite peut être très destructeur, en effet, « la prise de conscience que jamais on n'atteindra le but provoque non seulement une démobilité mais aussi une rancœur à l'égard de l'école, d'autant plus forte que le mobile était puissant. (Charlot, *et alii*, 1992, p 26).

Mais au contraire, « le fait de pouvoir donner sens à ce qui s'apprend à l'école est mobilisateur. » (Charlot, *et alii*, 1992, p 27).

Après ces enquêtes sur les pratiques de lecture des jeunes, étudions maintenant ce qui se passe à l'école : les instructions officielles et les pratiques scolaires.

3 Programmes et pratiques en classe

a) La lecture dans les programmes

1 La lecture littéraire dans les programmes

Qu'en est-il dans les programmes de collège ? Comme je l'ai mentionné plus haut, la partie « lecture » du préambule des programmes de collège de 2008, commence par une sous-partie « Fonder une culture humaniste ». Ensuite deux types de lecture sont évoqués : lecture analytique et lecture cursive, et enfin, une dernière sous-partie est consacrée à la lecture de l'image. Le préambule montre que la lecture peut être variée dans ses supports et dans ses objectifs. Le programme par classe est plus précis. Il s'agit de faire lire aux élèves « au moins trois œuvres intégrales et trois groupements de textes étudiés en classe, et trois œuvres lues en lecture cursive *en dehors du temps scolaire*. » (Programmes de cinquième, 2008, je souligne). Bien entendu, le programme ne fait aucun cas des élèves qui ne lisent pas, en dehors du temps scolaire. Pourtant, tout enseignant sait pertinemment que ces élèves existent, et que même le contrôle de lecture ne suffira pas à les *forcer* à lire. Il ressort de cela, me semble-t-il, que le programme est assez ambitieux, en matière de lecture, et que dans la pratique, l'enseignant doit trouver des compromis et inventer des outils.

b) Remédier aux difficultés en lecture des élèves

1 Les limites du soutien scolaire

De même que l'école gagnerait sans doute à s'ouvrir davantage à d'autres formes et d'autres supports de lecture, certains chercheurs montrent qu'elle pourrait s'enrichir en prenant en compte tous les lecteurs. C'est-à-dire plus concrètement, en incluant *aussi* ceux qu'on appelle parfois les « faibles lecteurs » ou « mauvais lecteurs ». En effet, il arrive souvent que les élèves les moins performants soient « externalisés » lors de cours de soutien. Le professeur confie donc l'élève en difficulté à quelqu'un d'autre, dans l'espoir que grâce à cette aide extérieure, l'élève accède au niveau de l'ensemble des autres élèves. Cependant, ce système a ses limites. Dans l'établissement où je travaille, certains élèves de sixième bénéficient du soutien, une heure par semaine, pendant une période de trois ou quatre semaines. Cependant ces heures, totalement indépendantes des heures de français, données par un enseignant différent, n'ont pas de répercussions visibles sur les élèves. En outre, les élèves voient le soutien comme une heure en plus dans leur emploi du temps. Autant dire que, de leur point de vue, le soutien est rien de moins qu'une corvée. Comme le disait Poslaniec au sujet de la lecture : plus un élève affirme ne pas aimer lire, plus on le force à lire, il en est de même pour le soutien, plus un élève est en difficulté en français, plus on va le forcer à faire des heures de français. La question de l'efficacité et de la pertinence du soutien scolaire mériterait sans doute d'être étudiée.

Recentrons-nous maintenant sur la lecture.

2 Les difficultés de lecture des élèves

Elisabeth Nonnon, dans un article de 2007 fait un constat extrêmement éclairant sur ce sujet. Elle estime que non seulement certains élèves sont en difficulté, mais également certains enseignants, qui doivent gérer l'hétérogénéité des classes. Le problème de ces enseignants (au cycle 3 d'école primaire ou au collège) « n'est peut-être pas tant de trouver des tâches et des entraînements en lecture adaptés au niveau de ces élèves que de devoir les prendre en charge en même temps que les autres du même

âge, pour des apprentissages notionnels et culturels plus larges et divers que la lecture elle-même, mais qui la supposent et s'acquièrent à travers elle. » (Nonnon, 2007, p 8) Elle ajoute à cela la question des supports. En effet, « l'enseignant doit confronter un élève mauvais lecteur aux mêmes textes et aux mêmes notions littéraires et linguistiques, déterminées par les programmes, que tous les élèves de ce niveau. » (Nonnon, 2007, p 8) Elle considère d'ailleurs, à ce propos que les programmes sont « ambitieux » et font preuve d' « exigences réflexives et littéraires élevées, qu'on peut juger calquées sur une image lettrée du rapport à l'écrit et aux textes. » (Nonnon, 2007, p 9).

Elisabeth Nonnon, dans la partie consacrée à ceux qu'on nomme par facilité les « mauvais lecteurs » met en exergue deux problèmes importants. Tout d'abord, la question des supports de lecture et des exercices de lecture à l'école, déjà mentionnés plus haut, qui participent à démotiver certains élèves, mais aussi « la faiblesse des processus métacognitifs [...] chez les lecteurs faibles. » Elle a constaté que « les mauvais lecteurs parviennent difficilement à verbaliser ce qu'ils font quand ils lisent » (Nonnon, 2007, p 15-16). Et pour cause, elle cite à ce propos Cèbe et Goigoux qui remarquent que « la lecture est beaucoup évaluée, mais peu enseignée, du moins de manière explicite, les enseignants comptant sur une imprégnation et une répétition des activités » (Nonnon, 2007, p 19). A ce sujet, c'est d'ailleurs à l'occasion d'un séminaire de didactique, que j'ai été frappée par la justesse de l'idée de « caméra intérieure » pour nommer le processus de fabrication d'images mentales lors de la lecture. J'ai eu l'impression, qu'en Master 2, j'entendais cette idée pour la première fois. Il s'agissait d'une présentation orale de l'outil créé par deux chercheurs à partir de pratiques de classe et de théories de la lecture et de la compréhension : *Lector & Lectrix* de Cèbe et Goigoux (2012). Ils développent un enseignement explicite de la lecture, et l'une des étapes est de créer mentalement le scénario, les images de l'histoire. C'est ce qu'ils appellent métaphoriquement la « caméra intérieure ».

L'enseignement explicite ou l'adaptation des supports à tous les élèves, et notamment ceux en difficulté sont des pistes, la prise en compte de la subjectivité des lecteurs en est une autre.

c) Renouer avec la singularité des élèves et permettre l'émotion

1 La place du sujet lecteur en classe

Vincent Jouve, dans un article paru en 2004 rappelle la part de la singularité dans l'activité lecture. En effet, l'acte de lire, sur le plan affectif mais aussi sur le plan intellectuel, nécessite une part de subjectivité. Le lecteur est par exemple impliqué lorsqu'il construit des images mentales (fondées sur sa mémoire personnelle, elles ont forcément une dimension affective), (Jouve, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 106). Une part de cette subjectivité est aussi accidentelle. Il s'agit de mettre de la subjectivité là où elle n'était pas prévue dans le texte, par l'identification ou par la compréhension, car du fait des limites de notre mémoire, nous retenons d'un texte ce qui est dans nos centres d'intérêt, nous construisons le sens en nous référant à un déjà lu. (Jouve, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 108-109).

Cet engagement du lecteur est important. Jouve précise que « La réappropriation subjective du texte légitime ou accidentelle a son importance dans l'acte de lecture. Elle explique pourquoi le rapport à l'œuvre est toujours en même temps exploration du sujet par lui-même. » (Jouve, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 110).

C'est pourquoi il propose l'activité du débat interprétatif. C'est une proposition méthodologique en trois temps.

- 1/ partir du rapport personnel au texte
- 2/ confronter les réactions des élèves aux données textuelles

- 3/ interroger les réactions subjectives des élèves

La finalité de l'exercice est de montrer que la lecture n'est pas seulement l'occasion d'enrichir le savoir sur le monde ; elle permet aussi d'approfondir le savoir sur soi. (Jouve, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 111).

Un autre type d'exercice pour favoriser l'expression du sujet lecteur est proposé par Annie Rouxel. Il s'agit de l'autobiographie de lecteur. (Rouxel, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 137). Annie Rouxel emprunte le nom de cet exercice à l'ouvrage du même nom de Pierre Dumayet : « Entièrement centré sur la lecture, ce genre ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens » (Rouxel, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 137). Pierre Dumayet évoque par exemple « sa seconde vie », celle que nous offrent les livres, indépendamment de notre vie quotidienne et de notre âge. (Rouxel, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 138).

La notion d'identité littéraire est très riche, elle suppose une sorte d'équivalence entre soi et des textes (Rouxel, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 139), autrement dit une confiance dans son jugement, une vision de la littérature désacralisée. Il s'agit pour le lecteur d'évoquer les textes qu'il aime, qui le représentent, qui métaphoriquement parlent de lui, qui ont fait de lui ce qu'il est, qui l'ont révélé à lui-même (Rouxel, dans Rouxel & Langlade, 2004, p 139).

Cet exercice s'adresse plutôt à des lycéens et des étudiants, étant donné qu'il est préférable que les élèves aient fait l'expérience de multiples lectures.

2 L'interdiction de l'émotion en lecture

Nous avons évoqué déjà l'absence de l'émotion en matière de lecture à l'école dans les constats de départ, mais je voudrais approfondir cette idée. En effet, Michèle

Petit décrypte l'origine de cette mise à distance du subjectif en lecture. Elle cite Francis Marcoin qui propose l'analyse suivante : « Il est à peine exagéré de dire qu'en 1968 dans les universités la linguistique est de gauche, la littérature est de droite. Cette curieuse dichotomie va inspirer pour longtemps la pédagogie du français » (Michèle Petit, 2002, p 127). Elle va plus loin en affirmant que « Les valeurs utilitaires chassaient les valeurs « humanistes », considérées comme aristocratiques. De façon simultanée, l'« identification », confondue avec l'approche subjective, a été congédiée avec mépris. Et l'on a privilégié une conception instrumentale, formaliste, entièrement du côté de la maîtrise du texte » (Michèle Petit, 2002, p 127).

Michèle Petit s'interroge à ce propos : « Pourquoi cette curieuse phobie de l'émotion qui a pu contribuer à privilégier un mode de lecture entièrement du côté de la maîtrise ? Un certain rationalisme pur et dur a vu dans l'émotion la bête à abattre » (Michèle Petit, 2002, p 129).

Par conséquent, la lecture personnelle et la lecture scolaire sont foncièrement différentes. Michèle Petit va même jusqu'à dire qu'existe « une contradiction irrémédiable entre la dimension clandestine, [...] intime de la lecture pour soi, et les exercices faits en classe [...] sous le regard des autres. Entre la rêverie d'un enfant construisant un sens, et la soumission à la lettre. » (Michèle Petit, 2002, p 132).

La sociologue conclut son ouvrage sur l'importance du « rôle de passeur » : « Quand on n'a pas eu la chance d'avoir des livres chez soi, de voir ses parents lire, de les entendre raconter des histoires, c'est par une rencontre que les choses peuvent changer. C'est elle qui suggère qu'un autre rapport aux livres est possible. » (Michèle Petit, 2002, p 139).

d) L'importance de la médiation

La conclusion de *l'Eloge de la lecture* de Michèle Petit met en lumière une notion

très importante : pour devenir lecteur, chacun a besoin d'être invité à l'être. On devient lecteur grâce à quelqu'un, un médiateur du livre, un « passeur de lecture » pour citer le titre de la publication dirigée par Catherine Frier de 2006. Le rôle fondateur des « lectures partagées » a déjà été évoqué, ici, je m'intéresserai plus particulièrement au rôle de passeur de lecture dans le domaine scolaire.

1 Accompagner la lecture : une nécessité

Dans l'ouvrage mentionné, Catherine Frier propose « Quelques pistes pour aider les enfants à devenir lecteurs ». Le médiateur doit laisser « toute sa place à la parole de l'enfant », il est « capable d'interroger son propre rapport à l'écrit et à la lecture », il est également « capable de supprimer la contrainte de lire » (Frier, 2006, p 178-179). A cet égard, Frier cite le paradoxe relevé par Poslaniec : « En effet, plus l'enfant manifeste ou affirme qu'il n'aime pas lire, plus on lui rétorque qu'il faut lire. Ce qui provoque chez l'enfant le sentiment d'être anormal » (Poslaniec, 2001, p 232). Enfin, selon Frier, ce médiateur est « incontournable », car les dispositifs d'offre de lecture ne suffisent pas à faire lire : le passeur de lecture est nécessaire (Frier, 2006, p 180).

Frier offre en quelque sorte la preuve par l'exemple dans un article de 2008 intitulé « Médiation en lecture en classe de français : liens et ruptures entre visée du passeur et pratiques ordinaires des élèves ». Il s'agit d'une enquête portant notamment sur le vécu d'élèves de troisième par rapport à leur année de français. L'étude questionne notamment le déroulé d'une séquence portant sur le roman *Le vieux qui lisait des romans d'amour* de Sépulvéda. Frier a observé que l'enseignante de français de cette classe de troisième avait une visée de « passeur de lecture » pour quatre raisons :

- elle invite les élèves à la lecture
- elle cherche à les raccrocher culturellement
- elle les apprivoise, les rassure et les encourage

- et elle conserve toujours un regard neuf sur le lecteur susceptible de naître chez chacun d'eux.

De plus, lorsqu'elle a proposé le roman de Sépulvéda, elle a effectué une « lecture incitation », c'est-à-dire qu'elle a lu à voix haute le début. Mais cet accompagnement ne s'est pas arrêté à la première séance, au contraire, il a été intensif : bilan écrit des premières lectures cursives, lectures à voix haute récurrentes, discussions intermédiaires, exposés, débats... « A aucun moment les élèves, y compris les plus fragiles, ne se sont sentis livrés à eux-mêmes dans cet « affrontement » avec le livre. Les nombreux moments d'échanges et de partage, le temps laissé à chacun pour lire et relire le texte seul mais aussi avec les autres, ont permis de créer une épaisseur langagière et assurer une véritable « sécurité lectorale » (Tauveron, 2003, p 44) autorisant la négociation du sens et l'engagement du sujet » (Frier, 2008).

Et cet accompagnement a largement conduit au succès de cette séquence, c'est du moins l'hypothèse de Frier, qui soulignait plus haut que le livre avait été largement plébiscité par 21 élèves sur 23, dont 19 l'avait lu intégralement.

2 L'importance du passeur de lecture

Ce rôle de médiateur est également souligné dans le chapitre « La littérature en classe de 4ème : relire pour relier ». Il s'agit de l'analyse d'une pratique de classe effectuée par Alain Chartier, publiée dans l'ouvrage *Passeurs de lecture*. Ce professeur a en effet mis en pratique la lecture à voix haute, mentionnée plus haut, dont les bienfaits ont été décrits par des écrivains et pédagogues contemporains (Daniel Pennac, Daniel Picouly, Philippe Meirieu ...).

La séquence étudiée, « à travers des activités de lecture et d'écriture, a pour but de provoquer chez les élèves un retour sur le moment où ils aimaient lire ou écouter une histoire, pour s'appuyer sur ces souvenirs positifs et continuer à apprendre à lire, donc à grandir » (Chartier, dans Frier, 2006, p 208). Chartier insiste sur l'aspect

continué de cet enseignement de la lecture. Le professeur a proposé à des élèves de quatrième un groupement de textes de littérature de jeunesse : *Pinocchio* de Carlo Collodi, *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll ou *Les Malheurs de Sophie* de La Comtesse de Ségur, notamment. Le choix de textes classiques, de littérature enfantine, connus des élèves ne serait-ce que par leurs adaptations au cinéma, n'est pas dû au hasard. « Les textes sont familiers et on diminue les risques de rejets » explicite Chartier (dans Frier, 2006, p 210).

Finalement, pour lui, « le but de ce travail consiste à faire le lien entre vécu personnel autour du livre et lecture experte en classe de 4ème. On revient aux sources (enfantines, affectives) de la lecture pour pouvoir aller beaucoup plus loin, un peu comme si l'enracinement personnel et intime était nécessaire pour permettre une approche plus experte du texte. » (Chartier, dans Frier, 2006, p 217).

On le voit, en classe, le médiateur ou le passeur utilise des voix multiples et variées (lecture à voix haute, recours à la littérature de jeunesse, accompagnement intensif) pour tenter d'ouvrir pour tous les élèves une porte d'entrée en lecture.

4 Pistes pédagogiques (lecture longue, Lectrix et Lector, lecture littéraire...)

a) Lire à voix haute

Enseigner autrement la lecture. Alain Chartier, un professeur de collège fait part de son expérience dans l'article cité ci-dessus. Il évoque sa pratique de lecture à voix haute d'œuvres entières. Une activité qui ne va pas forcément de soi dans le secondaire et dont les buts sont multiples. Il le fait : « pour susciter un lien plus personnel avec [la lecture], pour combler d'une certaine façon ce manque de

familiarisation à l'égard du livre et de ses pratiques de lectures non scolaires, [pour] renouer avec un scénario issu de l'enfance : la lecture d'histoires. » (Chartier, 2006, p 209). Il mentionne notamment la lecture de pièces de théâtre.

Cette pratique est courante en classe, mais elle concerne seulement les extraits de texte, ceux qui ensuite sont l'objet d'une lecture analytique. Alors que lire l'œuvre intégralement a un tout autre impact : le plaisir de l'histoire, le plaisir d'aller jusqu'à la fin, et le plaisir de la lecture qui berce. Cela rappelle le « retour du passé affectif » mentionné par Jouve, mais de façon un peu décalée. Cela évoque aussi pour moi, le plaisir d'écouter des livres audio, ce mode de lecture nouveau, qui se développe quelque peu. J'écoute régulièrement et avec une grande satisfaction le « Feuilleton » sur France Culture. Je garde un excellent souvenir des épisodes de *Kafka sur le rivage* de Haruki Murakami, de *Meurtres pour mémoire* de Didier Daeninckx, de *D'autres vies que la mienne* d'Emmanuel Carrère ou encore plus récemment de *Millenium 1* et *2* de Stieg Larsson.

b) La lecture longue

Comme plusieurs chercheurs cités plus hauts l'ont dit, l'enseignement de la lecture ainsi que les programmes sont parfois contre-productifs en matière de plaisir de lire. Une enseignante, Danielle Bourgault-Voinot, ayant publié un article dans la revue *Lire au collège*, va même jusqu'à énoncer une situation contradictoire : « Un paradoxe que j'ai pu vérifier : une très forte proportion d'enseignants, y compris de lettres, reconnaissent avoir conservé un souvenir négatif des pratiques de lecture durant leur scolarité primaire et secondaire... pourtant, ils les reproduisent » (Bourgault-Voinot, 2011, p 32). Face à cette situation, l'article prône la mise en place d'une démarche de lecture longue pour retrouver du plaisir à lire en classe. L'expérience a pour but de « faire vivre à tous les élèves une expérience de lecture de

roman qui sera[it] réussie ». Elle estime que quatre éléments peuvent permettre le succès de cette entreprise :

-1 « arriver au terme de l'histoire »,

-2 il s'agit d'une « histoire qu'on a eu envie de commencer »,

-3 il faut « ne pas être sollicité par d'autres tâches » et enfin,

-4 il ne faut pas « perdre le sens » (Bourgault-Voinot, 2011, p 33).

A partir de ce constat, elle détermine les principes à mettre en place pour ce projet. D'abord, il s'agit de donner envie de lire en proposant un choix de romans (contrairement au livre imposé généralement). Ensuite, il faut fournir du temps pour la lecture, c'est-à-dire plusieurs heures de cours, pleines et entières (5 ou 6 heures). Il s'agit aussi de garantir qu'aucune autre tâche ne va interrompre la lecture, et il faut écarter la préoccupation de « bien » comprendre et d'avoir un contrôle de lecture pour la vérifier. Enfin, elle prône d'anticiper les difficultés, grâce à un système de fiches d'aides (sur un corpus de 18 romans de littérature jeunesse, ces fiches d'aides étant disponibles sur le site Internet qu'elle anime « lecture.longue.free.fr »).

Cette démarche permet donc un enseignement différencié, chaque élève pouvant lire à son rythme et pouvant même choisir le roman selon ses goûts. De plus, le professeur cesse la conduite magistrale de l'activité pour donner toute son autonomie à chaque élève. Son rôle est seulement de donner l'exemple en montrant son propre plaisir de lire et d'être disponible pour aider discrètement tout élève qui aurait des difficultés de lecture. Celui-ci pourrait notamment bénéficier de la possibilité d'effectuer un parcours raccourci du livre (grâce aux fiches d'aide), alors qu'un élève plus rapide, qui aurait fini le livre avant la fin des séances imparties ou le soir à la maison, pourrait approfondir son travail grâce à d'autres fiches d'exploration du roman ou alors lire un ou plusieurs romans complémentaires.

Elle conclut son article en évoquant « le bonheur de voir des enfants heureux d'avoir été lecteurs » grâce à ce dispositif didactique. (Bourgault-Voinot, 2011, p 36).

Cet article m'a semblé lumineux et m'est apparu comme une grande bouffée d'air frais. Il a généré chez moi un grand enthousiasme. J'en ai très rapidement discuté avec ma collègue documentaliste. De son côté, après la lecture de l'article, elle m'a dit que pour elle, tout cela coulait de source.

c) Lire avec un public

Socialiser la lecture. Jean-Marie Privat évoquait dans un article qui date de 1996 le rôle important des sociabilités : « Les sociabilités jouent d'abord un rôle privilégié dans la mesure où la pratique réelle d'un lecteur réel suppose et produit de la sociabilité : fréquenter une bibliothèque, demander un conseil à un libraire, choisir un ouvrage pour l'offrir à un ami » (Privat, 1996, p 118). Et il cite encore de nombreux exemples. Il déplore pourtant qu'à l'école, le seul « horizon de communication » est bien souvent « l'attente du maître » (Privat, 1996, p 118 et 120). Cet aspect demande une réelle prise en compte et une réflexion en amont de chaque séquence, pour que la socialisation ne soit pas artificielle et fasse véritablement sens pour les élèves.

Une séquence effectuée en sixième, simultanément par deux collègues et moi-même, portant sur le roman patrimonial anglais et de littérature de jeunesse, *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, a eu comme point d'orgue un spectacle entre les trois classes. Cette séance en public, durant laquelle les élèves ont mis en scène un chapitre (« Un thé chez les fous ») qu'ils avaient adapté eux-mêmes en texte théâtral, a eu un véritable impact positif chez les sixièmes. Ajoutons que socialiser la lecture peut être fait de multiples façons, au sein de la classe (travail en groupe, lecture à voix haute de son travail à la classe, etc.) mais aussi au-delà de la classe (travailler avec d'autres classes ou devant les personnels du collège, devant les parents, ou avec des intervenants extérieurs, etc.).

d) « Lectrix & Lector »

Cèbe et Goigoux résumant ainsi leur travail. Il s'agit d' « une démarche de conception d'un instrument didactique destiné à améliorer l'enseignement continué de la lecture auprès d'élèves entre 9 et 14 ans. Cette démarche repose sur une triple analyse de l'activité de compréhension des textes, des difficultés des élèves et des pratiques des enseignants. L'instrument en cours d'expérimentation accorde une place centrale à l'enseignement des procédures qui sous-tendent une compréhension efficace, à leur prise de conscience et à leur autorégulation en situations de lecture. » (Cèbe et Goigoux, 2007, p 185).

Je vais maintenant donner des éléments de réponse aux trois questions suivantes :

- Pourquoi cet outil me semble-t-il intéressant ?
- Quelles sont les caractéristiques de cet outil ?
- Quels sont les objectifs de cet outil ?

Cet outil me semble intéressant car les chercheurs mentionnent les réactions très positives des enseignants qui ont expérimenté l'outil. J'ai retenu deux constats très encourageants qui montrent l'efficacité potentielle de « Lectrix & Lector ». Le premier constat est que : « les professeurs sont nombreux à affirmer que le travail réalisé a profondément changé le regard qu'ils portaient sur leurs élèves, sur la nature de leurs difficultés (qu'ils méconnaissaient ou minoraient) et leurs marges de progrès. » Le second est qu' « Ils ont également constaté qu'au fil des semaines, grâce à la régularité et à l'intensité de l'enseignement, la plupart des élèves se remobilisaient sur le travail scolaire et devenaient capables de s'interroger seuls sur les stratégies à utiliser en lecture. » (Cèbe et Goigoux, 2007, p 202). Cette idée d'un enseignement continué de la lecture est assez neuve pour moi, mais elle me semble tout à fait riche

et pertinente pour véritablement prendre en compte les difficultés de lecture de certains élèves et aider l'ensemble du groupe à progresser.

Quant aux caractéristiques de « Lectrix & Lector », elles sont au nombre de cinq :

- 1/ l'outil « permet un enseignement adressé à tous les élèves et non une remédiation ciblée sur quelques uns » ;
- 2/ « il est utilisable en collectif même s'il prévoit de nombreuses tâches individuelles ou à réaliser par deux » ;
- 3/ « il propose une planification des tâches adaptée aux moins habiles d'entre eux et une différenciation pour les plus experts » ;
- 4/ « il ne vise pas seulement la maîtrise de procédures, il organise aussi une réflexion à leur propos » ;
- 5/ « il introduit de nouvelles tâches mais utilise aussi les tâches scolaires habituelles en leur assignant de nouveaux objectifs » (Cèbe et Goigoux, 2007, p 196).

Les objectifs de « Lectrix et Lector » sont « enseigner la compréhension, apprendre aux élèves à comprendre les textes et à raisonner sur leur propre compréhension » (Cèbe et Goigoux, 2007, p 196). Il s'agit bien d'un enseignement explicite de la lecture.

Un dernier point à mentionner est que durant l'été 2012, *Lector et Lectrix collègue* a été publié. La méthode propose 7 séquences, chacune composée de trois séances, la troisième étant une séance pour permettre le transfert des compétences travaillées sur des textes littéraires, alors que les deux premières séances sont appuyées sur des textes plus courts, le plus souvent des faits divers. Ce nouvel outil est une piste extrêmement intéressante pour travailler concrètement et patiemment l'apprentissage

de la lecture pour tous, puisqu'elle considère en premier les élèves faibles lecteurs, sans pour autant délaissier les élèves plus avancés. Elle permet en effet de mettre en place une différenciation dans les apprentissages.

e) Les cercles de lecture

L'un des outils pour socialiser la lecture est la mise en place de cercles de lecture en classe. Plusieurs ouvrages définissent et expliquent cet outil didactique, notamment *Les textes littéraires à l'école* de Jocelyne Giasson (2000) et *Les cercles de lecture* de Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine (2006). Giasson définit ainsi cette activité : il s'agit de lecture autonome, de discussions en petits groupes coopératifs avec pour objectif de favoriser la réaction aux textes littéraires.

Elle donne dix caractéristiques des cercles de lecture :

- 1/ Les élèves choisissent leur propre livre.
- 2/ Les groupes sont formés de façon temporaire à partir des livres choisis.
- 3/ Différents groupes lisent différents livres.
- 4/ Les groupes se rencontrent régulièrement.
- 5/ L'écriture et le dessin guident la discussion.
- 6/ Les sujets de discussion viennent des élèves.
- 7/ Les discussions sont ouvertes et naturelles.
- 8/ L'enseignant est un facilitateur.
- 9/ L'évaluation comporte deux volets : l'observation de l'enseignant et l'auto-évaluation de l'élève.
- 10/ De nouveaux groupes se forment autour de nouveaux livres. (Giasson, 2000, p 178-179).

Chez Giasson, les cercles de lecture fonctionnent avec des rôles (animateur de la discussion, maître des passages, maître des liens, illustrateur, etc.) et autour d'une sélection de quatre ou cinq titres, chacun étant en plusieurs exemplaires. L'important étant, de se familiariser progressivement avec des textes littéraires et d'affiner les stratégies de compréhension des textes.

L'ouvrage de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, est plus détaillé puisqu'il est entièrement consacré au sujet, alors que dans celui de Giasson, seul un chapitre évoque les cercles de lecture. Les auteurs belges définissent d'abord l'activité et ses multiples enjeux. Pour eux, un cercle de lecture est un « dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. » Ils poursuivent en disant que « De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation. » (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2006, p 7). Le cercle de lecture permet donc à l'élève de lire, accompagné par des pairs, de discuter de la lecture dans un cadre rassurant : avec ses semblables, en petit comité. Cela encourage à lire et permet progressivement d'améliorer la compréhension des textes.

Les auteurs poursuivent : « Lire, écrire, parler, s'écouter : sont ainsi réunis les quatre piliers des compétences langagières au service de la compréhension des textes écrits. » (Terwagne, *et alii*, 2006, p 7). Ce dispositif, au-delà de ses avantages pédagogiques permet des apprentissages essentiels : lire, réfléchir, écrire, dialoguer et écouter les autres. En outre, il est ajouté que : « La lecture n'est pas un simple outil technique, c'est un vecteur fondamental du développement de l'individu dans la culture et la société. » (Terwagne, *et alii*, 2006, p 9). Ils expliquent par la suite que : « La finalité explicite du cercle est de s'entraider à mieux comprendre des textes. » (Terwagne, *et alii*, 2006, p 16). Et pour prolonger l'idée que la lecture (ou encore l'interprétation d'un texte) est très évaluée mais peu enseignée, on peut lire dans

l'ouvrage que : « Ces capacités à s'ouvrir aux sens d'un texte, à dialoguer avec soi-même au contact de l'écrit et à adopter un point de vue critique ne sont pas des capacités innées, elles s'apprennent. Il s'agit, notamment, d'apprendre à lire les différentes couches de sens du texte, à nouer et dénouer leurs relations » (Terwagne, *et alii*, 2006, p 19). Cette image de « couches de sens du texte » me semble très parlante.

f) La lecture littéraire : modèle théorique entre la lecture analytique et la lecture dite « naïve »

Jean-Louis Dufays constate un décalage certain entre les goûts des adolescents, en matière de lecture, (Nothomb, King, Rowling,) et les programmes (Hugo, Zola, Maupassant, Molière...). Il voit dans cet écart important « une des causes de la démotivation envers la lecture qui gagne beaucoup d'élèves au fil de leur scolarité », (Dufays, 2006, p 85). En effet, il ajoute que plusieurs enquêtes ont démontré le fait suivant : « plus un élève est motivé à lire, plus ses performances de lecteur s'améliorent ». (Dufays, 2006, p 86). On pourrait presque conclure à une contre-performance des programmes. Cependant, comme disait mon professeur de français lorsque j'étais moi-même en quatrième, les élèves lisent en classe les livres qu'ils ne liraient pas naturellement seuls. Autrement dit, la classe de français aurait pour rôle d'ouvrir les élèves aux classiques et de leur faire rencontrer des textes qu'ils n'auraient jamais rencontrés ailleurs.

Dufays, quant à lui, propose donc le modèle théorique de la lecture littéraire pour que les élèves renouent avec le livre. Cette approche est en quelque sorte la synthèse de la lecture littéraire comme mise à distance critique et de la lecture comme participation psychoaffective ou lecture identificatoire d'Annie Rouxel. La première, schématiquement, étant prônée par les programmes, la seconde, étant pratiquée spontanément par les élèves et par tous lecteurs « ordinaires ». Il nomme cela la « lecture littéraire comme va-et-vient dialectique » (Dufays, 2006, p 94).

III Rappel des questions et hypothèses de départ

A ce moment de la réflexion, il me semble intéressant de rappeler les questions initiales :

- Quelle activité mettre en place pour que chaque élève réussisse à lire un livre ?
- Et même pour que chaque élève éprouve du plaisir dans sa lecture ?
- Quelle perspective pourrait engendrer de la motivation chez *tous* les élèves et non seulement chez les élèves scolaires ?
- Quel livre choisir pour mettre toutes les chances de mon côté pour réussir ce projet ?

Suite à ces lectures, j'envisage la mise en place d'un projet long alliant lecture, écriture et oral, basé sur une démarche de lecture longue, soutenue par des activités créatives et documentaires, effectué en partenariat étroit avec la documentaliste, dans le but principalement de permettre aux élèves de réussir la lecture d'un roman de littérature de jeunesse, Le Royaume de Kensuké de Michael Morpurgo, et d'y trouver du plaisir.

Je rappelle mes hypothèses de départ :

- Lire ensemble en classe, et non, seul(e), à la maison pourrait permettre à tous de réussir la lecture d'un livre. Les élèves pourraient s'entraider puisque tous liraient le même.
- Une activité d'écriture collective, effectuée en petit groupe, permettrait aux élèves de comprendre le roman d'une manière créative et d'élargir leur interprétation de l'histoire.
- Enfin, j'ai pensé que faire des exposés en groupe au sujet du livre, en lien avec

d'autres disciplines, serait l'occasion d'accroître la compréhension du livre. De plus, ce travail oral effectué en public est susceptible d'engendrer de la motivation.

Dans la seconde partie, je présenterai l'expérimentation menée dans la classe de cinquième, et dans la dernière partie, j'analyserai les résultats obtenus.

**DEUXIEME PARTIE : DESCRIPTIF
ET DEROULEMENT DU PROJET
MIS EN ŒUVRE**

Cette deuxième partie est consacrée au dispositif didactique que j'ai mis en place dans une classe de cinquième d'un collège classé Réseau Réussite Educative, auparavant appelé Zone d'Education Prioritaire. La séquence avait pour objet principal de faire la lecture longue en classe entière du roman de littérature de jeunesse intitulé : *Le Royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo.

Je vais d'abord présenter les différentes données recueillies lors de la séquence ainsi que la méthode d'analyse utilisée. Ensuite, j'exposerai les objectifs et le déroulement de la séquence.

I La démarche : le recueil des données

1 Des données variées

a) Les questionnaires sur la lecture

Deux questionnaires de lecture sont distribués en début et en fin de séquence. Ceux-ci constituent la première partie des annexes (p 90-91). De plus, ces questionnaires sont entièrement analysés quantitativement dans la deuxième partie des annexes.

Le premier a pour but d'étudier le rapport à la lecture des élèves. Il est organisé en trois parties :

- la lecture en général : il s'agit d'interroger les élèves sur leurs opinions et goûts en matière de lecture,
- la lecture à l'école : cette partie s'intéresse à l'opinion des élèves sur la lecture scolaire et sur leur fréquentation du CDI,
- la lecture à la maison : les dernières questions portent sur les premiers

souvenirs de lecture, les lectures partagées, la fréquentation d'une bibliothèque et la présence de livres au domicile.

b) Les travaux d'écriture

Mon étude est également basée sur les travaux d'écriture qui ont été réalisés suite à la lecture du roman. Il s'agit d'un exercice écrit qui consiste à inventer un épisode supplémentaire au roman. Cette activité est assez souple, en ce sens que les élèves peuvent effectuer des choix, ils peuvent travailler seul ou en binôme, ils choisissent également un sujet d'écriture parmi les quatre proposés.

c) Les exposés sur le roman

Les exposés réalisés à partir du roman sont également des données intéressantes pour mon travail. Cette activité a été réalisée en groupe de quatre élèves. Cette fois-ci les groupes étaient imposés, dans le but de créer des groupes hétérogènes, afin que les élèves moins scolaires ne soient pas regroupés et soient dans de meilleures dispositions pour travailler. Le travail a été extrêmement cadré : les recherches documentaires ont été guidées par une sélection des supports et des fiches de préparation, réalisées par la documentaliste et moi-même en amont.

Six sujets d'exposés à partir du roman étaient proposés aux élèves :

- Le voyage : L'Australie
- Le voyage : Le Brésil
- Les îles : Les Açores, Les Canaries, Sainte Hélène, Le Cap vert
- L'île : L'île fictive de Kensuké
- Les animaux : les orang-outans
- Les animaux : les animaux marins.

d) Les observations de l'enseignante et de la documentaliste

Enfin, les observations de la documentaliste et de moi-même constituent le dernier type de données pour ce travail. Ces observations ont été réalisées tout au long de la séquence. Je les ai recueillies au fur et à mesure. Elles sont le fruit de nos conversations et de nos échanges par courriels. Il s'agissait des réactions d'élèves lors des séances, de leur compréhension des consignes, leur implication dans le travail, ce qui se passait en classe, nos attentes, ainsi que la vitesse de lecture des élèves.

2 Les critères d'analyse de ces données

Les différentes données dont j'ai énuméré la nature ci-dessus, seront analysées de deux manières. J'analyserai tout d'abord les données dans leur ensemble puis j'étudierai quelques élèves en particulier.

a) L'analyse quantitative

L'analyse quantitative sera basée sur les chiffres obtenus après le dépouillement des questionnaires de lecture, ainsi que les notes obtenues dans les exposés et les activités d'écriture. Il s'agit de dégager des ensembles, par rapport aux 24 élèves de la classe.

b) L'analyse qualitative

L'analyse qualitative s'attachera à approfondir les réactions, l'implication, et les choix effectués par quelques élèves en particulier. Ces élèves feront l'objet d'un portrait de lecteur. Ils seront de niveau différent, sans pour autant être strictement représentatifs de l'ensemble de la classe. Cette seconde analyse permettra d'aller plus loin et de nuancer les résultats.

II Objectifs et déroulement de la séquence

Les objectifs de cette séquence sont multiples. Les programmes de collège invitent les professeurs de français à décloisonner lecture, écriture, oral et langue. L'objectif en lecture est de lire une œuvre intégrale de littérature de jeunesse ensemble et en classe, mais aussi de faire des recherches documentaires et des exposés. Pour l'oral, l'objectif est de réaliser un exposé satisfaisant. Concernant l'écriture, il s'agit d'écrire un récit à partir du roman. Enfin, concernant la langue, l'accord des adjectifs qualificatifs, les compléments circonstanciels et l'accord du participe passé seront étudiés.

Le déroulement de la séquence est réparti sur 20 heures de cours. Un premier temps est consacré à la lecture longue du roman : les 7 premières heures (séance 1). Une première séance de langue a lieu. Une semaine est consacrée à la préparation des exposés (2 heures) et à l'activité d'écriture (2 heures). Les élèves préparent leur exposé à l'oral et le présentent (2 heures). Les deux autres séances de langue ont lieu, ainsi qu'une évaluation (5 heures). La séquence s'achève par un bilan (1 heure) et par l'évaluation finale (1 heure).

1 Le choix de la littérature de jeunesse

Le choix de travailler avec un roman de littérature de jeunesse a été fondé sur plusieurs raisons : les goûts et habitudes de lecture des élèves, l'ouverture des programmes à ce type d'œuvres ainsi qu'un goût personnel pour cette littérature.

Alors qu'une séquence difficile sur une œuvre patrimoniale et médiévale : *Le Roman de Renart*, avait eu lieu plus tôt dans l'année, le choix d'un support plus proche des élèves, de leurs habitudes culturelles et de leurs centres d'intérêt s'imposait. En

effet, Michèle Petit (2002) ou encore Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier l'ont déjà souligné : la lecture littéraire pratiquée au collège est éloignée de la culture des élèves. Dans l'article « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? », Frier et Guernier constatent que les élèves interrogés dans le cadre de leur enquête « évoquent le manque d'intérêt à l'égard de ce type de lecture », « ce manque d'intérêt, évoqué de façon récurrente est souvent associé aux thématiques choisies ». Les élèves expriment « également la difficulté à comprendre ce type de textes, qui exigent une lecture analytique, plus experte ». Ce sont « des textes de plus en plus complexes du point de vue linguistiques » écrits dans « un langage inconnu, peu familier, non pratiqué qui entrave la compréhension » (Frier, Guernier, 2007). Enfin, deux autres faits gênent les élèves : la longueur des lectures et le fait qu'elles soient imposées.

Ainsi, et conformément aux programmes qui font entrer la littérature de jeunesse au collège, en lecture cursive mais également et plus précisément dans les corpus d'œuvres conseillées, j'ai choisi de faire lire aux élèves *Le Royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo. En effet, la littérature de jeunesse est bien présente dans les programmes de collège de 2008, dans le préambule, au sein de la sous-partie « Lecture analytique, lecture cursive ». Il est écrit que la lecture cursive « 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. » (Programmes de collège de 2008, Préambule). Elle est présente également dans les corpus de textes, par exemple, dans les récits d'aventures, au programme en classe de cinquième, figurent : *Croc-Blanc*, ou *L'Appel de la forêt* de Jack London, les romans de Jules Verne, mais aussi *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier. Ces romans de littérature de jeunesse siègent aux côtés de romans classiques comme *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe, (Programmes de collège de 2008, classe de cinquième).

Mais ce roman initiatique, ce roman de voyage, et encore ce grand roman

contemporain de littérature enfantine anglaise, je l'ai aussi choisi car je l'aime beaucoup. Et cette raison n'est pas superficielle. Je pense qu'un professeur transmet mieux, enseigne mieux avec des supports qui le touchent. Et d'ailleurs, dans la pratique, la liberté pédagogique est peut-être avant tout une liberté des supports, dans le respect des programmes en vigueur. Enfin, une dernière raison, qui n'est pas moins importante, est que l'année précédente, j'avais fait lire avec succès ce roman à une classe de cinquième.

2 La démarche de lecture longue

La démarche a pour enjeu de permettre aux élèves de faire l'expérience du plaisir de lire, en classe. Cette démarche a été mise en place dans ma séquence, à ceci près que le roman à lire était unique et imposé. Danielle Bourgault-Voinot, à l'origine de ce dispositif didactique, évoque « les conditions du plaisir de lecture telles qu'elles peuvent exister hors de l'école » (Bourgault-Voinot, 2011, p 32). C'est une activité qui se rapproche de la lecture privée.

Elle a créé ce dispositif à partir de sa « propre expérience de lectrice « au libre cours » ». Elle a analysé cette pratique, ce qui lui « a permis de définir des principes pour garder ce cap : durant le temps scolaire, faire vivre à tous les élèves une expérience de lecture de roman qui sera réussie » (Bourgault-Voinot, 2011, p 32).

Suite à cette analyse, elle met en place le dispositif de lecture longue en respectant chaque critère :

1 « Donner envie de lire, c'est d'abord permettre que s'opère un choix, dans une offre de plusieurs romans. » ; « Le choix par chaque élève sera fondé sur une rapide première découverte des ouvrages proposés à la lecture. »

2 « Fournir du temps pour lire en toute tranquillité : là où j'ai pouvoir

d'organiser le temps, c'est-à-dire seulement durant les cours, c'est là que mes élèves liront. »

3 « Garantir que rien d'autre n'est à faire en même temps. Tant que le lecteur n'est pas parvenu au bout du roman, d'une manière ou d'une autre, son seul programme est « lire ». »

4 « Écarter la préoccupation de « bien » comprendre et de devoir en rendre compte. »

5 « Avoir anticipé les difficultés potentielles qui pourraient surgir en cours de lecture pour qu'elles puissent être aplanies « dans la foulée », sans que ne s'interrompe le mouvement même du « lire en action ». » (Bourgault-Voinot, 2011, p 32-33).

3 Le rôle de l'enseignante

L'enseignante que je suis a eu plusieurs rôles dans le dispositif didactique mis en place. Tout d'abord, j'ai adopté le rôle de médiateur, de passeur de lecture, pour reprendre l'expression de Catherine Frier. Il s'agissait pour moi de proposer un livre à la lecture, un livre choisi pour plusieurs raisons, et notamment parce qu'il était accessible et attrayant pour des élèves de cinquième. Dans ce roman, l'identification avec le jeune héros positif était vraiment favorisée.

J'ai également campé le rôle de guide, d'accompagnateur, ce qui fut aussi le cas de la documentaliste, présente pendant les séances de lecture. Je devais, discrètement puisque les élèves lisaient silencieusement, être attentive pour répondre aux quelques questions de certains, aider un élève hésitant, rassurer un élève inquiet, encourager les uns, féliciter les autres.

Enfin, dans le dispositif mis en place, j'ai aussi eu le rôle de facilitateur de sociabilités autour du livre, grâce aux activités mises en place (exposé, écriture). En

effet, le travail de recherches documentaires fait en groupe permettait un retour réflexif sur le livre et une étude approfondie sur tel ou tel thème pour contextualiser l'histoire. Et le travail d'écriture, seul ou en binôme, permettait aux élèves travaillant à deux de discuter de leur lecture et de leurs idées pour inventer une suite, et à certains, de lire leur production finale à toute la classe et à fournir d'éventuels éclaircissements.

Finalement, mon objectif principal était modeste : j'avais pour dessein de faire lire au maximum d'élèves d'une classe de cinquième, et dans de bonnes conditions, un roman intéressant, riche et accessible pour eux.

III Un travail en partenariat

1 Partenariat avec la documentaliste

Ce projet de lecture longue a été effectué en partenariat avec la documentaliste du collègue. Ce partenariat est né d'une envie de travailler ensemble, d'expérimenter une nouvelle forme didactique : la lecture longue. Ce travail à deux a été d'autant plus spontané que nous travaillions ensemble pour un projet en lien avec le Printemps du Livre de Grenoble avec une autre classe de cinquième à cette même période.

Les objectifs étaient donc à la fois d'enrichir nos pratiques professionnelles en faisant l'expérience de quelque chose de nouveau, et d'avoir deux regards au lieu d'un, non seulement avant le projet, dans la préparation, mais aussi pendant le travail.

Le partenariat a démarré au moment de la préparation de la séquence. Nous avons conçu ensemble les séances de lecture, d'exposé et d'écriture. La documentaliste et moi-même avons guidé les élèves lors des séances de lecture. Puis la documentaliste a pris en charge les séances de recherches documentaires et de mises en forme des

exposés, pendant que je dirigeais les séances d'écriture en salle informatique. Finalement, la documentaliste est venue dans la classe pour assister aux exposés oraux.

2 Travail en interdisciplinarité (géographie, SVT, anglais)

On peut ajouter que dans les activités mises en place à partir de la lecture du roman, le travail a dépassé le traditionnel cours de français, en ce sens que l'anglais, la géographie et la science de la vie et de la terre étaient utiles. En effet, pour le travail d'écriture, un sujet au choix concernait une lettre à l'auteur anglais, c'est pourquoi les élèves pouvaient s'ils le souhaitaient écrire quelques mots ou phrases en anglais. De même, pour les recherches documentaires, certains thèmes étaient en lien avec la géographie, la lecture de carte ou encore le vocabulaire de l'orientation et du climat étaient nécessaires, et d'autres thèmes étaient liés à la S.V.T. Et les élèves ont dû décrire des espèces animales et leur régime alimentaire, par exemple.

Cet élargissement d'horizon est véritablement dû à ma collègue documentaliste, qui elle, envisage la lecture plus globalement que moi. Cela avait vraiment pour but de montrer la richesse de livre, au-delà des lectures analytiques traditionnelles en français. Cela a été une véritable respiration de pouvoir étudier plus librement un livre, pour les élèves comme pour moi.

IV L'écriture et l'oral au service de la lecture

1 Objectifs visés grâce à l'activité d'écriture (écrire seul(e) ou à deux)

La lecture et l'écriture sont intimement liées dans la vraie vie, du moins pour certaines personnes : les écrivains s'inspirent largement de leurs lectures pour écrire, les critiques écrivent des articles sur leurs lectures, et il arrive fréquemment aux lecteurs d'annoter, de souligner, de surligner, de relever des citations du livre qu'ils lisent. De même, à l'école les liens entre lecture et écriture sont encouragés.

Le double objectif poursuivi par l'exercice d'écriture proposé était de permettre aux élèves de s'approprier un roman lu tout en leur offrant la possibilité de verbaliser leur lecture singulière de l'ouvrage, et par conséquent leur lecture du monde et d'eux-mêmes. En outre, dans cet exercice, les élèves pouvaient faire l'expérience de la posture d'auteur et sentir la puissance narrative de l'écriture mise en exergue dans le passage de *Jacques le Fataliste* de Diderot que cite Catherine Tauveron (2007, p 82) en conclusion de son article. « Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi [de vous faire attendre un an, deux ans, trois ans, le récit des amours de Jacques...]. »

L'activité d'écriture a été proposée suite à la lecture du roman *Le Royaume de Kensuké* de l'écrivain anglais contemporain, Michael Morpurgo.

La séance d'écriture a eu lieu en fin de séquence, une fois le roman entièrement lu. L'activité s'est déroulée sur deux heures avec un traitement de texte, dans la double perspective de motiver les élèves grâce à l'intérêt qu'ils ont pour l'outil informatique et de faciliter la relecture et l'auto-correction de leur texte. Une certaine liberté était laissée aux élèves : ils pouvaient travailler seul ou en binôme et avaient le choix entre plusieurs sujets d'écriture.

2 Objectifs visés grâce aux exposés oraux : relire avec un objectif précis

L'activité de recherches documentaires avait trois objectifs : élargir l'interprétation que les élèves pouvaient avoir sur le roman de Morpurgo, motiver les élèves par la grande ouverture des thèmes proposés et favoriser les sociabilités autour du roman lu mais aussi autour des textes documentaires parcourus dans un but précis, pour assurer une bonne compréhension de tous les élèves.

Et la présentation orale des exposés en elle-même avait pour objectifs non seulement de motiver les groupes en faisant part à la classe du fruit de leur travail, mais aussi de s'exprimer oralement sur le thème étudié, ce qui était facilitateur pour certains élèves plus à l'aise oralement qu'à l'écrit ou en lecture.

Les séances de recherches documentaires et de mise en forme des exposés ont eu lieu en milieu de séquence et l'exposé oral a eu lieu une semaine plus tard. Les élèves ont travaillé par groupe de quatre. Les groupes étaient hétérogènes et imposés pour que tout le monde travaille.

Voici sous forme de tableau synthétique le déroulement de la séquence de français :

Séance	Support(s)	Dominante	Objectif(s)
Séance 1 : Lecture ensemble en classe	<i>Le Royaume de Kensuké</i> de Michael Morpurgo	Lecture	Lire <i>Le Royaume de Kensuké</i> en entier, en classe
Séance 2 : Les compléments circonstanciels	manuel (<i>Terre des Lettres</i> , Nathan, 5è, 2010) p 292-293	Langue	Savoir identifier et utiliser les CC en lien avec le roman
Séance 3 : L'accord de l'adjectif qualificatif	manuel (<i>Terre des Lettres</i> , Nathan, 5è, 2010) p324	Langue	Identifier et accorder les adjectifs en lien avec le roman
Séance 4 : Préparer	livres du CDI et	Lecture	Effectuer des

les exposés	Internet	documentaire	recherches pour les exposés
Séance 5 : La suite des aventures de Michael	<i>Le Royaume de Kensuké</i> de Michael Morpurgo	Ecriture	Écrire seul(e) ou en binôme un récit
Séance 6 : Exposés au sujet du roman	recherches documentaires effectuées	Oral	Effectuer un exposé oral réussi
Séance 7 : Présentation orale du travail de la séquence	exposés, travaux d'écriture	Oral	Faire part à un public (élèves) du travail effectué
Séance 8 : Le participe passé avec être ou avoir	manuel p 322-323	Langue	Connaître les règles d'accords du participe passé, en lien avec le roman
Séance 9 : Bilan de la séquence	<i>Le Royaume de Kensuké</i> de Michael Morpurgo	Lecture	Découvrir la littérature de jeunesse et un portrait de l'auteur

A la suite de cette présentation complète du projet mis en place, inscrit dans le cadre d'une séquence de français dont j'ai indiqué le déroulement, et de la description des différentes données recueillies pendant ce travail, je vais maintenant analyser ces données et vérifier si les objectifs fixés ont été atteints ou non.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DU TRAVAIL EFFECTUE, AVANTAGES ET LIMITES

I Analyse des données

1 Questionnaire initial et questionnaire final sur la lecture

Les questionnaires vierges, ainsi que l'analyse exhaustive (en nombre d'élèves et pourcentages) du questionnaire initial et du questionnaire final sont présentés en Annexes (p 90-94). Les données chiffrées sont mises en couleur par importance pour une plus grande lisibilité. Dans cette partie, je m'attacherai à analyser les traits les plus saillants de ces questionnaires.

a) Constat global

Le projet de lecture longue d'un roman était peut-être trop ambitieux pour cette classe, dans la mesure où l'objectif était de permettre à *tous les élèves* de lire le roman *en entier*. En effet, d'après le questionnaire de départ, 50% des élèves disent lire un seul ou moins d'un livre par an (ce qui signifie donc, qu'ils ne lisent pas les trois livres au programme en français chaque année scolaire, sans parler des trois livres à lire en lecture cursive).

Cependant, le choix du livre semble néanmoins plutôt pertinent (seuls trois élèves n'ont pas aimé du tout le roman).

En outre, j'ai constaté à plusieurs reprises des réponses contradictoires dans les questionnaires. On peut sans doute expliquer cela par une lecture trop rapide des items ou un manque d'habitude de répondre à des questionnaires. En voici quelques exemples :

- Issry a coché qu'il a déjà lu un livre en entier dans le premier questionnaire, il donne l'exemple du *Royaume de Kensuké* et au questionnaire final, au contraire, il note qu'il l'a « presque » terminé.

- Ce même élève répond que lire 40 minutes, c'est « assez bien » pour lui, alors qu'à la question ouverte pour décrire le projet de lecture longue, il a noté : « c'est nul ».

- De plus, une majorité d'élèves a coché à la fois, j'ai déjà lu un livre et, j'ai déjà lu plusieurs livres en entier, sans respecter la consigne de cocher une seule case.

- Enfin, quelques élèves ont coché que la lecture était pour eux à la fois « agréable » et « une obligation scolaire », ce qui est paradoxal à première vue pourtant. On peut vraisemblablement expliquer cela par les attentes du professeur supposées et intégrées par les élèves. Certains élèves se sont sans doute sentis obligés de répondre que la lecture en général, et la lecture scolaire en particulier, c'était bien.

b) Déclarations initiales des élèves sur la lecture

Je vais m'intéresser plus en détail à ce que pensent les élèves de la lecture. J'évoquerai d'abord ce qu'ils disent de leur pratique de lecture, puis ce qu'ils pensent de la lecture à l'école et enfin, leurs souvenirs de lecture durant leur enfance.

1 Pratiques de lecture des élèves

Concernant leur jugement sur la lecture en général, et sachant qu'ils ont coché plusieurs cases, les élèves sont plus nombreux à estimer que lire est une activité facile (61%), agréable (43%), un plaisir, un loisir (39%) ainsi qu'une obligation scolaire (48%). Seule une minorité d'élèves estime que lire est difficile (22%) et désagréable (22%).

De plus, ils déclarent quasiment à l'unanimité (21 élèves sur 23) avoir déjà lu un ou plusieurs livres en entier. Seule une élève affirme ne jamais l'avoir fait, et un élève n'a rien coché dans cette partie.

Par rapport au nombre de livre(s) lu(s) par an, les réponses sont étonnamment homogènes. Les élèves de la classe sont presque équitablement répartis (7, 6, 5 et 7/23) dans les quatre catégories que je leur ai proposées (les quatre catégories étaient : 0 livre lu /an ; 1 livre lu /an ; 2 à 5 livres lus/an ; 6 à 10 livres lus /an ou +).

Ce qui est éclairant ensuite, et qui va dans le sens des analyses de Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier notamment (2007), à propos du fort décalage entre les pratiques de lecture des élèves et la lecture littéraire à l'école, c'est le type de livre ou texte lu. La catégorie qui arrive de loin en tête est, sans surprise, les bandes dessinées ou mangas (74%) qui entrent rarement dans les murs des salles de français, ensuite viennent les magazines et journaux (48%), puis les romans et la science fiction (39%). Les pourcentages sont élevés car les élèves pouvaient cocher plusieurs cases. On peut relever également, que cinq élèves ont noté lire des albums et contes, ce qui peut éventuellement étonner du fait que les élèves interrogés sont en classe de cinquième, même si personnellement, et sans avoir d'enfant, je lis parfois aussi des albums et contes, avec beaucoup de plaisir. Claude Ponti ou Gilles Bachelet par exemple.

2 Jugement sur la lecture scolaire

Au sujet de ce qu'ils pensent de la lecture à l'école, une majorité a coché la case entre les deux extrêmes, ils la trouvent moyenne (61%). Sans doute ont-ils opté pour une réponse sans risque ? Sans le risque, je suppose, de passer ou pour un cancre en affirmant que les livres scolaires sont inintéressants, ni celui de passer pour un bon élève en estimant qu'ils sont au contraire intéressants.

Ils ont aussi été interrogés sur leur fréquentation du lieu de lecture par excellence au sein du collège : le CDI (Centre d'information et de documentation). Ils sont une majorité à le fréquenter ponctuellement, quelques élèves déclarent ne jamais y aller, et une minorité y va régulièrement.

Finalement, ces deux interrogations sur la lecture laissent une impression mitigée : la lecture scolaire n'engendre guère d'enthousiasme. C'est le moins qu'on

puisse dire.

3 Souvenirs de lecture et lecture partagée

Interrogés sur leurs premiers souvenirs de lecture, les lectures qui remontent à la petite enfance que ce soit à la maison ou à l'école, les réponses des élèves sont très contrastées. En effet, 39 % des élèves en ont des souvenirs négatifs. Ce qui représente beaucoup d'élèves. Le questionnaire ne permet pas d'expliquer pourquoi ces souvenirs de lecture ont été vécus ainsi. En effet, la question était : « Mes premiers souvenirs de lecture : *Coche une seule case.* souvenirs positifs négatifs ».

Ce point de départ difficile n'encourage pas les élèves à envisager sereinement l'activité de lecture. Le fait est que dans le quartier Abbaye-Jouhaux à Grenoble, certains élèves qui fréquentent le collège, sont issus des gens du voyage, et ont parfois des parents illettrés, ce qui peut être un élément explicatif d'un rapport pour le moins distant avec la lecture ainsi que l'écriture.

Le fait que 39 % des élèves ont des souvenirs négatifs de lecture est quelque peu inquiétant. En effet, si la lecture est perçue négativement à son origine même, alors même que dans le domaine scolaire, en maternelle et au cours préparatoire les enseignants cherchent à faire aimer l'objet livre et offrent des histoires lues à voix haute aux enfants, c'est très problématique. Après cela, on peut, peut-être, en partie comprendre le manque d'enthousiasme et, ou le manque d'investissement dans l'activité lecture.

Cela rejoint les constats de Michèle Petit, de Catherine Frier ou encore de Bernard Lahire (2012), sur l'importance de la lecture sur le plan affectif, sur le fait que les lectures partagées doivent avoir été perçues positivement par les enfants et que lors de ces lectures à voix haute faites par les parents, c'est bien une relation affective qui se noue entre l'enfant, le ou les parent(s) et les textes. Et les élèves ne sont que 52 % à avoir des souvenirs positifs. Un dernier point étonnant est enfin que deux élèves ne se sont pas prononcés (9%) sur cette question.

Enfin, pour rejoindre les lectures dans la petite enfance, mais sur le plan familial, une question portait sur les lectures partagées. A cette question, les élèves ont majoritairement répondu (83%) qu'en effet, un parent leur avait lu des histoires dans l'enfance. Si on met les deux questions en parallèle, celle sur les premiers souvenirs de lecture et celle sur les lectures partagées, l'enseignante que je suis est perplexe. Ces lectures partagées ont-elles été perçues négativement par certains enfants/élèves ? Ou la première question a-t-elle été interprétée sur le plan scolaire, tandis que la seconde, liée au domaine familial aurait été interprétée foncièrement différemment ? Ces questions restent malheureusement impossibles à trancher.

c) Une évolution modeste entre l'avant et l'après projet

Globalement, en comparant le questionnaire initial et le questionnaire final, j'ai constaté peu d'évolution sur l'objectif de lecture. La seule élève qui a osé marquer ne jamais avoir lu un livre en entier, Jessica, n'est pas parvenue à lire complètement le roman. Elle a lu un peu plus d'un tiers du livre, 66 pages sur un roman de 156 pages. 9 élèves sur 21, soit quasiment 50% des élèves ayant répondu, admettent ne pas avoir réussi à lire le roman entièrement.

Cependant, on peut constater que les séances de lecture longue se déroulaient bien. Une fois les élèves dans l'activité, un grand silence régnait dans la classe. Et puis, malgré ma déception de voir que la trop faible vitesse de lecture de certains les avait empêchés de lire jusqu'au bout, ils ont malgré tout lu dans un climat assez serein et de manière relativement enthousiaste. Les données concernant la vitesse de lecture des élèves seront analysées dans la troisième partie sur les réactions de l'enseignante et de la documentaliste. En effet, dans son ensemble, la classe a plutôt apprécié de lire ce roman, seuls trois élèves n'ont pas du tout aimé l'histoire.

2 Les travaux d'écriture

Les travaux écrits réalisés dans ce projet ont permis aux élèves d'explorer la posture d'auteur ainsi que l'expression de leur singularité. Les écrits ont été riches et variés, ce qui me fait dire que, globalement, les objectifs poursuivis ont été atteints. C'est ce que je développerai point par point. Les quatre travaux d'écriture d'élèves que je vais analyser sont présentés en Annexe.

a) La posture d'auteur (Tauveron)

La posture d'auteur est un concept didactique conçu par Catherine Tauveron. C'est véritablement un changement radical dans la façon d'envisager l'élève et sa production écrite : il s'agit de lui donner une place à part entière et de considérer son texte avec la même bienveillance et les mêmes égards que si on lisait un texte d'écrivain. C'est également un changement de perspective important pour l'élève lui-même qui est clairement valorisé dans cette posture.

Et Tauveron estime que « Pour peu qu'il se sente autorisé, encouragé à le faire, le sujet scripteur y inscrit sa singularité : singularité de son approche sensible du monde réel, de sa compréhension des hommes, de ses valeurs, de la configuration de son imaginaire, de ses figures obsessionnelles, de son usage de la langue, de ses stratégies narratives, de ses références livresques, autrement dit de « son expérience personnelle » de l'univers, de l'humanité, du langage, de la bibliothèque et des pouvoirs de l'imagination » (Tauveron, 2007, p 76).

Les traces des jeunes auteurs (les élèves) dans leur texte sont nombreuses et variées et le plaisir de certains auteurs à lire leur œuvre en public (au sein de la classe) a été réel. Les élèves ont en effet adopté la posture d'auteur puisque le travail d'écriture consistait à ajouter un épisode au roman *Le Royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo. Je vais donc analyser plus en détail les éléments singuliers, autrement dit

l'expression du sujet lecteur, dans quatre productions d'élèves. Ces élèves feront l'objet d'un portrait de lecteur.

Tout l'intérêt de faire adopter aux élèves une posture d'auteur est d'accroître leur implication dans le travail d'écriture et d'encourager leur progression, comme le dit Catherine Tauveron en conclusion de l'article. Il existe, pour chaque élève « toute une expérience subjective, expérience scolaire [...] à laquelle l'école fait peu appel et qui peut cependant, si elle est sollicitée, modifier tout à la fois l'engagement des élèves dans l'écriture et la qualité des textes produits » (Tauveron, 2007, p 82).

Pour l'analyse des productions écrites d'élèves nous ferons appel aux postures d'écriture mentionnées par Francis Tourigny et par Dominique Bucheton. Tourigny évoque dans son article « Ecriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège » cinq compétences langagières en jeu dans le travail d'écriture littéraire :

- 1/ « prendre le langage comme objet et le mettre à distance du réel »
- 2/ « se servir des apports culturels pour élaborer un écrit personnel »
- 3/ « écrire avec les mots des autres »
- 4/ « savoir adopter une position énonciative cohérente »
- 5/ « circuler dans les postures d'écriture » (Tourigny, 2006, p 15).

Ces postures d'écriture sont au nombre de trois :

- 1/ « être dans l'écriture littéraire », c'est-à-dire être capable de naviguer dans différentes manières d'écrire, tout comme « le scripteur expert (prises de notes structurées ou non, aide-mémoire divers, post-it, habiletés de lecteur à circuler dans les textes et les écrits personnels...) »
- 2/ « respecter strictement la consigne », à la manière des « contraintes d'écriture oulipiennes »
- 3/ « prendre de la distance par rapport à la consigne » (Tourigny, 2006, p 13).

Dominique Bucheton, dix ans auparavant avait identifié, quant à elle, cinq postures d'écriture, dans l'ouvrage qu'elle a dirigé : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Il s'agit de :

- 1/ « La mise en mots et en phrase et de soi et de sa propre expérience »
- 2/ « L'élève intéressé par le travail d'écriture »
- 3/ « L'élève qui « profite » de la situation d'écriture pour se construire une identité de sujet écrivain »
- 4/ « La satisfaction des normes scolaires »
- 5/ « L'utilisation des mots des autres » (Bucheton, 1997, p 237-239).

Le recours aux compétences proposées par Tourigny et aux postures d'écriture de Bucheton me permettra d'analyser les travaux d'élèves. D'ailleurs, on remarque une certaine convergence entre certaines postures de Bucheton et certaines compétences de Tourigny. Ainsi peut-on dégager les couples suivants :

Postures d'écriture de Bucheton	Compétences langagières de Tourigny
« L'utilisation des mots des autres »	« écrire avec les mots des autres »
« L'élève qui « profite » de la situation d'écriture pour se construire une identité de sujet écrivain »	« se servir des apports culturels pour élaborer un écrit personnel »

b) Portraits de jeunes lecteurs en posture d'auteur

Avant de poursuivre, je souhaite présenter les élèves, jeunes lecteurs, qui ont adopté pendant quelques séances la posture d'auteur.

Florian : élève moyen à assez bon en français pendant sa cinquième. Florian est un élève facilement dispersé mais qui aime écrire et qui travaille très activement

lorsqu'il s'agit d'écrire ou de lire un livre qui lui plaît. Il se décrit comme un grand lecteur (6 à 10 livres lus/an ou +) et il trouve que la lecture est « facile, agréable », c'est « un plaisir, un loisir ».

Nesrine et Louisa : elles sont deux bonnes élèves, appliquées et travailleuses. Elles font toujours leur devoir et ont obtenu de bonnes voire très bonnes moyennes en français toute l'année de cinquième. Elles aiment lire et font naturellement le travail scolaire demandé. Elles se décrivent comme des lectrices occasionnelles (2 à 5 livres/an) et juge la lecture positivement, elles ont coché les mêmes cases que Florian.

Dylan : élève qui a d'importants problèmes de graphie et de concentration, il a également d'énormes difficultés à canaliser son énergie, son impulsivité. C'est pourquoi il est accompagné en classe par un Assistant de Vie Scolaire (AVS). Son niveau en français est très variable en fonction de son implication dans le cours et de sa volonté ou non d'apprendre et de faire les activités. Et son attitude en classe laisse parfois à désirer, il peut faire partie de ceux qu'on appelle « perturbateurs ». Il se décrit comme un non lecteur et juge la lecture négativement « difficile, désagréable » et c'est pour lui « une obligation scolaire ».

Rayan : bon élève en français tout au long de son année de cinquième. Scolaire, il fait le travail demandé en classe ainsi qu'à la maison et réussit les exercices et évaluations. Il peut cependant souvent se disperser et se laisser aller à des bavardages footballistiques. Il se décrit comme un non lecteur et l'on pourrait y voir une contradiction, tant l'intuition nous porte à penser que lecture et réussite scolaire sont liées, même si l'enquête de Baudelot, Cartier et Detrez (1999) a montré que cette relation était lâche. Il a un jugement nuancé sur la lecture, pour lui c'est « facile » mais « désagréable » et pour lui, comme pour Dylan, lire est « une obligation scolaire ».

On le voit, ces élèves ont un niveau hétérogène et un rapport différent à la lecture. Voyons maintenant quels choix ces « auteurs » ont effectué dans leur production écrite.

c) L'expression d'un point de vue personnel sur la lecture

Les textes des élèves sur lesquels je m'appuie sont tous présentés en Annexes, dans la troisième partie.

Florian : il a décidé de travailler seul, car il aime écrire et voulait rédiger une longue histoire. Il a d'ailleurs organisé son texte à la manière d'un roman, découpage en chapitre : « Chapitre 1 : Ma demande » ; « Chapitre 2 : L'homme Mystère ». Il a, de plus, eu l'idée originale d'un ancrage fort dans l'époque contemporaine en montrant ses personnages utiliser des moyens de communication d'aujourd'hui, à savoir les courriels :

« Adresse : MichaelMorpurgo@England.com

Pour Michiya de la part de Michael

Bonjour Michiya Ogawa

Suite à l'envoi de votre lettre et à notre petite rencontre, je vous envoie un courriel pour vous proposer d'aller sur l'île de Kensuké, car il y a peu de temps j'ai appris l'existence d'une île identique à celle de Kensuké. Je vous invite à me rejoindre à Londres pour partir à la recherche de votre père car je pense souvent à lui, et vous méritez de connaître votre père. Si nous ne le trouvons pas cela risque d'être un échec total, mais je suis intimement persuadé qu'il est toujours en vie. C'est pourquoi j'espère que vous accepterez mon invitation.

Bien Cordialement,

Michael Morpurgo

Quelques jours après

Adresse : Michiya.Ogawa@Japon.com

Pour Michael De La Part De Michiya

Bonjour Michael Morpurgo

Tout d'abord, je vous remercie de l'importance que vous accordez à mon père. Ensuite, j'accepte volontiers votre invitation, je vous fais confiance et selon plusieurs sources fiables, non seulement l'île a été découverte, mais en plus, elle n'a pas été fouillée! ».

Il a opté pour un langage formel et soutenu : « Suite à l'envoi de votre lettre » ; « Je vous invite à me rejoindre à Londres » ou encore « j'espère que vous accepterez mon invitation.

Bien Cordialement, ».

J'ajoute qu'il a respecté la présentation spécifique du texte épistolaire. Il a également décrit avec nuance les *intentions*, sentiments et **valeurs morales** de ses personnages : « je vous envoie un courriel *pour vous proposer d'aller sur l'île de Kensuké*, car il y a peu de temps, j'ai appris l'existence d'une île identique à celle de Kensuké. Je vous invite à me rejoindre à Londres *pour partir à la recherche de votre père car je pense souvent à lui, et vous méritez de connaître votre père* ».

Outre ces éléments personnels présents dans le texte, j'ai repéré l'usage des compétences et postures d'écriture suivantes :

- « prendre le langage comme objet et le mettre à distance du réel » **EXEMPLE** : l'aisance à manier différents niveaux de langue et différents types d'écriture (écrit épistolaire et écrit narratif, puis écrit argumentatif) ;
- « écrire avec les mots des autres » **EXEMPLE** : l'expression « giga gibbons » du personnage de Michael, ainsi que la citation attribuée à Gutenberg : « Une feuille mal imprimée fait toujours mauvaise impression » ;
- « savoir adopter une position énonciative cohérente » **EXEMPLE** : Le cadre énonciatif n'est jamais rompu dans le récit.

Nesrine et Louisa : elles ont choisi de travailler en binôme. Nesrine tapait le

texte. Elles ont choisi le sujet : écrire une lettre à l'auteur à propos de la lecture du roman. Chacune a exprimé personnellement et séparément ses réactions (ce qui a plu/déplu, ce qui a été ressenti) à la lecture dans un premier temps : « je n'ai pas vraiment aimé la fin car des chasseurs tuent des animaux. J'ai ressenti beaucoup de peine quand Michael a crié (maman, papa) cent fois et qu'il était au bord des larmes » (Louisa) . Puis elles ont interrogé l'auteur sur sa pratique d'écrivain : « Combien de temps avez-vous pris pour écrire *Le Royaume de Kensuké* ? Pourquoi n'y a-t-il pas de fille dans ce livre ? ». Et enfin, elles ont décrit les activités scolaires effectuées en lien avec le roman : « Nous avons réalisé un exposé qui parlait du grand voyage de Michael en Australie. Nous avons parlé de la Grande Barrière de Corail, du climat, des kangourous, nous avons relevé les mots clé de l'Australie et relevé des phrases du *Royaume de Kensuké*. » Finalement, en posture d'auteur, les jeunes filles ont exprimé leur sensibilité, leur curiosité. Nesrine achève même la lettre par une phrase en anglais ponctuée d'une manière fantaisiste, trace de sa pratique des réseaux sociaux : « Thank you to have made us discover this book !!<3<3 ».

Nesrine et Louisa, dans leur travail ont montré qu'elles étaient capables d'utiliser les compétences langagières et postures d'écriture suivantes :

- « L'élève qui « profite » de la situation d'écriture pour se construire une identité de sujet écrivain » et « La mise en mots et en phrase et de soi et de sa propre expérience » **EXEMPLE** : La lettre écrite a permis aux deux élèves d'exprimer leur jugement personnel et leur sensibilité : « J'ai trouvé étonnant que Michael voyage autour du monde et je n'ai pas vraiment aimé la fin car des chasseurs tuent des animaux. » ;
- « prendre le langage comme objet et le mettre à distance du réel » **EXEMPLE** : les deux élèves maîtrisent plusieurs types d'écrits : les impressions personnelles, les questions à l'auteur, l'usage de l'anglais et l'usage expressif de la ponctuation (les *smileys*).

Dylan : a composé un texte riche aux côtés de son AVS, les réactions des personnages sont nuancées : « Michiya m'attend à l'aéroport, je [Michael] suis frappé par la ressemblance avec son père. », l'expression est recherchée : « un voilier loué spécialement pour l'occasion », il a fait un effort de précision et de réalisme (nom du voilier : « le Diamanteca »). Il a inventé une fin heureuse : « Quelques jours plus tard, nous sommes de retour à Tokyo. Kensuké n'en revient pas, le contraste entre cette ville et son île est immense. Les retrouvailles avec son épouse sont aussi touchantes que celles avec son fils ».

De même Dylan utilise avec aisance dans ce travail les postures d'écriture et les compétences langagières suivantes :

- « se servir des apports culturels pour élaborer un écrit personnel » **EXEMPLE :** Dylan reprend des éléments de l'intrigue du roman : « Direction l'île sur laquelle j'ai passé un an avec Kensuké. Le voyage est bien plus court que le précédent. » ;
- « L'élève qui « profite » de la situation d'écriture pour se construire une identité de sujet écrivant » Dylan saisit l'occasion d'exprimer des sentiments nuancés **EXEMPLE :** « Nous nous rapprochons de l'île et je suis saisi de sentiments contraires : je suis excité de revenir après si longtemps et de retrouver mon vieil ami mais je suis également effrayé par la proximité de ce lieu qui m'a si longtemps séparé de ma famille. »

Rayan. Sa passion du football apparaît : « je ne pouvais plus jouer au foot. Donc j'avais fabriqué un ballon, mais je ne me rappelle plus trop comment je l'avais fait et quand je l'eus fini, je me suis mis à jongler ». Et l'importance des relations familiales ou amoureuses est également présente (l'amour est une préoccupation pour nombre d'adolescents et pas seulement) : « j'étais tout seul, égaré, sans eux, mes parents, loin de mes amis. » ; « j'essayais d'oublier tout ce que j'avais perdu (l'école, ma famille, mes amis, ma petite chérie), j'étais désespéré ».

Pour reprendre les grilles d'analyse élaborées par Bucheton et Tourigny, on repère chez Rayan les compétences et postures suivantes :

- « La mise en mots et en phrase et de soi et de sa propre expérience »

EXEMPLE : à partir du travail demandé, Rayan parvient à exprimer une vision personnelle, sa passion du football ressort : « mes parents [...] me demandèrent si j'avais rencontré une personne qui aurait habité dans l'île avec moi. Je répondis que non et que pendant un an, j'étais tout seul, égaré, sans eux, mes parents, loin de mes amis et que je ne pouvais plus jouer au foot. »

- « L'utilisation des mots des autres » EXEMPLE : comme les autres élèves, Rayan reprend de nombreux éléments de l'intrigue du roman.

d) La richesse et la diversité des travaux

L'étude de la posture d'auteur adoptée par les élèves a déjà montré la diversité des sensibilités dans l'écriture. Allons plus loin et analysons les travaux des trois élèves et du binôme, du point de vue du choix des sujets et des choix narratifs et énonciatifs effectués.

Le choix des sujets d'écriture : une marge de manœuvre bienvenue pour laisser chacun opter pour ce qu'il préfère. Dylan et Florian ont tous deux choisi le sujet 2 : écrire une suite du roman en racontant les retrouvailles de Michiya le fils et de Michael l'auteur avec Kensuké, Nesrine et Louisa ont choisi le troisième sujet : écrire une lettre à l'auteur et puis Rayan a opté pour le quatrième sujet : se mettre dans la peau de Michael et raconter à ses parents comment il a survécu seul sur l'île.

Les choix narratifs effectués par les élèves montrent leur inventivité. Concernant les temps employés trois productions sont écrites (Florian, Dylan, Nesrine et Louisa) avec le système du présent (présent et passé composé) tandis que Rayan a utilisé plus classiquement le système du passé (passé simple et imparfait), certains ont

montré leur volonté de finir l'histoire « C'est fini. » (Rayan). En outre, on constate une véritable richesse formelle, dans le texte de Florian : échange de courriels, passage narratif et dans la lettre de Nesrine et Louisa : impressions de lecture, questions, explications de l'activité effectuée.

Les choix énonciatifs révèlent la vision des élèves : le point de vue adopté est tantôt celui de Michael (Rayan, Dylan) tantôt c'est un point de vue mobile, Florian dans son échange épistolaire moderne prend le point de vue de Michael mais aussi celui de Michiya. Enfin, on constate que les élèves ont choisi que le ou les personnages s'expriment tour à tour à la première personne. L'élève exprime son propre point de vue sans passer par un personnage fictif et utilise aussi la première personne (lettre de Nesrine et Louisa).

e) Objectifs atteints

La moyenne de la classe est correcte (6.5/10). Les notes vont de 5/10 à 9/10. Les élèves ont apprécié de pouvoir choisir parmi différents sujets d'écriture et de pouvoir travailler seul ou en binôme. 14 élèves sur 24 ont travaillé seuls, et 10 élèves sur 24 ont travaillé par deux.

Les résultats du travail étaient hétérogènes et les meilleurs élèves n'ont pas forcément été ceux qui avaient le mieux réussi. La plupart des rédactions étaient d'une grande richesse et montraient des lectures singulières très différentes les unes des autres. J'ajoute que ces lectures singulières n'auraient pas pu être révélées dans le cadre de traditionnels questionnaires de lecture effectués généralement lors des séances d'analyse de texte.

J'ai immédiatement constaté l'importance primordiale de l'engouement et de l'implication personnelle dans le travail. Cela a été visible plus que dans une autre activité : les élèves impliqués se sont mis au travail plus rapidement et étaient très concentrés, tandis que d'autres ont mis plus de temps à commencer, ils étaient

dispersés. Les élèves qui sont le plus facilement entrés dans le sujet ont pris plaisir à rédiger, à développer un épisode supplémentaire du roman, tout en développant à cette occasion leur pensée, leur lecture singulière du roman, et aussi leur vision du monde et d'eux-mêmes.

3 Analyse globale des exposés

a) Un fort investissement des élèves

Concernant les exposés, l'une des six fiches de préparation d'exposé est présentée en Annexes, en cinquième partie.

Les élèves se sont mis au travail activement et tous les groupes sont parvenus à effectuer les recherches documentaires (dans des livres documentaires et sur des sites Internet) et mettre en forme les panneaux ou présentations sur power point de leur exposé dans le temps imparti, c'est-à-dire deux séances d'une heure. La rapidité et l'efficacité du travail méritent d'être soulignées.

Ma collègue documentaliste a évalué l'implication dans les recherches ainsi que la qualité des réponses notées dans la fiche de recherche. Les résultats ont été plus qu'honorables pour une majorité d'élèves : la moyenne, très élevée, était de 17,44/20, seuls deux élèves, n'ayant pas fourni le travail requis ont eu respectivement 10/20 et moins de la moyenne. Le travail a plu aux élèves. Certains ont même montré leur intérêt en proposant un travail supplémentaire : faire une présentation sur power point du CDI !

b) Des exposés de qualité

Les exposés étaient riches et précis. Ils étaient intéressants, les illustrations

choisies étaient pertinentes et éclairantes. En outre, les prestations orales étaient tout à fait correctes, voire remarquables. De nombreux élèves se sont montrés à l'aise. Certains avaient préparé des fiches pour ne rien oublier, d'autres avaient tout en tête et très peu hésitaient. Les élèves auditeurs étaient attentifs et intéressés par les exposés présentés.

Je rappelle que l'activité de recherches documentaires avait trois objectifs : élargir l'interprétation que les élèves pouvaient avoir sur le roman de Morpurgo, motiver les élèves par la grande ouverture des thèmes proposés et favoriser les sociabilités autour du roman lu mais aussi autour des textes documentaires parcourus dans un but précis, pour assurer une bonne compréhension de tous les élèves.

Sur ces trois points, j'ai constaté qu'il avait été important de faire le lien entre les recherches documentaires et le roman et que tous les élèves avaient respecté et compris cette consigne. J'ai également remarqué que les élèves avaient apprécié d'étudier le roman autrement que par une série de lectures analytiques faites en classe, la motivation était réelle. Et enfin, j'ai observé que le travail en groupe avait bel et bien permis des sociabilités autour des différents textes lus lors des recherches.

Et la présentation orale des exposés en elle-même avait pour objectifs non seulement de motiver les groupes en faisant part à la classe du fruit de leur travail, mais aussi de s'exprimer oralement sur le thème étudié, ce qui était facilitateur pour certains élèves plus à l'aise oralement qu'à l'écrit ou en lecture.

Sur ces deux points, j'ai observé que malgré la timidité, tous les élèves avaient apprécié de faire part à la classe de leur travail, et qu'en effet, des élèves plus faibles à l'écrit avaient pu être valorisés dans ce travail oral.

c) Un travail en groupe réussi

Finalement, le fait d'avoir imposé les groupes, ce qui était risqué, car c'était

nécessairement obliger les élèves à travailler ensemble même s'ils n'avaient pas d'affinité, a été une réussite. Cela a permis à tous les élèves, de niveau hétérogène, de travailler, de s'entraider. Certains élèves, en difficulté par ailleurs, ont osé prendre des initiatives, dans ce travail différent par rapport aux activités plus ordinaires du cours de français. Je pense par exemple à Jessica, une élève faible, peu attentive, c'est elle qui a osé déclarer ne jamais avoir lu un livre en entier, y compris *Le Royaume de Kensuké*. Elle a pris les crayons de couleur pour créer, sans modèle, le dessin de l'île de Kensuké sur le grand panneau de l'exposé de son groupe.

II Réactions des élèves

Après le bilan satisfaisant des exposés, je vais sonder les réactions des cinq élèves déjà mentionnés par rapport à la lecture et au projet de lecture longue.

1 Evolution chez quelques élèves ; analyse qualitative

a) Jugements sur la lecture et niveau de lecture

Les cinq élèves ont des profils de lecteurs très différents, on le voit non seulement par leur niveau de lecture et par le type de textes qu'ils déclarent lire.

Deux élèves, Dylan et Rayan, estiment être des non lecteurs. Dylan le confirme en ne cochant aucune case dans les types de lecture, tandis que Rayan déclare ne lire que sur Internet, des blogs ou des sites.

A l'opposé, les trois autres élèves se considèrent comme lecteur occasionnel, c'est le cas de Nesrine et Louisa, ou grand lecteur, Florian. Nesrine déclare lire des

magazines, des journaux, ainsi que des romans et de la science fiction, Louisa lit des documentaires, des bandes dessinées et mangas, ainsi que des romans et de la science fiction également. Florian lui, déclare lire tous les types de textes proposés (7 catégories).

Concernant les cas de Florian, Louisa et Nesrine, je vois dans ces observations, la propension des garçons à l'assurance en eux-mêmes et à l'ambition, et celle des filles au manque d'assurance en soi et à l'ambition modérée. C'est un fait établi. Par exemple, si l'on observe la catégorie professionnelle des professeurs, on remarque aisément que parmi les enseignants de primaire et de secondaire les femmes sont plus nombreuses, alors qu'à l'université, c'est largement l'inverse.

Le jugement de Louisa, Nesrine et Florian est identique sur la lecture en général et celle du roman de Morpurgo en particulier : leur jugement est positif « facile, agréable », c'était « un plaisir, un loisir ». Pour les deux autres élèves, le jugement reste négatif mais il est atténué, trois cases négatives étaient cochées à propos de la lecture en général, au départ dans les questionnaires de Dylan et Rayan, tandis qu'ils en ont coché une seule suite à la lecture du roman : c'était « une obligation scolaire ». Ces deux élèves ne se prononcent pas sur le niveau ou leur goût par rapport à la lecture de ce roman.

b) Leur opinion sur l'expérience de lecture longue

Lorsque les élèves doivent raconter avec leurs propres mots l'expérience de la lecture longue, des commentaires positifs apparaissent chez quatre des cinq élèves, alors que deux élèves n'aiment pas lire. En effet, seul Rayan déclare : « c'est long, ennuyant, bizarre ». Et paradoxalement, il a écrit puis rayé « passionnant ». Dylan, quant à lui, a seulement noté : « la classe était calme et puis voilà ». Louisa, Nesrine et Florian ont apprécié ces séances pour différentes raisons. Pour Florian, c'était « assez bien, agréable », mais il aurait aimé lire un livre plus long, pour Louisa, c'était « un

peu long » mais elle a apprécié, car « lire en classe » lui a « permis de lire beaucoup ». Et Nesrine, a relativement aimé l'expérience, mais ce qu'elle a préféré est l'exposé : « Ça m'a assez plu. On a lu pour après préparer un exposé. Moi j'ai fait sur l'Australie. J'étais bien contente du résultat. »

2 Conclusion : Un projet vécu très différemment par les élèves.

Finally les questionnaires des cinq élèves sur l'expérience de lecture longue montrent des réactions moins tranchées que sur la lecture en général et si la séparation entre élèves lecteurs et élèves non lecteurs est toujours visible, elle est plus nuancée.

De plus, les activités variées d'écriture et d'exposé ont permis aux élèves de montrer leurs points forts : Dylan qui n'aime pas la lecture et ne parvient pas toujours à avoir le comportement adéquat en groupe, a pu s'impliquer dans l'écriture aux côtés de son AVS (Assistant de Vie Scolaire). Rayan, qui n'aime pas lire non plus, très à l'aise à l'oral a apprécié le travail d'exposé, et a été l'un de ceux qui ont lu avec plaisir leur rédaction devant la classe. Nesrine, Louisa et Florian, se sont investis dans les activités proposées. On peut souligner en plus que Nesrine a particulièrement apprécié le travail d'exposé, Louisa a pu lire deux romans entiers en classe pendant que les autres en lisaient un seul, cela l'a valorisée. Et Florian s'est épanoui, si l'on peut dire, dans l'activité écrite.

III Réactions de l'enseignante et de la documentaliste

1/ Quelques obstacles pour mettre en place des outils didactiques nouveaux

Le travail à deux (la documentaliste et moi-même) s'est avéré plus que nécessaire pour bien guider les élèves, qui, pour certains, avaient parfois du mal à se retrouver au départ des séances de lecture longue, tant la manière de travailler était nouvelle pour eux ... et pour nous, tout était nouveau également !

Malgré les semaines de préparation, les longues discussions et lectures pour préparer le projet, il nous a fallu, à la documentaliste et moi, un certain temps pour véritablement appréhender la nouvelle manière de travailler. Il nous a fallu trouver nos propres repères pour guider sereinement les élèves.

Cette difficulté relative à passer de la théorie à la pratique en classe est d'ailleurs la raison pour laquelle je n'ai pas pu mettre en place les cercles de lecture. Cela faisait trop de nouveauté à la fois. Il valait mieux se concentrer sur moins de dispositifs pour mieux réussir le projet : la lecture longue, les exposés et l'activité d'écriture.

2/ Les belles réussites des activités très cadrées

La préparation des activités en amont (exposé et écriture) a été longue et scrupuleuse, et elle s'est révélée efficace.

Pour l'exposé et l'écriture, les consignes ont été très strictes et les activités étaient précisément limitées dans le temps. C'est, je crois, le cadre très structurant et sûrement rassurant qui a très bien fonctionné.

3/ Vitesse de lecture : des élèves très hétérogènes

Lors de deux séances de lecture longue, la deuxième semaine, au milieu de

l'expérience et l'avant-dernier jour, j'ai eu l'idée de relever la page à laquelle étaient rendus les élèves en circulant dans les rangs. J'ai alors fait un constat concret et qui a été réellement marquant. Des écarts extrêmes au niveau de la vitesse de lecture existaient entre les élèves. Voir tableau complet des relevés de pages en Annexes, après les quatre travaux d'écriture.

Le lundi 12 mars, c'est la deuxième semaine de lecture sur deux. Le jeudi est l'avant-dernier jour de lecture (7 heures de cours).

Ecart de vitesse de lecture : Le lundi (4ème séance de lecture) 5 élèves ont dépassé la page 100 ou ont fini le roman. Ou bien ils lisent au moins 25 pages en une heure, ou bien ils ont continué à lire chez eux. Sofiane, Louisa et Thibo ont lu chez eux, par exemple.

A l'opposé, 5 élèves sont aux alentours de la page 20 ou 30, et 11 élèves sont aux alentours de la page 40 ou 50.

L'écart entre les 16 élèves les moins rapides et les 5 élèves les plus rapides est de 50 pages environ. Les élèves les plus rapides lisent deux fois plus vite que les 11 assez lents, et à peu près trois fois plus vite que les 5 les plus lents.

La progression en lecture entre la 4ème et la 6ème séance de lecture : les élèves les plus lents ont lu une dizaine ou une vingtaine de pages de plus (5 élèves) ; les élèves à la vitesse de lecture moyenne ont lu une trentaine ou une quarantaine de pages de plus (5 élèves) ; les élèves assez rapides ont lu une soixantaine de pages ou soixante-dix pages de plus (5 élèves).

Le jeudi (6ème séance de lecture) : 10 élèves sont à la page 100, l'ont dépassée ou ont fini le roman (voire ont lu d'autres livres en plus), 4 élèves sont environ à la page 50 ou moins au bout de 6 heures de lecture, 5 élèves sont aux alentours de la page 60 ou 70.

Les neuf élèves les plus lents lisent environ 10 pages par heure ou moins, quand les élèves les plus rapides (ceux ayant lu 100 pages ou plus à la 4ème séance) lisent 25 pages ou plus par heure. L'écart de vitesse de lecture est très important.

Il existe des outils pour améliorer la vitesse de lecture des élèves : c'est une piste à explorer pour améliorer ma pratique professionnelle. De plus, on l'a vu, une trop faible vitesse de lecture ne permet pas d'accéder correctement à la compréhension du texte. Lire devient alors, pour les plus lents, une activité extrêmement complexe.

IV Un succès modeste

Le succès de l'expérimentation a certes été modeste par rapport à l'objectif de faire lire à *tous* les élèves, *le roman en entier*, mais les deux activités orale et écrite ont réellement été réussies par la suite. Je dirais que la séquence a été relativement satisfaisante pour les élèves, ainsi que pour la documentaliste et pour moi.

CONCLUSION

Ce travail de recherche me permet de tirer plusieurs conclusions.

Le travail de lecture longue a permis concrètement de faire lire les élèves, tous les élèves, et de les faire lire dans de bonnes conditions, en classe, ensemble. C'est un premier pas modeste, mais nécessaire avant d'aboutir à satisfaire l'objectif des programmes : susciter le goût et le plaisir de lire. Durant la lecture longue, tous les élèves ont lu, y compris ceux qui ne lisent pas du tout, que les lectures soient imposées ou proposées, même si l'hypothèse de départ était de faire lire un roman entier à tous. Cet objectif n'a pas pu être atteint, du fait de l'écart de vitesse de lecture constaté entre les élèves.

Le travail d'écriture effectué seul ou en binôme m'a montré que les élèves s'investissent plus lorsqu'ils ont la liberté d'effectuer quelques choix. Cette activité, a répondu à mon hypothèse de départ : cela a facilité la compréhension du roman d'une manière créative, les élèves ont exploré une posture d'auteur et ont exprimé leur singularité de lecteur. De plus, ils ont pu élargir leur interprétation de l'histoire. J'ajoute que le fait d'avoir socialisé ce travail, par une lecture de la production écrite à la classe, est valorisante, et ces élèves de ZEP, plus que les autres élèves encore, ont besoin d'être valorisés.

Enfin, le travail d'exposé en groupe et en lien avec d'autres disciplines a aussi répondu aux attentes : il a accru la compréhension de l'œuvre et a engendré de la motivation du fait de la prestation orale devant la classe qu'il supposait. J'ai également constaté que le fait d'avoir imposé les groupes, malgré les réticences initiales de certains élèves, a été positif, chaque élève, quelque soit son niveau, s'est mis au travail et chaque groupe a réalisé un exposé de qualité dans le temps imparti.

J'ajouterai une ultime observation : travailler en binôme avec une personne que l'on a choisie, comme certains élèves ont pu le faire, n'est pas seulement enrichissant et motivant pour les élèves, ça l'est aussi pour les professeurs ! Et le partenariat mis en place avec la documentaliste a été une grande source d'enthousiasme, de travail efficace, de pistes didactiques diversifiées et d'ouverture d'esprit.

ANNEXES

1 Questionnaires vierges

Questionnaire de départ : Ce que je pense de la lecture...

Age : ans. Garçon / Fille .

La lecture en général

La lecture pour moi c'est : *Coche plusieurs cases, si tu veux.*

facile difficile

agréable désagréable

une obligation scolaire

un plaisir, un loisir

Mon expérience de lecture : *Coche une seule case.*

Je n'ai jamais lu un livre en entier

J'ai déjà lu un livre en entier Lequel ?

J'ai lu plusieurs livres en entier Lesquels par exemple ?

Ce que je lis : *Coche plusieurs cases si tu veux.*

des bandes dessinées ou mangas

des magazines, journaux

des documentaires

des albums, des contes

des romans, de la science fiction

des blogs, des sites Internet

autre : *précise*

Je suis plutôt : *Coche une seule case.*

un non-lecteur, je ne lis quasiment pas

un faible lecteur, je lis très peu (1 livre par an)

un lecteur occasionnel (2 à 5 livres par an)

un grand lecteur (6 à 10 livres par an ou +)

La lecture à l'école

Les livres à l'école, je les trouve :

pas intéressants

moyens

intéressants

Le CDI du collège, j'y vais :

jamais

quelque fois
toutes les semaines

La lecture à la maison

Mes premiers souvenirs de lecture : *Coche une seule case.*

souvenirs positifs négatifs

Un parent t'a-t-il lu des livres quand tu étais petit ? Oui Non

Es-tu inscrit dans une bibliothèque / une médiathèque ? Oui Non

Y a-t-il des livres à la maison ? Oui Non

NOM _____ Prénom _____ Age : ans.

Questionnaire à la fin de la séquence 5.

As-tu réussi à lire Le royaume de Kensuké en entier ? Oui Non Presque

As-tu aimé l'histoire ? *Coche une seule case.*

Non pas du tout Un peu Plutôt oui Oui beaucoup

La lecture a été pour toi : *Coche plusieurs cases, si tu veux.*

facile difficile

agréable désagréable

une obligation scolaire

un plaisir

Que penses-tu de la lecture en classe : *Coche plusieurs cases, si tu veux.*

cela m'a aidé(e)

cela m'a motivé(e) à lire

je voudrais que ce soit plus souvent comme cela

je préfère lire seul(e) à la maison

Lire 40 minutes, pour toi c'était : *Coche une seule case.*

trop long assez bien super

Raconte avec tes mots, l'expérience de la lecture d'un livre entier en classe :

.....
.....
.....
.....

Résume ce que tu as retenu de l'histoire du Royaume de Kensuké :

.....
.....
.....
.....

2 Analyse quantitative complète des questionnaires

Questionnaire de départ : Ce que je pense de la lecture...

Age : ans. Garçon (16)/ Fille (7).

Rendus (23/24 : 96%) Manquant : Imen.

Pourcentage : au-dessus de « ,5 » j'arrondis au chiffre rond supérieur et au-dessous de « ,5 » j'arrondis au chiffre rond inférieur.

Je surligne en vert les résultats supérieurs à 50%

Je surligne en orange les résultats inférieurs à 50% (entre 50% et 25%)

Je surligne en rouge les résultats inférieurs à un quart (entre 25% et 0%)

La lecture en général

La lecture pour moi c'est : *Coche plusieurs cases, si tu veux.*

Facile (14/23 : 61%) difficile (5/23 : 22%)

agréable (10/23 : 43%) désagréable (5/23 : 22%)

une obligation scolaire (9/23 : 39%)

un plaisir, un loisir (11/23 : 48%)

Mon expérience de lecture : *Coche une seule case.* Rien coché (1/23 : 4%)

Je n'ai jamais lu un livre en entier (1/23 : 4%) (Jessica)

J'ai déjà lu un livre en entier (18/23 : 78%)

Lequel ?

J'ai lu plusieurs livres en entier (16/23 : 70%) Lesquels par exemple ?

Ce que je lis : *Coche plusieurs cases si tu veux.*

Rien coché (2/23 : 9%)

des bandes dessinées ou mangas (17/23 : 74%)

des magazines, journaux (11/23 : 48%)

des documentaires (4/23 : 17%)

des albums, des contes (5/23 : 22%)

des romans, de la science fiction (9/23 : 39%)

des blogs, des sites Internet (7/23 : 30%)

autre : *précise*

Je suis plutôt : *Coche une seule case.*

un non-lecteur, je ne lis quasiment pas (7/23 : 30%)

un faible lecteur, je lis très peu (1 livre par an) (6/23 : 26%)

un lecteur occasionnel (2 à 5 livres par an) (5/23 : 22%)

un grand lecteur (6 à 10 livres par an ou +) (7/23 : 30%) « Ca dépend des

années » (2/23 : 9%)

La lecture à l'école

Les livres à l'école, je les trouve :

- pas intéressants (6/23 : 26%)
moyens (14/23 : 61%)
intéressants (4/23 : 17%)

Le CDI du collège, j'y vais :

- jamais (5/23 : 22%)
quelque fois (19/23 : 83%)
toutes les semaines (2/23 : 9%)

La lecture à la maison

Mes premiers souvenirs de lecture : *Coche une seule case.* Rien coché (2/23 : 9%)
souvenirs positifs (12/23 : 52%) négatifs (9/23 : 39%)

Un parent t'a-t-il lu des livres quand tu étais petit ? Oui (19/23 : 83%) Non (4/23 : 17%)

Es-tu inscrit dans une bibliothèque / une médiathèque ? Oui (10/23 : 43%) Non (11/23 : 48%) Rien coché (2/23 : 9%)

Y a-t-il des livres à la maison ? Oui (21/23 : 91%) Non (2/23 : 9%)

NOM _____ Prénom _____

Age : ans.

Questionnaire à la fin de la séquence 5.

rendus : 21/24 : 87.5%, garçon (13) / fille (8) Manquants (Adib, Inclif, Semeyr)

As-tu réussi à lire Le royaume de Kensuké en entier ? Oui (11/21 : 52%) Non (1/21 : 5%) Presque (9/21 : 43%)

As-tu aimé l'histoire ? *Coche une seule case.*

Non pas du tout (3/21 : 14%) Un peu (7/21 : 33%) Plutôt oui (5/21 : 24%)
Oui beaucoup (6/21 : 29%)

La lecture a été pour toi : *Coche plusieurs cases, si tu veux.*

Facile (12/21 : 57%) difficile (0/21 : 0%)
agréable (8/21 : 38%) désagréable (1/21 : 5%)
une obligation scolaire (13/21 : 62%)
un plaisir (7/21 : 33%)

Que penses-tu de la lecture en classe : *Coche plusieurs cases, si tu veux.* Rien coché (2/21 : 10%)

cela m'a aidé(e) (6/21 : 29%)
cela m'a motivé(e) à lire (5/21 : 24%)
je voudrais que ce soit plus souvent comme cela (4/21 : 19%)
je préfère lire seul(e) à la maison (11/21 : 52%)

Lire 40 minutes, pour toi c'était : *Coche une seule case.* Rien coché (1/21 : 5%)

trop long (9/21 : 43%) assez bien (7/21 : 33%) super (5/21 : 24%)

Raconte avec tes mots, l'expérience de la lecture d'un livre entier en classe :

Jugement positif : total 11/21 : 52% garçon 6/13 : 46% fille 5/8 : 62.5%

Jugement négatif : total 10/21 : 48% garçon 7/13 : 54% fille 3/8 : 37.5%

Résume ce que tu as retenu de l'histoire du Royaume de Kensuké :

3 Travaux d'écriture de Florian, Nesrine et Louisa, Dylan, Rayan.

Travail de Florian, 5°C :

Sujet 2 : Imagine que dix ans après Michael retourne sur l'île de Kensuké avec Michiya, que se passe-t-il ?

Chapitre 1 : Ma Demande

Adresse : MichaelMorpurgo@England.com

Pour Michiya De La Part De Michael

Bonjour Michiya Ogawa

Suite à l'envoi de votre lettre et à notre petite rencontre, je vous envoie un courriel pour vous proposer d'aller sur l'île de Kensuké, car il y a peu de temps j'ai appris l'existence d'une île identique à celle de Kensuké. Je vous invite à me rejoindre à Londres pour partir à la recherche de votre père car je pense souvent à lui, et vous méritez de connaître votre père. Si nous ne le trouvons pas cela risque d'être un échec total, mais je suis intimement persuadé qu'il est toujours en vie. C'est pourquoi j'espère que vous accepterez mon invitation.

Bien Cordialement,

Michael Morpurgo

Quelques jours après

Adresse:Michiya.Ogawa@Japon.com

Pour Michael De La Part De Michiya

Bonjour Michael Morpurgo

Tout d'abord, je vous remercie de l'importance que vous accordez à mon père. Ensuite, j'accepte volontiers votre invitation, je vous fais confiance et selon plusieurs sources fiables, non seulement l'île a été découverte, mais en plus, elle n'a pas été fouillée! J'ai téléchargé des données pouvant nous permettre de partir sans crainte. Je vous envoie ce lien de téléchargement :

[Http/CarteduMonde/.com](http://CarteduMonde/.com)

Et je vous donne mon numéro de téléphone non surtaxé pour que vous puissiez m'appeler sans problème.

Tél :9 6431 7291

Bien Cordialement

Michiya Ogawa

Deux jours après, Michiya reçut un appel de Michael pour l'informer qu'il pouvait venir à Londres, le 17 Décembre 2012 ...Quelques jours après, Michiya était à Londres, en quête d'aventures. Michael avait acheté un gros bateau, qu'il mettrait au service de cette quête. Ils préparèrent de la nourriture pour plusieurs mois, des cartes, ils prirent des téléphones internationaux pour appeler n'importe où et n'importe quand. Ils réapprirent à naviguer et quelques semaines plus tard, ils décidèrent de partir avec des stocks de nourriture, ce qu'il fallait pour survivre.

Ils partirent de Londres, passant par Fareham, ensuite ils se dirigèrent vers l'île nommée par des scientifiques « L'île mystérieuse ». Ils avaient pris une carte sur laquelle ils avaient inscrit l'emplacement de l'île. Ils devraient faire plusieurs jours de voyage, mais Michael en était de plus en plus convaincu : Kensuké était vivant. Chaque jour qui passait, il en était de plus en plus sûr : Kensuké était vivant.

Ils voyageaient depuis quelques semaines, quand, ils trouvèrent une île abandonnée. Tout commença là. Ils débarquèrent et s'en allèrent chercher un refuge. Ils trouvèrent une grotte qui ressemblait à celle de Kensuké. Ils trouvèrent des peintures encore fraîches, ils se posèrent des questions. Ils étaient à la fois euphoriques et bizarres, mal à l'aise. Ils se demandèrent si quelqu'un d'autre avait pris refuge là. Le lendemain matin, ils commencèrent à rechercher Kensuké sur toute l'île. Ils trouvèrent d'abord les sources chaudes des « giga gibbons » et des orangs-outans. Ils trouvèrent aussi des feuilles de palmiers à moitié déchirées. A ce moment-là, Michael fut sûr et certain que quelqu'un vivait sur cette île. Ils cherchèrent en long et en large, mais ne trouvèrent personne, quand tout d'un coup ...

Chapitre 2 : L'homme Mystère

Puis tout d'un coup, ils entendirent du bruit derrière eux. Ils se retournèrent tout doucement et aperçurent un homme très très âgé. Il avait une canne dans la main droite et portait un vêtement en feuilles de palmiers. Les deux jeunes se demandèrent qui était cette personne, il ressemblait vaguement à Kensuké. Puis

- Bonjour monsieur. Qui êtes-vous et que faites-vous sur cette île?
- Je m'appelle Kensuké.

Il fallut quelques secondes aux deux hommes pour réagir. Finalement, Michael était tout excité d'avoir retrouvé Kensuké. Alors Michiya lui dit :

- Bonjour papa... Je suis Michiya votre fils. Je suis venu avec mon ami Michael qui m'a proposé de venir pour vous rencontrer sur cette île...
- Je vous remercie de vous être inquiétés pour moi, interrompit Kensuké, mais j'aimerais tout d'abord vous dire que je n'ai plus confiance en l'humanité. Cette humanité si déplorable, si insultante, si provocante, si violente. Il y a quelques temps, des scientifiques ont exploré cette île de long en large, heureusement pour moi ils n'ont rien trouvé. Mais un jour, ils reviendront avec leurs armes de torture, ils raseront cette île pour en faire une île de tourisme. La vie humaine me déplaît, je suis très heureux de vous voir tous les deux, mais n'oubliez pas que je partirais avec vous. Je veux lier mon destin à cette île et mourir avec elle. J'ai envoyé une bouteille à la mer et on m'a répondu sur une feuille mal imprimée qui ferait trembler Mr Gutenberg. Il répétait toujours « Une feuille mal imprimée fait toujours mauvaise impression », cette feuille disait qu'ils raseraient cette île et que je devais rentrer chez moi tel un papillon éphémère. Mais je réfute cette idée. Et je préférerais crever avec cette île comme la terre crèvera avec cette humanité si personne ne se révolte, je veux préserver cette terre de bonheur.

Travail de Nesrine et Louisa, 5°C :

Sujet 3 : Ecris une lettre à l'auteur dans laquelle tu racontes ce que tu penses du roman. Tu pourras écrire quelques phrases en anglais pour l'envoyer à Michael Morpurgo (sur son site Internet). Aide : demande à la professeure d'anglais.

Mars 2012, Grenoble, France.

Cher Michael Morpurgo

Nous sommes des collégiennes de 5°, de Grenoble, en France, nous avons toutes les deux 12 ans. Nous avons bien aimé votre livre. Le royaume de Kensuké, il est peut-être long mais bien écrit.

Nesrine : Je n'ai pas vraiment aimé le moment où Michael est tombé à l'eau, car à cause de cela, il a vécu seul dans une petite île perdue au bout du monde. J'ai trouvé sympa que le vieil homme (Kensuké) lui donne à manger et à boire ainsi qu'à Stella Artois (la chienne de Michael). J'aimerais bien aller en Angleterre pour vous voir.

Louisa : J'ai trouvé étonnant que Michael voyage autour du monde et je n'ai pas vraiment aimé la fin car des chasseurs tuent des animaux. J'ai ressenti beaucoup de

peine quand Michael a crié (maman, papa) cent fois et qu'il était au bord des larmes. J'aimerais bien aller en Angleterre, aussi, pour vous voir.

Questions :

Combien de temps avez-vous pris pour écrire le Royaume de Kensuké ?

Pourquoi n'y a-t-il pas de fille dans ce livre ?

Combien avez-vous écrit de livres ?

Exposé :

Nous avons réalisé un exposé qui parlait du grand voyage de Michael en Australie. Nous avons parlé de la Grande Barrière de Corail, du climat, des kangourous, nous avons relevé les mots clé de l' Australie et relevé des phrases du Royaume de Kensuké.

Thank you to have made us discover this book !!<3<3

Could you answer us, please ? Cordially

Nesrine et Louisa . 5°C

Travail de Dylan, 5°C :

Sujet 2 : Imagine que dix ans après Michael retourne sur l'île de Kensuké avec Michiya, que se passe-t-il ?

Me voilà enfin arrivé au Japon. Michiya m'attend à l'aéroport, je suis frappé par la ressemblance avec son père. Après une soirée à Tokyo, Michiya et moi embarquons sur le Diamanteca, un voilier loué spécialement pour l'occasion. Direction l'île sur laquelle j'ai passé un an avec Kensuké. Le voyage est bien plus court que le précédent.

Après quelques jours en mer, la silhouette de l'île apparaît à l'horizon. Nous nous rapprochons de l'île et je suis saisi de sentiments contraires : je suis excité de revenir après si longtemps et de retrouver mon vieil ami mais je suis également effrayé par la proximité de ce lieu qui m'a si longtemps séparé de ma famille.

Nous jetons l'ancre à une centaine de mètres du rivage. Michiya n'attend même pas que nous ayons mis la chaloupe à la mer, il plonge et rejoint l'île à la nage. Le temps que j'arrive, il s'est déjà enfoncé dans la forêt, je l'entends appeler son père. Nous marchons longtemps avant de retrouver le vieil homme. Kensuké n'a pas beaucoup changé, il paraît seulement un peu plus âgé. Les retrouvailles du père et du fils sont

chaleureuses. Le vieil homme nous prépare une infusion de plantes tropicales. Son fils lui demande :

- Papa, pourquoi nous as-tu abandonné ?
- Je vous croyais morts. Quand j'ai vu les bombes tomber sur Nagasaki, j'ai perdu tout espoir de vous revoir. Mon bateau s'est alors échoué sur cette île. Tous mes compagnons sont morts et j'ai décidé que j'y finirai mes jours.

Michiya lui explique alors que lui et sa mère avaient quitté la ville ce jour-là. Ils étaient partis chez ses grands-parents.

Michiya propose alors à son père de le ramener au Japon. Malgré ses craintes, Kensuké ne peut se résoudre à perdre à nouveau son fils et finit par accepter la proposition.

Quelques jours plus tard, nous sommes de retour à Tokyo. Kensuké n'en revient pas, le contraste entre cette ville et son île est immense. Les retrouvailles avec son épouse sont aussi touchantes que celles avec son fils.

Après quelques jours avec Kensuké et les siens, je prends l'avion pour l'Angleterre afin de retrouver ma famille.

Travail de Rayan, 5°C :

Sujet 4 : Imagine l'histoire qu'a racontée Michael à ses parents lorsqu'il les retrouve et qu'il parle de sa disparition sur l'île alors qu'il a promis de passer sous silence la présence de Kensuké. Aide : relis le chapitre 10.

Alors que ça faisait déjà un an que j'étais revenu en Angleterre avec mes parents, mes parents me demandaient tout le temps comment j'avais survécu, là-bas, alors qu'il était difficile de trouver à boire et à manger. Je ne savais plus quoi leur dire, comme Kensuké m'avait fait promettre de ne pas parler de notre rencontre. Donc, je leur racontai que le matin, j'allais pêcher et chercher de l'eau et le soir chercher du bois pour faire du feu et que, des fois, je cueillais des fruits dans les cocotiers ou les bananiers.

Mais mes parents ne me croyaient pas tout à fait, alors ils me demandèrent si

j'avais rencontré une personne qui aurait habité dans l'île avec moi. Je répondis que non et que pendant un an, j'étais tout seul, égaré, sans eux, mes parents, loin de mes amis et que je ne pouvais plus jouer au foot.

Donc j'avais fabriqué un ballon, mais je ne me rappelle plus trop comment je l'avais fait et quand je l'eus fini, je me suis mis à jongler. Cependant, Stella voulait jouer avec, donc je lui jetais le ballon et elle bondissait de joie pour aller le chercher à toute vitesse, on s'était vraiment amusé ce jour-là.

Et voilà tout ce qui s'est passé quand j'étais naufragé dans l'île. Finalement, je m'y étais bien amusé malgré tout. Même si, à d'autres moments, lorsque j'essayais d'oublier tout ce que j'avais perdu (l'école, ma famille, mes amis, ma petite chérie), j'étais désespéré.

C'est fini.

4 Tableau de la vitesse de lecture des 24 élèves et son analyse

Les élèves sont classés par groupes d'exposé (groupe de 4). Le roman est illustré et fait 156 pages. Le lundi 12 mars, c'est la deuxième semaine de lecture sur deux. Le jeudi 15 mars est l'avant-dernier jour de lecture (7 heures de cours).

Eleves	Lundi 12 mars 2012 (4ème heure de cours)	Jeudi 15 mars 2012 (6ème heure de cours)	Progression entre lundi et jeudi (en nombre de pages)
Louisa	P 137	Fini ; 2è livre	?
Dylan	P 35	P 48	13
Célia	P 48	P 115	67
Nesrine	P 45	P 70	25
Thibo	Fini	2è livre	?
Imen	P 115	Abs	?
Inclif	P 50	P 84	34

Adib	P 59	Abs	?
Pierre	P 23	P 39	16
Semeyr	P 41	P 60	19
Clelie	P 55	P 104	49
Florian	P 55	P 127	72
Jessica	P 32	P 66	34
Jason	P 32	P 59	27
Mohamed	P 35	P 65	30
Thomas	P 52	P 97	45
Jerson	P 111 (fini le mardi)	Abs	?
Clémentine	Abs	P 52	?
Rayan	P 57	P 73	16
Issry	Il déclare avoir fini, mais son questionnaire final montre qu'il a menti.	?	?
Camille	P 53	P 113	60
Sofiane	Fini	lu deux albums de jeunesse	?
Cédric	P 48	P 111	63
Dorian	P 79	P 145	66

5 Exemple de fiche de préparation d'exposé

Michael Morpurgo, *Le Royaume de Kensuké*, Gallimard, 2000

Exposé L'île L'île de Kensuké

Groupe Nom Prénom

1/ Relis le chapitre 4 p45-46 recopie le paragraphe où Michael raconte son sauvetage ; il pense faire un rêve.

Explique-le, pourquoi Michael ne comprend pas ce qui est dit, à ton avis ?

2/ Où est Michael ? Décris l'illustration p 48-49.

3/ Que fait Michael le premier jour ?

Que se passe-t-il la première nuit ? Et le lendemain matin ?

4/ Comment survit-il sur l'île ? Décris son emploi du temps dans la journée.

Décris son menu.

Sur le site www.bananier.fr trouve le lieu d'origine des bananiers et dis ce qu'est un régime de bananes.



5/ Relis le chapitre 7, p 95-96, et décris la « maison » de Kensuké.

D'où proviennent beaucoup d'objets ?

6/ Découvre l'histoire d'Hiro Onoda, en tapant son nom dans le site Wikipédia. Que lui est-il arrivé ? Compare cette histoire à celle de Kensuké.

7/ Découvre également l'histoire de Shoichi Yokoi sur le site Wikipédia. Que lui est-il arrivé ?

8/ Quel type d'île Kensuké habite-t-il ? Rappelle tout ce que tu sais sur l'île (forme, taille, végétation, faune).

9/ A l'aide du livre *La Nouvelle-Calédonie*, regarde la carte et trouve dans quel océan, près de quel pôle et près de quel grand pays est située la Nouvelle-Calédonie.

10/ L'île de Kensuké pourrait être près de la Nouvelle-Calédonie. A l'aide du livre *La Nouvelle-Calédonie*, à la page géographie, en haut de la page 17, décris le climat de cette île.

Est-il comparable à celui de l'île de Kensuké ? (Relis les pages 82-83 du roman)

11/ A l'aide du livre *La Nouvelle-Calédonie*, p 36-37, découvre, dans la partie « Le lagon calédonien » combien d'espèces de poissons et de coraux sont abritées dans cet éco-système.

12/ Et cherche sur le site www.maxisciences.com, cherche la définition du mot « corail ».

Puis, sur Wikipédia, cherche ce qu'est un récif corallien.

Comment s'appelle le plus grand récif corallien du monde ? Et où est-il situé ?

BIBLIOGRAPHIE

Théorie sur la lecture et l'écriture :

BARRE-DE MINIAC, Christine, (2000), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Coll. Savoirs mieux, Presses universitaires du Septentrion, Lille.

BUCHETON, Dominique & CHABANNE, Jean-Charles, (2003). « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », in *Repères n° 26-27*, Paris, INRP, p.113-123.

BUCHETON, Dominique, (dir.), BAUTIER, Elisabeth, (collaboration), (1997), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de Versailles.

CHABANNE, Jean-Charles & BUCHETON, Dominique, (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire ; l'écrit et l'oral réflexifs*, Coll. Education et formation, PUF.

COMPAGNON, Antoine, (1998), *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Seuil, coll. « La couleur des idées », chapitre « Le Lecteur ».

FRIER, Catherine, (dir) (2006), *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz.

FRIER, Catherine, (2008), « Médiation en lecture en classe de français : liens et ruptures entre visée du passeur et pratiques ordinaires des élèves », in *Hétérogénéité des difficultés d'apprentissage de lecture, Langage et pratiques, n°41*, p30-39.

GIASSON, Jocelyne, (2000), *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin Editeur, Montréal Paris.

JOHANNOT, Yvonne, (1994), *Illettrisme et rapport à l'écrit*, Presses universitaires de Grenoble.

JOUVE, Vincent, (1993), *La Lecture*, Hachette Supérieur, Coll. Contours littéraires, Paris.

PENNAC, Daniel, (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.

PETIT, Michèle, (2002), *L'éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, Coll. Nouveaux mondes.

PETIT, Michèle, (2008), *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*, Paris, Belin, Coll. Nouveaux mondes.

PIEGAY-GROS, Nathalie, (2002), *Le Lecteur*, GF Flammarion, Coll. « Corpus ».

POSLANIEC, Christian, (1990), *Donner le goût de lire*, Paris, Editions du Sorbier.

Enquêtes sur la lecture et sociologie :

BARRE DE MINIAC, Christine, (2006), « Les pratiques de littératie des adolescents et des jeunes adultes », in PASA, L., RAGANO, S. & FIJALKOW, J : *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Paris, ESF Editeur.

BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie & DETREZ, Christine, (1999), *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil.

BOURDIEU, Pierre, (dir.) (1993), *La misère du monde*, Paris, le Seuil.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth & ROCHEX, Jean-Yves, (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, (1996, 5^e tirage).

FRIER, Catherine & GUERNIER, Marie-Cécile, (2007), « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? » in *Repères n°35*, p 117-137.

LAHIRE, Bernard, (2012), *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil, Coll. Essais, (1^{ère} éd. 1995).

ROBINE, Nicole, (2006), « Lire à la maison en France » in PASA, L., RAGANO, S. & FIJALKOW, J : *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Paris, ESF Editeur.

Didactique de la lecture :

BISHOP, Marie-France & ROUXEL, Annie, (Eds.) (2007), « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », *Le Français d'aujourd'hui*, n° 157, Paris.

BOURGAULT-VOINOT, Danielle, (2011), « Du plaisir à lire ? Même en classe ? » in *Lire au Collège n°88*. Et le site Internet qu'elle anime lecture.longue.free.fr .

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, (2007), « Concevoir un instrument didactique pour

améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », in *Repères n°35*, p 185-206.

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, PEREZ-BACQUE, Maïté & RAGUIDEAU, Charlotte, (2012), *Lector & Lectrix collègue, Apprendre à comprendre les textes*, Paris, Retz.

DUFAYS, Jean-Louis, (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », in *LIDIL n°33*, Grenoble LIDILEM, p 79-101.

JOUVE, Vincent, (2004), « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives » in ROUXEL & LANGLADE, *Le Sujet lecteur*.

MASSOL, Jean-François, (2004), « *Lectures subjectives d'un romancier objectif : à propos de R. MARTIN DU GARD* » in ROUXEL & LANGLADE, *Le Sujet lecteur*.

MAZAURIC, Catherine, (2004), « *Les moi volatils des guerres perdues. La lecture, construction ou déconstruction du sujet ?* » in ROUXEL, LANGLADE, *Le Sujet lecteur*.

NONNON, Elisabeth, (2007), « L'Ecole et ses « mauvais lecteurs » », in *Repères n°35*, p 5-30.

PRIVAT, Jean-Marie, (1996), « Le rôle des sociabilités dans le développement du lecteur », in LIVA, A. (dir) : *Didactique de la lecture, regards croisés*, Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi Pyrénées.

ROUXEL, Annie & LANGLADE, Gérard (dir.), (2004) *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes.

ROUXEL, Annie, (2004), « *Autobiographie de lecteur et identité littéraire* » in ROUXEL & LANGLADE, *Le Sujet lecteur*.

ROUXEL, Annie, (2007), « Pratiques de lecture : Quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le Français d'aujourd'hui*, n° 157, Paris.

TAUVERON, Catherine, (2007), « Le Texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur » in *Le Français aujourd'hui*, n° 157, Paris.

TERWAGNE, Serge, VANHULLE, Sabine & LAFONTAINE, Annette, (2006), *Les cercles de lecture*, De Boeck, Bruxelles, 2^e édition.

TOURIGNY, Francis, (2006), « Ecriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège », in *Le Français aujourd'hui*, n° 153, Paris.

Cours de Master :

FRIER, Catherine, (2009), « *Enseigner la compréhension au cycle 3* », Université Stendhal, Grenoble 3, Accompagnement didactique en lecture-écriture, cours de Master 1, Didactique du français : langue et didactique.

FRIER, Catherine, (2009), « *La lecture à l'épreuve de l'adolescence* », Université Stendhal, Grenoble 3, Accompagnement didactique en lecture-écriture, cours de Master 1, Didactique du français : langue et didactique.

Livres de fiction cités :

Anonyme, (2010), *Le Roman de Renart*, Ed. Gallimard & Belin, Coll. Classico-Collège.

CARROLL, Lewis, (2010), *Alice au pays des merveilles*, Ed. Livre de poche, Trad. Laporte Michel.

MIRANDE, Jacqueline, (1998), *Double meurtre à l'abbaye*, Ed. Flammarion, Coll. Castor poche.

MORPURGO, Michael, (2007), *Le Royaume de Kensuké*, Gallimard, Coll. Folio junior.

Adaptations audio citées

(*Le Feuilleton* est une émission de France Culture qui adapte par épisode de 25 minutes des ouvrages classiques ou contemporains.)

CARRERE, Emmanuel, (2009), *D'autres vies que la mienne*, Ed. P.O.L., Paris, diffusé en 2011 sur France Culture.

DAENINCKX, Didier, (1984), *Meurtres pour mémoire*, Gallimard, Coll. Série Noire, Paris, diffusé en 2003 puis en 2011 sur France Culture.

LARSSON, Stieg, (2006), *Millénium 1, Les hommes qui n'aimaient pas les femmes*, Ed Actes Sud, Coll. Actes noirs, diffusé en 2011 sur France Culture, et *Millénium 2*, diffusé en 2012.

MURAKAMI, Haruki, (2005) *Kafka sur le rivage*, Ed. Belfond, diffusé en 2011 sur France Culture.

RESUME :

Comment remédier aux difficultés de lecture de certains élèves ? Pour tenter de résoudre cette question, j'ai mis en place un projet long alliant lecture, écriture et oral, basé sur une démarche de lecture longue, soutenue par des activités créatives et documentaires, effectué en partenariat étroit avec une documentaliste, dans le but principalement de permettre aux élèves de réussir la lecture d'un roman de littérature de jeunesse et d'y trouver du plaisir. J'ai appuyé mon travail sur les notions de sujet lecteur et sujet scripteur, car pour que les élèves investissent les activités scolaires, ils doivent s'impliquer personnellement.

MOTS-CLES :

Démarche de lecture longue,

Sujet lecteur,

Sujet scripteur.