



HAL
open science

Enseignement et représentations de la littérature de jeunesse en CM2

Raphaëlle Le Bas

► **To cite this version:**

Raphaëlle Le Bas. Enseignement et représentations de la littérature de jeunesse en CM2. Education. 2012. dumas-00759387

HAL Id: dumas-00759387

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00759387v1>

Submitted on 30 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 D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Raphaëlle Le Bas

soutenu le **4 Juillet 2012**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Littérature

Enseignement et représentations de la littérature de jeunesse en CM2

Mémoire dirigé en 2^e année par :

Didier Colin PRAG-IUFM, Université d'Orléans

Mémoire dirigé en 1^{re} année par

Louis-George Tin MCF-IUFM, Université d'Orléans

JURY :

Diane Schwob PRAG-IUFM, Université d'Orléans

Didier Colin PRAG-IUFM, Université d'Orléans

Remerciements

Je voudrais remercier, les professeurs de l'IUFM qui m'ont aidée à formuler et à ordonner mes idées pour mettre en forme ce mémoire, et qui m'ont aussi aidée à trouver des classes disposées à répondre à mes questionnaires.

Je remercie également les enseignants qui ont accepté de modifier leur emploi du temps pour faire remplir mes questionnaires par leur élèves, et ceux qui ont eux mêmes rempli mes questionnaires avec le plus de soin possible.

Enfin, je remercie les élèves qui ont répondu à mes questions avec le plus de sincérité et de justesse possible.

Tables des matières

Introduction	4
I. Partie théorique	6
<u>1. La littérature de jeunesse d'hier à aujourd'hui</u>	6
a. Bref historique de la littérature de jeunesse	6
b. La littérature de jeunesse à l'école aujourd'hui	8
<u>2. Les représentations des élèves et des enseignants</u>	12
a. Le concept de représentation à l'école	12
b. Les représentations des élèves	13
c. Représentations et pratiques des enseignants	16
II. Mise en place de la démarche expérimentale	19
<u>1. Problématique</u>	19
<u>2. Démarche de recherche de données</u>	19
a. Les acteurs	19
b. Le terrain	20
c. Les questionnaires	20
III. Observations	22
<u>1. Ecole et plaisir de lire : un rapport complexe</u>	22
a. La lecture est associée au plaisir	22
b. La lecture détente pratiquée majoritairement hors de l'école	24
c. L'absence de plaisir de lire souvent liée aux contraintes de l'école	25
<u>2. Pratiques de lecture des élèves : influence ou non des enseignants</u>	26
a. Les genres des supports de lecture: influence et désaccord	26
b. Influence des exploitations sur les représentations des élèves	29
c. Comment les élèves choisissent leurs livres	30
d. Différences entre les sexes	31
e. Différence entre les profils de lecteur	32
<u>3. Pratiques et représentations des enseignants</u>	34
a. Les œuvres et supports valorisés	34
b. A quoi sert la littérature de jeunesse pour les enseignants	36
c. Influence de la formation et du vécu des enseignants sur leurs représentations	38
Conclusion	40
Bibliographie	42
Webographie	43
Annexes	44

Introduction

Grâce à mon cursus scolaire, j'étais naturellement intéressée par la littérature : un baccalauréat littéraire, une licence de lettres modernes, des unités d'enseignements sur l'histoire de la littérature de jeunesse. C'est donc très rapidement que j'ai voulu traiter un sujet portant sur la littérature dédiée à nos élèves. C'est le domaine des arts enseignés à l'école où je me sens le plus à l'aise et le plus à même de partager mon expérience. De plus en tant que futur enseignante, donner le goût de lire aux élèves est un des objectifs qui me semble primordial. C'est un domaine qui laisse une grande liberté à l'enseignant, où il peut mettre en avant des thèmes, des auteurs ou des supports de prédilection. La littérature de jeunesse est en elle-même un domaine transversal qui peut toucher tous les autres domaines d'enseignement.

Dans un premier temps, je voulais traiter l'évolution parallèle de la littérature de jeunesse et de l'instruction au cours des siècles : quels chemins ont-ils pris, ces derniers se sont-ils croisés, complétés ou enrichis? Mais cette recherche n'apportait pas assez d'informations sur les pratiques actuelles, la façon dont la littérature de jeunesse est enseignée et comment elle est vécue par les élèves qui la lisent et l'étudient. J'ai donc recentré ma recherche dans le présent en m'intéressant aux représentations des élèves.

Nous enseignons la littérature à nos élèves avec des finalités multiples : donner une culture commune, découvrir d'autres époques et d'autres cultures, donner le goût de lire. Cet enseignement se fait en parallèle de l'étude de la langue souvent à l'avantage de ce dernier. Je voulais chercher à savoir comment se déroulait cet enseignement et surtout quelle était la relation que les élèves entretenaient avec elle à la fin de leur parcours primaire. Pour eux que représente la littérature ? Quelles sont ses finalités ? Est-ce une discipline purement scolaire, ou une activité à part entière ? Comment la représentation que les enseignants ont de ce domaine influence-t-elle celle des élèves ? Ces enseignants qui ont une image de la littérature de jeunesse influencée par les instructions officielles et leur expérience personnelle, arrivent-ils à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés? Je voudrais essayer de répondre à ces questions pour mieux comprendre le regard que les élèves portent sur la littérature et ainsi enrichir mon expérience professionnelle et mieux appréhender son enseignement.

Dans un premier temps, j'exposerai une partie théorique qui présentera la littérature de jeunesse et sa place à l'école ainsi que les représentations des lecteurs et des enseignants. Dans une deuxième partie, je proposerai une démarche expérimentale pour répondre à mes questions et les résultats obtenus.

I Partie théorique

1: La littérature de jeunesse d'hier à aujourd'hui

A/ Bref historique de la littérature de jeunesse

On peut considérer que le premier ouvrage à destination d'un enfant et qui entre dans le cadre de la littérature est *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon composé vers 1694. Ce livre est destiné au jeune Duc de Bourgogne, petit fils de Louis XIV, et a une visée éducative importante : « Son but est de faire connaître au futur souverain la culture antique, fondement de la culture classique, mais aussi de lui dispenser une formation morale et politique. »¹ Cet ouvrage s'inscrit dans la littérature et non dans la lignée des manuels scolaires par sa forme de roman d'aventure. Il reflète ce qu'on attend des lectures d'une jeune personne au XVIIème siècle. En effet l'instruction est à dominante morale : c'est majoritairement des clercs qui enseignent les rudiments au peuple et ils ont le soucis du salut éternel de leur élèves mais aussi celui de maintenir l'ordre social. Les ouvrages lus par les élèves pendant leur scolarité sont donc majoritairement didactiques et moraux : les abécédaires et les psautiers pour les apprentis lecteurs, des fables, des exempla, des vies de saint. Dans la même lignée éducative et morale on trouve les *Cours de morale à l'usage des enfants* de la Comtesse de Genlis (1784) ou *L'Ami des enfants* de Charles-Joseph Panckoucke (1782). Ces ouvrages témoignent d'une certaine évolution de l'image de l'enfant dont *L'Emile* de Rousseau en est le traité : on découvre peu à peu la spécificité de l'enfant et on commence à concevoir l'utilité d'une littérature spécialement destinée à cet âge.

Pour conclure sur la période postrévolutionnaire où naît la littérature de jeunesse (moitié du XVIIIème siècle – fin XVIIIème siècle) , on peut remarquer que la conscience d'un enseignement démocratique et la nouvelle image de l'enfance émergent d'abord dans la littérature de jeunesse avant que l'État n'investisse dans l'instruction.

¹ POSLANIEC Christian, *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, page 14

Le XIX^{ème} siècle se caractérise par un fort élan éducatif qui touche toutes les couches de la société et qui est mis en œuvre par l'État de plus en plus présent, en témoignent les grandes lois scolaires. Les lois Guizot (1836) et Ferry (1881-1882) entraînent une augmentation de la scolarisation et de l'alphabétisme qui ont pour effet un besoin croissant de supports de lecture. Une nouvelle pratique du milieu scolaire va également entraîner le développement de la littérature de jeunesse : les « livres de prix ». De grands éditeurs s'imposent dans le domaine de la littérature de jeunesse : Hachette avec la bibliothèque rose dont l'auteur fétiche est la Comtesse de Ségur et Hetzel dont l'auteur fétiche est Jules Verne. Ce dernier introduit les domaines des sciences et de la géographie dans la littérature de jeunesse. La littérature de jeunesse tend donc à compléter les programmes scolaires de l'école peu ouverts sur le monde et son évolution.

Au début du XX^{ème} siècle, la vision de l'enfance commence à évoluer avec la naissance de la psychologie de l'enfance dans le monde avec des scientifiques et pédagogues comme Piaget ou Wallon. Le pédagogue part des connaissances de l'enfant comme point de départ. Les socioconstructivistes soulignent l'importance de l'environnement de l'enfant dans son apprentissage. Certains pédagogues travaillent sur la pédagogie active qui met en avant l'expérience, la mise en autonomie, l'usage du corps dans les apprentissages: Célestin Freinet père des coopératives scolaires ou Adolphe Ferrière qui fait connaître en France la pédagogie nouvelle. Mais dans la majorité des écoles primaires du début du siècle, ces évolutions demeurent inconnues. Face à une école primaire un peu figée, la littérature évolue en diversifiant ses supports et ses thématiques : la bande dessinée connaît un essor important. La production d'albums est renouvelée et diversifiée par la collection du Père Castor créée en 1936 par Paul Foucher. Après la guerre, les lois sur l'éducation ouvrent deux secteurs aux éditions pour la jeunesse. Le premier étant celui du marché pour la littérature à destination des adolescents, favorisé par la loi Debré en 1959 qui prolonge la scolarité jusqu'à 16 ans puis par la loi Haby en 1975 qui crée le collège unique. Le deuxième secteur ouvert par l'école est celui concernant le public de l'école maternelle. Après la guerre et dans les années 1960 les écoles maternelles se multiplient et la majorité des enfants sont scolarisés à 4 ou 5 ans. Certaines collections se spécialisent dans la littérature pour les tout petits : Père

Castor chez Flammarion crée la collection *Toutes petites histoires*. Cette littérature est spécifique car elle s'adresse à des enfants non lecteurs qui n'ont accès au texte que par l'intermédiaire d'un médiateur.

La liberté de l'auteur sur le thème de ses ouvrages pour la jeunesse s'est parfois heurtée aux critiques et à la censure des institutions politiques. La loi de 1949 sur la presse enfantine et celle de 1958 sur l'édition jeunesse interdisent toute publication qui traiterait « sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous les actes qualifiés de crimes ou délits de nature à démoraliser l'enfance et la jeunesse ». Les auteurs se sont parfois également autocensurés pour rester consensuels.

Le ministère de la culture se préoccupe assez tard de faire rentrer la littérature de jeunesse dans les programmes. En 2002 une liste officielle de livres pour la jeunesse est créée pour les différents cycles de l'école primaire et la littérature de jeunesse rentre dans les programmes en tant qu'objet d'étude obligatoire. Dans un même temps au XXème siècle, la littérature de jeunesse se développe, se diversifie et accueille tous les genres de la littérature dite pour adulte : poésie (collection « dada » chez Mango), théâtre, documentaire, tous les types de romans (policier, historique, social, science-fiction...). Elle est reconnue, et de nombreux prix littéraires récompensent les auteurs et illustrateurs jeunesse : le prix Sorcières, le prix de la Société des gens de lettres... Des bibliothèques et des salons lui sont également consacrés (La joie par les livres ou le salon de Montreuil par exemple)

B/La littérature de jeunesse à l'école aujourd'hui

La littérature au sens large a des définitions multiples : « Ensemble des productions intellectuelles qui se lisent, et qui s'écoutent » selon le Trésor de la langue française, « ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique » selon le Larousse. La littérature est donc à la fois matérielle et conceptuelle. Matérielle car il s'agit de la réunion de textes écrits de tous les genres et de tous les supports possibles. Conceptuelle car elle représente le beau à l'état d'écriture, un beau universel qui traverse les époques et les cultures. Mais qui définit ce beau et donc ce qui appartient ou non à la littérature ? Il s'agit sans doute de professionnels du livre, d'éditeurs, de critiques, d'académiciens, de lecteurs. En tous les cas il s'agit

du jugement d'adultes. La littérature de jeunesse peut-elle porter ce nom de littérature si ses principaux lecteurs ne sont pas à même d'évaluer sa valeur esthétique ? Mais réduire la littérature à l'expression du beau serait oublier sa valeur sociale. La littérature a une fonction de rite de passage qui permet au lecteur de s'intégrer dans la culture d'une société et de la partager. C'est un espace où des lecteurs peuvent partager des valeurs, des références. Ces valeurs sont transmises de génération en génération. Par cette fonction, la littérature de jeunesse est parfaitement légitime car elle introduit l'enfant dans la société dans laquelle il vit.

Nous choisirons donc d'utiliser les termes du livret d'accompagnement de l'éducation nationale de mars 2008 intitulé *Une culture littéraire à l'école* pour définir la littérature étudiée dans ce mémoire : « la littérature adressée aux enfants (ou que les jeunes lecteurs ont reconnu pour leur) qu'elle soit ou ne soit pas de jeunesse [...] En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir »²

La littérature de jeunesse est présente aux cycles 1 et 2 de l'école primaire même si le terme « littérature » n'apparaît pas directement dans les programmes avant le cycle 3. Les objectifs dans ce domaine sont décrits dans le Bulletin officiel du 19 Juin 2008 qui définit les nouveaux programmes scolaires. A la maternelle, la littérature apparaît dans le domaine « découvrir l'écrit ». Il s'agit alors de découvrir et de s'approprier le livre en tant que support, de comprendre ses finalités et son fonctionnement : « Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école [...] . Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions. Ils observent et manipulent des livres. »³ L'accent est donc mis sur la diversité des supports, des thèmes et des genres pour construire une base littéraire chez le jeune élève qui doit à la fois découvrir l'aspect matériel du livre (support, manipulation, repères spatiaux) et l'aspect conceptuel (les fonctions de l'écrit, la compréhension de texte, la singularité des ouvrages, l'intertextualité...). Une des finalités est qu'ils « deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ».⁴ Les élèves doivent percevoir la littérature comme un langage à part. Les termes « littérature de jeunesse » ne sont

² Eduscol, *Une culture littéraire à l'école : littérature à l'école, ressource pour le cycle 3*, page 2

³ *Bulletin officiel n°3 du 19 Juin 2008*, page 13

⁴ *Bulletin officiel n° 3 du 19 Juin 2008*, page 13

pas utilisés mais dans les compétences à atteindre à la fin de l'école maternelle on retrouve « connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes ». Les élèves de maternelle commencent donc à se forger une culture littéraire basée sur des références communes centrées sur le genre du conte.

Au cycle 2 la littérature de jeunesse est liée à un travail de lecture et d'écoute. On retrouve ainsi dans les progressions du cycle 2 : « Lire ou écouter des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture »⁵. Mais les programmes se concentrent principalement sur l'étude de la langue. La diversité des œuvres n'est pas évoquée, ni la façon de choisir les textes de lecture. La culture littéraire ne semble pas une priorité au cycle 2 et on ressent à travers les instructions officielles le poids du déchiffrage et la pression qui est mise sur l'élève pour qu'il acquiert la mécanique de la lecture. Cette mécanique ne s'appuie pas à priori sur des supports littéraires dans les instructions officielles mais beaucoup d'enseignants les utilisent pour apprendre à déchiffrer. On retrouve tout de même les notions d'œuvres du patrimoine et littérature dans la compétence du palier 1 : « lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge »⁶

Au cycle 3 dans le domaine Français, un sous domaine littérature est clairement défini. Cela apparaît comme l'aboutissement de la maîtrise de la lecture et de l'écriture. L'élève dépasse le stade du déchiffrage des mots qui demande des efforts et ralentit la compréhension et peut se consacrer uniquement au sens et à la valeur esthétique du texte. La compréhension est une compétence travaillée dès la maternelle mais au cycle 3, les élèves peuvent assurer seuls la lecture et la nécessité d'un intermédiaire se fait moins sentir. L'objectif de ce sous domaine est explicité comme ceci : « L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome »⁷ Encore une fois on peut constater que la littérature reste un support visant à développer d'autres compétences. Mais au cycle 3 l'accent est vraiment mis sur la création d'une culture commune fondée sur des références à un réseau d'œuvres lues. Cette idée rentre dans la volonté de l'école d'assurer l'égalité

⁵ *Bulletin officiel n° 3 du 19 Juin 2008 page 41*

⁶ *Bulletin officiel n°3 du 19 Juin 2008 page 20*

⁷ *Bulletin officiel n°3 du 19 Juin 2008 page 21*

des chances de ses élèves à laquelle on peut associer la création du socle commun. Ainsi les programmes définissent l'objectif principal du volet littérature : « Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine de la littérature de jeunesse d'hier à aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. » Pour cela l'école doit s'appuyer sur une diversité de supports, de genres littéraires, varier œuvres du patrimoine et nouveautés. L'éducation nationale aide les enseignants dans leur choix en dressant une liste d'œuvre potentiellement exploitables. Surtout les œuvres choisies doivent être riches du point de vue de l'interprétation : les élèves doivent pouvoir débattre du sens, douter, remettre en question leur jugement. Les objectifs en fin de cycle 3 en matière de littérature sont d'ordre à la fois qualitatifs et quantitatifs . « Lire au moins cinq ouvrages dans l'année scolaire »⁸ semble un strict minimum pour balayer une certaine diversité d'ouvrage et pour construire une ébauche de culture commune. « lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre », « expliciter des choix de lectures, de préférence », « raconter de mémoire une œuvre lue » ou « rapprocher des œuvres littéraires »⁹ sont des objectifs qui témoignent d'une volonté d'exploiter au maximum les œuvres, de former son goût, de s'impliquer dans sa lecture en prenant partie et de comprendre l'intertextualité qui lie les œuvres entre elles.

Un des objectifs de la littérature évoqué dans les programmes et qui nous intéresse particulièrement pour ce mémoire est celui du plaisir lié à la lecture que doit développer l'école. Il est évoqué dans les programmes du cycle 3 sous cette forme : « Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire ». Ce point n'est cependant pas très développé, et il n'est pas un objectif prioritaire chez l'enseignant. Christian Poslaniec évoque ce problème dans le livre *Comportement de lecteur d'enfants du CM2*. L'étude qu'il y fait date de 1994 mais il dit ceci : « On peut se demander si l'objectif ne consiste pas à rejeter en dehors de l'école le plaisir de lire,[...] La « lecture libre » comme il est souvent dit, ne fait pas partie des missions de l'école (mais donner le goût de lire si!) »¹⁰ Quel est donc vraiment l'objectif de l'école : faire des élèves des lecteurs compétents qui de

⁸ *Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008*, page 35

⁹ *Bulletin officiel n° 3 du 19 juin 2008*, page 35

¹⁰ POSLANIEC Christian , *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*, page 9

part leur aisance et leur culture littéraire seraient à même de prendre goût à la littérature et d'en faire un loisir extra-scolaire ? Cette recherche est assez ancienne et comme nous l'avons évoqué avec la description des programmes de 2008, les objectifs en terme de littérature visent à faire de l'élève un lecteur assidu et passionné qui prend goût à ce qu'il lit et qui diversifie ses lectures. L'élève doit pouvoir apprécier les textes qu'il étudie et avoir la curiosité de découvrir de nouveaux ouvrages.

2. Les représentations des élèves et des enseignants.

A. Le concept de représentation à l'école

Denise Jodelet définit ainsi le terme représentations : « Images qui condensent un ensemble de significations; systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu ; catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons à faire. »¹¹ La représentation est donc une construction mentale de l'individu qui s'appuie sur un ensemble de connaissances antérieures pour appréhender une situation. Elle sert de modèle pour comprendre un événement et réagir de façon appropriée. Cora Cohen-Azria écrit dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* : Chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait ou croit savoir. »¹² Ce concept est introduit par Emile Durkheim pour étudier les représentations collectives puis il est repris par Serge Moscovici qui l'intègre au champ de la psychologie sociale. C'est Jean Piaget qui l'a utilisé en pédagogie pour mettre à jour le rapport entre représentation des élèves et apprentissage scolaire. Le pédagogue s'appuie sur les représentations des élèves pour construire un enseignement qui permet de modifier ces représentations en fonction des savoirs et des compétences visées : « En pédagogie , une représentation est donc un savoir préalable de l'apprenant (

¹¹ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur de d'enfants de CM2*, page 103

¹² COHEN-AZRIA Cora, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, page 197

des « paquets » de connaissances, vraies ou fausses) que l'enseignant doit estimer [...] s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive de son élèves. »¹³.

Ces représentations sont à la fois une aide et un obstacle pour l'enseignant. Une aide parce qu'elles simplifient le travail de l'enseignant si les modèles des élèves sont conformes aux savoirs enseignés. Dans ce cas, l'enseignement ne vient que renforcer ces représentations. Mais dans le cas inverse, elles sont un obstacle car ces constructions mentales sont profondément inscrites chez l'élève et cela demandera du temps et de l'effort à l'enseignant pour les faire évoluer : « De fait, des travaux, réalisés dans toutes les disciplines scolaires, ont mis en évidence que les élèves avaient, avant même un enseignement, des représentations sur les savoirs en jeu, mais aussi qu'elles persistaient très souvent après ces enseignements. »¹⁴ Depuis ces découvertes, on a pu constater une remise en cause de l'enseignement qui se sert de ces représentations pour démarrer un apprentissage et pour que l'élève se rende compte de l'évolution de ses conceptions. Mais ce travail ne va pas jusqu'au bout car il demande beaucoup de temps, que les enseignants ne prennent pas toujours. Les représentations ne sont donc pas profondément modifiées et certains élèves restent dans l'échec. Ces représentations débouchent également sur des pratiques durables.

Les élèves ne sont pas les seuls à avoir des représentations sur les savoirs enseignés. Elles sont présentes également chez les enseignants. Les connaissances qu'ils ont (ou qu'ils n'ont pas) dans le domaine de la littérature de jeunesse (puisque c'est le sujet qui nous intéresse) conditionnent la représentation qu'ils en ont par conséquent la façon dont ils vont aborder le sujet avec les élèves. Par conséquent, les représentations des enseignants influencent la façon dont ils voudraient voir celles des élèves évoluer. Et l'on sait que les deux sont liées : « les éléments de savoir enseignés dans le monde scolaire peuvent faire l'objet de discours sociaux ayant une influence sur la construction de la pensée des élèves. »¹⁵. Il est donc important d'étudier les représentations des élèves et des

¹³ RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, page 322

¹⁴ COHEN-AZRIA Cora, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, page 198

¹⁵ COHEN-AZRIA Cora, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, page 199

enseignants pour pouvoir améliorer l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école.

B. Les représentations des élèves.

Les observations décrites dans ce chapitre sont tirées du livre *Comportement de lecteur d'enfants du CM2* de Christian Poslaniec. Ce livre présente une expérience de terrain où l'auteur souhaite observer le comportement d'enfants face aux livres et à la lecture. Il commence son expérience avec les questions suivantes : « Devient-on lecteur selon un processus continu allant de la petite enfance à l'après apprentissage de la lecture, ou peut-on repérer une rupture, voire des paliers ou des seuils ? », « Y a-t-il des comportements d'adultes envers les enfants susceptibles d'entraver ou de favoriser la mise en place d'un comportement de lecteur ? »¹⁶ Pour répondre à ses questions, il a interrogé des classes de CM2 sur leurs pratiques de lecture, leurs goûts, leurs représentations de la lecture en général. L'expérience durait un an pendant laquelle les élèves tenaient un répertoire de leurs lectures. L'auteur a effectué des entretiens au début et à la fin de l'année pour observer les évolutions du comportement de lecteur des élèves. Puis il fait le compte rendu de ces observations. Pour ce qui est des représentations des élèves, il constate que de manière générale les élèves tiennent un discours positif sur la lecture mais que ce dernier est à relativiser :

Comme on peut le constater, le haut du tableau met en évidence un discours pareillement positif, sur la lecture, de la part de ceux qui aiment lire, et lisent beaucoup et de la part de ceux qui ne lisent guère. On peut facilement que les enfants expriment ainsi le discours dominant sur la lecture, la représentation socialement la plus valorisée ;¹⁷

On constate donc que si tous les élèves n'ont pas tous le même degré d'attraction pour la lecture, tous ont bien compris que la lecture est une activité valorisée par l'école et par la société en général, idée qui aura été transmise par le système éducatif et par les parents.

L'auteur montre également que les élèves sont divisés sur la fonction de la lecture et hésitent entre la lecture fonctionnelle et la lecture plaisir. Mais on constate que majoritairement c'est la lecture plaisir qui l'emporte sans savoir à quoi est due cette

¹⁶ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfant de CM2*, page 13

¹⁷ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfant de CM2* page 130

représentation. Il explique également qu'il n'y a pas forcément de corrélation entre leurs représentations et leurs pratiques de lecture : « Ce constat confirme également le fait qu'on ne peut pas se fier aux discours des enfants sur le plaisir de lire qui ne sont nullement le reflet exact de leur comportement de lecteur. »¹⁸

Ces constats amènent l'auteur à définir trois profils de lecteur dont il donne les caractéristiques. On trouve d'abord la catégorie « déjà lecteur » : « ce profil de lecteur se caractérise par le fait que les enfants lisent beaucoup dès le début de l'année. En outre la plupart du temps, ils vont jusqu'au bout de ce qu'ils commencent. »¹⁹ Les élèves qui ont ce profil ont un comportement de lecteur stable tout au long de l'année. Ils ont des lectures plus diversifiées que les autres élèves et sont particulièrement friands de fiction. Ils se sentent impliqués dans leur lecture, s'y projettent, s'identifient aux personnages. Ils connaissent leur goût, savent trouver les livres qui leur plaisent. L'univers des livres leur est familier, ils sont souvent inscrits dans des bibliothèques, ont des abonnements. Pour eux la lecture est associée à un moment de convivialité.

Le profil à l'opposé des « déjà lecteurs » est appelé « stagneur » : « La principale caractéristique des « stagneurs », c'est que, fort souvent, ils n'achèvent pas les livres qu'ils commencent »²⁰ Cette définition concerne surtout les livres longs ou les livres de fiction. Les albums et leur BD leur sont plus attractifs et ils les finissent plus facilement. La lecture est pour eux un loisir parmi d'autres, et qui le plus souvent n'est pas apprécié. Ils justifient le fait qu'ils lisent peu par un manque de temps ou tout simplement par leur absence de goût pour la lecture. Ils sont peu souvent inscrits dans une bibliothèque et leur accès aux livres se limite souvent à l'offre familiale ou aux références scolaires. Le livre s'apparente plus pour eux à un manuel scolaire. Ce qui est frappant chez ce type de lecteur c'est que dans la majorité des cas, les parents (et le plus souvent la mère) exercent une pression sur l'enfant pour qu'il lise plus, ou lui choisit ses livres. La lecture n'est pas du tout associée à la notion de plaisir.

Il existe un troisième type de profil intermédiaire, les « démarreurs » :

¹⁸ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*, page 134

¹⁹ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*, page 41

²⁰ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*, page 54

Nous avons remarqué un profil de lecteur particulier, qui ne se caractérisait par un changement de comportement en cours d'année pouvant être résumé ainsi: en début d'année, l'enfant termine rarement les livres qu'ils commencent, ou ne lit que des petits livres, [...] au deuxième semestre de l'année scolaire, l'enfant se met à lire en série, [...] après cette période caractéristique, l'enfant aborde d'autres lectures, particulièrement des romans, termine plus fréquemment les livres commencés, et ne lit plus aucun des types de livres lus en série précédemment.²¹

Souvent le changement de comportement est lié à un événement particulier comme la prise de conscience d'un projet de lecteur. Ils sont partagés entre la lecture plaisir et la lecture utilitaire. Ils s'impliquent dans leur lecture mais ressentent encore une sorte d'angoisse ou d'hésitation à lire seuls dans le calme.

L'auteur conclut sur ces profils en insistant sur le fait que tous les élèves lisent. Dans l'étude intitulée *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes* sous la direction de Christian Poslaniec et qui fait suite à *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*, l'auteur revient sur les trois profils et explique que la transformation de « stagneur » à « déjà lecteur » est fragile et peut être réversible, surtout avec l'entrée au collège. Cette étude montre que représentation et pratique de lecteur sont liées et qu'on ne peut étudier l'un sans l'autre.

C. Représentation et pratiques des enseignants

Christian Poslaniec s'intéresse également aux représentations des enseignants à propos de leurs lectures personnelles et des lectures qu'ils pratiquent en classe. Il remarque d'abord une hésitation quant à la finalité didactique de la littérature. Une partie des enseignants voit dans la lecture une pratique utilitaire, d'autres un moyen de se faire plaisir : « Au seul énoncé du verbe lire, les enseignants avancent deux conceptions de la lecture qui peuvent paraître complémentaires ou conflictuelles selon la façon dont on conçoit leur articulation. [...] En l'occurrence l'utile l'emporte sur le plaisir et il est cité le plus souvent en première position »²² Par utile, les enseignants entendent la lecture en tant que recherche d'information, et en tant que moyen de s'instruire et de se documenter. Les enseignants sont réservés sur le rôle de l'école à apporter du plaisir aux élèves. Cette finalité utilitaire de la lecture ressort dans la pratique des enseignants sous la forme d'une contrainte pour les élèves. Les enseignants imposent les types de supports à lire, leur niveau de difficulté, des exercices contraignants (résumer les livres empruntés, questionnaires de lecture).

²¹ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*, page 75

²² POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2* page 106

Ces contraintes auraient des effets rédhibitoires sur les élèves : « l'une des raisons de la baisse de la lecture [...] « peut être conçue comme un effet pervers d'une trop forte concentration de la pédagogie scolaire sur le livre. »²³

Ainsi pour les enseignants, lire est synonyme de comprendre ce qui explique un travail abondant à partir de questionnaires de compréhension, de reformulation, de grilles d'informations à compléter, une lecture expressive à voix haute. Or les enseignants semblent ne pas être à l'aise avec la fiction ou les livres de façon plus générale pour ce travail de compréhension. Ils utilisent le terme neutre « texte » pour parler de leur support de lecture sans impliquer un type de texte. Et pour cause, dans sa recherche Poslaniec montre que les enseignants connaissent mal la littérature de jeunesse : « Ce qu'ils connaissent des livres pour la jeunesse est référé à leurs propres enfants (qui ont rarement le même âge que leurs élèves) ou à leurs propres lectures d'enfance. »²⁴ Ils connaissent peu la littérature de jeunesse contemporaine et peinent à choisir des livres qui plairaient à leur élèves. Par conséquent il est plus rassurant de puiser des lectures dans des classiques de la littérature de jeunesse : « même s'ils ont une bonne opinion générale de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui, quand – rarement – les enseignants utilisent les livres dans leur enseignement ils ont tendance à se référer à des œuvres déjà considérées comme des classiques. »²⁵

Cette conception utilitaire de la lecture et la mauvaise connaissance de la littérature de jeunesse des enseignants poussent ces derniers à rejeter la lecture plaisir en dehors du temps scolaire et à laisser les parents se charger de transmettre le goût de la lecture. On retrouve en partie cette conception du travail sur la littérature dans les instructions officielles. Le travail sur la littérature est largement basée sur un travail de compréhension. On peut ainsi trouver les conseils suivants dans les livrets d'accompagnement : « La voix du maître, parce qu'elle découpe l'énoncé et le structure par une intonation adéquate, facilite évidemment la compréhension. »²⁶; « Les poèmes se lisent (ou s'écoutent) comme la prose ou le théâtre. Ils supposent le même travail de compréhension et conduisent au même

²³ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2* page 119

²⁴ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2* page 111

²⁵ POSLANIEC Christian, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2* page 116

²⁶ Eduscol, *Une culture littéraire à l'école*, page 3

travail interprétatif »²⁷. Le travail de compréhension passe par des débats interprétatifs, ou des questionnaires. Mais les instructions officielles essaient d'aller plus loin et de dépasser le seul travail de compréhension par des activités de mise en scènes, d'expression écrite, par des séances de présentation de livres lus (afin de permettre aux élèves de s'approprier les textes), de les vivre, de les transformer et de donner le goût de lire aux élèves. De plus les instructions officielles favorisent l'utilisation de la fiction comme support de lecture allant dans le sens du goût des élèves. Il serait intéressant de voir si les pratiques actuelles ont évolué avec les programmes et sont plus aptes à provoquer le plaisir de lire chez les élèves.

Conclusion.

L'école primaire s'est largement ouverte à la littérature de jeunesse reconnaissant qu'il s'agissait là d'un outil précieux pour le travail de lecture des élèves. Son usage apparaît dans les programmes des trois cycles et ses finalités sont les suivantes : donner aux élèves une culture littéraire commune, faire découvrir différents supports de lecture et leur fonction, travailler la compréhension et initier les élèves au plaisir de lire. On retrouve dans les conceptions des élèves et des enseignants ces différentes finalités mais avec des hiérarchies différentes. La compréhension arrive en tête chez les enseignants et le plaisir chez les élèves. Les pratiques des premiers ne correspondent donc pas forcément aux attentes des seconds. De plus, on ne peut pas parler d'une seule conception de la littérature chez les élèves car il en existe plusieurs que nous avons décrites avec les trois profils de lecteur mis en évidence par Poslaniec. Il faut cependant prendre du recul par rapport à ces observations. Les recherches menées par Christian Poslaniec ont plus de quinze ans et les comportements des enseignants et des élèves ont sans doute évolué. Ces différentes constations théoriques nous amènent à mettre en place une méthodologie pour affiner notre questionnement et mettre en place notre problématique.

²⁷ Eduscol, *Une culture littéraire à l'école* page 9

II. Mise en place de la démarche expérimentale

1. Problématique

Dans la partie théorique de mon mémoire, les représentations des enseignants et des élèves décrites dataient de 1994. Elles ne sont sans doute plus d'actualité. De plus les programmes scolaires ont changé. Comme nous l'avons constaté ils laissent une place plus importante à la littérature de jeunesse. Les pratiques des enseignants ont sans doute évolué et dans le même temps les perceptions des élèves. Ma problématique sera donc la suivante : l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école influence-t-il la représentation que les élèves de CM2 en ont ?

Je m'intéresse particulièrement aux élèves de CM2 car leur représentation de la littérature est l'aboutissement des pratiques d'enseignement de toute leur scolarité. Cette problématique s'intéresse également aux pratiques des enseignants dans le domaine de la littérature de jeunesse.

Mes questions seront les suivantes :

l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école développe-t-il chez l'élève l'envie de lire et engendre de nouvelles pratiques comme une lecture plus abondante et plus diversifiée ? Ou bien l'enseignement de la littérature de jeunesse reste-t-il un enseignement très scolaire où l'objectif principal reste pour l'enseignant la compréhension du texte ?

2. Démarche de recherche de données

Pour répondre à ma problématique, j'ai effectué une enquête sur les représentations et les pratiques de lecture d'élève de CM2 et sur les pratiques d'enseignement d'enseignant des trois cycles. Ces enquêtes ont pris la forme de deux questionnaires (annexe 1, annexe 2).

A. Les acteurs

Je me suis intéressée à des élèves de CM2 pour trois raisons. Ils arrivent à la fin de leur scolarité primaire et ont un regard plus global sur l'enseignement de la littérature sur les trois cycles. Pour la plupart, le processus de déchiffrage est acquis et l'apprentissage en lecture est plus concentré sur la compréhension. De plus la

littérature en tant que sous domaine est au programme de leur année scolaire. Chez les CM2, la lecture est dans la plupart des cas individuelle. Il s'agit d'un public à mi-chemin entre l'enfance et l'adolescence et bénéficie d'une offre littéraire plus vaste. De plus à cet âge la différenciation entre les sexes devient plus marquée. J'ai obtenu 52 questionnaires d'élèves.

Pour ce qui est des enseignants, j'ai choisi de m'intéresser aux trois cycles. En fonction du cycle les pratiques ne sont pas les mêmes : les enseignants utilisent des supports différents, n'ont pas les mêmes objectifs pédagogiques. Il est important de voir comment ces différentes pratiques façonne la perception de la littérature chez les élèves. J'ai utilisé mon réseau de connaissances personnelles pour trouver des enseignants d'accord pour répondre à mon questionnaire. L'échantillon d'enseignants est donc assez restreint : J'ai reçu 11 questionnaires plus ou moins remplis, deux de cycle 1, quatre de cycle 2 et cinq de cycle 3 . De façon plutôt prévisible j'ai reçu une large majorité de questionnaires remplis par des femmes (dix questionnaires sur onze). Le nombre d'années d'enseignement est assez divers : cinq enseignants ont entre 2 et 5 ans d'ancienneté, deux autres entre 15 et 20 ans et quatre entre 25 et 35 ans. Cette diversité est intéressante pour évaluer l'influence des formations et de l'expérience professionnelles sur les pratiques d'enseignement et les conceptions des enseignants.

B. Le terrain

J'ai choisi de faire remplir mes questionnaires à une classe de CM2 classée ECLAIR dont l'école se situe en zone urbaine et une classe qui ne fait pas partie de l'éducation prioritaire et dont l'école est en zone rurale. Je voulais ainsi savoir si le milieu scolaire des élèves et les ressources mises à leur disposition avaient une influence sur leur représentation de la littérature.

Pour les enseignants j'ai essayé d'obtenir des enseignants dont les classes se trouvaient dans des milieux différents. La répartition entre école rurale et école urbaine : cinq enseignants de zones urbaines m'ont répondu contre six de zones rurales. En revanche, je n'ai qu'un enseignant d'école classé ECLAIR qui ne sera donc pas représentatif de pratiques particulières.

C. Les questionnaires

Le questionnaire à destination des élèves a plusieurs finalités. D'une part, déterminer les pratiques des élèves et leur éventuel classement parmi les trois types de lecteurs de Christian Poslaniec. Le questionnaire nous renseigne sur les pratiques de lecteur à la maison (support de lecture, fréquence, présence d'un intermédiaire ou non, les genres de lecture, les thèmes des lectures, temps de lecture, lecture de la presse, autre activité, lieu où ils trouvent leur lecture, sur quels critères choisissent-ils leur lecture) et aussi leurs pratiques en classe (rapport à la bibliothèque de classe, lecture d'extrait ou d'œuvre intégrale, thème et genre).

Le questionnaire a comme deuxième finalité de décrire le rapport des élèves à la littérature de jeunesse : l'enfant rattache-t-il la littérature de jeunesse à une pratique scolaire ou familiale? Quelle place la lecture prend-elle parmi ses autres activités ? Quelle est sa définition de la littérature et ses finalités ?

Le questionnaire à destination des enseignants nous renseigne sur leur pratiques sous différents aspects : l'existence et l'utilisation d'une bibliothèque de classe, le choix des livres lus pour ou par les élèves, les modes d'exploitation de la littérature de jeunesse, les objectifs qu'ils veulent atteindre. Il explore également leur rapport à la littérature : l'apport de leur formation, leur sentiment face à son enseignement, l'utilité qu'ils lui trouvent pour les élèves, leur accord avec les textes officiels.

Les réponses aux deux questionnaires seront croisées pour montrer les éventuelles influences des représentations des uns sur les autres et leurs divergences.

III . Observations

1.École et plaisir de lire : un rapport complexe

A. La lecture est associée au plaisir

Pour cette enquête, une des questions essentielles du questionnaire des élèves était « pour toi la lecture est une activité que tu aimes : Beaucoup? Assez? Peu ? Pas du tout ? ». Cette question très générale permettait une première approche de la perception des élèves à propos de lecture. Le résultat de cette question est illustré dans le graphique annexe 3. Sur ce graphique, on peut constater que les deux tiers des élèves ont du plaisir à lire. On pourrait penser que cette réponse est celle socialement attendue et donc qu'elle n'ait pas de réelle valeur pour cette recherche. Mais comme une partie non négligeable des élèves dit aimer peu ou pas du tout la lecture et que pour la plupart des questionnaires il y a une cohérence entre ce résultat et le reste des réponses, nous pouvons penser que cette réponse est valable pour notre recherche. Elle montre que pour la majorité des élèves, la lecture est associée au plaisir. Si on pousse un peu plus loin dans les représentations des élèves et qu'on leur demande si ce qu'ils lisent en classe leur donne envie de lire davantage à la maison ils sont 61,2% à répondre de façon affirmative. Cette réponse met en avant une certaine réussite de l'école à faire des élèves des lecteurs autonomes et à donner le goût de lire. Parmi les justifications de cette réponse on en trouve beaucoup qui n'en sont pas vraiment : « j'aime lire », « lire c'est bien ». Mais certains vont plus loin dans leurs explications. Pour trois élèves « ça te donne envie de vivre une aventure ou lire et plonge dans ce livre. », « parce qu'il y a beaucoup de suspens », « les livres que la maîtresse nous donne ce sont des livres d'action, des histoires et moi ça m'aide à lire et plus vite ». Les élèves qui réussissent à s'investir dans l'histoire, à se mettre à la place du personnage, ont envie de lire plus pour retrouver les mêmes sensations. Ces témoignages montrent un goût pour la fiction comme le soulignait déjà Christian Poslaniec, et ici les élèves font sans doute référence à des romans d'aventure ou policier. Un autre témoignage souligne l'importance des lectures en classe : « Parce que comme ça c'est plus facile de comprendre que en classe on lit chacun son tour et c'est pas la même lecture ». Ici le travail sur la compréhension des textes permet de mieux apprécier ce que cet

élève lit. Le travail de lecture par les élèves rend le texte plus vivant et cela allège la difficulté de déchiffrement. L'affirmation « c'est pas la même lecture » peut signifier que l'école offre des lectures diversifiées, ce qui aide les élèves à trouver ce qui leur plaît. L'école peut donc faire apprécier les œuvres qu'elle donne à lire et par là donner l'envie de lire davantage par soi-même, en aidant les élèves dans la compréhension et en les investissant dans leur lecture.

Je leur avais demandé de dire quelles étaient pour eux les finalités de la lecture. Leurs réponses sont illustrées dans le graphique annexe 4. D'après ce graphique nous voyons que parmi cinq finalités proposées « te faire plaisir » arrive en tête. Cependant trois élèves aimant peu ou pas du tout la lecture ont choisi cette finalité. On peut donc encore une fois se demander si les élèves n'ont pas juste répondu la réponse socialement valorisée. Mais on peut quand même relever une préférence de la lecture plaisir sur la lecture utilitaire qui serait représentée ici par la finalité « avoir de bons résultats scolaires ».

Dans leurs pratiques, plus de la moitié (28 élèves) disent lire quand ils ont fini le travail demandé par l'enseignant. La lecture libre est donc institutionnalisée comme une occupation de détente pour faire une pause dans le travail ou encore comme étant une récompense. C'est un temps de lecture qui n'aboutit que très rarement sur une exploitation en classe entière et ne demande un retour de la part de l'élève qui se sent plus libre du choix du livre, du mode de lecture qu'il va utiliser et le temps qu'il va mettre pour le lire. Ils sont aussi libres de ne pas lire. Si 28 élèves lisent de leur plein gré pendant leur temps libre, on peut penser que la lecture est pour eux un espace de détente ou d'évasion. Ces pratiques se retrouvent dans celles des enseignants qui pour la plupart, n'ouvrent leur coin bibliothèque qu'aux élèves ayant terminé leur travail comme une récompense ou un moyen de percevoir la lecture comme un loisir. Pourtant chez les enseignants la priorité n'est pas au plaisir de lire : seul trois enseignants l'évoquent dans ce qu'ils veulent développer chez leurs élèves grâce à la littérature.

Si une grande partie des élèves associe la lecture à la notion de plaisir personnel et l'envie de lire plus, l'information est à nuancer avec la question 3 du questionnaire des élèves (annexe 1) où je demandais aux élèves de classer cinq activités selon leurs préférences, la lecture faisant partie des activités. Les réponses sont

conditionnées sous la forme de deux graphiques (annexe 5 et 6). Le premier montre la répartition des activités préférées des élèves et le second les activités rangées en dernier dans le classement. L'activité préférée des élèves est le sport pour 30,6% d'entre eux, suivi de la télévision pour 24,5%. La lecture arrive en avant dernière position avec seulement 7 élèves, soit 14,3% l'ayant rangé en première position. Si la lecture peut être associée au plaisir, elle n'est qu'une activité parmi d'autres. Plus surprenant, parmi les 30 élèves qui disent aimer beaucoup lire et lisent plus de 5 livres par mois, seuls deux la classent comme activité préférée. Le deuxième graphique complète les informations du premier. La musique et la lecture sont les moins bien classées avec 35,5% pour la musique et 29,2% pour la lecture. On peut s'attendre à ce que tous ceux qui n'aiment pas du tout lire aient classé cette activité en dernier ce qui est le cas, ce qui est plus surprenant c'est le fait que 2 élèves aimant beaucoup lire l'aient également classé en dernière position. Nous pouvons avancer plusieurs hypothèses de réponses. Les élèves ont peut-être exagéré leur goût pour la lecture sachant que c'est ce que les enseignants et leurs parents attendent d'eux. On peut également penser qu'à leur âge les activités de loisir qui leur sont proposés sont très diversifiées, et que la lecture n'est pas leur activité principale mais qu'il la pratique avec plaisir.

B. La lecture détente pratiquée majoritairement hors de l'école

Je me suis intéressée au temps de lecture quotidien des élèves en séparant le temps total du temps de lecture sur le temps scolaire. Les diagrammes des annexes 7 et 8 illustrent la comparaison entre ces deux temps. D'abord nous pouvons constater d'après l'annexe 7 que la majorité (54,2%) des élèves disent lire entre 30 minutes et une heure par jour. Un tiers (33,3%) lit moins de 30 minutes et 12,5% lit plus d'une heure. On peut penser qu'une bonne partie de ce temps de lecture passe dans le temps scolaire pour la compréhension de texte, la lecture de document dans différentes matières comme l'histoire, la géographie, ou les sciences. Pourtant quand on compare avec le diagramme du temps de lecture en classe (annexe 8), on constate que 65,9% des élèves lisent moins de 30 minutes en classe. On peut donc conclure que plus de la moitié de leur lecture se fait hors du temps scolaire. Il reste encore à déterminer s'il s'agit de lectures personnelles où bien de devoirs imposés.

Quand on lit les réponses des questionnaires enseignants à la question 17 (annexe 2), on remarque que la plupart privilégient la lecture des œuvres étudiées en classe. Ils donnent également des passages à lire à la maison mais ce n'est pas systématique et ils ne sont pas toujours exploités. Par exemple un enseignant nous explique : « Plusieurs modalités s'offrent aux enseignants: lecture en classe de certains passages, résumés donnés aux élèves, lecture à la maison de certains passages mais à condition de faire reformuler dès le début de la séance suivante. » La lecture à la maison ne doit pas prendre énormément de temps et ne demande pas une exploitation immédiate. Pour une autre enseignante : « C'est là que le maximum du travail doit être fait [en classe]. En général je leur demande de relire à la maison ce qui a été lu en classe et exceptionnellement je leur demande de lire un chapitre ou deux du livre à la maison pour faire avancer la lecture. Mais dans ce cas-là il n'y a pas d'exploitation de ces chapitres. » Cette enseignante part du principe qu'on ne doit pas donner trop de travail à la maison et que le travail de lecture doit tenir sur le temps de classe. Le temps de lecture scolaire de ces élèves à la maison est donc limité. D'après ces témoignages corrélés avec les résultats des diagrammes nous pouvons supposer qu'une bonne partie du temps de lecture des élèves n'est pas uniquement scolaire et se pratique à la maison.

Cette supposition est renforcée par les réponses à la question 5 du questionnaire des élèves (annexe 1). Quand on leur demande à quel moment de la journée ils lisent le plus, 83% nous répondent le soir. On peut penser cette lecture est une lecture non scolaire, donc des lectures personnelles. La lecture détente se pratique dans la plupart des cas hors du temps de classe.

C. L'absence de plaisir de lire souvent lié aux contraintes de l'école.

Pour 100% des élèves aimant peu ou n'aimant pas lire, ce que l'école leur a proposé en termes de lecture ne les a pas amenés à lire plus par eux-mêmes. Ils invoquent différentes raisons : certaines liées aux pratiques de l'école et d'autres à des difficultés scolaires plus personnelles. Parmi celles qui sont liées à l'école, des élèves disent ne pas aimer les supports qu'on leur propose. Un élève écrit : « Déjà parce-que on va presque jamais plus prendre de livres dans la bibliothèque de l'école puis je n'aime pas trop les livres de l'école. » L'élève reproche à l'école de ne pas le

laisser libre de ses lectures. Plus loin dans le questionnaire il ajoute « J'aime pas les romans car je me perds dans les lignes » On peut donc supposer que l'expression « livres de l'école » désigne des romans. On constate également qu'il a des difficultés de lecture ce qui ne l'aide pas à développer un goût pour la lecture. Nous reviendrons plus en détail sur la question des supports dans le chapitre 2, mais je voudrais relever le fait que les élèves n'aimant que peu ou pas du tout lire lisent surtout et souvent exclusivement des bandes dessinées, genre qui est peu utilisé par les enseignants dans les séquences de littérature. Ainsi à la question 18 du questionnaire élève (annexe 1) ces élèves citent surtout des titres de Bandes dessinées : *Titeuf* de Zep, *Lou* de Julien Neel, *Le Marsupilami* de Franquin et Batem. Ces élèves ne se retrouvent pas dans les lectures qu'on leur donne à lire.

Pour d'autres élèves, c'est la contrainte de lire qui les empêche d'aimer ce qu'on leur donne à lire. Ainsi un élève donne comme justification « parce qu'à l'école on est obligé ». A l'école, la lecture est considérée comme un travail scolaire et ils ne veulent pas se rajouter du travail à la maison comme en témoignent plusieurs élèves : « Au bout d'un moment je ne veux plus lire. », « parce que je veux presque pas lire chez moi » ou « je trouve que j'ai assez de devoir à la maison ». Il serait intéressant de demander l'avis des élèves à propos de leurs lectures personnelles sous forme de carnet de lecture ou de présentation orale pour mieux se rendre compte de ce qu'ils aiment et mieux les orienter pendant un prêt de bibliothèque scolaire par exemple. Cela permettrait aussi à l'enseignant de partir des références de l'élève pour construire un réseau sur le même thème mais en changeant le genre d'ouvrage par exemple.

2. Pratiques de lecture des élèves : influence ou non des enseignants

A. Le genre des supports de lecture : influences et désaccord

La question 6 du questionnaire des élèves (annexe 1) abordait le choix des genres lus par les élèves. J'ai répertorié les résultats sous forme de graphique (annexe 9) en sachant que les élèves pouvaient choisir plusieurs genres. On remarque, dans ce graphique, deux genres dominants : le roman (47%) et la bande dessinée (62,8%). La bande dessinée a donc une place prédominante dans la lecture des élèves de CM2 et pas seulement pour les élèves qui aiment peu ou pas du tout lire comme

nous en parlions dans le chapitre précédent. Dans les titres qu'ils citent, on trouve des classiques (*Tintin* de Hergé, *Cedric* de Raoul Cauvin) des bandes dessinées plus thématiques (*Studio danse* de Crip et Beka), à destination des adolescents (*Henriette* de Philippe Dupuy) ou des mangas (*Dragon ball* de Akira Toriyama). On peut supposer que cet attrait pour ce genre littéraire tient au support de l'image qui porte l'histoire, qui aide à la comprendre, et au texte plus bref, plus aéré et sous forme de dialogue. Certaines sont particulièrement adaptées à l'école comme *La Fontaine aux fables*, une adaptation sous forme de bandes dessinées des fables de La Fontaine aux éditions Delcourt et illustrées par un collectif d'illustrateurs. Pourtant les réponses aux questionnaires enseignants (annexe 2) montrent que ces derniers n'exploitent quasiment pas ce support. Pourtant on trouve des bandes dessinées dans les bibliothèques de classe des enseignants de cycles 2 et 3. Un seul enseignant lit et fait lire des bandes dessinées à ces élèves. Cette absence de corrélation entre les lectures personnelles et les lectures scolaires des élèves peut avoir plusieurs explications. D'abord, les enseignants n'ont peut-être pas envie de faire lire aux élèves des ouvrages qu'ils lisent déjà par eux-mêmes et préfèrent leur faire rencontrer des genres nouveaux ou plus difficiles d'accès comme le théâtre ou le documentaire. Le genre de la Bande dessinée est peut-être jugé pas assez « littéraire » pour être travaillé à l'école : c'est à dire qu'elles n'ont pas assez de textes sur lesquels s'appuyer ou qu'il est peut-être plus difficile d'analyser les images plus morcelées d'une bande dessinée que celles d'un album. La lecture orale d'une bande dessinée à une classe est difficile : elle nécessite comme pour la lecture d'une pièce de théâtre de préciser le nom du locuteur, certaines bulles ne contiennent que des onomatopées ou des signes de ponctuation. Malgré ces obstacles, la bande dessinée est un genre littéraire recommandé par les instructions officielles qui dans la liste officielle propose des titres comme *Philémon « Le naufrage du A »* de Fred chez Dargaud, ou *Petit Sapiens « la vie de famille »* de Ronan Badel chez Lito ²⁸

Le roman arrive en deuxième position avec 47% des élèves qui disent aimer en lire. C'est un support de lecture très utilisé par les enseignants. Parmi les enseignants interrogés, tous ceux de cycle 3 en ont dans leur bibliothèque de classe ainsi qu'un enseignant de cycle 1 et un enseignant de cycle 2. Le roman est le genre littéraire

²⁸ Eduscol, *La littérature à l'école – liste officielle – cycle 3*, 2007

que les enseignants lisent le plus et font lire le plus après l'album et le conte. Et on retrouve ces pratiques dans les livres cités par les élèves. La très grande majorité sont des romans (souvent ceux lus en classe). La lecture de roman est importante en cycle 3, il faut que les élèves s'habituent à lire des textes longs et sans images. Dans le secondaire le roman (avec le théâtre et la poésie) reste le genre majeur étudié. Si presque la moitié des élèves disent en lire à la maison c'est que ce genre leur est familier et que l'école réussit à le faire rentrer dans les habitudes de lecture des élèves. L'importance du roman tient sans doute aussi au fait que les éditeurs de jeunesse proposent aux enfants de 8-12 ans plus facilement des romans que des albums. Dans le choix qui leur est offert, les élèves trouveront plus facilement des romans adaptés à leur âge.

Cependant, si nous nous reportons au graphique (annexe 9), on remarque que les albums ne sont pas complètement boudés par les élèves de CM2. En effet, 9 élèves disent aimer en lire (17,6%). Il semblerait qu'une des deux classes ait étudié *L'oiseau de Mona* de Sandra Poirot-Chérif ou qu'il fasse partie de la bibliothèque de la classe car il est cité plusieurs fois par des élèves. L'album est un genre dont les élèves sont très coutumiers, ils le côtoient depuis la maternelle et il s'agit du genre dominant du cycle 1 et cycle 2. Les enseignants des trois cycles ont tous des albums dans leur bibliothèque, et c'est le genre qu'ils lisent le plus aux élèves avec le conte. Les enseignants ont peu d'auteurs préférés mais quand ils en citent ce sont des auteurs d'albums comme Claude Ponti, Philippe Corentin ou Geoffroy de Pennart. Malgré la volonté des enseignants de les voir lire des œuvres plus longues, l'album reste un support attractif pour les élèves de par ses images, sa richesse et sa fausse simplicité.

Comme l'album, le conte est un genre très lu et très étudié à l'école dès la maternelle ce qui explique peut-être pourquoi les élèves de CM2 sont 35,3% à aimer en lire. Même si, historiquement les contes n'étaient pas forcément dédiés aux enfants, aujourd'hui la littérature de jeunesse regorge de réédition et de réécriture des contes traditionnels ou de contes d'autres civilisations et cultures. Le choix est donc très vaste pour les élèves. Souvent ce sont des textes courts ce qui peut attirer les élèves qui lisent peu ou qui se fatiguent vite.

La poésie et le théâtre sont peu lus en dehors du milieu scolaire. Deux élèves disent lire de la poésie et quatre du théâtre. On peut penser que ce sont deux genres difficile d'accès et déjà peu présents dans les classes. On trouve de la poésie dans les bibliothèques de classe chez trois enseignants du cycle 3 et un du cycle 2. Quant au théâtre il est seulement présent au cycle 3. Deux enseignants disent lire de la poésie aux élèves, un seul pour le théâtre. Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas exploités en classe puisque quatre enseignants de cycle 2 et 3 en font lire à leur élèves. Les élèves rencontrent donc ces deux genres lors de leur scolarité. C'est peut-être leur mode d'exploitation qui les rend moins attractifs à lire seuls. Dans beaucoup de classe, l'étude d'un poème débouche sur une récitation. La poésie est sans doute de ce fait associé à une pratique orale de délivrance du poème et moins à une pratique de lecture silencieuse et personnelle de réception du texte. Ce qui rend attrayant l'étude d'une pièce de théâtre c'est de pouvoir à terme la jouer ou la voir jouer, tout au moins la mettre en voix collectivement. Le théâtre étant un genre de la représentation, il semble peut-être trop inaccessible pour des élèves jeunes. Dans ma partie théorique je signalais qu'il existait aujourd'hui des éditions qui s'étaient consacrés à la poésie et au théâtre pour la jeunesse. Mais le choix reste limité et sans doute peu accessible pour les familles.

Le documentaire n'était pas proposé dans cette question mais dix élèves ont dit en lire, ce qui représente un cinquième des élèves. Ce genre est surtout exploité par les enseignants de cycle 1 et cycle 2. En cycle 1 il est très utilisé pour ses contenus transversaux qui permettent d'aborder les sciences, le repérage dans le temps et dans l'espace. L'imagier, considéré comme un documentaire, est également très utilisé pour l'acquisition du vocabulaire. Le documentaire est moins présent en cycle 3 où la recherche documentaire est peut-être plus basée sur des manuels.

Je n'avais pas pris en compte la presse dans ma recherche sur la littérature de jeunesse mais les élèves (uniquement des filles) m'ont précisé qu'elles lisaient des magazines. On ne sait pas s'il s'agit d'abonnements, d'achats occasionnels ou d'emprunts à l'école. En effet certains enseignants m'ont signalé être abonnés à des revues. Il n'est pas précisé comment ces supports sont utilisés en classe.

B. Influence des exploitations sur les représentations des élèves

D'après le graphique sur les finalités de la lecture chez les élèves (annexe 4), on remarque que les finalités « avoir de bons résultats scolaires », « comprendre comment fonctionne le monde » et « découvrir d'autres cultures » sont quasiment à égalité. A première vue on peut penser que ces trois finalités sont sur un pied d'égalité et que le caractère scolaire de la lecture a une importance modérée. Mais de nombreux élèves ont rajouté d'autres finalités qui tendent à faire penser que la lecture a également comme finalité un travail sur l'étude de la langue. Certains ont lié la lecture à l'acquisition du lexique. Deux élèves précisent que la lecture sert à « comprendre des mots de l'époque » et à « connaître de nouveaux mots et bien les orthographier ». Par « mots de l'époque », on peut sans doute comprendre mots désuets ou appartenant à un vocabulaire spécifique que l'on peut trouver dans les textes du patrimoine. Ces élèves insistent sur le travail de compréhension qui accompagne la lecture. Un autre élève indique que pour lui la lecture sert « à savoir bien écrire ». C'est une opinion assez répandue d'affirmer que plus on lit, mieux on écrit par mémorisation visuelle de l'orthographe des mots et des accords les plus courants. Cette opinion est donc déjà ancrée chez les élèves et on peut penser qu'elle leur vient de leurs parents et de leurs enseignants. Ces observations sont renforcées par l'association quasiment systématique des élèves entre littérature, lecture et compréhension. Dans la question 20 du questionnaire élève (annexe 1), je leur demandais de me donner une définition de la littérature. Pour 31 élèves, le mot littérature est synonyme de « lecture » ou du verbe « lire ». La littérature est donc une action, une activité ou une discipline. Dans ces 31 élèves, 11 ont accompagné le terme « lecture » des termes « compréhension » ou « questionnaire ». Le travail fait par les enseignants pour travailler le sens du texte est donc très fortement lié à la lecture dans leur représentation. Les élèves restants ont parlé de « plaisir de lire » (6 élèves) ou de « livres » (2 élèves). Les exploitations des textes influencent donc beaucoup les élèves. Et quand on regarde le graphique qui illustre les modes d'exploitation des enseignants en littérature (annexe 10) on voit la place prédominante des résumés et des reformulations.

C. Comment les élèves choisissent leurs livres.

La question 13 du questionnaire élève (annexe 1) s'intéressait aux critères des élèves pour sélectionner leurs supports de lecture. Le graphique annexe 11 illustre les données recueillies. Les critères de sélection qui sont majoritairement choisis sont la couverture (24 élèves) et le résumé (31 élèves). Le résumé arrive en tête. Cela marque une certaine réussite de la part de l'école, qui dans ses programmes a comme consigne dès le cycle 1 d'apprendre aux élèves la fonction des supports de lecture et aussi à se repérer dans un livre. La connaissance du livre nécessite la connaissance du support et de ses codes, dont l'utilité du résumé, les informations qu'on peut tirer du titre et des illustrations. Ces codes ont donc été intégrés par les élèves qui en font leur critère de sélection.

Les deux autres critères représentatifs sont le nombre de pages et le bouche à oreille. Le nombre d'élèves qui choisissent en fonction du nombre de pages n'est pas si important ce qui montre que les élèves s'intéressent plus au contenu de ce qu'ils lisent qu'à l'effort qu'ils vont mettre à le lire. D'ailleurs le nombre d'élèves qui ont choisi ce critère n'est pas plus important chez ceux qui n'aiment que peu ou pas du tout la lecture que chez ceux qui aiment assez ou beaucoup. Les élèves ont l'air d'avoir choisi des critères de sélection plus efficaces.

Pour ce qui est de l'accès des élèves aux livres. Nous avons constaté que tous les élèves sauf un, avaient des livres à la maison. Mais comme nous ne pouvons pas déterminer s'il s'agit de livres qui leur sont destinés ou de livres pour adultes, nous ne pouvons pas vraiment savoir s'ils ont accès à de la littérature de jeunesse chez eux. En revanche au moins une classe sur deux a une bibliothèque dans la classe où les élèves empruntent des livres. De plus tous les enseignants interrogés ont une bibliothèque dans leur classe disponible pour leurs élèves. Ces bibliothèques sont diversifiées et sur 8 enseignants qui ont répondu à la question 2 du questionnaire (annexe 2) on remarque que les bibliothèques sont plus ou moins bien renouvelées et ce par différents moyens (emprunt à la BCD, abonnement, achat de début d'année par thème ou par classe, prix des incorruptibles, prêt des bibliothèque municipale). L'école est donc un médiateur important de l'enfant vers la littérature, et par des systèmes de prêts, elle pousse l'élève à entrer dans la lecture. Elle assure une certaine égalité des chances en assurant aux élèves un égal accès aux livres. Sept enseignants sur onze disent intégrer le coin bibliothèque de leur classe dans leurs

séquences d'enseignement de la littérature. Les élèves sont donc mieux renseignés sur le fonctionnement du classement, les différents genres qui y sont rangés, et savent trouver un livre. Dans les progressions du cycle 3 on trouve « se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque »²⁹ Les enseignants semblent se donner les moyens pour que les élèves acquièrent cette compétence. Or 57% des élèves se disent inscrit dans une bibliothèque. La plupart des élèves ne doivent pas avoir de problèmes pour avoir accès à la littérature de jeunesse.

D. Différence entre les sexes

Le graphique annexe 12 présente le goût des élèves pour la lecture en fonction des sexes. On remarque peu de différences pour les catégories « aime pas du tout » (3 filles contre 4 garçons), et « aime peu » (2 filles contre 5 garçons) avec cependant légèrement plus de garçons. Il n'y a pas du tout de différence pour la catégorie « aime assez ». Par contre la différence se creuse pour la catégorie « aime beaucoup » où les filles sont plus représentées que les garçons (11 filles contre 3 garçons) . Par ailleurs elles sont plus nombreuses à penser que l'école leur donne à lire des œuvres qui leur donne envie de lire d'avantage que les garçons (18 contre 12 garçons) et chez les filles on trouve plus de réponses affirmatives que de réponses négatives alors que c'est le contraire chez les garçons. Le graphique annexe 13 témoigne de ce phénomène. Christian Poslaniec constatait que les filles lisaient plus que les garçons, c'est également une idée très répandue dans notre société. Ce goût affirmé plus clairement chez les filles pour la littérature peut être la confirmation de la réalité évoquée par Poslaniec mais cela peut aussi être une façon de répondre à l'image qu'on attend d'elles. Pourtant la première hypothèse semble se confirmer par leurs pratiques. D'un point de vue quantitatif, la différence entre filles et garçons est moins nette : 6 filles et 7 garçons lisent moins de deux livres par mois, 13 filles et 11 garçons lisent entre deux et cinq livres par mois et finalement 5 filles et 1 garçon lisent plus de 5 livres par mois. On remarque que les filles lisent un peu plus que les garçons mais la différence se fait surtout en termes de diversité des supports. Les filles lisent en effet plus d'œuvres longues que les garçons que ce soient des romans (17 filles contre 7 garçons), des albums (8 filles contre 1 garçon),

²⁹ *Bulletin officiel du 19 juin 2008* page 34

ou des contes (16 filles contre 2 garçons). Le seul genre que les garçons lisent autant que les filles est la bande dessinée (12 filles contre 12 garçons). Elles sont en revanche les seules à lire de la poésie, du théâtre ou des magazines. Ce qui nous amène à une deuxième constatation : les filles ont des lectures plus diversifiées que les garçons. Le graphique annexe 13 comptabilise le nombre de genres lus par les élèves en fonction de leur sexe. La grande majorité des garçons ne lit qu'un genre de livre (et souvent la bande dessinée), les garçons qui lisent deux ou plus de deux genres différents ne sont pas très représentés. Chez les filles, on remarque le phénomène inverse. La majorité lisent au moins deux genres littéraires différents et la part de filles qui lisent plus de deux genres est légèrement supérieur à la part de celles qui ne lisent qu'un genre. Les filles ne lisent pas forcément beaucoup plus de livres par mois mais elles lisent des ouvrages plus longs et elles ont plus de variété dans leur lecture.

E. Différences entre les profils de lecteur.

Je me reporte dans cette partie aux profils de lecteurs évoqués par Christian Poslaniec dans *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*. L'auteur avait déterminé trois profils : « déjà lecteurs », « démarreurs » et « stagneurs ». Le profil de démarreur ne pourra pas être utilisé dans ma recherche du fait qu'il soit basé sur une évolution du comportement de lecteur et que mes questionnaires ne relèvent le comportement de lecteur qu'à un moment précis de l'année. J'utiliserai donc seulement les deux autres profils. Pour cela j'ai décidé d'associer les élèves « aimant beaucoup ou assez lire » à des « déjà lecteurs » et les élèves « aimant peu ou pas du tout lire » à des « stagneurs ». Ce classement ne correspond pas uniquement aux goûts des élèves mais également à des pratiques qui se rapportent aux deux profils. On peut déjà remarquer une différence au niveau de leurs genres de lecteurs qui sont répertoriés dans le graphique annexe 14. Il serait faux de dire que les élèves ayant des profils de stagneurs ne lisent pas du tout. Quand on regarde le graphique on constate qu'ils lisent tous les genres proposés et surtout des bandes dessinées, des contes ou des magazines. Même des élèves aimant peu la lecture déclarent ici lire de la poésie et du théâtre. La grande différence entre les deux profils se trouve dans la lecture des romans quasiment absente chez les stagneurs et surreprésentée

chez les déjà lecteurs. C'est une lecture longue sans illustration qui demande plus d'effort, et les stagneurs, pour qui la lecture est déjà un effort en soit, ne s'y aventurent pas. Une autre différence tient à la diversité des lectures. Les stagneurs lisent un genre littéraire voire deux alors que les déjà lecteurs lisent beaucoup plus de genres différents, ce qui témoigne d'une certaine aisance et d'une connaissance de ces différents genres.

Les stagneurs et les déjà lecteurs choisissent leur livre selon des critères différents. Les stagneurs feront majoritairement leur choix en fonction de la couverture (dix élèves) puis du résumé et du nombre de pages (5 élèves). Se baser sur la couverture n'est pas la technique la plus efficace, mais on peut expliquer cet attachement à l'illustration par leur engouement pour la bande dessinée et l'album que nous avons précédemment établi. D'un autre côté, les déjà lecteurs choisissent leurs livres majoritairement en utilisant le résumé (24 élèves), puis la couverture (11 élèves) et le bouche à oreille (8 élèves). Ils utilisent donc une méthode efficace pour avoir des informations sur le contenu du livre. L'importance du bouche à oreille montre aussi qu'ils sont curieux de découvrir différentes lectures et qu'ils appartiennent à un réseau de déjà lecteurs ce qui a sûrement une influence sur leurs profils. En effet Christian Poslaniec constatait que dans les familles où les parents lisaient beaucoup et aimaient en parler avec leur enfants, ces derniers avaient plus de chance de lire beaucoup et avec plaisir. On remarque d'ailleurs que les déjà lecteurs, pour une très large majorité d'entre eux, lisent le plus à la maison (25 élèves) , alors que chez les stagneurs le résultat est plus partagé (9 lisent plus chez eux, 5 à l'école) .

L'inscription dans une bibliothèque ne semblent pas beaucoup influencer le profil de lecteur. Même si les déjà lecteurs sont un peu plus souvent inscrits dans une bibliothèque que les stagneurs, ces derniers sont malgré tout bien représentés (16 déjà lecteurs et 9 stagneurs). La bibliothèque a sans doute un effet bénéfique pour l'entrée dans la lecture mais il ne suffit pas d'y être inscrit. Les stagneurs ne savent peut-être pas bien s'y repérer pour trouver des œuvres qu'ils pourraient aimer.

Si nous avons déjà relevé que pour la totalité des stagneurs, ce que l'école leur propose de lire ne leur donne pas envie de lire plus, l'inverse n'est pas complètement vrai pour les démarreurs. Bien que beaucoup reconnaissent l'influence

de l'école dans leur goût pour la lecture certains n'apprécient pas ce qu'on leur donne à lire. Je prend l'exemple d'un élève qui ne se retrouve pas dans les lectures scolaires et lit du fantastique et de la science-fiction. Cela ne l'empêche pas d'aimer beaucoup lire. L'école n'est pas juste là pour donner les lectures plaisantes, elle a également comme rôle d'aider les élèves à rentrer dans des pratiques de lecteurs autonomes qui peuvent trouver par eux même des livres qu'ils aimeront.

3. Pratiques et représentations des enseignants

A. Les œuvres et supports valorisées

Dans le questionnaire à destination des enseignants (annexe 2) je demandais aux enseignants sur quels critères ils choisissaient les œuvres qu'ils font lire à leurs élèves. Les résultats sont illustrés dans le graphique annexe 15. On ne peut pas parler de choix majoritaire car les résultats se suivent de peu, mais on peut tout de même constater que le thème de l'œuvre arrive en première position. Ce critère est assez évident pour des enseignants de cycle 1 qui fonctionnent beaucoup par pédagogie de projet, projet qui peut s'articuler autour d'un thème qui sera abordé dans différents domaines d'enseignement. On constate d'ailleurs que la transversalité est un critère souvent pris en compte. Ce critère est aussi choisi par des enseignants de cycle 2 et 3. On sait que les instructions officielles recommandent les lectures en réseaux pour construire une culture littéraire. La préoccupation du thème est donc importante surtout que les enseignants utilisent souvent la littérature pour lancer des débats autour du sens ou autour des valeurs qui s'en dégagent.

On remarque également que les enseignants s'appuient sur les listes officielles mises à leur disposition par le ministère de l'éducation nationale. En 1994, Christian Poslaniec faisait remarquer que les enseignants connaissaient peu la littérature de jeunesse et qu'ils avaient du mal à trouver des supports de lecture à leurs élèves. Depuis l'éducation nationale semble avoir essayé de combler ce manque en offrant des formations aux enseignants et surtout en mettant à disposition sur le site *eduscol* des listes pour le cycle 2 et le cycle 3 de livres rangés par genre et avec différentes difficultés. Les résultats aux questionnaires montrent que les enseignants se les sont appropriées.

Nous pouvons remarquer que le critère de la richesse grammaticale et lexicale n'est pas vraiment pris en compte pour choisir un livre. Les enseignants semblent bien séparer l'enseignement de la littérature et celui de l'étude de la langue. Ils ne doivent pas s'en servir comme support.

Nous avons déjà relevé que les enseignants n'avaient pas particulièrement d'éditeurs préférés (à part *l'école des loisirs* pour deux enseignants) ni d'auteurs préférés. En revanche, d'après notre graphique, ils les connaissent suffisamment pour les prendre en compte dans le choix des livres. Ils s'appuient peut-être sur des auteurs connus dans le monde de littérature de jeunesse ou des auteurs classiques. Cette remarque nous amène à une autre observation : les enseignants ont tendance à privilégier l'utilisation d'œuvres du patrimoine. En cela ils sont dans la même perspective que les instructions officielles qui rappellent pour chaque cycle qu'il est important que les élèves lisent des textes du patrimoine pour se constituer une culture littéraire commune. C'est une des raisons invoquées par les enseignants pour justifier ce choix. Ainsi des enseignants écrivent : « Ils font partie des ouvrages qu'il faut avoir lus et qu'il faut connaître parce qu'ils font partie de notre culture. » ou « les classiques sont importants à faire découvrir car ils font partie de la culture commune ». Les enseignants constituent une base de lecture à tous les élèves pour comprendre notre culture. D'autres raisons sont invoquées comme le rôle de garant de la transmission des valeurs entre les générations : « Oui car il est important de transmettre ces œuvres de générations en générations. » Pour un enseignant, utiliser des œuvres du patrimoine favoriserait l'intégration des enfants de cultures différentes. Pour un autre, leur lecture permettrait de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent grâce aux références culturelles qu'ils apportent : « Ces éléments des œuvres se retrouvent après dans diverses situations (films, publicités). Les élèves les connaissant seront moins en difficultés pour comprendre ces clin-d'œil. » Les enseignants qui ne valorisent pas spécialement les œuvres du patrimoine invoquent l'ouverture sur différentes cultures et la volonté de faire plaisir aux élèves.

B. A quoi sert la littérature de jeunesse pour les enseignants

Dans le questionnaire enseignant (annexe 2) la question 19 permet de classer les finalités d'une séquence de la littérature de jeunesse, attendues par les professeurs des écoles. Les résultats sont réunis dans le graphique en annexe 16 où l'on peut voir les finalités qui sont arrivés en tête et celles qui sont arrivées en dernier. On peut remarquer que les avis des enseignants sont très partagés : les finalités qui arrivent en tête sont « que l'élève puisse donner son avis » et « que l'élève ait de nouvelles connaissances sur le monde ». Mais en même temps ce sont ces finalités qui arrivent aussi souvent en dernière position. On peut supposer que ces finalités correspondent à deux types d'exploitation. La finalité « que l'élève puisse donner son avis » suppose une exploitation avec une grande place de l'oral, sous forme de débat, de reformulation ou alors sous forme d'un travail d'écriture sur leurs ressentis. Elle laisse en tout cas un grande part à l'expression personnelle. En revanche la finalité « avoir de nouvelles connaissances sur le monde » demande une exploitation de l'œuvre plus transversale qui touche à d'autres disciplines. On peut tout de même remarquer que l'utilisation de la littérature de jeunesse dans d'autres domaines est peu fréquente comme en témoignent les résultats de la question 17 du questionnaire enseignant. Quand elle est utilisée dans un projet pluridisciplinaire elle est étudiée en association avec les domaines des sciences, de l'histoire-géographie ou de l'art. Mais la finalité « avoir de nouvelles connaissances sur le monde » peut être comprise de façon plus large, comme la découverte d'autres cultures, d'autres langages. Quand on compare ce graphique avec celui qui exprimait les finalités de la littérature selon les élèves (annexe 4) on remarque que les enseignants et les élèves sont assez d'accord sur la finalité « avoir de nouvelles connaissances sur le monde » qui est souvent choisies par les élèves. En revanche pour eux, donner son avis n'est pas le but premier de la littérature. On peut donc en déduire que dans les classes interrogées, les enseignants ne proposent pas aux élèves de s'exprimer sur l'œuvre ou bien pas de façon assez significative.

Quand on demande aux enseignants les compétences qu'ils veulent faire travailler pendant une séquence de littérature de jeunesse (question 18 annexe 2), on obtient des compétences de trois ordres : des compétences en termes d'exploitation des œuvres, des compétences en termes de savoir-être et des compétences propres à la littérature de jeunesse. La première catégorie est majoritaire chez les enseignants.

Ils privilégient la compréhension des œuvres étudiées. Cela passe par différents types de travaux : reformulation, écriture d'un résumé, travail de réécriture. Ils travaillent sur le sens sous forme de débats où les élèves doivent apprendre à argumenter. Les enseignants veulent aussi faire travailler chez les élèves la mémorisation. Ces compétences ne sont pas spécifiques à la littérature de jeunesse puisqu'elles peuvent être travaillées dans n'importe quelle étude de document. Les compétences évoquées qui concernent le savoir-être sont soit propres à l'enseignement de la littérature soit transversales, comme par exemple le respect des autres évoqué par un enseignant. En revanche un enseignant fait référence à une des compétences du programme : « - lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ». C'est une compétence qui concerne les trois cycles. Une troisième compétence est évoquée par trois enseignants. Il s'agit de développer chez l'élève le goût de lire. Elle rejoint les autres compétences spécifiques à l'étude de la littérature de jeunesse évoquées par les enseignants comme celles d'identifier les fonctions de l'écrit, de découvrir les auteurs et faire le lien entre des œuvres étudiées, ou de développer une culture littéraire. Ces trois compétences renvoient aux instructions officielles sur la nécessité de donner aux élèves une culture littéraire commune et pouvoir créer des réseaux de lecture. On remarque tout de même que les enseignants évoquent peu ces finalités. Il semble que pour eux les finalités de la littérature de jeunesse diffèrent peu de celles d'un travail de lecture en général. En revanche à l'exception d'un enseignant, ils font bien la différence entre travail de lecture et travail sur l'étude de la langue puisqu'ils n'évoquent pas l'acquisition du lexique ou de la grammaire.

C. Influence de la formation et du vécu des enseignants dans leur représentation.

Les enseignants interrogés n'ont pas tous le même nombre d'années d'expérience professionnelle et n'ont donc pas tous eu la même formation. Le plus jeune professeur a 2 années d'expérience contre 36 années pour le plus ancien. Les enseignants ayant moins de 22 ans d'expérience ont une formation à bac+3 et ont pour la plupart étudié à l'IUFM avant de passer le concours du CRPE. Certains ont pu être inscrits à l'option du concours littérature de jeunesse et ont donc bénéficié

d'une formation dans ce domaine. Avant 1989, les enseignants étaient recrutés au niveau baccalauréat et avaient une formation professionnelle de deux ans. La formation à la littérature de jeunesse ne devait pas y être une priorité. Les enseignants ne sont donc pas égaux pour l'enseignement de la littérature de jeunesse et cela se ressent dans leurs réponses. Quand on demande aux enseignants : « pensez-vous que votre formation d'enseignant vous ait préparé pour l'enseignement de la littérature de jeunesse? » (question 21, annexe 2) la réponse varie beaucoup en fonction du nombre d'années d'expérience. Les enseignants qui ont entre 2 et 10 ans d'expérience répondent tous « plutôt » alors que les enseignants qui ont plus de 10 ans d'expérience répondent « pas vraiment » ou « pas du tout », ce qui tendrait à montrer que la formation dans le domaine de la littérature s'est en effet amélioré.

En revanche, contrairement à l'étude de Christian Poslaniec qui montrait que les enseignants n'étaient pas forcément à l'aise avec cet enseignement, tous les enseignants interrogés se disent soit assez à l'aise (7 enseignants), soient complètement à l'aise (2 enseignants). Il est intéressant de remarquer que les enseignants qui se disent complètement à l'aise sont des enseignants qui ont plus de 25 ans d'expérience. L'expérience compte autant que la formation dans la pratique de l'enseignement.

Conclusion

Christian Poslaniec, par sa recherche dans *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*, nous avait donné un aperçu des représentations des élèves et des enseignants. Chez les premiers, il avait remarqué que la lecture est associée au plaisir alors que chez les enseignants la lecture a un but plus utilitaire : le travail sur la littérature de jeunesse est associé à un travail sur la compréhension. Il avait également montré que la lecture-loisir était rejetée hors du temps scolaire faute de pouvoir être évaluée par les enseignants qui connaissent peu la littérature de jeunesse. Cette recherche datait de 1994 et mes observations ont permis de faire un état des lieux des représentations et des pratiques chez les élèves d'aujourd'hui.

Mes conclusions sont les suivantes :

- Pour une majorité d'élèves, la lecture est une activité qu'il associent au plaisir et qu'ils pratiquent pendant leur temps libre, en classe ou à la maison. On peut dire que l'école a participé à développer chez eux le plaisir de lire bien que les élèves lisent des lectures personnelles majoritairement hors du temps scolaire. Chez les élèves qui n'aiment pas lire, les contraintes scolaires jouent énormément : supports de lecture imposés, modes d'exploitation. La lecture est vécue comme un travail scolaire.
- Les élèves lisent tous, même ceux qui disent ne pas aimer cela. Les genres les plus lus sont les romans, les albums et les bandes dessinées. Les élèves ne lisent pas en priorité les genres valorisés. En effet la bande dessinée, plébiscitée par les élèves n'est pas du tout un support exploité par les enseignants.
- Les élèves sont conscients des finalités scolaires de la littérature de jeunesse. Les modes d'exploitation des enseignants tournés vers la compréhension de texte influencent les représentations des élèves, pour qui la littérature est synonyme de lecture accompagnée de questions de compréhension.
- L'école est un médiateur entre l'enfant et l'entrée dans la lecture. Elle lui fait découvrir différents genres, lui apprend à choisir des livres de façon experte et l'initie à l'espace de la bibliothèque.

- Pour ce qui est des enseignants, on remarque que ces derniers valorisent énormément les œuvres du patrimoine et s'appuient sur les listes officielles pour choisir les supports de lecture de leurs élèves. "Pour eux la compréhension reste un enjeu important de la littérature mais leurs objectifs se sont diversifiés. Les enseignants veulent que leurs élèves puissent donner leur avis sur ce qu'ils lisent. Ils sont aussi sensibles au fait de transmettre une culture littéraire à leurs élèves. Les enseignants sont aujourd'hui mieux formés, ils connaissent mieux la littérature de jeunesse et se sentent à l'aise dans l'enseignement de cette discipline.

Une de mes hypothèses de départ était que l'enseignement de la littérature de jeunesse développe chez l'élève l'envie de lire et engendre de nouvelles pratiques de lecture. Mes observations vont donc dans ce sens, puisque l'école donne à découvrir des genres nouveaux, des œuvres variées et adaptées à leur âges. Même si tous les élèves ne sortent pas de l'école primaire en aimant la lecture, l'école donne à l'élève les outils pour l'apprécier, et continuer tout seul sa découverte.

Ma deuxième hypothèse était que chez les enseignants la littérature de jeunesse restait un enseignement très scolaire basé sur la compréhension. Cette hypothèse est en partie vérifiée mais elle est à nuancer par le fait que les enseignants sont plus soucieux du plaisir que prennent les élèves en lisant les œuvres proposées.

Cette recherche a toutefois des limites, de par le peu de personnes interrogées, et en particulier le nombre peu élevé de professeurs des écoles. Elle aurait sûrement gagné en représentativité si un plus grand nombre de classes et d'enseignants avaient bien voulu répondre à mes questionnaires, mais je reste malgré tout satisfaite de ce travail de recherche, qui m'aura permis de confronter mes hypothèses et mes a priori sur un thème qui m'intéresse, à la réalité de ce qui peut se retrouver de nos jours dans des classes d'école primaire.

Bibliographie

Dupont-Escarpit, Denise. La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui. Paris : Magnard , 2008. 473 p. ISBN 978-2-210-72001-5

Lebrun, François, Venard, Marc, Quéniard, Jean. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome II : De Gutenberg aux Lumières, 1480-1789 , Paris : Perrin , 2003. 690 p. (Tempus) ISBN 978-2-262-02147-4

Mayeur, Françoise. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III : De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930, Paris : Perrin, 2004. 777 p. (Tempus) ISBN 978-2-262-02094-1

Poslaniec, Christian. Comportement de lecteur d'enfants du CM2 :Profils, représentations, influence, des animations, influence de la contrainte, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1995. 204 p.ISBN 2-7342-0441-X

Poslaniec, Christian. Vous avez dit « littérature » ?,Paris : Hachette éducation, 2001. 222 p. 2-0117-0720-X

Poslaniec, Christian. Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse. Paris : Gallimard : Bibliothèque nationale de France, 2008. 127 p. ISBN 978-2-07-035817-5

Prost, Antoine. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation depuis 1930 . Paris : Perrin, 2004. 216 p. (Tempus) ISBN 978-2-262-02095-8

Raynal, Françoise, Rieunier, Alain. Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Paris: ESF éditeur , 1997. 405 p. (collection pédagogie)ISBN 2-7101-1211-6

Reuter, Yves, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand., [et al.]. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles: De Boeck, 2012. 272 p. ISBN 978-2-8041-6910-7

Ministère de l'éducation nationale, ministère de l'enseignement. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : SCEREN CNDP : 2008 . 40 p. ISSN 12684791

Webographie

Une culture littéraire à l'école : littérature à l'école [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, 2008. [consulté le 24 juin 2012]. disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

Annexes

annexe 1 : questionnaire destiné aux élèves

ENQUÊTE SUR LA LECTURE EN CM2

Je fais une enquête sur ce que les élèves de CM2 aiment lire et pourquoi. Pour cette enquête je ne te demande pas d'écrire ton nom. Ainsi tu peux donner les réponses qui te semblent être justes sans avoir peur de te tromper. Ce n'est absolument pas une évaluation notée.

Consigne:

Dans cette enquête coche les cases qui te correspondent ou écris ta réponse. Tu peux cocher plusieurs cases si tu as plusieurs réponses.

- 1. Es-tu une fille OU un garçon ?**
- 2. Quel âge as-tu? _____**
- 3. Classe ces activités en fonction de ce que tu préfères le plus en écrivant les chiffres de 1 à 5 devant chaque proposition**

- regarder la télévision
- lire
- jouer seul ou avec des amis ou des frères et sœurs
- faire du sport
- écouter de la musique

- 4. Combien de temps passes-tu à lire à la maison par jour à peu près?**

Et à l'école?

-
- 5. A quel moment de la journée lis-tu?**

-
- 6. Dans cette liste, quels types de livre lis-tu le plus souvent à la maison?**

- des romans
- des bandes dessinés (ou manga)
- des albums
- des contes
- poésie
- théâtre
- autres livres: lesquels? _____

- 7. quels genres de livre aimes-tu lire?**

- policier
- aventure

- documentaires
- historiques
- contes
- poésie
- théâtre

8. Combien de livre lis-tu à peu près par mois?

- moins de 2
- entre 2 et 5
- plus de 5

9. Tes parents te lisent-ils des histoires?

- oui
- non

Si oui, quel genre de livre?

- des romans
- des bandes dessinés (ou manga)
- des albums
- contes
- poésie
- théâtre

10. As tu des livres à la maison?

- oui
- non

11. Est-tu inscrit(e) à une bibliothèque ?

- oui
- non

12. Où lis-tu le plus souvent?

- à la maison
- à l'école
- à la bibliothèque

13. Comment-choisis tu les livres que tu lis?

- la couverture te plaît
- le résumé te plaît
- le nombre de page
- quelqu'un t'en a déjà parlé
- tu connais déjà l'histoire
- tu aimes l'auteur
- tu aimes l'édition
- Autres raisons: lesquelles _____

14. En classe quand tu as fini de faire le travail demandé par la maîtresse que fais-tu pour t'occuper?

15.Y a-t-il une bibliothèque dans ta classe?

oui

non

Si la réponse est oui, quel livre empruntes-tu?

des romans

des bandes dessinés (ou manga)

des albums

contes

poésie

théâtre

16.Ce que tu lis à l'école te donne-t-il envie de lire davantage à la maison?

oui non

pour quelles

raisons? _____

17. Quelle est selon toi, l'utilité de lire des livres?

découvrir d'autres façons de vivre dans d'autres régions ou à d'autres époques

comprendre comment fonctionne le monde: la nature, les sciences...

te faire plaisir

avoir de bons résultats à l'école

avoir son propre avis sur ce qui se passe dans le monde

à rien

autres: _____

18. Quels sont les 5 livres que tu as préféré lire depuis que tu es à l'école? (Si tu ne connais pas le nom de l'auteur, écris juste le titre)

LIVRE 1 Titre: _____

 auteur: _____

LIVRE 2 titre: _____

 auteur: _____

LIVRE 3 titre: _____

 auteur: _____

LIVRE 4 titre: _____

 auteur: _____

LIVRE 5 titre: _____

auteur: _____

19. pour toi la lecture c'est une activité que tu aimes:

- beaucoup
- assez
- peu
- pas du tout

20. Sans regarder dans le dictionnaire, quelle serait pour toi la définition du mot « littérature »?

21. Pourquoi aimes-tu OU n'aimes pas lire?

Merci d'avoir répondu à mes questions.

Annexe 2 : questionnaire à destination des enseignants

Questionnaire des professeurs des écoles

Je vous propose ce questionnaire dans le cadre d'une enquête sur la littérature de jeunesse dans l'enseignement primaire.

Ce questionnaire est à me renvoyer à l'adresse électronique suivant: raphaelle.le-bas@hotmail.fr

Consigne: cocher les réponses qui vous conviennent ou répondez directement dans les cadres

Nom de l'école:

Nombre d'années d'enseignement:

Sexe

F H

niveau d'enseignement:

école en ZEP oui non

Zone de l'école: rural urbaine

I. La bibliothèque de classe

1. votre classe possède-t-elle une bibliothèque ou un coin bibliothèque à l'usage des élèves?

oui

non

Si la réponse est oui quels types d'ouvrages peut-on trouver dans cette bibliothèque?

des romans

des bandes dessinés (ou manga)

des albums

des journaux ou des magazines

contes

poésie

théâtre

2. Comment s'organise le renouvellement des titres?

3. A quel moment, les élèves ont-ils accès aux livres?

4. intégrez-vous l'usage du coin bibliothèque dans vos séquences d'enseignement?

oui

non

II. LES LIVRES LUS AUX ELEVES

5. Lisez-vous des livres ou des extraits de livre à vos élèves?

oui

non

6. quel type de livre?

des romans

des bandes dessinés (ou manga)

des albums

contes

poésie

théâtre

7. A quelle fréquence?

8. A quel moment de la journée en particulier?

9. Quelles compétences faites-vous travailler aux élèves dans ces situations?

III. Les livres lus et étudiés par les élèves

10. Quels types de livre faites-vous lire ou étudier à vos élèves?

- des romans
- des bandes dessinés (ou manga)
- des albums
- contes
- poésie
- théâtre
- autre: précisez

11. Sur quels critères choisissez vous en général les textes ou livres étudiés?

- la collection
- le thème
- l'auteur
- le fait que ce soit un classiques
- la transversalité avec d'autres matières
- l'intérêt lexical ou grammatical
- liste officielle
- nouveauté
- autre: précisez

12. Avez-vous des auteurs privilégiés?

- oui
- non

Si oui lesquels?

13. Avez-vous des éditeurs privilégiés?

- oui
- non

Si oui lesquels?

14. Avez-vous des thèmes privilégiés?

- oui
- non

Si oui, lesquels?

15. Pensez-vous qu'il est important de privilégier les œuvres du patrimoine?

oui

non

Pourquoi?

16. Combien de livre demandez-vous à vos élèves de lire (ou regarder) en moyenne par mois dans le cadre de votre enseignement?

1

2

3

plus de 3

IV. mode d'exploitation

17. Pour la lecture d'un titre assez conséquent, privilégiez-vous

la lecture en classe

la lecture à la maison

pour quelles raison?

16. Utilisez-vous ces modes d'exploitation pour les livres étudiés?

récitation

mise en illustration

mise en scène

réécriture

- faire un résumé
- rallye de lecture
- ronde des livres
- lecture aux petites classes

Utilisez-vous d'autres modes d'exploitation?

=====

17. Utilisez-vous les textes littéraires pour travailler d'autres disciplines que le français?

- oui
- non

Si oui, lesquelles?

18. Quelles compétences souhaitez-vous que les élèves acquièrent en étudiant la littérature?

19. A la fin d'une séquence de littérature de jeunesse il est important que les élèves (classez ces propositions par ordre d'importance de 1 à 5):

- aient pu donner leur avis sur l'œuvre
- aient retenu les valeurs exprimées dans l'œuvre
- aient assimilé des connaissances dans l'étude de la langue
- soient devenus plus autonomes dans la pratique de lecture
- aient de nouvelles connaissances sur le monde

20. Quelles activités de travail privilégiez-vous pour que les élèves deviennent des lecteurs autonomes et réguliers?

V. Votre rapport à la littérature de jeunesse

quelle étude avez-vous faite pour devenir enseignant du primaire?

21. pensez-vous que votre formation d'enseignant vous ait préparé pour l'enseignement de la littérature de jeunesse?

- complètement
- plutôt
- pas vraiment
- pas du tout

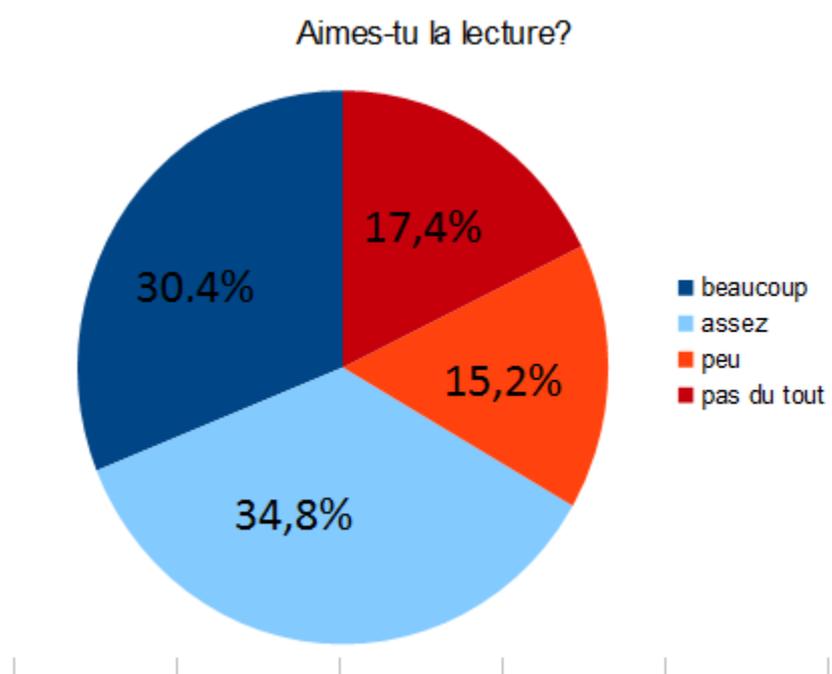
22. Vous sentez-vous à l'aise dans cet enseignement?

- complètement à l'aise
- assez à l'aise
- assez peu à l'aise
- pas du tout à l'aise

23. Avez-vous d'autres remarques à faire vis à vis de votre enseignement de la littérature à l'école?

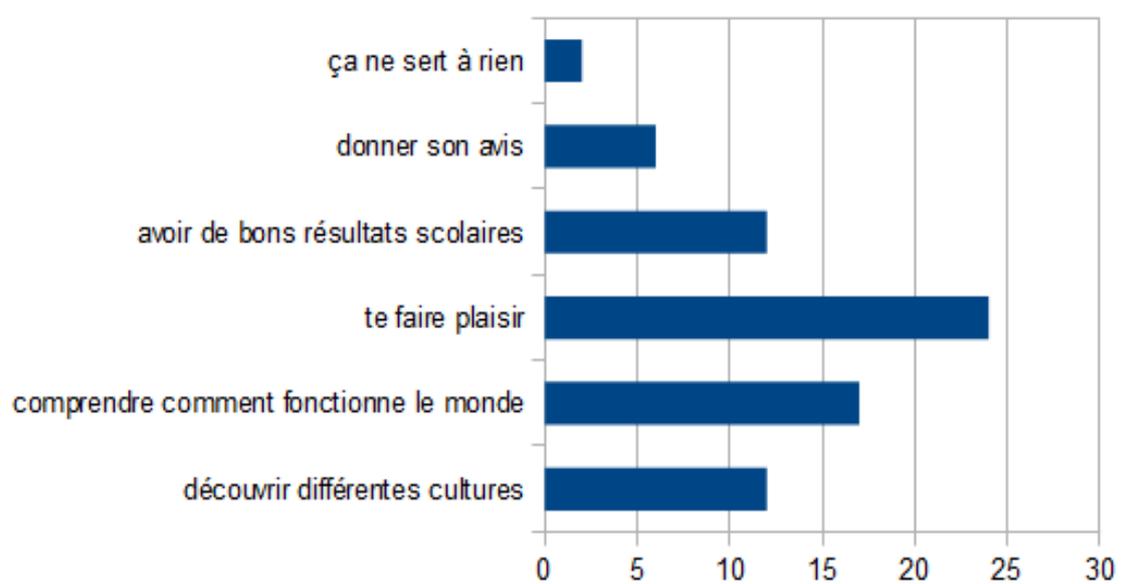
Je vous remercie pour le temps que vous avez passé à répondre à mes questions.

Annexe 3 :

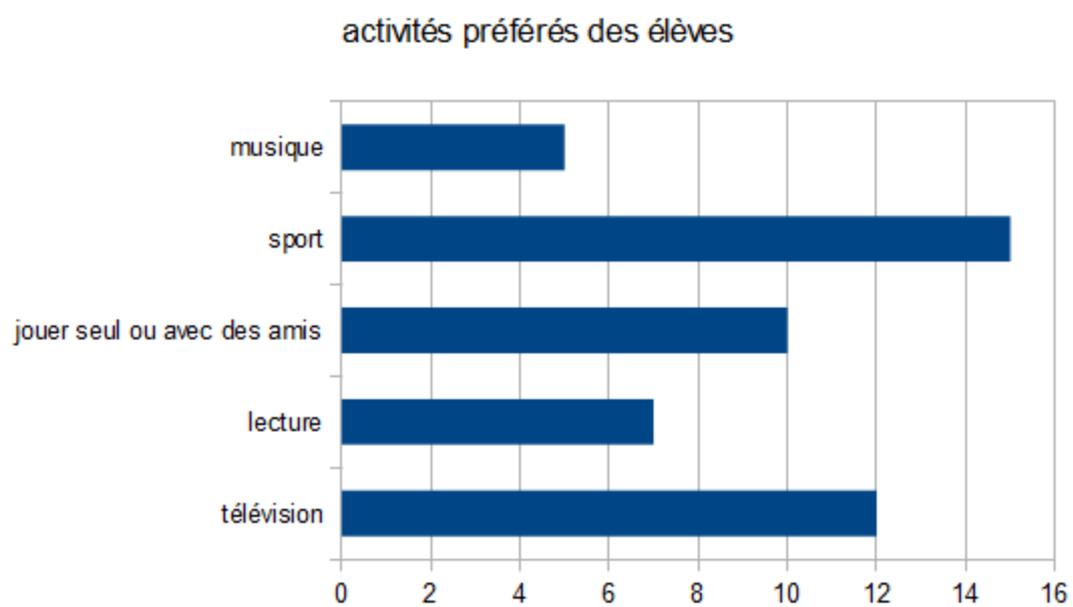


Annexe 4 :

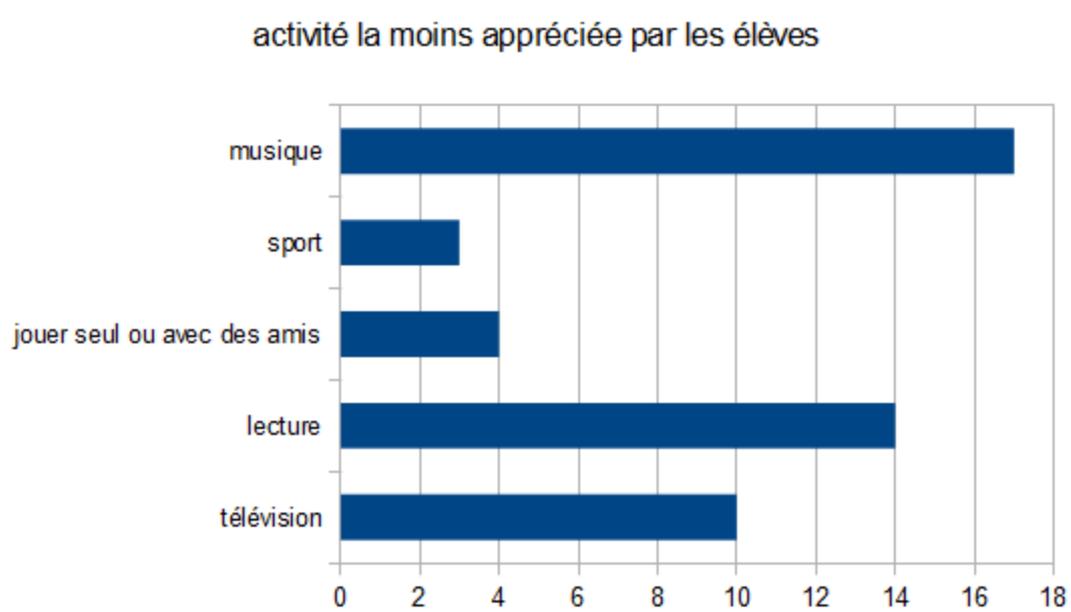
A quoi sert la lecture



Annexe 5 :

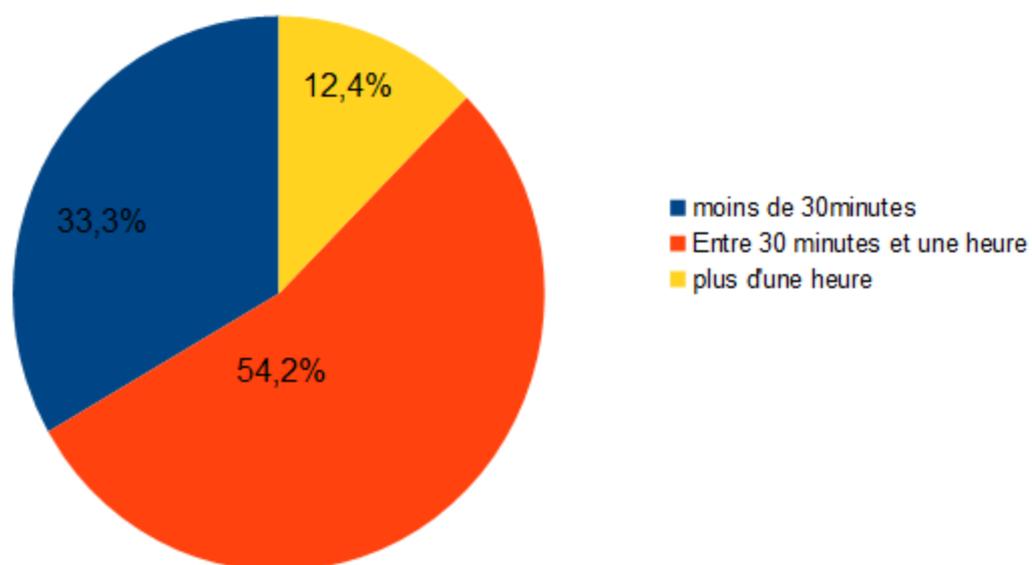


Annexe 6 :



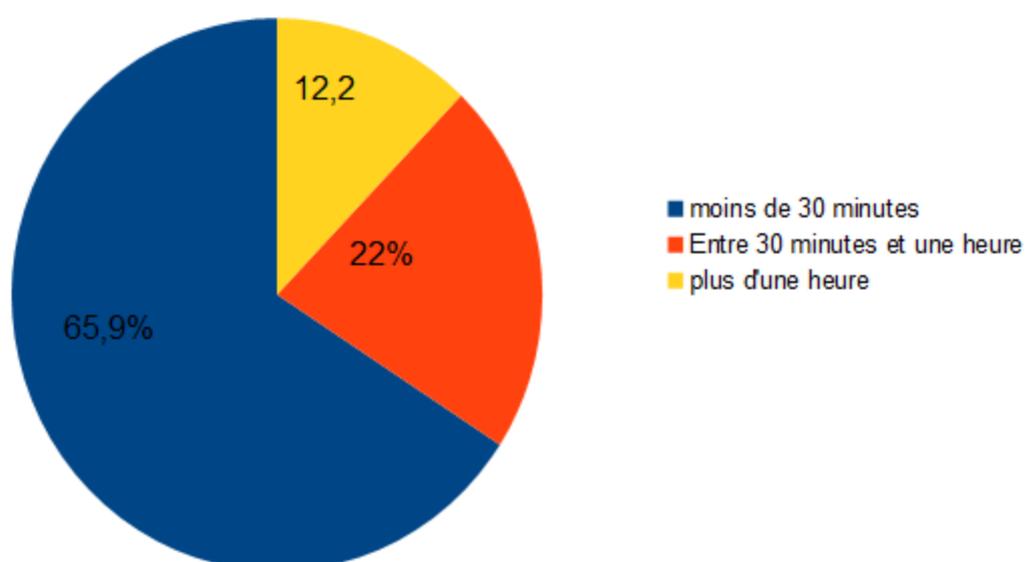
Annexe : 7

temps de lecture des élèves par jour

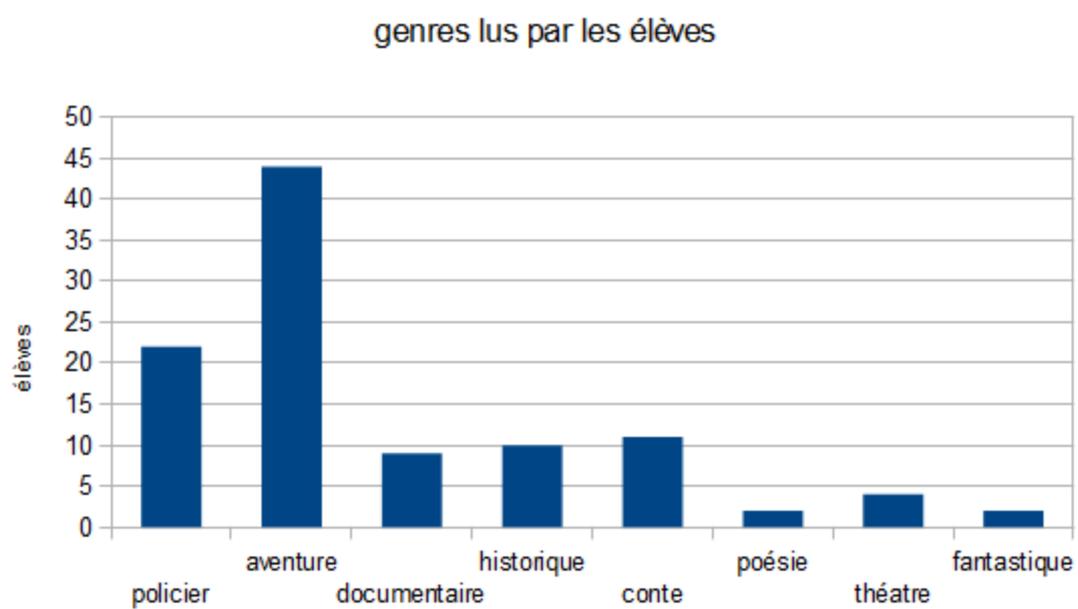


Annexe 8 :

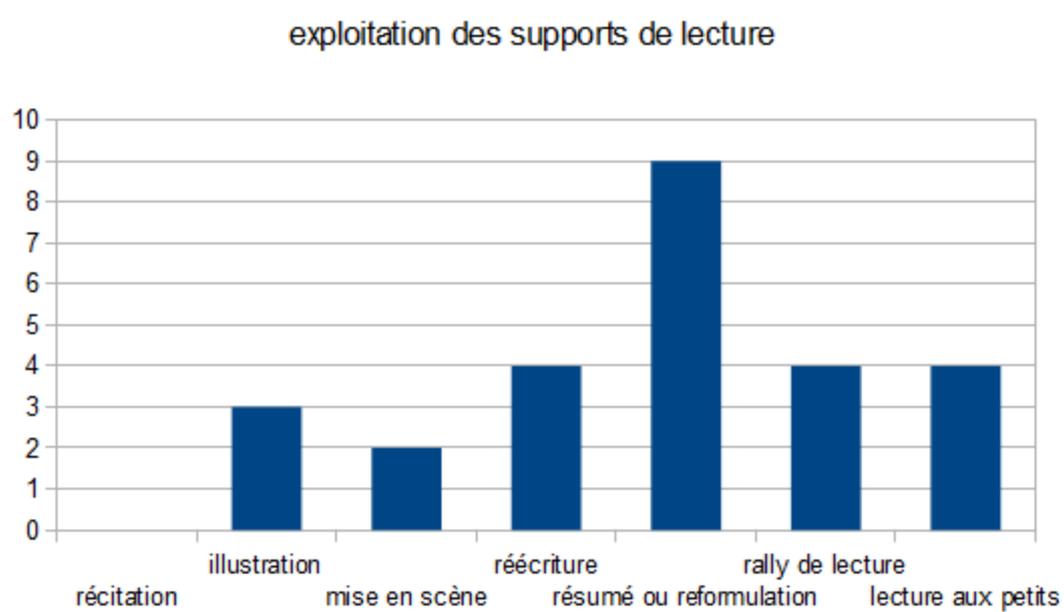
temps de lecture en classe des élèves par jour



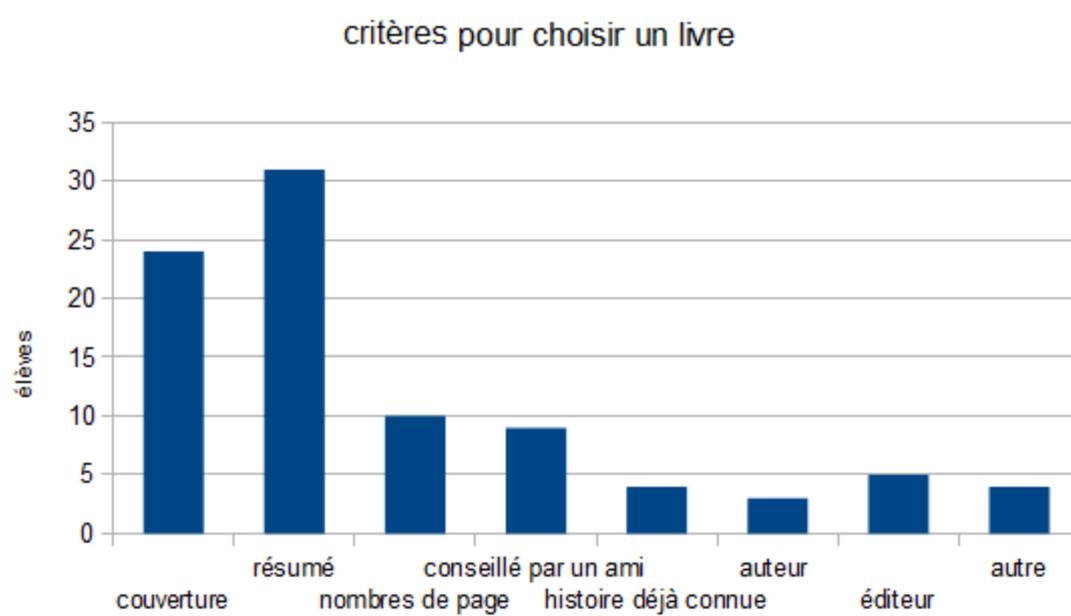
Annexe 9 :



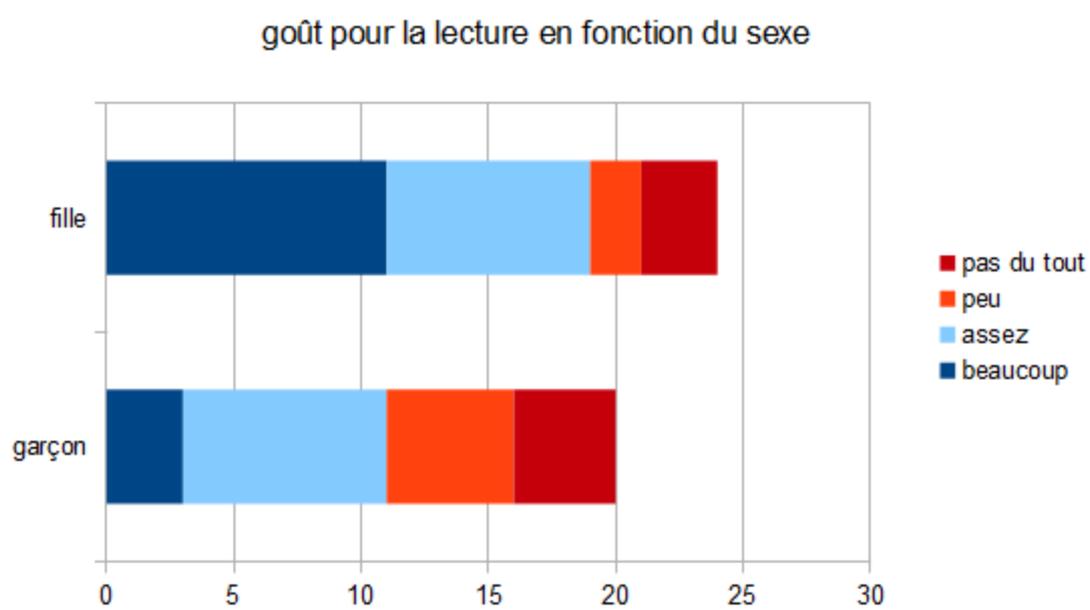
Annexe 10 :



Annexe 11 :

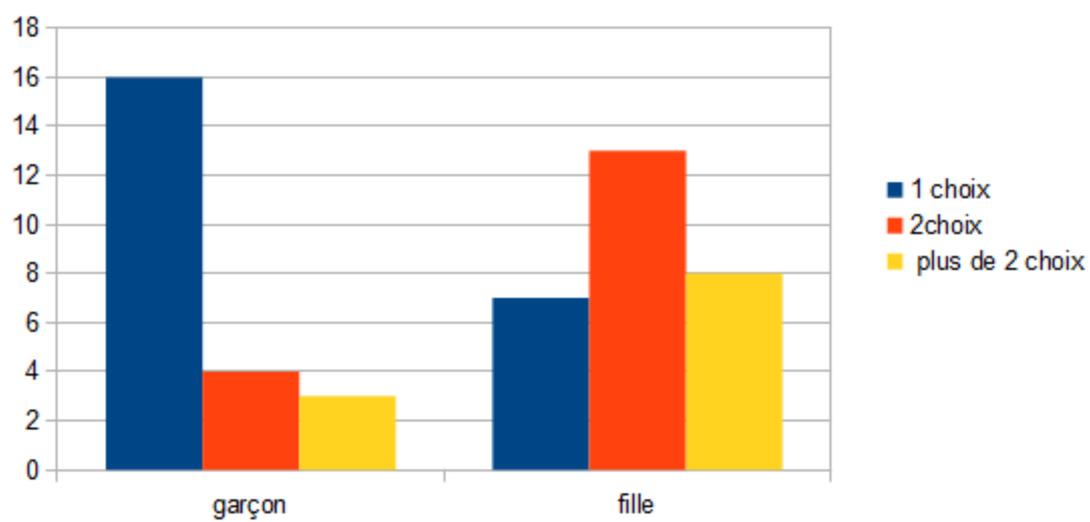


Annexe 12 :

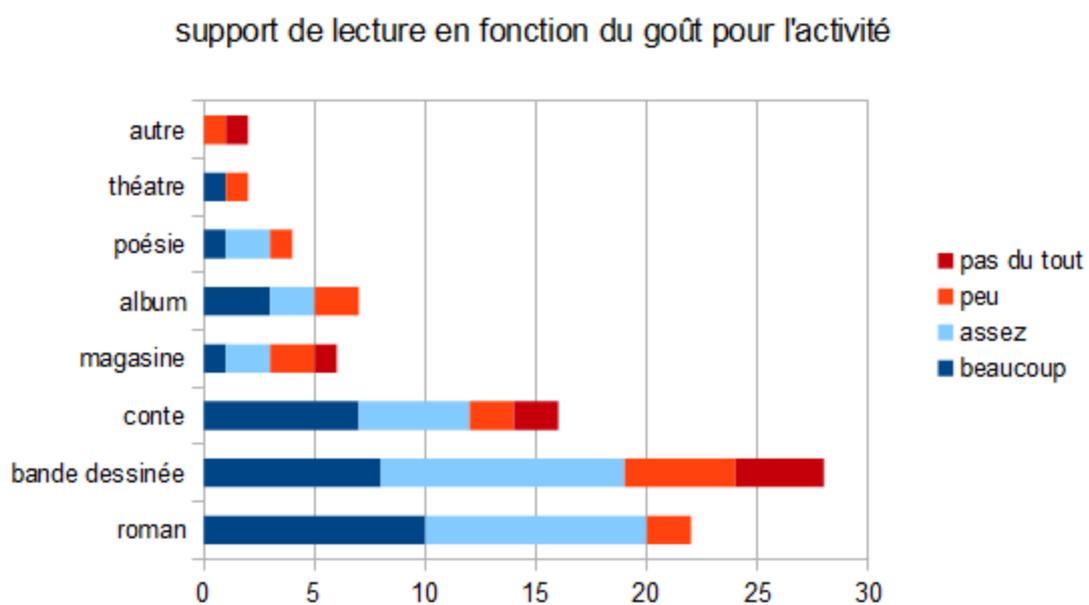


Annexe 13 :

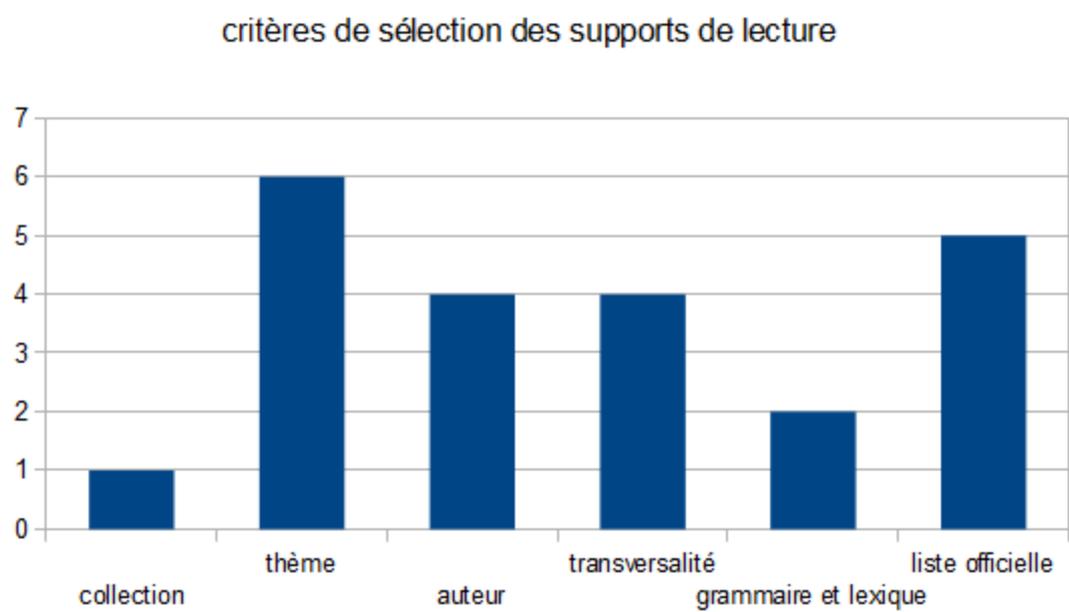
diversité des supports de lecture en fonction des sexes



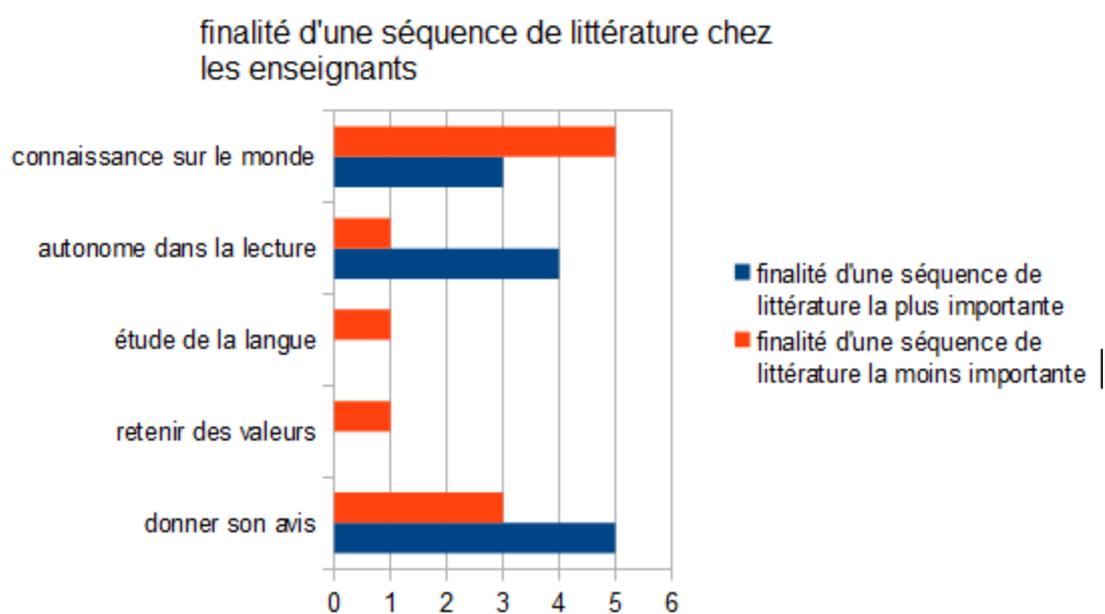
Annexe 14 :



Annexe 15 :



Annexe 16 :



Raphaëlle Le Bas

Enseignement et représentations de la littérature de Jeunesse en CM2

Christian Poslaniec s'est intéressé aux représentations des élèves en littérature pour comprendre comment les modes d'exploitation de cette discipline influençaient leurs pratiques de lecteurs . Ma recherche s'inspire de ces résultats pour mettre à jour les représentations des élèves mais également des enseignants à l'heure d'aujourd'hui pour évaluer si ces représentations ont des répercussions sur les modes d'enseignement et sur les pratiques des élèves. Cette recherche permettra aussi de déterminer comment le plaisir de lire est intégré dans l'enseignement de la littérature et quel est son impact sur le ressenti des élèves.

Mots clés : littérature de jeunesse, représentation, lecture plaisir

[TITRE du mémoire] (en anglais)

Christian Poslaniec focused on the representation of pupils in literature, so as to understand how the ways this discipline is exploited influenced their practices as readers. My research builds on those results to reveal the representation of both pupils and teacher, in order to estimate if those representations had an influence on the forms of education and the practices of the pupils. This research will also determine how the joy of reading is part of the teaching of literature, and what impact it has on the pupils' feelings.

Key words: children's literature, representation, joy of reading.