



Pratiques scolaires, périscolaires et familiales de médiation à la lecture auprès d'élèves de CP : le cas de Biviers

Flora Klemencie

► To cite this version:

Flora Klemencie. Pratiques scolaires, périscolaires et familiales de médiation à la lecture auprès d'élèves de CP : le cas de Biviers. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00864044

HAL Id: dumas-00864044

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00864044>

Submitted on 20 Sep 2013

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

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



Pratiques scolaires, périscolaires et familiales de médiation à la lecture auprès d'élèves de CP : le cas de Biviers.

**Nom : KLEMENCIE
Prénom : Flora**

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

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

Spécialité ou Parcours : Didactique du français, langage et littérature

Sous la direction de CATHERINE FRIER

Année universitaire 2012-2013



Pratiques scolaires, périscolaires et familiales de médiation à la lecture auprès d'élèves de CP : le cas de Biviers.

**Nom : KLEMENCIE
Prénom : Flora**

UFR Sciences Du Langage

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

Spécialité ou Parcours : Didactique du français, langage et littérature

Sous la direction de CATHERINE FRIER

Année universitaire 2012-2013

Remerciements

Je remercie mes colocataires : Jessica, Nawel, Charly, Benjamin et Benoit de m'avoir supportée durant cette année très chargée: reprise d'études, concours, mémoire, activité professionnelle et peu de vacances. Promis je ferais le ménage et surtout des gâteaux pendant une longue période pour me faire pardonner de ma mauvaise humeur chronique.

Je remercie tout le personnel de l'école et de la mairie de Biviers pour sa confiance et son aide précieuse, particulièrement Didier, Nadine et Yves. Sans vous, ni la réussite du concours, ni ce mémoire n'auraient été possible.

Je remercie les enfants de Biviers et leurs parents, qui m'ont tant apporté pendant deux ans: je ne pensais pas qu'on pouvait recevoir autant d'amour de la part d'inconnus.

Je remercie Catherine Frier qui a accepté de diriger ce mémoire, merci pour sa patience et sa confiance.

Je remercie plus généralement l'UFR Sciences du langage de Stendhal où j'ai passé six ans de ma vie, j'y ai découvert le monde de la recherche dans une ouverture d'esprit impressionnante. Je dois mon parcours universitaire à bon nombres de professeurs qui m'ont soutenue et encouragée dans cette voie : Anne Vilain, Jean-Pierre Chevrot, Elisabetta Carpitelli, Françoise Boch, et tous les autres.

DECLARATION

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

NOM : KLEMENCIE

PRENOM : FLORA

DATE : 5 Septembre 2013

SIGNATURE :

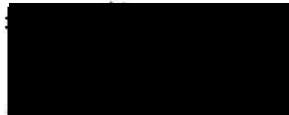


Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Introduction	7
Partie 1 – Cadre théorique	9
Chapitre 1 - Les discours sur la lecture et la prise en compte du sujet- lecteur	10
1. Histoire de la lecture / écriture	10
2. Les discours sur la lecture	11
2.1. Le discours de l'Eglise : la lecture au service de la religion	11
2.2. Le discours de l'école : la lecture au service du savoir / la lecture pour s'informer ou se documenter	12
2.3. Le discours des bibliothécaires : la lecture de divertissement	14
2.4. Le discours actuel	15
3. Définition de la lecture	15
4. L'émergence de la notion de plaisir de lire dans les instructions officielles	18
4.1. Les instructions officielles de 1923	19
4.2. Les instructions officielles de 1972	19
4.3. Les instructions officielles de 1992	22
4.4. Les instructions officielles de 1995	23
4.5. Les instructions officielles de 2002	24
4.6. Les instructions officielles de 2008	24
4.7. Tableau synthétique	25
5. La construction du sujet-lecteur	26
5.1. Le sujet-lecteur : définition	26
5.2. Le sujet lecteur : une construction dès la petite enfance	28
Chapitre 2 - Les médiations à la lecture	31
1. Médiation et médiateur : définitions	31
2. La famille	33
2.1. Les gestes de médiation (C. André)	33
2.2. Les lectures partagées	36
3. L'école	38
3.1. Un cadre propice pour une médiation réussie en cycle 2	39
3.1.1. La médiation dès l'école maternelle	39
3.1.2. La présence de l'objet livre auprès de l'enfant	39
3.2. Les animations lectures	40
3.2.1. Comment donner le goût de lire ? (C. Poslaniec)	40
3.3. Les lectures partagées	41
3.4. Les animations lecture	42
4. La bibliothèque	45
5. Le périscolaire	46
Partie 2 – Méthodologie et Recueil des données	49

Chapitre 3 - Le contexte	50
1. La commune de Biviers	50
2. Les écoles de Biviers	50
3. Pourquoi Biviers ?	51
4. Pourquoi un stage ?	52
Chapitre 4 - Le recueil des données	53
1. Dans les écoles	53
2. Dans les familles	54
3. A la bibliothèque	56
4. Dans le cadre des activités périscolaires	56
5. Tableau synthétique des types de données recueillis	57
Partie 3 – Analyses et Résultats	59
Chapitre 5 - Les représentations de la lecture des enfants de CP	60
Chapitre 6 - Les médiations à la lecture présentes à Biviers	64
1. L'école	64
1.1. Les observations en CP	64
1.1.1. « Je présente »	65
1.1.2. Les lectures partagées	65
1.1.3. « J'ai aimé »	66
1.1.4. Le défi-lecture	69
1.2. Les observations en grand section de maternelle	77
1.2.1. La phrase du jour	78
1.2.2. Le jeu du pendu	79
1.2.3. Les lectures partagées	80
2. La famille	81
3. Le périscolaire	84
4. La bibliothèque	86
4.1. La bibliothèque et l'école	86
4.1.1. Sortie bimensuelle	86
4.1.2. « Giboulivre »	87
4.2. La bibliothèque et la famille	88
4.3. La bibliothèque et le périscolaire	91
4.3.1. Les sorties à la bibliothèque	91
4.3.2. Les projets	91
Chapitre 7 - Etudes de cas : Deux enfants de CP	96
1. Alexia : Une explosion de médiations	96
2. Louis : Des médiations non exploitées par l'enfant	98
Conclusion	103
Bibliographie	105
Table des annexes	108
Annexes	109
Table des illustrations	124

Introduction

Vous souvenez-vous de votre apprentissage de la lecture ? Etait-ce une entreprise difficile ? Avez-vous pris plaisir ? De quelle manière ? Aimez-vous lire aujourd'hui ? La lecture apporte-t-elle un sens à votre vie ?

Je me souviens de mon premier livre de lecture au cours préparatoire : Boule et Bill. J'ai appris à lire avec Boule, le chien Bill et la tortue Caroline. Les histoires me plaisaient beaucoup, c'était drôle et j'aimais les animaux, surtout les chiens. Par la suite je dévorais les **Tom-Tom et Nana**, les **J'aime lire**, les **Bibliothèques Disney** et plus tard les **Chair de Poule**. Au collège j'ai découvert les romans, au lycée les classiques de la littérature, à l'université les articles scientifiques, puis m'est venue une réelle passion pour les bandes-dessinées. J'ai toujours pris plaisir à lire et, étrangement, je ne me suis jamais demandé pourquoi.

C'est finalement ce travail de recherche qui m'a amenée vers cette réflexion.

Puisque j'ai toujours aimé lire cela peut-il avoir un lien avec mes toutes premières représentations de la lecture ? Etaient-elles positives ? De quelles manières me les a-t-on transmises ? Qu'ai-je vécu, durant mon cycle 2 (Grande-section, CP, CE1), qui a pu me donner ce goût prononcé pour la lecture ?

D'un point de vue plus général : Pour quelle(s) raison(s) un enfant de CP, alors qu'il vit un apprentissage long et difficile qu'est la lecture, peut-il trouver du plaisir à lire ? Qu'y a-t-il autour de lui pour le motiver dans ce sens ?

En observant le fonctionnement de l'école de Biviers, nous nous intéresserons aux représentations de la lecture des enfants CP. Par la suite, nous apporterons une description des pratiques mises en place à Biviers afin de donner le goût de lire aux enfants. Nous distinguerons plusieurs pratiques de médiation à la lecture, présentes dans différents espaces bien identifiés.

L'objectif de ce travail de recherche sera d'observer, de décrire et d'analyser comment fonctionnent et s'articulent ces différents espaces de médiations pour tenter de mettre au jour un système responsable d'une vision positive de l'acte de lire.

Dans la première partie de ce mémoire, nous découvrirons l'évolution des discours sur la lecture, au fil du temps. D'un discours prescriptif nous sommes passés, peu à peu, à un discours qui prône le plaisir de lire. Cette évolution a entraîné des réflexions sur le concept de sujet-lecteur. Comment se construit le sujet-lecteur ? Par quels moyens un apprenti-lecteur peut-il découvrir le plaisir de lire ? Nous verrons, pour répondre à ces questions, que les médiations à la lecture jouent un rôle certain dans cette quête du plaisir de lire ce qui conditionne, par conséquent, la réussite des apprentissages.

Après une définition des termes médiation et médiateur, nous distinguerons les quatre principales médiations à la lecture mises à disposition des enfants de l'enseignement du premier degré (maternelle et élémentaire). Les pratiques de médiation au sein de la famille, de l'école, du périscolaire et de la bibliothèque seront décrites une à une.

Nous verrons, dans la deuxième partie de ce mémoire, comment s'articulent ces quatre espaces de médiations au sein des écoles de Biviers. A partir d'observations, d'entretiens, de réponses à des questionnaires ou de mes propres pratiques professionnelles, je m'intéresserai aux différentes pratiques de lecture en place dans chaque lieu de médiation.

Cette description minutieuse nous amènera à répondre à la question suivante :

De quelles manières s'articulent les différentes médiations mises en place autour d'élèves de CP, et quel est leur impact sur la construction d'habitudes de lecture et la réussite dans les apprentissages ? »

Partie 1

-

Cadre théorique

Chapitre 1 - Les discours sur la lecture et la prise en compte du sujet- lecteur

1. Histoire de la lecture / écriture

La lecture est indéniablement liée à l'écriture. L'apparition de l'écriture en 3200 avant J-C, au Moyen-Orient, marque un tournant dans l'évolution des sociétés. Jusqu'ici tous les savoirs se transmettaient par le biais de la parole. Petit à petit les besoins d'organisation pour le comptage des troupeaux ou des sacs de blé par exemple, la nécessité de connaître la valeur d'un produit ou encore le désir de laisser une trace, donnent naissance à l'écrit. L'écrit va profondément changer les modes de pensées des hommes à un tel point que Jack Goody (1979) qualifie l'écriture de « technologie intellectuelle ». Grâce à l'écriture il devient possible d'inscrire des informations dans l'espace sur des supports fixes qui permettront de stocker et de consulter ces mêmes informations dans le futur. L'écriture amène alors une nouvelle façon de voir le monde qui nous entoure. Pour Jack Goody des concepts comme l'abstraction, la rationalité et la réflexivité sont largement plus développés chez les humains qui possèdent une culture de l'écrit. Alors que l'écriture est née pour des raisons essentiellement pratiques, elle apparaît aujourd'hui comme un outil précieux dans le développement personnel, intellectuel et social de chaque être humain. La lecture est, bien évidemment, une pratique qui découle directement de l'activité d'écriture. L'une et l'autre ne peuvent être dissociées.

En France, pendant des siècles, l'écriture et par conséquent la lecture, furent des activités majoritairement pratiquées par les religieux et les lettrés. Ce n'est qu'à partir du XVIIe siècle que l'alphabétisation de la population française prend son essor. On passe d'un taux à moins de 50% d'alphabétisés en 1830 à un taux d'environ 85% en 1880. A cette époque, c'est l'Eglise qui est en charge du processus d'alphabétisation des français. Après les lois Ferry en 1881-1882, c'est l'école qui prend le relais. On passe alors à 95% d'alphabétisés en 1914. Aujourd'hui, dans une société dominée par l'écrit : (télévision, publicité, internet, téléphone portable, etc.) le taux d'analphabètes est devenu incompressible ; il atteint moins de 1%.

Intéressons-nous, à présent, aux différents discours sur la lecture qui vont marquer en profondeur à la fois ses pratiques et son enseignement durant toute la période d'alphabétisation des français.

2. Les discours sur la lecture

Etudier les discours sur la lecture au fil du temps peut s'avérer intéressant pour comprendre les pratiques et représentations en jeu dans notre société actuelle. Comment les pratiques et les représentations ont évolué depuis plus d'un siècle ? Quelles sont les différentes institutions qui, pour reprendre les propos de Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard « dynamisent les positions discursives » ? (2000, p.10)

Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard ont réalisé un travail de recherche remarquable concernant les discours sur la lecture depuis que l'école a été rendue obligatoire jusqu'à nos jours. Dans leur ouvrage *Discours sur la lecture*, ils proposent une analyse très fine et fouillée des pratiques et des représentations de la lecture au sein de trois espaces : l'Eglise, l'école et les bibliothèques.

2.1. Le discours de l'Eglise : la lecture au service de la religion

Durant toute la phase d'alphabétisation des français et ce jusqu'aux lois Ferry (1881-1882 : école primaire gratuite, obligatoire et laïque), c'est principalement l'Eglise qui est en charge de l'instruction du peuple.

Répandre les écrits religieux, jusqu'alors seulement accessibles à une petite population de lettrés devient l'objectif principal de l'Eglise. L'enjeu est de taille puisque la diffusion des valeurs chrétiennes dépend alors directement du taux d'alphabétisation des français. Ainsi, la lecture devient une pratique au service de l'Eglise. Afin de contrôler ses nouveaux lecteurs, l'Eglise définit les usages. Par exemple, puisqu'elle les juge dans l'incapacité à discriminer les bons ou les mauvais livres, elle choisit pour eux :

« Choisir est la responsabilité du docte, qui sait les pièges de l'écriture pour en pratiquer les tours et les détours, et qui soutient sa foi dans la plus stricte orthodoxie parce qu'il vit au plus près de l'Eglise qui est, infailliblement, la gardienne du dogme » (A.-M. Chartier & J. Hébrard, 2000, p.16).

L'Eglise met en garde ses lecteurs contre les lectures qu'elle juge dangereuses (presse, littérature, etc.) et leur recommande vivement de lire des textes religieux. Le discours de l'Eglise est donc un discours fortement prescriptif. Dès l'apparition des écoles laïques les pratiques de lecture se détournent petit à petit du religieux qui disparaît complètement des pratiques d'apprentissage dans les années 1950.

2.2. Le discours de l'école : la lecture au service du savoir / la lecture pour s'informer ou se documenter

A la fin du XIXe siècle, avec les lois Ferry, l'école laïque, gratuite et obligatoire fait son entrée.

Au départ, l'école prescrit des lectures qui participent à l'enseignement des valeurs morales de l'époque : la famille, le travail, l'école, la patrie, etc., nettement illustrées dans les fables de La Fontaine par exemple. L'objectif n'est plus seulement de former de bons chrétiens, l'école doit aussi transmettre une culture commune. Les textes qui enseignent aux élèves les règles de bonnes conduites garantissent le maintien de l'ordre social. Le discours de l'école est, dans ce contexte, tout aussi prescriptif que celui de l'Eglise.

A partir du XXe siècle l'apprentissage de la lecture/écriture devient un outil au service de la connaissance. On apprend à lire-écrire pour accéder, ensuite, aux différents savoirs.

De ce fait, la lecture (de textes littéraires principalement), perçue comme le fondement de la formation intellectuelle, devient peu à peu, un acte socialement valorisé. Pour se créer une culture générale reconnue dans la société il faut lire « des classiques ». Le poids de cet héritage est encore nettement présent de nos jours. En effet, si l'on se penche sur le programme de français actuel pour une classe de seconde générale, on constate que bon nombre de points font référence à la culture littéraire :

« Connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle ; connaître les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques, etc. » (MEN, 2010).

A partir des années 1960, la société française fait face à de profonds changements : la révolution technologique et scientifique entraîne la démocratisation de l'enseignement. De fait, l'école doit affronter la montée de l'échec scolaire et le nombre croissant d'élèves ne sachant pas lire à l'entrée en sixième :

« Autour des espoirs et des soucis soulevés par l'allongement de la scolarité obligatoire, paraissent les premiers articles liant la baisse du niveau en 6^e à l'arrivée des enfants « qui ne savent pas lire » (A-M. Chartier & J. Hébrard, 2000, p. 391).

On s'aperçoit, à cette époque, que les définitions des expressions : « savoir lire », « avoir le goût de lire », « lire couramment », etc. diffèrent selon qu'on est instituteurs, parents d'élèves, bibliothécaires, etc. C'est à partir de ce constat qu'on « *entre dans l'ère des explications nécessaires* » (A-M. Chartier & J. Hébrard, 2000, p. 391). La lecture à l'école primaire devient un sujet d'inquiétude : on s'interroge sur ce qu'il faut lire et de quelle manière ?

Quels corpus utiliser ? : Classiques ou modernes ? Œuvres complètes ou morceaux choisis ? Livres ou journaux ?

Comment lire ? : Beaucoup ou peu ? Vite ou lentement ? Seul ou en groupe ?

On se questionne sur les finalités de la lecture ? Faut-il lire pour apprendre ? Rêver ? Comprendre le monde ? Maîtriser un savoir ? Se distraire ? Se former ?

Tous ces questionnements amènent à un changement des pratiques. Le livre documentaire et la presse font leur entrée dans les classes en même temps que s'ouvrent les premiers CDI¹ et BCD². On lit pour s'informer et se documenter. Les élèves exercent leurs compétences de lecture sur des textes variés : journaux, magazines, documentaires, albums, etc., on ne réduit plus l'apprentissage aux textes littéraires exclusivement.

¹ Centre de Documentation et d'Information

² Bibliothèque Centre Documentaire

On assiste ainsi à un phénomène de désacralisation de la lecture comme pratique sociale. Elle est omniprésente dans notre société et nécessaire comme outil de socialisation.

En parallèle, on voit émerger un nouveau discours sur la lecture, porté par les bibliothécaires.

2.3. Le discours des bibliothécaires : la lecture de divertissement

Au milieu des années 1970, les bibliothèques ne sont plus directement gérées par l'Education nationale mais par le ministère de la culture. Les lectures sont alors « *déscolarisées* » (A-M. Chartier & J. Hébrard, 2000, p.205), la bibliothèque est le nouvel environnement pour l'accès à la lecture. Son objectif principal est la démocratisation du livre : toutes sortes de lectures pour tous, sans jugement de valeur, sans prescriptions ni restrictions. Ainsi, « *l'idée commence à germer chez certains (bibliothécaires, mais les enseignants ne sont pas en reste) que l'accès à la lecture, apprentissage compris, pourrait bien relever non de l'école mais de la bibliothèque, parce qu'elle est un outil qui est aussi un environnement* » (A-M. Chartier & J. Hébrard, 2000, p.205).

Dans les années 1980, avec la montée en puissance des débats sur l'illettrisme, les bibliothèques font évoluer leurs pratiques. Elles améliorent leurs capacités d'accueil et mettent en place des animations pour attirer de nouveaux lecteurs. Petit à petit, les bibliothécaires prennent le rôle de médiateurs à la lecture³. La lecture devient un moment de plaisir et de distraction :

« *La bibliothèque publique moderne est donc une institution active, dynamique. Elle va au-devant du lecteur, soucieuse de connaître ses besoins et d'y répondre, de l'attirer en lui offrant des moyens divers de s'informer, de se cultiver, de se distraire* » (A. Maurois, 1961, p.13).

³ Nous détaillerons ce concept dans le Chapitre 2 – Médiation et médiateur : définitions

2.4. Le discours actuel

Au sein de l'enseignement on assiste, aujourd'hui, à une complémentarité des discours de l'école et des bibliothécaires. L'école préconise une lecture de formation et d'information, la bibliothèque une lecture de plaisir et de divertissement. Ces deux discours ne sont plus en contradiction, la norme actuelle préconise des méthodes d'apprentissage de la lecture « *bien didactisées* » (A.-M. Chartier & J. Hébrard, 2000, p.613), qui, à la fois, forment, informent et donnent plaisir à lire. Cette nouvelle conception de la lecture semble d'autant plus justifiée à la fin du XXème siècle lorsque l'on découvre avec émotion qu'un nombre important de personnes est en situation d'illettrisme. La lecture pour tous à travers des textes variés est ainsi devenue la préoccupation actuelle des professionnels de la lecture. L'objectif est que chaque individu accède au statut de lecteur.

Une question doit donc être éclaircie : Que veut dire être lecteur ? A partir de quand peut-on considérer qu'un enfant est entré dans la lecture ? Quels sont les conditions nécessaires pour un apprentissage réussi ? Nous allons, à partir d'une réflexion sur la définition de la lecture, tenter de répondre à ces questions.

3. Définition de la lecture

Pendant très longtemps, la définition de la lecture qui a été dominante dans les pratiques et représentations portait principalement sur les aspects techniques de la lecture. L'acte de lire était perçu comme une activité de correspondance entre l'oral et l'écrit ; entre les phonèmes et les graphèmes (G. Chauveau, 2004). Or, l'activité de lecture, est bien plus complexe que cette définition simpliste et incomplète. Gérard Chauveau (2004) soutient l'idée qu'un enfant qui sait lire est un enfant qui se pose des questions devant son texte et qui sait pourquoi il lit. Il propose de partager sa définition en deux points :

- « *La lecture est une activité de traitement d'une production langagière* »
- « *Lire est une activité culturelle* »

La lecture est donc une activité comportant différentes facettes.

A ce propos, Claude-Rose et Lucien-Guy Touati (1994) ont répertorié les différentes fonctions de la lecture :

- **Des fonctions techniques** : la lecture permet de mieux écrire, de développer et d'enrichir sa mémoire
- **Des fonctions intellectuelles** : la lecture permet l'accès au savoir du passé, l'accès à la connaissance, le développement d'une réflexion philosophique, de mieux se connaître, de mieux connaître les autres, de développer l'imaginaire.
- **Des fonctions de divertissement** : la lecture comme lutte contre l'ennui, comme anti-stress assuré, comme moyen de s'évader.
- **Des fonctions affectives** : la rencontre avec un livre peut créer de véritables chocs émotionnels, aider dans une épreuve difficile à surmonter, offrir un livre que l'on aime à quelqu'un permet de partager ses émotions avec autrui, le livre rassure, protège, nous suit toute une vie.

On peut lire pour se documenter, s'informer, se divertir, se repérer, communiquer, rêver, aimer, etc. Savoir lire ne se résume pas seulement au décodage des signes, c'est une pratique sociale qui peut avoir une visée pratique (comprendre une notice) et/ou symbolique (rêver).

Michèle Petit (2002) reconnaît la lecture comme un outil dans la construction de soi :

« Or, si la lecture fait toujours sens [...], c'est avant tout, me semble-t-il, parce qu'elle leur apparaît comme un biais privilégié pour élaborer leur monde intérieur – et donc, de façon indissolublement liée, leur relation au monde extérieur. C'est avant tout parce qu'elle leur permet de mettre en forme leur expérience, de lui donner une signification » (M. Petit, 2002, p.9).

Lire permet aux jeunes de construire leur propre identité afin de mieux s'insérer dans le monde extérieur. Lire relève donc d'un enjeu culturel et social. En effet, l'écrit est, aujourd'hui, présent dans le quotidien de chaque français : télévision, publicité, ordinateur, téléphone portable, etc. Celui qui ne sait pas lire, ne peut pas se sociabiliser. Apprendre à lire est donc une nécessité pour acquérir le statut de citoyen.

Selon Michèle Petit (2002) la lecture permet « *d'inventer du sens à sa vie* », « *de sortir du temps* », « *de s'ouvrir à l'inconnu* », « *d'habiter le monde poétiquement* », « *de voyager* », etc. (p.138). Michèle Petit nous questionne même sur le caractère vital de la lecture : « *la lecture est peut être une expérience vitale plus que sociale* » (p.141).

On comprend alors l'importance pour chaque individu, dans sa construction tant personnelle que sociale, d'acquérir au statut de lecteur. C'est pourquoi, depuis des décennies, la lutte contre l'illettrisme fait office de grande cause nationale. Chaque individu doit, par tous les moyens mis à sa disposition, réussir à devenir un lecteur autonome.

Gérard Chauveau (1997) et son équipe ont mené une enquête auprès d'une centaine d'enfants de sixième d'une classe aménagée à « option lecture ». A travers des entretiens, ils ont tenté d'évaluer le rapport à la lecture de ces élèves catégorisés de mauvais-lecteurs. Les réponses qui ont été données aux questions sur les finalités de la lecture montrent bien que ces élèves n'ont qu'une vision pratique de la lecture. Pour ces jeunes, lire sert à faire ses courses, s'orienter, faire la cuisine, à faire le plan d'une maison, à avoir son brevet, etc. Très peu d'élèves ont donné des réponses en lien avec la lecture plaisir, l'accès à l'information, la connaissance, etc.

Pour Gérard Chauveau, il paraît donc évident que « *leurs « problèmes » en lecture sont liés à une vision essentiellement pratique de la lecture* » (p. 142). Tant qu'ils n'ont pas reconnu la dimension symbolique de la lecture comme moyen de développement culturel, intellectuel et personnel, ces élèves, par la vision uniquement pratique de la lecture, la verront comme une obligation, une contrainte. Ainsi, non seulement, ils n'évolueront pas dans la maîtrise de l'acte de lire, mais, ils ne prendront, également, jamais de plaisir à lire.

Pour devenir ce lecteur autonome, il convient de faire prendre conscience aux apprentis-lecteurs des différentes fonctions de la lecture que nous venons d'évoquer. Néanmoins, il paraît difficile pour un enfant de CP, par exemple, de porter une réflexion aussi élaborée sur l'acte de lire. Cette réflexion arrivera plus tard, au fil des apprentissages. Ainsi, l'enjeu est donc, dans un premier temps de rendre l'apprentissage agréable, ce qui favorisera, par l'expérience, cette prise de conscience des différents rôles de la lecture, de tout ce que lire peut apporter de positif dans la vie du lecteur.

Cette notion de plaisir va, petit à petit, trouver sa place dans l'organisation des apprentissages. On se centre de plus en plus sur les élèves et sur le plaisir qu'ils peuvent trouver dans leurs différents apprentissages. Afin de ne pas devenir « mauvais lecteur » comme les élèves interviewés par Gérard Chauveau et al. (1997), il apparaît nécessaire, pour les élèves, que l'enseignement ne soit plus vu comme une corvée, une contrainte. Il convient, à présent, de donner du sens aux enseignements.

Ainsi, il est devenu commun d'affirmer que la réussite de l'apprentissage de la lecture est largement favorisée par la motivation de l'enfant, à savoir, le plaisir qu'il prend dans cette difficile et longue entreprise.

Comment donner ce plaisir à l'enfant ? Que pouvons-nous mettre en place pour garantir à chaque élève une découverte agréable avec un livre, ce qui le guidera vers la vision symbolique de la lecture : lire pour se construire, rêver, comprendre, etc.

Nous pouvons trouver une partie de ces recommandations dans les instructions officielles de l'Education Nationale. Nous allons, dans le chapitre suivant, passer au crible les instructions officielles des programmes de l'enseignement du premier degré (maternelle et primaire) afin d'y extraire toutes les préconisations en matière de plaisir de lire. Nous découvrirons depuis quand et de quelles manières la notion de plaisir de lire est prise en compte dans le cadre des apprentissages, et plus particulièrement, dans l'apprentissage de la lecture.

4. L'émergence de la notion de plaisir de lire dans les instructions officielles

Nous allons, à travers ce chapitre, nous intéresser aux directives de l'Education Nationale en matière d'enseignement de la lecture à l'école maternelle et plus particulièrement à l'école primaire. L'incitation au plaisir de lire étant le sujet central de ce mémoire de recherche, nous nous centrerons davantage sur des références relatives à la question de la transmission du goût de lire, qu'aux aspects plus techniques en jeu dans l'apprentissage de la lecture.

4.1. Les instructions officielles de 1923

De 1923 à 1972, l'apprentissage de la lecture est la composante principale du cours préparatoire. Durant cette année de CP on s'attache presque exclusivement à faire acquérir aux élèves les compétences techniques de lecture :

« [...] l'enseignement essentiel à cet âge, c'est la lecture; le cours préparatoire est, avant tout, un cours de lecture » (MEN, 1923, p.25).

Ce n'est qu'à partir du cours élémentaire que la question de la compréhension fait son entrée. Maintenant que l'enfant sait lire, il faut qu'il puisse accéder au sens de ce qu'il lit :

« L'enfant sachant lire, le cours élémentaire, doit lui fournir, en toute discipline, les "éléments", les faits et les notions simples, sans lesquels il ne comprendrait rien à rien » (MEN, 1923, p.25).

On observe ici, une nette séparation entre technique et compréhension en lecture.

Concernant la notion de plaisir, elle n'est abordée qu'une seule fois, et concerne l'enseignement général ; non exclusivement la lecture :

« Mais, si l'on veut que l'élève travaille avec joie et avec profit, il faut lui éviter la monotonie des redites, le dégoût du déjà vu » (MEN, 1923, p.25).

Entre 1923 et 1972, d'autres instructions officielles voient le jour (1938, 1945), mais n'apportent pas de changements sur la question de l'enseignement de la lecture.

4.2. Les instructions officielles de 1972

Ce n'est seulement qu'à partir des instructions officielles de 1972 que se pose réellement la question du plaisir dans l'apprentissage de la lecture.

Concernant les méthodes, les instructions de 1972 apportent un changement majeur par rapport aux instructions de 1923 dans la mesure où l'accès au sens, dans le processus d'apprentissage de la lecture, n'est plus relayé au second plan. Dorénavant, il n'est plus concevable de dissocier l'identification des mots à la compréhension :

« L'apprentissage de la lecture au C.P. serait aussi inutile que pénible si l'enfant ne comprenait pas ce qu'il lit ; c'est donc bien dès cette classe qu'il faut s'attacher à obtenir la compréhension et autant que possible l'intonation » (MEN, 1972, p.11).

Au même moment, on voit apparaître les premiers arguments en faveur d'une lecture plaisir. On ne préconise plus de méthode particulière, mais on proscrit les méthodes qui sont susceptibles d'engendrer un certain dégoût pour la lecture :

« Les enfants sont trop différents les uns des autres pour qu'une même méthode soit la meilleure pour tous ; mais pour tous, les pires méthodes sont celles qui découragent le désir de lire » (MEN, 1972, p. 10).

Il devient nécessaire de prendre plaisir dans ce difficile et long apprentissage qu'est la lecture :

« Il est capital de créer dans la classe un climat de sécurité et de confiance, d'éveiller et de soutenir l'appétit de lecture des élèves » (MEN, 1972, p.10).

Donner l'envie de lire aux enfants s'obtient par différents moyens développés dans les instructions officielles :

- Lire beaucoup et à tous les niveaux, sans interrompre les moments de lectures, favorise les progrès en lecture. Ainsi, ce n'est que lorsque l'enfant sait bien lire qu'il peut prendre plaisir à lire :

« On ne lit beaucoup que si on lit avec plaisir ; et pour lire avec plaisir, il faut lire facilement : d'où les précautions à prendre afin que le travail encore si nécessaire au C.E. 2, au C.M. et au-delà, pour perfectionner la lecture courante, ne s'enferme pas dans un cercle vicieux. En pratiquant cette lecture, il sera bon de l'interrompre le moins possible pour des explications et des rectifications » (MEN, 1972, p.12).

- Les motivations de l'enfant sont différentes de celles du maître, ou plus généralement de l'adulte. Ainsi, il convient de savoir repérer les motivations de l'enfant et d'aller dans ce sens en proposant des textes attrayants :

« L'enfant ne lit guère de lui-même pour mieux lire, pour perfectionner son langage, pour se mettre en mesure de réussir ses études, pour se préparer à recevoir une culture littéraire : de telles motivations appartiennent au maître. Quant à celles de l'enfant, c'est d'elles que le succès dépend du C. P. au C. M. 2. Elles varient avec l'âge. Une curiosité naturelle, l'attrait du nouveau, le plaisir d'imiter, d'essayer ses forces, et bientôt celui de retrouver des phrases qui ont plu dans une histoire ou de connaître la suite du récit, tout cela sert dès le C. P., pourvu que les textes étudiés dans cette classe soient aisément compréhensibles, qu'ils aient du naturel et puissent plaire à l'enfant » (MEN, 1972, p.12).

- La lecture plaisir ne fonctionne que si les lectures dépassent le cadre de la classe. Il est nécessaire, pour cela, d'encourager les lectures personnelles :

« La partie est gagnée lorsque l'enfant en vient ainsi à concevoir et à pratiquer la lecture comme un moyen simple et habituel de satisfaire ses désirs de découverte, de connaissance, d'enchantement. Mais pour la plupart des enfants, ce résultat n'est pas aisément obtenu. Or toute la peine prise pour qu'ils puissent lire n'aura guère été profitable si, en fait, ils ne lisent pas pour eux-mêmes, en silence, en classe et surtout hors de la classe » (MEN, 1972, p.12).

- Le plaisir de lecture est activé par la trame narrative, l'enfant lit avec le désir de connaître la suite de l'histoire. Il est donc nécessaire de lui proposer des écrits narratifs plutôt que des phrases ou textes souvent trop courts :

« Quand l'enfant lit de lui-même, c'est pour s'informer, ou se divertir, ou se divertir en s'informant. En deçà de la poésie, l'enfant lit «pour savoir». Il va au bout d'une histoire pour savoir comment elle continue et finit. Pauvres de contenu ou trop difficiles à comprendre, la phrase, le texte détournent du désir de lire » (MEN, 1972, p.12).

- Mettre à disposition des élèves des livres variés, par le biais d'une bibliothèque, afin que chacun puisse y trouver un ou plusieurs livres qu'il affectionne :

« Il a été depuis longtemps recommandé aux instituteurs de constituer une bibliothèque de classe comprenant des textes de difficultés, de genres et de sujets aussi variés que possible, et d'utiliser en outre les possibilités de prêt dont les enfants peuvent disposer (bibliothèque municipale, bibliobus, etc.). Les livres ainsi réunis ne seront lus par les enfants que s'ils leur plaisent [...] » (MEN, 1972, p.12).

- La pratique de la lecture hebdomadaire, offerte par le maître, peut engendrer chez l'enfant une envie de lire davantage si le maître s'applique à la rendre agréable :

« Enfin, nous n'étonnerons pas les anciens maîtres en recommandant une pratique qui a fait ses preuves : celle de la lecture hebdomadaire [...]. [...] si le maître a le dessein de la mettre en valeur avec

simplicité et enthousiasme, la lecture hebdomadaire engendre chez les enfants le besoin d'autres lectures et de lectures personnelles, elle contribue au développement de leur sensibilité, à la formation de leur goût et même à l'éveil de leur sens littéraire » (MEN, 1972, p.13).

4.3. Les instructions officielles de 1992

Les instructions officielles de 1992 continuent à porter une attention particulière à l'importance du plaisir dans l'apprentissage de la lecture.

Le discours de Jack Lang en introduction aux instructions officielles se fait l'écho des études menées à cette époque qui mettent en avant le peu d'intérêt des français pour la lecture, dans une société où l'écrit est, pourtant, omniprésent. Chercheurs et pédagogues s'accordent à ce moment-là sur le fait que l'école joue un rôle essentiel dans la réconciliation entre le livre et les jeunes. Pour ce faire, il est donc préconisé que l'adulte partage avec ses élèves sa propre biographie de lecteur. La lecture devient un plaisir partagé :

« Pour que les enfants puissent apprécier un jour la solitude face au livre, pour qu'ils découvrent qu'on n'est jamais seul avec un livre, il faut d'abord partager avec eux nos enthousiasmes de lecteur, leur lire des livres, leur en raconter, les encourager en retour à parler de ce qu'ils lisent, de ce qu'ils écrivent. Le plaisir du texte est aussi un plaisir partagé » (J. Lang, 1992, p. 2).

Au cycle 1, il est conseillé de varier au maximum les ouvrages afin de garantir à chaque enfant une rencontre avec un livre. En ce qui concerne le cycle 1, la littérature jeunesse est mise sur le devant de la scène :

« [...] il faut élargir le champ des possibles et donner une place centrale à la littérature de jeunesse » (MEN, 1992, p.32).

En ce qui concerne le cycle 2, « *L'apprentissage de la lecture doit déboucher sur le plaisir de lire* » (MEN, 1992, p.33). Pour ce faire, on retrouve deux prescriptions déjà énoncées dans les instructions de 1972 : les enfants doivent lire un maximum pour développer leurs capacités de lecteurs et les enseignants doivent donner l'exemple :

(Concernant la lecture) « [...] c'est son extrême familiarité qui la rend efficace et agréable. Il est donc indispensable que chaque enfant lise beaucoup et souvent » (MEN, 1992, p.34).

« [...]Un enseignant qui lit, qui montre qu'il lit, qui parle de ses lectures, qui n'hésite pas à les insérer explicitement dans les activités de la classe, est un enseignant qui suscite la lecture autour de lui » (MEN, 1992, p. 33).

A partir du cycle 3 on voit apparaître les premières références concernant la lecture littéraire. Afin que l'enfant prenne plaisir à lire des textes longs, il devient nécessaire de lui transmettre les codes de la lecture littéraire :

« Faut-il ajouter qu'on ne parviendra à maintenir les enfants en haleine sur des textes longs qu'à condition de rendre à la lecture la "gravité" que la fréquentation d'extraits ou de textes, insignifiants à force d'être faciles, lui a souvent enlevée. Au moment où l'on entend qu'il vaut mieux lire n'importe quel texte que ne pas lire, il revient au maître de faire sentir à chaque enfant que la lecture est une activité formatrice de l'intelligence et de la sensibilité qui permet une véritable expérience du monde intérieur, du monde social et du monde physique » (MEN, 1992, p.46).

La découverte de la lecture littéraire passe également par le biais d'une nouvelle démarche : le partenariat avec le personnel de bibliothèque :

« Lorsque c'est possible, on associe les bibliothécaires du quartier [...] qui ont une connaissance toujours actualisée de la production littéraire destinée à l'enfance. En effet, c'est par celle-ci que l'enfant entrera le plus aisément dans le plaisir de lire qui est tout à la fois celui d'une fréquentation de la belle langue et celui d'une rencontre des questions et des émotions qui sont de tous les temps et de tous les lieux » (MEN, 1992, p.47).

4.4. Les instructions officielles de 1995

Les instructions officielles de 1995 mettent l'accent sur la lecture à haute voix par le maître au cours du cycle 2. Il est indispensable, pour donner goût à la lecture, que les enfants se voient régulièrement dispensés de lectures offertes :

« L'objectif est de conduire chacun à vouloir lire, à savoir lire, mais aussi à aimer lire. Le maître lit lui-même à haute voix de nombreux textes, contes, récits, poésies ; il incite à la lecture individuelle. Il suscite, encourage et développe ainsi le désir de lire » (MEN, 1995, p.26)

4.5. Les instructions officielles de 2002

Les instructions officielles de 2002 expriment l'importance de la littérature jeunesse comme support dans l'apprentissage de la lecture du cycle 1 au cycle 3. La littérature jeunesse est la seule qui puisse amener l'apprenti lecteur en un lecteur autonome.

Ainsi, au cycle 3, pour que l'enfant prenne plaisir dans ses lectures autonomes, il est préconisé de ne pas proposer d'activités qui pourraient le décourager dans sa lecture et de favoriser les échanges entre lecteurs au sein de la classe.

« Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre. Elles ne doivent déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves mais peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. » (MEN, 2002, p. 73).

On commence à se pencher sérieusement sur la nécessité d'un rapport intime avec le livre dans l'acquisition d'un profil de lecteur autonome. Ainsi la tenue d'un carnet de lecture comme dispositif de médiation à la lecture est envisagé :

« On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre » (MEN, 2002, p.73)

Pour ceux qui n'ont pas encore atteint un profil de lecteur autonome, la bibliothèque publique est proposée comme outil efficace dans cette réussite.

4.6. Les instructions officielles de 2008

En 2008, il est demandé aux enseignants de faire lire à leurs élèves du cycle 3 les ouvrages proposés par le ministère de l'Education Nationale, et de laisser un espace de discussion autour de ces lectures de manière à développer chez eux le plaisir de lire.

4.7. Tableau synthétique

Le tableau qui suit présente la synthèse des instructions officielles entre 1923 et aujourd'hui et montrent l'augmentation régulière d'une prise en compte de la lecture plaisir dans le cadre des apprentissages.

Tableau 1: La notion de plaisir de lire dans les instructions officielles

Date	Instructions officielles	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
1923	La lecture au service des savoirs		L'apprentissage des techniques de lecture est séparé de l'accès au sens	
1972	Trouver le plaisir de lire	Technique + compréhension + intonation		Poursuite des apprentissages Lire des livres en entiers Lectures hebdomadaires (lecture offerte)
		Lire beaucoup Proposer des textes attrayants et variés Encourager les lectures personnelles Lectures à haute voix (lectures partagées) hebdomadaires		
1992	La lecture comme objet de partage	Variation des ouvrages Littérature jeunesse	L'apprentissage doit déboucher sur le plaisir de lire Lire beaucoup	Initiation à la lecture littéraire Partenariat avec les bibliothèques
1995				Lien entre les lectures personnelles et l'école
		Beaucoup de lectures partagées		
2002	Le rapport intime à la lecture		Laisser les enfants aller à leur rythme Lectures partagées	Lire beaucoup Lectures en réseaux Mettre en place des ateliers de lecture
		Lire la littérature jeunesse		
2008	La lecture comme culture commune	Lire les œuvres sélectionnées (liste du ministère) correspondant à la culture littéraire commune		

Depuis 1972, la lecture plaisir fait l'objet d'une réflexion de plus en plus marquée. On préconise aux enseignants de fournir des textes attrayants et variés à leurs élèves, de leur proposer régulièrement des lectures partagées, de mettre en place des projets autour de la lecture, d'exploiter les albums de littératures jeunesse conseillés par le ministère, etc.

Pour synthétiser, l'objectif de l'école est de faire accéder chaque enfant à la posture de sujet-lecteur. Nous allons, dans le chapitre qui suit, définir cette notion.

5. La construction du sujet-lecteur

5.1. Le sujet-lecteur : définition

La prise en compte du sujet-lecteur émane d'une réflexion sur la subjectivité en jeu dans l'acte de lire. Jusqu'ici, les conceptions classiques considéraient que le lecteur recevait passivement son texte, en effaçant toute trace de sa subjectivité. Or, les travaux de Michel Picard ont mis en évidence le rôle actif du lecteur face à son texte. Ce dernier met en lien l'objet du texte avec son propre vécu, il tente de lui donner sens par sa propre expérience.

Voici une définition éclairante du concept de sujet-lecteur :

« Le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fonctionnelles sous lesquelles il apparaît » (G. Langlade, 2007, p.72.)

En 2003, lors du colloque de Rennes, la notion de sujet-lecteur devient une question de didactique. Dès lors que l'apprenant met en jeu sa subjectivité dans une pratique telle que la lecture, il apparaît nécessaire de prendre en compte cette subjectivité afin de favoriser un bon apprentissage. C'est en incitant l'enfant, à partir de ses lectures, à parler de lui, que ce dernier pourra se construire une image positive et plaisante de l'acte de lire et, enfin, donner du sens à cette pratique.

Se construire une identité de lecteur est un processus long qui commence dès le plus jeune âge pour se poursuivre tout au long de sa vie. Catherine Frier (2006), à la suite d'une enquête auprès de jeunes collégiens, a repéré des pratiques qui rendent compte d'une construction de sujet-lecteur. Ces pratiques qu'elle a nommées : facteurs d'émergence du sujet lecteur,

semblent les conditions préalables dans l'appropriation de l'acte de lire en tant que plaisir personnel :

- **La rencontre avec un livre** : Faire une rencontre décisive avec un livre, le premier livre qui retient réellement notre attention, celui que l'on n'oubliera jamais. Trouver ce livre qui captive, qui nous entraîne dans son histoire, ses personnages ou les connaissances qu'il nous apporte, est un élément essentiel dans la motivation à lire d'autres livres.
- **Un itinéraire de lecteur** : Avoir l'opportunité de tracer son histoire de lecteur. Quels livres avons-nous lus ? Quels sont ceux que nous avons aimés, moins aimés ? Quelles émotions avons-nous vécues à la lecture de tel ou tel livre ? Etc. Tracer sa biographie de lecteur est l'occasion de prendre conscience du chemin parcouru et de valoriser sa propre pratique de lecture.
- **La mise en place de routines, d'habitudes** : Lire dans un endroit fétiche, lire tous les soirs, fréquenter la même bibliothèque, etc., toutes ces habitudes sont des éléments qui rassurent, sécurisent sa pratique de lecture et la rendent des plus agréable.
- **L'appartenance à un réseau de lecteurs** : avoir l'occasion de parler de ses lectures et/ou d'échanger des livres donne l'opportunité de s'ancrer dans une culture commune. La communauté est un excellent facteur de motivation.
- **La prise de confiance** : Réussir à lire un livre qui, jusqu'ici, n'était pas à notre portée, oser défendre son point de vue sur une lecture, conseiller une lecture, etc. Considérer ses pratiques de lecture comme légitimes et assumer ses choix de lecteur. Tant que l'apprenti-lecteur n'est pas en confiance face à la lecture, il prendra difficilement plaisir à lire.
- **La diversification des pratiques** : Varier ses lectures est une preuve que le lecteur a su donner du sens à cette activité. Lire un magazine pour s'informer, un livre documentaire pour se documenter, une BD pour se distraire, un article scientifique pour comprendre, un conte pour rêver, un album pour s'identifier, etc., lire en fonction de ses besoins.

Ces facteurs d'émergence du sujet-lecteur montrent que la construction du sujet-lecteur est un processus long qui se réalise au travers de nombreuses pratiques. Ces dernières sont reconnues en tant que déclencheurs pour une appropriation positive de l'acte de lire ; condition non négligeable dans l'apprentissage de la lecture. C'est donc dès le début de cet apprentissage que les outils de médiation favorisant l'appropriation (positive) de la lecture doivent être proposés aux apprentis-lecteurs.

5.2. Le sujet lecteur : une construction dès la petite enfance

Nous avons vu, à travers les discours sur la lecture et les instructions officielles, que l'école joue un rôle incontestable dans la conquête du plaisir de lire. Ainsi, l'école a le devoir de donner à chaque enfant, les outils nécessaires qui feront de lui un lecteur autonome. Pourtant, avant l'entrée à l'école, l'enfant est exposé à son propre milieu, qui déjà, le prépare à cette accession.

Avant de nous pencher sur les différents types de médiations à la lecture proposés par divers lieux (école, famille, périscolaire, bibliothèque) nous essayerons de comprendre quels sont les différents facteurs antérieurs à la scolarité qui peuvent amener l'enfant à concevoir une image positive de l'acte de lire. Ces prérequis nous aideront à mieux appréhender le rôle des différents médiateurs dans l'apprentissage de la lecture.

A travers plusieurs lectures nous avons mis en évidence un certains nombres de facteurs que nous pouvons classer en trois catégories : les facteurs sociaux, affectifs et intellectuels.

Au niveau des facteurs sociaux, des recherches ont mis en exergue le lien entre le niveau social de l'enfant et sa motivation pour la lecture. Par exemple, Judy A. Elliott et Jenny Hewison (1994) ont identifié que les enfants de milieux favorisés et modestes sont plus exposés, au sein de la famille, à des écrits susceptibles de les intéresser contrairement aux enfants des milieux défavorisés. Ainsi, les enfants des milieux modestes et favorisés auront

une chance plus importante de percevoir le livre, et par conséquent la lecture, comme un acte agréable que les enfants des milieux défavorisés.

Le rapport affectif entre l'enfant et les parents tient également une place importante dans la transmission du goût pour la lecture. En effet, une étude néerlandaise (A. G. Bus & M. H. Van Ijzendoorn, 1995) a montré que lorsque l'attachement entre l'enfant (24 mois) et le parent était fort (évalué via l'étude des comportements des enfants à l'égard de leurs parents dans des situations légèrement stressantes), l'enfant disposait de plus de lectures offertes par ses parents. Il se montrait, par conséquent, plus attaché à l'écrit que l'enfant ayant reçu moins de lectures partagées.

Le CNDP (1998) présente une autre étude mettant en lien le rapport affectif entre enfant et parents dans la motivation à lire. L'observation de vidéos des interactions entre enfant et parents lors de lectures partagées a mis en évidence que « *« l'indice affectif » [...] était le meilleur prédicteur des différences individuelles dans la motivation à lire* » (p.136). Lors de cette même étude, il a été identifié que la fréquence des verbalisations à propos du contenu de l'histoire était également un facteur important dans l'accès au plaisir de lire.

Le troisième facteur, que nous avons nommé le facteur intellectuel, prend en compte les stimulations en lien avec l'écrit qui ont été présentées à l'enfant dès son plus jeune âge. On observe que certaines pratiques peuvent jouer un rôle positif dans l'appréhension de l'écrit. Une étude de L. Baker et al. (1997) a montré que les lecteurs précoces, c'est-à-dire les enfants qui savent lire dès quatre ans, étaient ceux qui, dès leur plus jeune âge, présentaient un grand intérêt pour les objets livres, les puzzles de lettres et les histoires audio.

D'après Bruno Bettelheim (1981), l'apprentissage scolaire des enfants qui ont eu la chance de découvrir au sein de leur famille l'amour de la lecture est largement facilité, et ce sont ces enfants qui deviendront de bons lecteurs. Ce pédagogue américain dénonce, dans les années 1980, les méthodes d'apprentissage de la lecture au sein de l'école en jugeant la nature médiocre des textes proposés. A la suite d'entretiens avec des enfants en cours d'apprentissage, il ressort que ces derniers se plaignirent unanimement du caractère stupide des histoires proposées dans leurs premiers manuels de lecture. Ainsi, pour Bruno Bettelheim, il paraît évident que les enfants qui ont appris à lire chez eux ont eu la possibilité

de s'exercer sur des textes qui les fascinaient, et donc d'accéder au plaisir de lire tandis que ceux qui apprennent à l'école ne peuvent pas avoir accès au plaisir puisque les textes sont (généralement pour l'époque) de qualité médiocre :

« La différence majeure entre les enfants qui apprennent à lire tout seuls chez eux et ceux qui ne le font qu'à l'école est que les premiers lisent des textes qui les fascinent, alors que les seconds apprennent à décoder et à identifier les mots à partir de textes qui ont le plus grand mépris de leur intelligence » (Bettelheim, 1981, p.19).

Nous venons d'observer trois facteurs principaux qui entrent en jeu, avant même la scolarité de l'enfant, dans une approche positive de l'acte de lire. Ces facteurs sociaux, affectifs et intellectuels, préparent l'enfant à appréhender l'apprentissage de la lecture avec un certain plaisir, enthousiasme. Cependant, si l'enfant ne dispose pas, dès son plus jeune âge de ces avantages, cela ne veut certainement pas dire qu'il ne prendra jamais de plaisir dans l'apprentissage. Si Bruno Bettelheim se positionne d'un point de vue contraire c'est parce qu'il fait référence aux cas où les écoles proposent des enseignements qu'il estime médiocres. Mais, si l'école arrive à mettre en place des outils permettant à l'enfant de découvrir le plaisir de lire, l'enfant sera en mesure de se saisir de ces moyens et d'avancer avec réussite.

Il paraît maintenant essentiel que la réussite d'un apprentissage passe par la motivation de l'élève. Le rôle de l'école est donc de donner à chaque élève l'envie d'apprendre. Pour cela chaque enseignant a de nombreux outils à mettre à disposition de chaque élève en fonction de son parcours, de son état d'avancement. Apprendre à lire sera une épreuve longue et difficile, où chaque enfant ira à son propre rythme. L'enseignant devra veiller à ce que tous les enfants disposent d'une réelle motivation ; principal facteur de réussite.

C'est ici que les « passeurs de lectures » (C. Frier, 2006) interviennent. L'école, la famille, le périscolaire, la bibliothèque, etc., sont de véritables espaces de médiation à la lecture. Chaque partenaire, avec ses objectifs qui lui sont propres, peut encourager l'enfant dans sa construction de sujet-lecteur.

Chapitre 2 - Les médiations à la lecture

Tous les enfants ne sont pas égaux face aux apprentissages. En fonction de nombreux facteurs, pas toujours aisés à identifier, les enfants n'ont pas les mêmes chances dans l'accession aux savoirs fondamentaux. Le rôle de l'école est donc de favoriser cette égalité des chances en tentant de réduire les inégalités entre les enfants.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, nous avons vu plus haut, que certaines pratiques mises en place dès le plus jeune âge, peuvent influencer la réussite de cet apprentissage : exposition aux écrits, lien affectif avec les parents, présence d'écrits susceptibles d'intéresser l'enfant, etc. Il existe de nombreux autres facteurs allant dans ce sens : rapport à la lecture des parents, valorisation de l'apprentissage de la lecture, lectures partagées, types d'exercices proposés par l'enseignant, rôle des médiateurs à la lecture, etc.

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux différents espaces de médiations à la lecture et des pratiques de lecture qu'ils peuvent proposer à l'enfant, dans le but d'un apprentissage réussi, c'est-à-dire, un apprentissage qui met un point d'honneur au plaisir d'apprendre.

1. Médiation et médiateur : définitions

La médiation est définie d'un point de vue didactique par le Petit Robert (2006), comme : « *Le fait de servir d'intermédiaire, ce qui sert d'intermédiaire* ». On connaît plus souvent ce terme sous l'expression « médiation culturelle ». La médiation culturelle désigne, généralement, les actions mises en place vers un public défini afin de démocratiser la culture, de la rendre accessible à tous et par tous les moyens, de susciter l'envie auprès d'un public d'initiés (I. Fabre et al., 2007).

En ce qui concerne notre sujet d'étude, à savoir le domaine de la lecture, nous emploierons le terme médiation pour exprimer les liens entre les passeurs de lecture (médiateurs) et les

apprentis-lecteurs. Ces liens se créent aux travers de nombreuses pratiques, notamment des animations et projets autour de la lecture.

Le médiateur est la personne physique qui permet la médiation. C'est elle qui gère et met en place l'animation ou le projet lecture auprès de son public. Le médiateur peut être conscient de son rôle ou inconscient. Par exemple, l'enseignant est conscient qu'il doit donner à ses élèves le goût de lire, pour ce faire, il peut organiser un projet ludique autour de la lecture. A l'inverse, la mère qui lit une histoire tous les soirs à son enfant n'a pas forcément conscience de son rôle de médiatrice au livre. On peut lire une histoire à son enfant sans avoir pour objectif de donner le goût de lire à son enfant, on peut le faire simplement par habitude ou plaisir d'être ensemble.

Les termes médiation et médiateur seront repris régulièrement au sein de ce travail de recherche ainsi, pour des raisons de clarté, il nous semble important de préciser notre terminologie :

Les médiations à la lecture sont les projets mis en place dans le but de créer une médiation.

Les espaces / aires / lieux de médiation à la lecture sont les endroits que nous avons identifiés où peuvent se jouer des médiations à la lecture auprès des enfants.

Les médiateurs à la lecture sont les acteurs qui établissent les projets de médiation.

Pour Catherine Frier (2006), un enfant « *ne pourra devenir lecteur que si les différents médiateurs (scolaires et péri-scolaires) l'aident à se construire une représentation positive de la lecture, si on lui permet de vivre, dans le cadre d'activités multiples (lectures offertes, partagées, temps de « lecture vagabonde » ou de rêverie autour d'un livre, discussions, animations ...) des moments heureux, gratifiants, et riches, en compagnie des livres* » (C. Frier, 2006, p.161).

Cette citation montre le principal enjeu des espaces de médiation à la lecture face à cet apprentissage. Ces derniers doivent s'attacher à donner une image positive de la lecture à

tous les enfants, et ce, dès le plus jeune âge, afin que les apprentis-lecteurs prennent plaisir dans les diverses activités en lien avec la lecture qui leur seront proposées.

Nous avons relevé quatre lieux de médiation principaux qui participent activement à donner le goût de lire aux enfants : la famille, l'école, les bibliothèques et les espaces périscolaires. Intéressons-nous aux médiations à la lecture disponibles au sein de des espaces.

2. La famille

2.1. Les gestes de médiation (C. André)

Pour Christian André (2003), les parents ont un rôle certain de médiateur dans l'apprentissage de la lecture bien avant l'entrée au CP de l'enfant. « [Ils] *mettent en œuvre, implicitement ou explicitement, un style de relation s'inscrivant dans la durée entre la naissance et les six ans de leur enfant ; cette relation sera efficace ou non pour l'appropriation de l'acte de lire* » (2003, p.13).

Ces pratiques de médiation aux livres, Christian André les a nommé « gestes ». Les gestes sont toutes les conduites ou actions que l'enfant voit et/ou vit à travers/ avec ses parents et qui lui seront bénéfiques dans l'apprentissage de la lecture :

« L'enfant n'aborde pas d'abord l'apprentissage de la lecture, il élucide dans un premier temps le ou les « gestes » de l'acte de lire dont il est tour à tour spectateur à son insu (maman décachetant la lettre reçue) ou acteur (papa lisant une histoire) » (2003, p.97).

Christian André et son équipe ont mené une recherche auprès d'enfants de onze classes de CP. Ils ont tenté de comprendre pourquoi certains élèves étaient en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, alors que d'autres étaient, au contraire, en réussite. A la suite d'entretiens semi-directifs avec les parents, ils ont énuméré une série de gestes (non exhaustive), correspondant aux types de médiations autour de la lecture, mises en œuvre dans les familles. (C. André, 2003)

Afin de mieux cerner le rôle de la famille dans la médiation à la lecture, intéressons-nous aux pratiques que l'on peut mettre en place dans le cercle familial afin d'équiper son enfant d'un bagage qui garantira la réussite de son apprentissage.

GESTE 1

Construire un lien cohérent entre école-famille afin que, de part et d'autre, les projets d'apprentissage ne soient pas en contradiction.

Critère 1 : La confiance des parents vis-à-vis des enseignants

Critère 2 : La connaissance de la méthode d'apprentissage de la lecture

Critère 3 : Le degré de satisfaction à l'égard de la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par l'enseignante

GESTE 2

Constituer un lien de cohérence entre apprentissages de l'acte de lire et vécu scriptural et lectoral de la famille.

Critère 4 : Attitudes scripturales (les écrits présents, utilisés) de la famille

Critère 5 : La lecture des parents

GESTE 3

Stimuler le désir d'apprendre à lire

Critère 6 : la fréquentation d'une bibliothèque

Critère 7 : L'abonnement de l'enfant à la presse enfantine

Critère 8 : Le nombre de livres que possèdent les enfants

GESTE 4

Aménager du temps pour la triade parent-enfant-livre

Critère 9 : La fréquence de l'histoire lue

Critère 10 : L'âge de l'enfant au début des histoires lues

GESTE 5

Répondre aux interrogations que l'enfant se pose pour lever les voiles d'incompréhension
autour d'un mot ou d'une expression

Critère 11 : Le dialogue parent-enfant

Critère 12 : La participation du père

GESTE 6

Aider l'enfant dans la maîtrise formelle des habiletés lectorales favorisant l'apprentissage de
l'acte de lire

Critère 13 : Les débuts du geste graphique chez l'enfant

Critère 14 : La participation des parents avec l'enfant aux jeux stratégiques

Critère 15 : La leçon du soir

GESTE 7

Partager de l'enthousiasme de l'acte de lire

Critère 16 : Le partage de l'enthousiasme de lire

GESTE 8

Proposer à l'enfant de se construire sa personnalité dans sa culture d'origine qui prend, par
essence, acte d'un passé. Avec ses racines, il construit son avenir

Critère 17 : La construction du lien vie au quotidien et lecture.

Par souci d'espace, nous n'aborderons pas en détail chaque critère défini par Christian André et al.. Puisqu'un des résultats principaux de l'enquête montre que les lectures proposées à l'enfant jouent un rôle très important dans la réussite et l'envie d'apprendre à lire, il nous a semblé intéressant de nous pencher davantage sur la pratique, de ce que nous allons maintenant appeler : les lectures partagées ou LP.

2.2. Les lectures partagées

Les lectures partagées permettent de construire une relation privilégiée avec l'enfant autour du livre. Pour Christian André, « *offrir à son enfant du temps pour lui raconter et/ou lire une histoire est un geste primordial qui va lui permettre de se donner, dans un premier temps, un sens au sens même de l'acte de lire* » (2003, p. 98).

On peut lire toutes sortes de livres, tant que l'enfant prend plaisir à cette pratique, elle ne peut être que bénéfique. Jacques Salomé (1993), prend le parti pris des contes en défendant qu'ils apportent un regard nouveau sur le monde et donc un regard nouveau sur soi. Ils aident à se construire, à stimuler la mémoire ou encore donnent des instincts créatifs.

On peut aussi soutenir la thèse des albums illustrés, des livres documentaires, des bandes-dessinées, etc.

Les lectures partagées apportent à l'enfant de nombreux bénéfices que Laurianne Drogue (2010), dans son mémoire de recherche, a classé en cinq catégories : les bénéfices linguistiques, la quête du sens, le développement culturel, social et affectif. Nous proposons notre propre classement, largement inspiré de celui de Laurianne Drogue (2010).

- **Les bénéfices linguistiques** : l'enfant qui entend une histoire entre en contact avec une langue, un lexique, une syntaxe, un style, etc. Il rencontre le fonctionnement de la langue écrite, ses règles, ses possibilités, ses tonalités. Les échanges lors des lectures partagées seront l'occasion, pour l'enfant, de questionner l'adulte sur des mots nouveaux et ainsi, d'enrichir son vocabulaire. Sans y prendre garde, l'enfant

acquiert de nombreux prérequis linguistiques dans l'apprentissage de la lecture (André, 2003).

- **La quête du sens** : Parce que l'histoire que l'enfant découvre met en scène des personnages, des émotions, des lieux, des valeurs, etc., elle l'aide à comprendre le monde qui l'entoure. A partir des livres, l'enfant peut réaliser un transfert du récit vers sa propre vie, cela lui permet d'évoluer personnellement et faire face à ses craintes existentielles (Bettelheim, 1998).
- **La fonction créative** : La lecture d'histoires développe l'imaginaire. L'enfant se construit des décors, imagine la suite, donne corps aux personnages (Devanne, 1992).
- **une culture littéraire commune** : La lecture de grands classiques de la littérature jeunesse permet à l'enfant de s'insérer dans une culture commune. Sa construction de sujet-lecteur s'établit à travers l'appartenance à un réseau de lecteur avec lequel il peut échanger sur ses lectures.
- **une fonction affective** : les lectures partagées entre parents et enfants et/ou frères et sœurs, favorisent un rapprochement affectif entre ces membres d'une même famille. L'enfant qui bénéficie d'une sécurité affective certaine, est celui qui disposera de suffisamment de confiance en lui dans la réussite de ses apprentissages.

Nous venons d'observer tous les bénéfices qui peuvent profiter à l'enfant lors d'une pratique de lecture partagée en milieu familial. Cependant, nous tenons à mettre en garde contre une idée qui pourrait séduire : il relèverait d'une imposture de penser que le parent qui décide de lire une histoire à son enfant le fait en ayant en tête tous ces objectifs. Les réponses données par les parents, lors d'une enquête sur les lectures partagées (Grossman, 1996) ont montré qu'ils lisent avant tout pour faire plaisir à leur enfant, pour passer un moment privilégié avec eux, les autres raisons sont évoquées dans un deuxième temps. Ainsi, nous pensons que ce que les LP apportent de plus fort à l'enfant concerne, en fait, le goût pour la lecture.

Selon une étude de Monique Sénéchal (2006) il y a une nette corrélation entre la pratique des lectures partagées dès l'âge de 5 ans, au sein du milieu familial et le plaisir que les enfants ont de lire lorsqu'ils ont atteint l'âge de 9 ans.

Il semble, à présent, évident que certaines pratiques familiales peuvent jouer un rôle positif pour l'enfant dans le processus d'apprentissage de la lecture. Bien que la famille, en tant que médiateur, tienne une place importante dans le développement de l'enfant, elle n'est, heureusement, pas l'unique acteur :

« La réussite et l'échec de l'apprentissage de la lecture ne sauraient être réduits seulement à l'impact de la médiation parentale. Les attitudes pédagogiques des maîtres, le désir de l'enfant, sa personnalité, un handicap sensoriel, physique ou mental peuvent être des conditions qui affectent plus ou moins fortement un bon processus d'apprentissage. Néanmoins, la famille dans son ethos et son habitus culturel a un rôle prégnant. » (André, 2003, p. 187).

Si l'enfant ne bénéficie pas, de la part de sa famille, de lectures partagées, de visites à la bibliothèque ou de supports écrits, cela ne veut pas dire que son apprentissage sera laborieux, et qu'il ne parviendra jamais à trouver goût à la lecture. Heureusement pour lui, il existe d'autres lieux de médiation à la lecture qui pourront lui apporter ce que sa famille n'a pas pu lui offrir. C'est principalement le rôle de l'école.

3. L'école

Selon une étude menée par Nicole Robine (2000) qui questionne les élèves en fin de cycle 3 sur leurs pratiques de lecture, on observe que 50% des élèves de CM2 déclarent lire peu. On s'aperçoit alors qu'il n'y a pas nécessairement de corrélation entre savoir-lire et aimer-lire. Ces enfants de CM2 ont tous acquis les compétences en lecture, mais ne lisent pas pour autant. Selon Catherine Frier (2006), ils ont une image négative de la lecture, celle proposée par l'école qui, bien souvent, est synonyme de contrainte.

Nous pensons, d'une part, que la réussite de l'apprentissage de la lecture doit passer par un plaisir certain pour cette activité, et d'autre part que ce plaisir doit perdurer s'il l'on veut que ces enfants continuent à lire dans leur futur. Donner le goût de lire, doit, de ce fait, devenir une priorité tout au long de l'enseignement, et il nous semble primordial de suivre cette voie dès le début de l'apprentissage.

3.1. Un cadre propice pour une médiation réussie en cycle 2

Avant de nous pencher sur les activités possibles à mettre en place en cycle 2 afin de susciter le plaisir de lire chez l'enfant, il nous a semblé intéressant, en amont, de définir un cadre propice à cette entreprise. Nous avons identifié deux éléments indispensables :

- Proposer une médiation dès la maternelle
- Faire en sorte que l'objet livre soit un objet commun, on parlera alors de la présence de l'objet livre auprès des enfants

3.1.1. La médiation dès l'école maternelle

Nous avons vu précédemment que tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même bagage. Certains ont eu la chance de vivre, dès le plus jeune âge, des contacts privilégiés avec l'objet livre, d'autres moins. Ainsi, il paraît fondamental que l'école maternelle puisse apporter à ces enfants le bagage qui leur manque pour affronter, plus tard, l'apprentissage de la lecture :

« Pour certains enfants, l'école maternelle constitue la première et la dernière chance de médiation dans un parcours d'apprentissage linguistique qui en a été jusque-là privé » (CNDP, p.33).

Pour Catherine Frier (2006) qui rejoint la pensée de Bernard Devanne (1994) ou encore de Catherine Tauveron (2002), il faut, dès la petite section de maternelle, proposer des textes variés (albums, contes, livres documentaires, etc.) et de qualité, c'est-à-dire des textes qui permettent à l'enfant une proximité (qui le touchent) et en même temps une réflexion.

3.1.2. La présence de l'objet livre auprès de l'enfant

C'est en rendant le livre disponible qu'on peut en faire un objet d'appropriation.

N'oublions pas l'enfant qui ne dispose pas de livres à la maison, offrons-lui la chance de pouvoir s'approprier cet objet au sein d'un autre lieu.

Disposer d'un coin lecture accessible aux enfants, c'est leur permettre de se réapproprier de manière individuelle, le livre qui a pu être étudié en collectif. C'est « *passer d'un « savoir-faire avec les autres » à « un savoir-faire tout seul »* » (C. Frier, 2006, p.168). L'enfant peut revenir seul sur l'interprétation, la compréhension du texte. Il peut aussi y découvrir de nouveaux livres, faire une rencontre. D'après les réponses à un questionnaire rempli par environ 1250 enseignants de CP, 93,8% affirment disposer d'un coin-lecture dans la classe (Fijalkow, 2003). Cet élément suffit, nous pensons, à justifier de l'intérêt d'une bibliothèque dans la classe, mais nous pensons également que la présence d'une bibliothèque ne suffit pas à donner l'envie de lire à l'enfant, tout dépend des modalités de son fonctionnement.

Ainsi, dans l'étude d'Eliane Fijalkow, à la question : « *Si vous disposez d'un coin lecture en classe, quels modes de fréquentation proposez-vous ?* » (2003, p.124) 84,8% des enseignants répondent que les élèves se rendent dans le coin bibliothèque lorsqu'ils ont fini les activités de classe. Pour l'auteur, ce fonctionnement, plutôt traditionnel, montre que l'initiative de se rendre à la bibliothèque n'appartient pas franchement à l'enfant. A l'inverse, seulement 1,4% des enseignants laissent les enfants se rendre au coin-bibliothèque dès qu'ils ont envie de lire, malgré l'activité de classe ; ce fonctionnement est plus innovant et tourné vers le véritable désir de l'enfant.

3.2. Les animations lectures

3.2.1. Comment donner le gout de lire ? (C. Poslaniec)

Selon Christian Poslaniec (2001), un moyen efficace de lutte contre les représentations négatives des élèves est de leur proposer des animations-lecture ludiques, variées et pouvant dépasser le cadre scolaire. Il propose une série de conseils en vue de donner le goût de lire aux jeunes, que nous proposons de résumer (2001, p.12-13) :

- Proposer des choix très variés de livres afin que l'enfant ait la chance de faire au moins une rencontre avec un livre
- Proposer des livres qui s'adressent à l'imaginaire, des livres qui font rêver (les livres documentaires font rêver sur la réalité)
- Ne pas contraindre l'enfant à lire. Cela montre à l'enfant que la motivation vient d'un élément extérieur (l'adulte) et qu'il sera, par conséquent, incapable d'acquérir cette motivation par lui-même.
- Ne pas contraindre l'enfant à rendre compte de ses lectures par des fiches à remplir pour évaluer le degré de compréhension. Pour Christian Poslaniec, la compréhension de l'histoire relève de la vie privée, chacun comprend ce qu'il veut comprendre, le principal est d'y avoir trouvé suffisamment de motifs pour lire le livre.
- Ne pas censurer les lectures des enfants, mais les encourager à les dépasser.
- Ne pas imposer un sens canonique à un texte
- Ne pas imposer un rythme de lecture notamment lors des lectures suivies

A partir de ces conseils, quels sont les types de médiations à la lecture qui vont dans ce sens ? Nous n'allons pas donner en détail chaque type de médiation, d'une part, parce qu'il en existe des centaines (milliers?), d'autre part, parce que tout est vraiment possible et envisageable, à partir de l'instant où notre objectif est de donner le goût de lire aux enfants.

Nous avons repéré deux principales pratiques de médiations à la lecture: les lectures partagées et les animations-lecture.

3.3. Les lectures partagées

Nous avons déjà abordé les lectures partagées en famille et observé que l'enfant qui n'en dispose pas dans le cadre familial peut espérer pallier ce manque dans le cadre scolaire. Depuis 1995 les instructions officielles préconisent la lecture régulière d'albums au sein de la classe, principalement dans les petites classes (cycles 1 et 2). José Morais (1994) montre

l'importance des LP dans le cadre scolaire par le fait qu'elles permettent des relations de partages entre pairs que ne peuvent fournir les LP au sein de la famille. De plus, il soutient également la thèse que les lectures partagées contribuent au succès de l'apprentissage de la lecture. José Morais illustre ce propos par une étude dirigée par Dina Feitelson et son équipe (1986) sur des enfants de cours préparatoire. Ils ont comparé les classes où l'enseignant, pour les vingt dernières minutes de classe, continuait la leçon ou bien offrait des lectures à ses élèves. Six mois plus tard l'enquête a révélé que les enfants à qui on lisait les histoires avaient acquis davantage de compétence en lecture que l'autre groupe. Les enfants ayant disposés de LP avaient des meilleurs résultats en lecture, compréhension, et expression orale que les enfants ayant continué les activités habituelles.

Les lectures partagées favorisent également une relation privilégiée, conviviale de confiance entre les enfants et l'enseignant.

La lecture partagée n'est donc pas une pratique exclusivement réservée au cadre familial. A l'école elle joue un rôle tout aussi important et il serait navrant de ne pas en faire profiter les élèves.

3.4. Les animations lecture

Christian Poslaniec (2001), dans son ouvrage *Donner le gout de lire*, propose une série d'animations lecture à mettre en place au sein de la classe dans le but de donner le goût de lire aux enfants. Ces animations ont l'avantage de proposer à l'enfant un cadre ludique qui s'éloigne des apprentissages scolaires classiques. On propose à l'enfant d'appréhender l'objet livre et la lecture par le jeu :

« Les enfants, alors, ne se mettent pas à lire parce qu'ils espèrent découvrir, dans cette activité, une source de plaisir ; ils se mettent à lire parce que lire est nécessaire à l'obtention du plaisir lié au jeu défini par l'animation » (2001, p.15).

C'est par ces animations ludiques qu'on espère que l'enfant découvrira, au passage, le goût pour la lecture.

Christian Poslaniec propose quatre types d'animations :

- **Les animations d'information** : elles ont pour but d'établir une rencontre entre un livre, au moins, et l'enfant. Lors de ces animations on présente à l'enfant une série de livres susceptibles de l'intéresser, voire de le passionner.

Exemple : La ronde des livres. L'enseignant présente régulièrement aux élèves une sélection de livres, de préférence variés (albums, magazines, bandes-dessinées, etc.). Il valorise chaque livre en le présentant sous plusieurs aspects, le tout dans une attitude dynamique. Il n'insiste pas sur les livres qui semblent n'intéresser personne. Plus tard, la présentation peut être effectuée par les enfants eux-mêmes.

- **Les animations ludiques** : Ce sont des activités libres auxquelles les enfants peuvent participer ou non. Elles se présentent sous la forme de jeux qui apportent à l'enfant un plaisir immédiat.

Exemple : Le défi-lecture. Le défi-lecture est un projet qui a vu le jour en 1984 dans un collège de Caen. Depuis une dizaine d'année c'est l'activité autour de la lecture la plus pratiquée dans les établissements scolaires. Le défi-lecture se pratique entre deux classes, ou plus, d'un même établissement ou non. Une liste d'environ vingt à quarante livres est donnée à chaque classe. Après avoir lu les livres proposés les enfants élaborent une liste de questions portant sur les livres lus, avec un système de points. Chaque classe participant au défi-lecture envoie sa liste de questions aux autres classes ; une fois remplie, ils se renvoient les réponses. A la fin de l'année, une rencontre est organisée entre les classes pour un grand jeu final.

Le défi-lecture est un moyen de découvrir le plaisir de lire, par le jeu, l'échange, la compétition, l'esprit d'équipe. Pour Christian Poslaniec (2001, p.104), le fait qu'un nombre important de livres soit en compétition peut permettre à l'enfant de « faire une rencontre exceptionnelle avec au moins un livre et découvrir le plaisir de lire ».

- **Les animations responsabilisantes** : Elles mettent en jeu l'engagement volontaire des enfants et de fait, leur responsabilité. Il y a une prise de risque dans la mesure où les acteurs ne peuvent prévoir la réussite ou l'échec de leur projet puisque les animations responsabilisantes s'adressent à des personnes extérieures à l'établissement : libraire, bibliothécaire, enfants d'un autre établissement, etc. L'animation s'inscrit dans la durée, elle se construit au fil du temps.

Exemple : Réaliser un clip vidéo pour présenter des livres. On peut, par exemple, réaliser une bande-image constituée des illustrations de livres accompagnée d'une bande-son regroupant des commentaires, des dialogues, des sons, bruitages, etc., des élèves. Cette présentation peut se trouver en accès libre dans l'établissement à destination de tous les élèves. On peut également envisager de la poster sur internet, à destination d'un public plus large.

- **Des animations d'approfondissement** : Ce sont des animations qui proposent d'approfondir une lecture. Lors de l'étude d'une œuvre, par exemple, on va chercher à découvrir les autres entrées possibles susceptibles d'augmenter le plaisir de lire des élèves.

Exemple : Comparer un livre et ses adaptations. Les adaptations d'un livre peuvent être multiples : théâtre, cinéma, marionnettes, télévision, etc. On étudie de quelle manière l'adaptation a été réalisée. Pourquoi ? Quelles sont les différences avec le livre ?, etc. Cette animation permet aux élèves d'approfondir le livre étudié en classe et de raccrocher les élèves qui n'auraient pas de plaisir dans cette étude par d'autres supports.

Ces différentes catégories créées par Christian Poslaniec sont perméables dans la mesure où une animation peut appartenir à plusieurs catégories à la fois.

4. La bibliothèque

La bibliothèque est la troisième aire de médiation à la lecture que nous avons repérée. Dans la partie Discours sur la lecture, nous avons découvert que les pratiques des bibliothèques avaient pour objectif de promouvoir la lecture pour tous à travers le divertissement et le plaisir. Quels peuvent-être les projets allant dans ce sens ?

Nous nous inspirons des résultats de l'enquête menée par Marianne Tiré (2011) auprès de bibliothécaires et portant sur leurs pratiques professionnelles face à un public scolaire. Les résultats de l'enquête mettent en évidence différents types de pratiques :

- **Les lectures partagées** : Toutes les bibliothécaires de l'échantillon mettent en place des moments de lectures partagées à destination de tous les enfants ou en partenariat avec des classes d'une école.
- **Les lectures voyages** : c'est également un projet en partenariat entre des classes du cycle 3 et la bibliothèque. Un groupe d'enfants volontaires de chaque classe se constitue et lit un ou plusieurs livres tirés de la sélection de la bibliothécaire. Chaque classe participante choisi un livre à présenter. Au bout de quelques semaines, les classes se réunissent à la bibliothèque et chacune présente son livre selon la manière de son choix.
- **Les rencontres avec des auteurs, des expositions, des concours d'écriture**, etc.

Bien que les pratiques puissent être très variées on constate qu'elles se mènent souvent en partenariat avec d'autres structures, et principalement l'école. Le constat de Marianne Tiré est le suivant : la bibliothèque fonctionne comme un partenariat au service des enseignants. Elle est un espace de médiation à la lecture mais dépendante de l'école.

5. Le périscolaire

Le périscolaire est défini par le Petit Robert (2006) comme « *complémentaire de l'enseignement scolaire. Activités périscolaires* ». Le temps périscolaire est constitué des heures qui précèdent et/ou suivent les temps de classe lors desquels sont proposées des activités aux enfants encadrées par des animateurs.

Lorsque l'on consulte, sur Internet, les projets d'animation de l'accueil de loisirs périscolaire des services jeunesse de différentes communes, on s'aperçoit que les projets en lien avec la lecture ne sont pas prioritaires. En effet, les animations relèvent avant tout de jeux et d'activités sans nécessairement de lien avec les apprentissages scolaires : petits jeux d'extérieur, atelier perles, danse, dessins, etc.

Pourtant, tous les projets d'animations consultés sur Internet prévoient des temps de lectures partagées, il arrive également que d'autres projets lectures soient mis en place.

Nous avons identifié deux sortes de projets :

- **Les lectures partagées** : les animateurs proposent des histoires aux enfants, principalement pour les enfants de trois à six ans. Cette pratique est privilégiée pour des retours au calme : « temps calme », « enfants turbulents », « sieste »⁴.

- **Lire et faire lire** : « Lire et faire lire » est un projet porté par la ligue de l'enseignement⁵ qui consiste à créer une rencontre intergénérationnelle autour du livre. Des bénévoles retraités se rendent dans les écoles, durant le temps périscolaire, pour une durée définie et font la lecture à un groupe d'enfants.

- **Coup de pouce clé** : A la fin des années 1980, Eliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau font le constat suivant : à la sortie du CP, il y existe deux catégories d'enfants

⁴ Illustré par exemple dans le projet d'animation de l'accueil de loisirs périscolaire de la commune la Roquette sur Var :

http://cms.sictiam.fr/cms/54_la_roquette_sur_var/upload/PERISCOLAIRE/ANIMATIONS%202012%202013.pdf

⁵ Site Internet : <http://www.lireetfairelire.org/>

d'une même classe : ceux qui aiment et savent lire et ceux qui ont de réelles difficultés, et de fait, n'aiment pas cette activité.

Les chercheurs se sont aperçus que les enfants qui savaient / aimaient lire ont un entourage social et familial qui les poussent de manière positive dans la culture « littéraire » alors que ceux qui ne savaient / aimaient pas lire ne reçoivent pas ce capital.

Ainsi, afin de réduire cette inégalité, ils ont créé le dispositif coup de pouce dans l'objectif de donner à ces enfants des outils favorables dans l'apprentissage de la lecture / écriture. Le but étant de pallier le manque culturel et familial de ces enfants en difficulté.

Aujourd'hui l'APFéé⁶ a repris ce dispositif qu'elle a nommé « Coup de pouce clé ». Les animateurs, souvent enseignants et/ou psychologues, se rendent dans les écoles partenaires quatre soirs par semaine sur le temps périscolaire. Ils constituent des groupes de cinq enfants et, pendant une heure et demi, proposent aux enfants de goûter, revoir un exercice vu en classe qui mette l'enfant en réussite, des séquences de jeux et d'exercices ludiques autour de la lecture et de l'écriture, des lectures partagées et enfin, des échanges entre parents et animateurs.

Nous avons découvert, à travers cette première partie, que les discours sur la lecture ont évolué au fil des siècles pour mettre de plus en plus en avant la notion de plaisir dans l'acte de lecture. Cette évolution s'est effectuée à partir du constat suivant : les enfants qui ne prennent pas plaisir dans leur apprentissage ne trouveront pas la motivation nécessaire pour accéder à une image positive de la lecture, ou pire encore, devront faire face à des difficultés d'apprentissage. Pour remédier à ce problème, des animations lectures proposées au sein de la classe doivent pouvoir donner à chaque élève la possibilité de faire une rencontre avec un livre, d'accéder à la vision symbolique de la lecture. L'école est l'espace de médiation à la lecture qui tient un rôle non négligeable dans cette entreprise. Cependant, d'autres aires de médiations comme la famille, le périscolaire et la bibliothèque peuvent contribuer, à travers des activités en lien avec la lecture à donner à l'enfant le goût pour cette pratique.

⁶ Association Pour Favoriser l'égalité des chances à l'école

A présent, nous allons observer les pratiques scolaires, périscolaires et familiales de médiation à la lecture auprès des élèves de CP de l'école de Biviers.

Partie 2

-

Méthodologie et Recueil des données

Chapitre 3 - Le contexte

1. La commune de Biviers

Biviers est une petite commune située dans la vallée du Grésivaudan à une dizaine de kilomètres de Grenoble. Le village compte environ 2500 habitants. Bien que l'on dénombre une part importante de retraités, Biviers reste un village dynamique, avec un effectif d'actifs avec enfants suffisant pour faire vivre les deux écoles. En 2012-2013, l'école maternelle a accueilli 64 enfants contre 124 pour l'école élémentaire.

La majorité des enfants scolarisés à Biviers est issue de familles socialement favorisées : hauts revenus, patrimoine important, niveau d'étude élevé. (INSEE)

Les deux écoles sont géographiquement très proches de sorte que les deux cours de récréation se rejoignent. Ainsi de la petite section au CM2, les enfants ont l'habitude de se côtoyer.

Les enfants de Biviers passent leur scolarité dans un cadre très favorable à l'apprentissage : effectifs réduits dans les classes, disponibilité des enseignants, proximité des foyers d'habitation, beauté du paysage, moyens financiers, etc.

2. Les écoles de Biviers

L'école maternelle compte trois classes : Petite section (PS), Moyenne section (MS) et Grande section (GS). Le personnel est composé de quatre professeurs des écoles et de trois ATSEM⁷. Le directeur de l'école, Yves Lebagousse est également l'enseignant des GS.

L'école élémentaire compte cinq classes : CP, CE1, CE2, CE2-CM1, CM1-CM2. Le personnel est composé de sept professeurs des écoles. La directrice, Nadine Meneau est également l'enseignante des CP.

⁷ Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

Tableau 2: Répartition des effectifs par classe

Classe	Effectif	Classe	Effectif
Petite section	22	CP	26
Moyenne section	27	CE1	25
Grande section	16	CE2	26
		CE2-CM1	26
		CM1-CM2	25

Le service périscolaire propose un accueil des enfants en dehors du temps scolaire, les midis et les soirs après l'école. Il est géré par la commune qui met à disposition des animateurs BAFA⁸ pour l'encadrement des enfants. Ces derniers proposent des animations diverses, surveillent les enfants dans la cour et peuvent éventuellement s'occuper du service à la cantine. Cette année, environ 120 enfants de l'école ont profité de ce service.

A Biviers, les enfants de maternelle sont pris en charge par les ATSEM sur le temps méridien et par deux animatrices et une ATSEM pour la garderie du soir. Les enfants de l'école élémentaire sont pris en charge par cinq animatrices périscolaires le midi et trois animatrices le soir.

3. Pourquoi Biviers ?

Le choix de cette école comme lieu d'expérimentation s'est fait d'un point de vue principalement pratique. En effet, depuis la rentrée 2011, j'exerce en tant qu'animatrice périscolaire au sein des deux écoles de Biviers ; village où je vis par la même occasion.

Les enfants de l'école me connaissent bien, j'ai un très bon contact avec les familles et les enseignants et je dispose d'une certaine autonomie dans mes activités. Mes horaires quotidiens de service périscolaire ne me permettaient pas d'envisager un stage dans une école plus éloignée ; il semblait donc naturel que j'effectue mon stage d'observation à Biviers.

⁸ Brevet d'Aptitude à la Fonction d'Animateur

4. Pourquoi un stage ?

Si ce travail de recherche n'imposait pas nécessairement de stage à effectuer, j'étais résolue à en faire un pour deux raisons principales :

- Découvrir l'intérieur d'une classe, son fonctionnement, son organisation, les enseignements, etc., puisque dans peu de temps je serais moi-même enseignante.
- Le fait que mon sujet de recherche porte sur l'école dans laquelle j'exerce depuis deux ans me motive et me permet de me sentir utile dans la mesure où mes résultats vont être partagés avec les acteurs de l'école.

Chapitre 4 - Le recueil des données

Rappelons l'objectif principal de ce mémoire de recherche : Observer, décrire et analyser comment fonctionnent et s'articulent les différents espaces de médiation à la lecture dont disposent les enfants de CP de Biviers. J'ai donc identifié, dans un premier temps, les différentes médiations à la lecture présentes à Biviers.

J'ai repéré quatre espaces différents prenant en charge cette médiation : l'école, la famille, la bibliothèque et le périscolaire.

1. Dans les écoles

J'ai passé deux journées complètes chez les grandes sections de maternelle en tant qu'observatrice. J'ai été témoin, lors de ces journées, de quelques pratiques de lecture mises en place par l'enseignant Yves Lebagousse. J'ai complété mes observations par des questions posées à l'enseignant, lors de temps informels, en ce qui concerne ses choix pédagogiques et les réactions des enfants suite aux pratiques observées.

Je me suis également rendue dans la classe de Nadine Meneau, enseignante au CP. Afin de cibler ce que je souhaitais observer, nous avons convenu, avec Nadine, des temps où je pouvais effectuer mes observations. Entre le mois d'avril et le mois de juin, j'ai passé une dizaine d'heures avec les CP lors de temps en lien avec les pratiques de lecture.

Durant tout le temps de mes observations dans les deux classes, j'ai pris place au fond de la salle, afin de me rendre la plus discrète possible. Les enfants me connaissent bien et parce qu'ils ont l'habitude de me voir chaque jour dans les locaux de l'école, ils ont vite oublié ma présence, d'autant que je les recadrais dès qu'ils m'interpellaient sur des questions sans lien avec l'enseignement.

J'ai pris des notes sur un cahier et j'y ai noté tout ce que j'observais. Nadine et Yves, dès qu'ils le pouvaient, venaient m'apporter des précisions sur leurs méthodes d'enseignement.

A la suite de ces observations j'ai repéré les pratiques des enseignants visant à donner une image positive de la lecture. C'est dans la classe de CP que j'ai repéré deux projets ayant pour objectif principal le plaisir de lire : le défi-lecture et le « j'ai aimé ». C'est pourquoi, j'ai décidé de focaliser mon attention sur cette classe.

J'ai alors réalisé un questionnaire à destination des enfants de CP⁹ afin de recueillir leurs propres avis, évaluations, réactions sur le défi-lecture et le « j'ai aimé ». J'ai également questionné les enfants sur leurs pratiques et représentations de la lecture.

Les enfants de CP n'étant pas encore en capacité de répondre par écrit à un questionnaire, je les ai rencontrés un par un en entretien. J'ai posé mes questions à l'oral et j'ai noté par écrit leurs réponses. L'intégralité des entretiens a été enregistrée.

La classe compte 26 enfants mais j'ai réalisé 24¹⁰ entretiens.

A la suite de mes observations et des entretiens avec les enfants, j'ai réalisé une interview de Nadine Meneau, afin de recueillir sa propre analyse des projets « défi-lecture » et « j'ai aimé », ainsi que sa réflexion sur les pratiques de lecture au sein de sa classe. L'interview a été intégralement enregistrée.

Afin de compléter mes données, j'ai rencontré individuellement les quatre autres enseignants de l'école élémentaire. Je les ai questionnés sur les pratiques de lecture au sein de leur classe et sur l'investissement des enfants lors de ces temps. Ces entretiens, parfois formels, parfois très informels, n'ont pas été enregistrés, j'ai recueilli leurs propos par la prise de note.

2. Dans les familles

⁹ Voir annexes 8 et 9

¹⁰ Un enfant venait récemment de passer dans la classe supérieure, un autre était déjà parti en vacances d'été. Un questionnaire n'a été rempli que partiellement sachant que cet enfant souffre de handicap et ne savait toujours pas lire en fin d'année. Il a répondu aux questions sur ses représentations de la lecture mais n'a pas répondu aux questions concernant le défi-lecture et le « j'ai aimé ».

Recueillir les pratiques effectives de médiation à la lecture au sein des familles n'est pas aisé. A moins de se rendre dans la famille et d'y poser une caméra invisible, nous ne pourrions pas être certain que les discours concordent avec les pratiques. Afin de pallier ce problème, j'ai réalisé un questionnaire où je précise en en-tête : « Il n'y a pas de réponse attendue, dans la recherche tout est exploitable et intéressant. Merci de votre sincérité¹¹ ». On peut espérer que cet avertissement incite les parents à répondre avec le plus de sincérité possible.

Le questionnaire a été distribué aux 23 parents des enfants de CP (23 et non 24 car il y a un couple de jumeaux dans cette classe). Sur les 24 questionnaires distribués, 19 me sont revenus. Tous les questionnaires ont été remplis avec soin, les parents ont fait preuve d'un réel investissement dans la requête ; en effet, j'ai parfois reçu des messages d'encouragement et de félicitation pour mon travail.

Le questionnaire divisé en trois parties questionne les parents sur les lectures et la famille, les lectures et l'école et les lectures et la bibliothèque.

La première partie porte sur des questions relatives aux lectures partagées au sein de la famille. Est-ce que la famille lit des histoires à l'enfant ? A quelle fréquence ? Pour quelle(s) raison(s) ? L'enfant lit-il spontanément ? Etc.

La deuxième partie du questionnaire fait référence à l'école. Est-ce que l'enfant parle de ses lectures à l'école ? Les parents se sont-ils impliqués dans le choix du livre à présenter pour l'exercice « j'ai aimé » ?, la représentation des parents sur la manière dont lit leur enfant, etc.

La troisième partie s'intéresse aux pratiques des familles vis-à-vis des bibliothèques. La famille est-elle inscrite dans une bibliothèque ? Quelle est sa fréquentation ? Qui choisit les livres ? Est-ce une sollicitation de l'enfant ? Etc.

¹¹ Voir annexes 4, 5, 6 et 7

3. A la bibliothèque

J'ai réalisé un entretien auprès de Marie la bibliothécaire. Cet entretien n'a pas été enregistré : j'ai préféré la prise de notes. J'ai questionné Marie sur toutes les pratiques mises en place au sein de la bibliothèque afin de valoriser la lecture, donner envie, inciter à lire.

J'ai souhaité, ensuite, participer, en tant qu'observatrice, à quelque unes de ces actions.

J'ai assisté à trois temps : l'heure du conte, Giboulivre et la sortie bimensuelle de la classe de CP à la bibliothèque.

4. Dans le cadre des activités périscolaires

Etant animatrice périscolaire à Biviers, je pouvais facilement observer les pratiques en place durant le temps périscolaire. Bien que ces pratiques ne concernent pas tous les enfants de l'école, elles peuvent, tout de même, pour certains enfants jouer un rôle de médiation à la lecture. Mes observations relèvent de mes propres pratiques professionnelles. Afin d'ajouter davantage de matière j'ai, pour l'occasion, mis en place une activité lecture sur le temps du midi avec les enfants de l'école élémentaire.

5. Tableau synthétique des types de données recueillis

Tableau 3: Les types de données recueillies

Lieux	Recueil de données	Types de données
Ecole	Observations de classe	Prise de notes
	Questionnaire aux élèves de CP	Enregistrement audio + prise de notes
	Entretien avec l'enseignante de CP	Enregistrement audio
	Rencontre avec les autres enseignants	Prise de notes
Familles	Questionnaire	Questionnaires remplis
Bibliothèque	Entretien avec la bibliothécaire	Prise de notes
	Observations	Prise de notes
Périscolaire	Observation de mes propres pratiques	Transcription de ma propre expérience
	Mise en place d'activité	

Avant de nous pencher sur les analyses des données il semble nécessaire d'éclaircir un point sur ma méthodologie.

L'échantillon cible de mon enquête est la classe de CP de l'école de Biviers. Les entretiens ont été réalisés auprès des enfants de CP et les questionnaires remplis sont ceux des parents de ces mêmes enfants. En revanche, j'ai également pris soin de décrire les espaces de médiations en grande section de maternelle, au périscolaire et à la bibliothèque ; espaces que les enfants de CP ne fréquentent pas nécessairement.

Les raisons de ce choix sont simples :

- Les enfants de CP ont tous été scolarisés en grande section de maternelle à Biviers, avec pour enseignant Yves Lebagousse ; ainsi, les pratiques de lecture actuelles repérées en grande section sont, à priori, les mêmes que celles qu'ont bénéficié les enfants de CP, l'année passée.
- Les enfants qui fréquentent la garderie périscolaire sont très fluctuants, il est donc très difficile de cibler ces enfants : certains CP fréquentent cet espace régulièrement, d'autres moins voire jamais.
- Il est également difficile d'identifier le public ciblé lors des animations proposées par la bibliothèque à destination du grand public : le fait est que ces animations existent et restent disponibles pour tous.

Ainsi, il m'a semblé intéressant de proposer une description de tous les espaces de médiations à la lecture disponibles pour notre classe cible qu'ils soient fréquentés ou non.

Partie 3

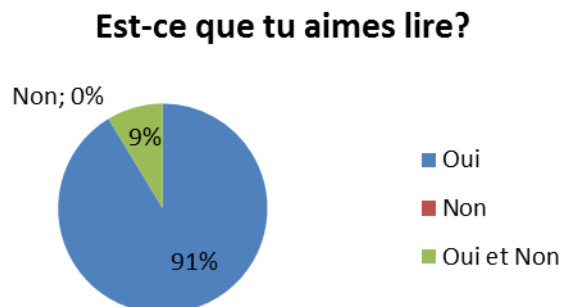
-

Analyses et Résultats

Nous avons vu dans la première partie que le facteur principal de réussite dans un apprentissage relève de la motivation de l'élève. Or, la motivation n'est possible que si l'élève y trouve un certain plaisir.

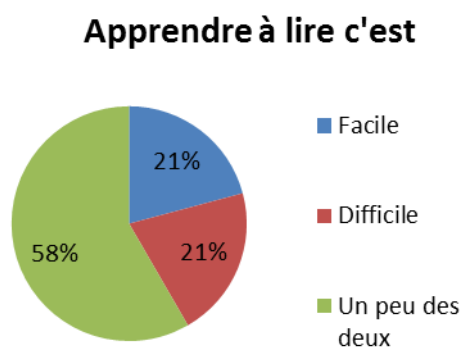
Chapitre 5 - Les représentations de la lecture des enfants de CP

Observons comment les élèves de la classe témoin se représentent la lecture :

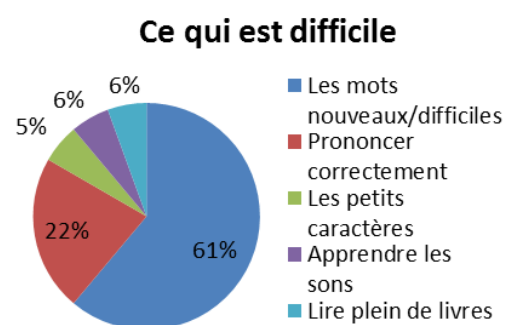


Graphique 1 : Est-ce que tu aimes lire ?

Sur 23 enfants, aucun n'a répondu ne pas aimer lire, 21 (91%) confient aimer lire en agrémentant leur réponse de « *j'adore* », « *oh oui !* » avec parfois des yeux pétillants de joie. Seuls deux enfants sur vingt-trois ne trouvent pas toujours de plaisir à lire, ils font alors référence aux lectures de l'école. Cependant, lorsqu'ils parlent de ce qu'ils aiment lire, ils y montrent un véritable intérêt.



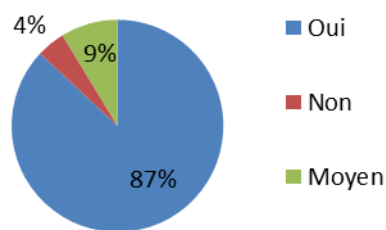
Graphique 2 : Apprendre à lire c'est



Graphique 3 : Ce qui est difficile dans l'apprentissage de la lecture

Le graphique 2 montre que les enfants de la classe ont des jugements variés sur l'apprentissage de la lecture, certains estiment que c'est une tâche difficile (21%), d'autres, au contraire, y voient une pratique plutôt facile (21%). Néanmoins, beaucoup ont conscience de la difficulté de la tâche puisque 79% (58% + 21%) des réponses incluent la notion de difficulté. On voit qu'ils arrivent facilement à repérer ces difficultés (graphique 3), pour la majorité dues à des rencontres avec des mots nouveaux. Cependant, malgré ces difficultés les enfants sont en capacité à prendre du recul puisque une bonne majorité de la classe (87%) estime avoir une bonne compétence en lecture (graphique 3).

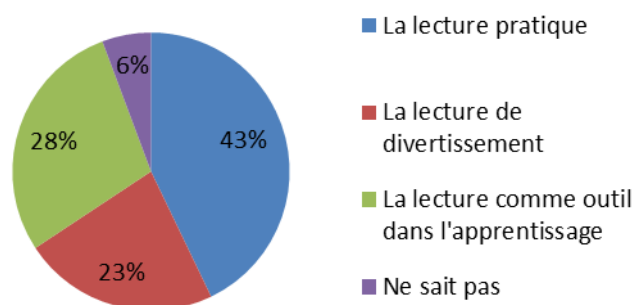
Est-ce que tu trouves que tu lis bien?



Graphique 4 : Est-ce que tu trouves que tu lis bien ?

Les trois enfants qui ont une image plutôt négative de leur manière de lire (les réponses « non » et « moyen »), sont en réalité des enfants très exigeants avec eux-mêmes (information transmise par Nadine).

A quoi ça sert d'apprendre à lire?



Graphique 5 : A quoi ça sert d'apprendre à lire ?

Lorsque l'on questionne les enfants de Biviers sur l'utilité de la lecture, on s'aperçoit qu'ils ont une vision assez élargie sur la question. Alors que G. Chauveau (1997) a mis en évidence que les mauvais lecteurs n'avaient qu'une vision pratique de la lecture, on observe que nos enfants de CP ont une vision plutôt diversifiée.

La question était libre et les enfants ont souvent donné plusieurs réponses. J'ai classé ces réponses en trois catégories principales :

- La lecture pratique : « Lire des panneaux, des prix, du courrier, lire sur l'ordinateur », etc.
- La lecture de divertissement : « lire des histoires, pour ne pas s'ennuyer », etc.
- La lecture comme outil dans l'apprentissage : « lire pour écrire, pour apprendre », etc.

La lecture pratique est la réponse majoritaire (37%) mais la précision « pour plus tard » l'accompagne très souvent. Les réponses concernant la lecture comme moyen de divertissement et comme outil dans l'apprentissage sont, au contraire, des réponses en lien avec leurs pratiques actuelles. Ainsi, lorsqu'un enfant explique qu'apprendre à lire est utile pour lire des panneaux sur la route, il fait référence à quelque chose qu'il vivra plus tard, lorsqu'il deviendra conducteur par exemple. Certains parlent de recettes utiles pour faire la cuisine à ses enfants, d'autres de panneaux en montagne pour s'orienter. En revanche, lorsque l'enfant conçoit la lecture comme un outil dans l'apprentissage cela correspond à un fait immédiat : « lire les consignes de la maitresse », « apprendre à écrire ». Les réponses concernant la lecture de divertissement correspondent aux deux cas de figure. « Lire des

gros livres », « *lire à mon enfant* », concernent le futur alors que « *lire au lieu de regarder la télé* », « *lire pour ne pas s'ennuyer* », concernent le présent de l'enfant.

Ces données nous amènent à conclure que, dès le CP, les enfants de Biviers sont capables d'identifier différentes fonctions de la lecture, ce qui leur permet d'entrer plus aisément dans la lecture.

En questionnant Nadine, on se rend compte que tous ces enfants sont en réussite face à l'apprentissage de la lecture, aucun n'a de réelle difficulté.

Je pensais bien que les enfants de Biviers, de par leur origine sociale, disposaient de facilités avérées, mais il fallait creuser davantage. L'origine sociale est un fait mais elle ne résume pas tout. Partir du postulat que la réussite des apprentissages est certaine lorsque l'on vient d'un milieu favorisé et incertaine lorsqu'on est issu d'un milieu plutôt défavorisé semble un point de vue peu nuancé : d'autres facteurs, dont le facteur scolaire, entrent en jeu.

Je me suis alors posé la question suivante : ces enfants de Biviers disposent de nombreuses médiations à la lecture. Ne seraient-ce pas ces médiations, les liens qu'elles entretiennent entre elles ou encore leurs nombre, qui offrent à l'enfant un cadre positif pour l'apprentissage de la lecture ? Quelles sont ces médiations, comment fonctionnent-elles ensemble pour former un système capable de favoriser les apprentissages ?

Ma problématique était donc posée.

Chapitre 6 - Les médiations à la lecture présentes à Biviers

En illustrant mes analyses avec les données recueillies je propose une description de chacune des médiations à la lecture présentes à Biviers. Ces descriptions se feront à la fois sous forme d'analyses quantitatives (réponses aux questionnaires) et qualitatives (transcription d'entretien).

1. L'école

L'école est le principal lieu de médiation à la lecture. C'est en ce lieu que se font les différents apprentissages, l'enfant y passe la majeure partie de son temps. L'école détient donc une part de responsabilité importante dans la réussite de l'apprentissage de la lecture, elle a pour rôle de motiver l'enfant, de lui donner envie de lire, de lui permettre de prendre plaisir dans cet apprentissage long et difficile.

1.1. Les observations en CP

Qu'ai-je donc observé dans la classe de CP qui semble aller dans ce sens ? Quelles sont les animations lecture mises en place par Nadine, l'enseignante, afin de donner à l'enfant le plaisir de lire ?

Lorsque j'ai poussé la porte du CP pour y observer les pratiques de lecture mises en place dans la classe, j'ai découvert des comportements étranges. Pendant que j'étais tapie au fond de la classe pour prendre des notes sur mes observations, j'ai réalisé que plusieurs enfants lisaient en cachette, allaient et venaient dans le coin bibliothèque, s'échangeaient des livres et parlaient de leurs lectures. Quels sont ces drôles d'enfants, qui ne maîtrisent pas encore tous les rudiments de la lecture et qui pourtant se comportent comme des lecteurs accomplis ? Comment se fait-il que ces élèves, inscrits dans un processus d'apprentissage

long et difficile pour leur si jeune âge, ne semblent pas prendre conscience de cette difficulté, et pire encore, y trouvent un plaisir assumé ? Ces enfants aiment lire et les l'engouement pour les projets proposés par l'enseignante dans cette classe confirme ce constat.

J'ai identifié quatre types de médiation à la lecture prenant des formes différentes et pouvant expliquer la construction d'une vision positive de la lecture chez ces jeunes enfants : le « je présente », le défi-lecture, le « j'ai aimé » et les lectures partagées.

1.1.1. « Je présente »

Cette activité est proposée et non imposée. Chaque matin, Nadine invite un ou plusieurs enfants à venir présenter quelque chose devant la classe. Alors que trois enfants présentent leurs médailles qu'ils ont reçus au judo, un autre présente le livre qu'il lit actuellement à la maison : le Petit Nicolas. Nadine pose de nombreuses questions à l'enfant : *« As-tu aimé le début ? Qui te l'a conseillé ? Est-ce que tu le lis seul ou avec un parent ? As-tu lu un autre livre des aventures du Petit Nicolas ? Sais-tu qu'il existe un film ? Qui a vu le film (interpellant la classe) ? Qui a aimé ? Qui n'a pas aimé ? Mes enfants adoraient que je leur raconte les histoires du Petit Nicolas. Et toi Flora, les as-tu lues lorsque tu étais enfant ? Etc. »*

Par ces nombreuses questions, Nadine valorise la présentation de l'enfant et par conséquent, son projet de lecteur. Les autres enfants, qui sont également sollicités par des questions au groupe, deviennent curieux, envieux ; tous voudraient lire le Petit Nicolas à la fin de la présentation. Le « je présente » est visiblement un moment que les enfants attendent impatiemment : dès l'arrivée en classe, ils demandent spontanément à Nadine s'ils peuvent passer.

1.1.2. Les lectures partagées

Nadine offre chaque jour une lecture à ses élèves, souvent avant la fin de la classe. Durant ce moment de la journée, les élèves sont plutôt agités, mais pour y avoir participé à deux reprises, j'ai constaté que même si les enfants font d'autres choses en même temps, ils ont les oreilles bien tendues. Lorsque Nadine a présenté Le petit chaperon noir aux enfants, j'ai tout de suite senti la complicité particulière que les lectures partagées pouvaient faire

naître entre le lecteur et son auditoire. Parce qu'ils ont une histoire en commun ; durant l'année ils ont travaillé sur le petit chaperon rouge et ses différentes variantes ; ils prennent plaisir à découvrir tous ensemble ce nouvel album, ils se questionnent sur l'identité du chaperon noir, ils prient la maitresse de commencer.

La lecture est très dynamique. Nadine met le ton, n'hésite pas à accentuer les mots forts, à jouer avec son corps, à jouer avec les tons. Les enfants sont très excités, semblent vivre l'histoire, m'ont complètement oublié. Je me sens d'ailleurs en trop dans ce moment si fort en complicité. Alors que les enfants sont tenus en haleine, Nadine commence une phrase puis s'arrête : « *la suite demain* ». Tous crient, soupirent, supplient la maitresse de continuer. Mais c'est la fin des classes.

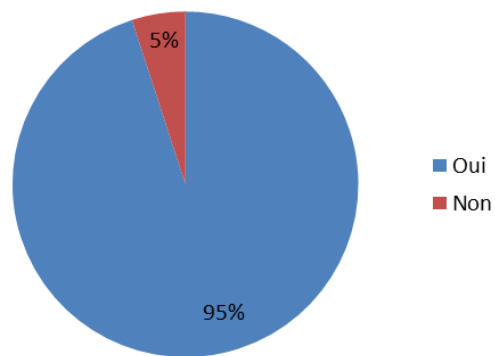
Le lendemain, alors que Nadine demande aux enfants de sortir le dossier sur le Petit chaperon rouge, plusieurs enfants rappellent à la maitresse qu'elle n'a pas fini l'histoire du petit chaperon noir. Il faudra attendre la fin de la journée pour découvrir la suite.

1.1.3. « J'ai aimé »

Nadine propose aux enfants de lire un livre de leur choix pendant les vacances scolaires. Elle leur remet à chacun une feuille à remplir. Qui est l'auteur ? Qui est l'illustrateur ? As-tu aimé le livre ? Pourquoi ? Fais un dessin qui présente le livre. Au retour des vacances, les enfants donnent à Nadine le livre accompagné de la fiche remplie. Lorsque le temps le permet, Nadine propose aux enfants de présenter leur livre devant la classe. Elle les guide par des questions, les encourage, les félicite d'avoir lu. Une fois la présentation terminée, l'enfant lit à haute voix le début de l'histoire. Nadine demande à l'enfant s'il conseillerait ce livre à quelqu'un. Les camarades qui souhaitent lire le livre lèvent la main et l'enfant choisit à qui il désire le prêter. L'objectif de cet exercice est double. Il s'agit, pour chaque enfant, de lire un livre pendant les vacances et de donner l'envie aux autres de lire le livre présenté.

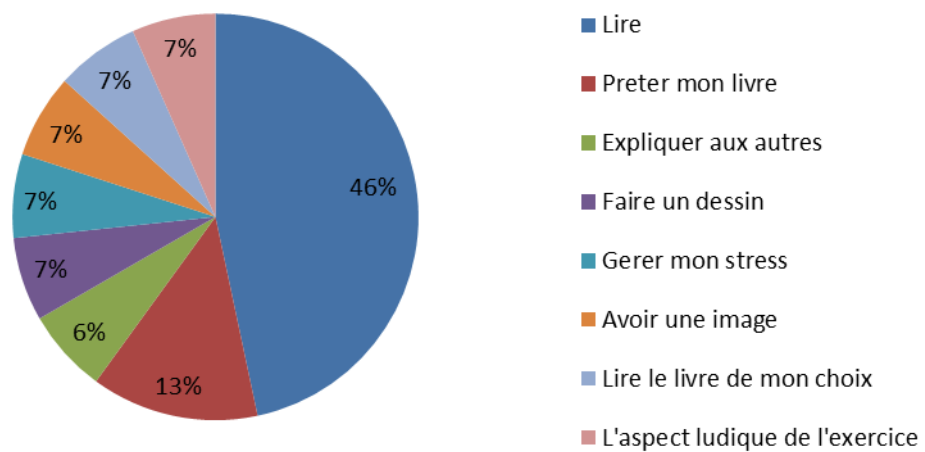
J'ai interrogé les enfants sur l'activité du « j'ai aimé » :

As-tu aimé l'ensemble de l'exercice?



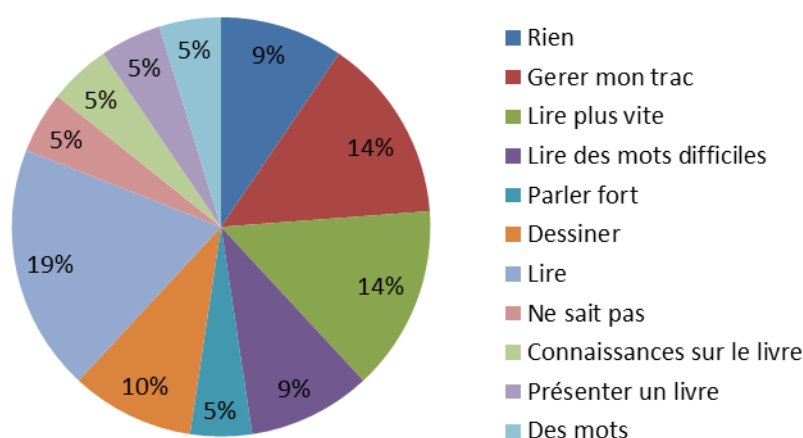
Graphique 6: As-tu aimé l'ensemble de l'exercice ?

Qu'est-ce que tu as aimé ?



Graphique 7: Qu'est-ce que tu as aimé?

Qu'est-ce que tu as appris?



Graphique 8 : Qu'est-ce que tu as appris ?

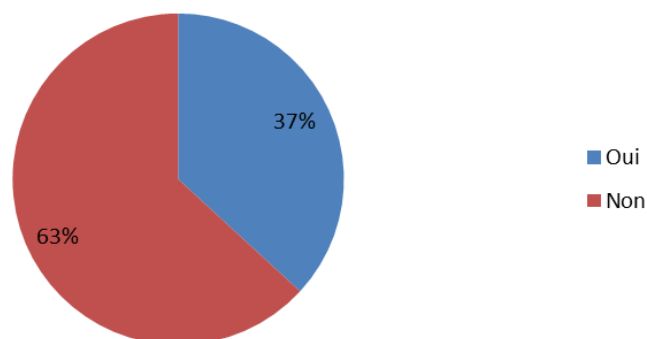
Au moment de l'entretien, dix-huit enfants sur vingt-quatre avaient fait l'activité, en effet, elle était facultative. On remarque que c'est un exercice qui a plu aux enfants, sur les dix-huit, seulement un enfant n'a pas aimé l'exercice¹². Il semblerait qu'il ait plu car la diversité des tâches à effectuer a permis que chaque enfant y trouve son plaisir personnel : cela est bien illustré par la diversité des réponses données à la question : « *Qu'est-ce que tu as aimé ?* ». La réponse « lire » qui revient dans 46% des réponses illustre une fois de plus le plaisir de lire qu'ont ces enfants.

L'objectif donné par Nadine sur cet exercice était, d'une part, de faire lire un livre à l'enfant pendant les vacances, d'autre part de viser différents apprentissages : lecture, production d'écrit, observation, discrimination visuelle, etc. A la question « *Qu'est-ce que tu as appris ?* » ; on remarque que les réponses sont très variées et donc que l'objectif est atteint. Les enfants ont pris, dans cet exercice, ce dont ils avaient besoin pour compléter leurs apprentissages.

Nadine a également présenté le « j'ai aimé » aux parents, et leur a demandé d'aider leur enfant s'il en ressentait le besoin.

¹² Nous reviendrons sur l'enfant qui n'a pas aimé à la fin de cette partie.

Avez-vous conseillé votre enfant dans le choix du livre à présenter?



Graphique 9 : Avez-vous conseillé votre enfant dans le choix du livre à présenter ?

Dans le questionnaire que j'ai remis aux parents, une question portait sur l'aide qu'ils ont apportée à leur enfant dans le choix du livre à présenter pour l'activité « j'ai aimé ». Pour 63% des parents, aucune aide n'a été nécessaire ; une aide a été apportée par 37% des parents. Ces résultats montrent que lorsque l'enseignant partage sa pédagogie avec les parents et les sollicite pour l'accompagnement de leur enfant, les parents peuvent prendre le relais et devenir un guide pour l'enfant.

1.1.4. Le défi-lecture

Le défi-lecture proposé par Nadine n'est pas tout à fait du même ordre que le défi-lecture présenté dans le chapitre théorique.

L'objectif cependant reste le même : inciter les enfants à lire et à y trouver du plaisir. Le défi-lecture a été mis en place après les vacances de Pâques ; les enfants ont, à cette époque, acquis suffisamment de compétences en lecture pour se lancer dans un tel projet. Toutefois, il arrive que Nadine lance ce projet plus tôt dans l'année ; bien entendu, les ouvrages seront plus accessibles pour ce public de lecteurs inexpérimentés.

Au lancement du premier défi-lecture, les enfants de CP se voient présenter une série de dix livres. Les livres, en trois ou quatre exemplaires, sont déposés dans la bibliothèque de classe.

Chaque enfant prend le temps nécessaire pour lire l'intégralité des livres. Pour ce premier défi-lecture, Nadine distribue une fiche¹³ où les enfants doivent inscrire à côté du titre du livre s'ils l'ont lu : « oui » ou « non » et colorier un, deux ou trois ronds en fonction de leur évaluation personnelle du livre : un rond si je n'ai pas trop aimé, trois ronds si j'ai beaucoup aimé. Une fois les lectures effectuées, l'enfant doit noter le titre du livre qu'il a préféré, il rend ensuite sa fiche à Nadine. L'enfant peut donc passer au deuxième défi-lecture et ainsi de suite. Chaque fois qu'un enfant a lu cinq livres, Nadine lui offre deux bons points, lorsqu'il arrive à huit livres, il reçoit trois bons points supplémentaires. Une fois le défi de dix livres terminé, il reçoit une image.

Plus on avance dans les défis-lecture, plus les fiches évoluent, plus le lecteur est autonome. Ainsi, pour le deuxième défi-lecture, l'enfant choisit lui-même ses livres dans une large sélection effectuée en amont par Nadine. En ce qui concerne la fiche, l'enfant doit lui-même noter le titre du livre, donner les dates de commencement et de fin de lecture, et pour le livre qu'il a préféré, noter son titre, auteur, illustrateur, faire un dessin¹⁴, etc.

En fonction des capacités de chaque enfant repérées à la fin du premier défi-lecture, Nadine réadapte le deuxième défi-lecture¹⁵. Elle réduira le nombre de livres à lire à cinq au lieu de dix par exemple. Les enfants peuvent lire lors d'un temps libre comme la récréation ou lorsqu'ils ont fini un travail, ils peuvent également emporter les livres à la maison. En fonction de leurs pratiques, les enfants ne vont pas lire autant de livres les uns par rapport aux autres. Le rythme de chaque élève est respecté.

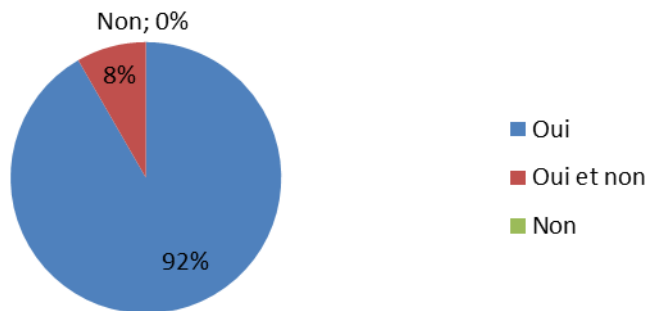
Voyons, à présent, de quelle manière les enfants ont vécu ce projet lecture.

¹³ Voir annexe 1

¹⁴ Voir annexe 2

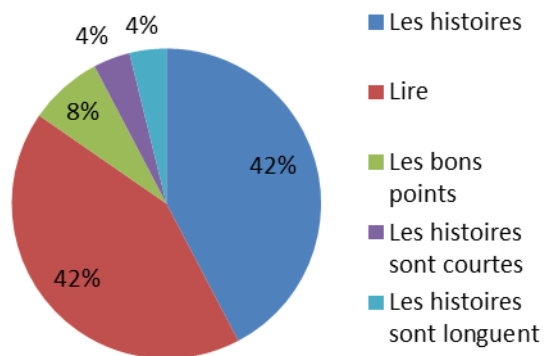
¹⁵ Voir annexe 3

As-tu aimé les défis-lecture?



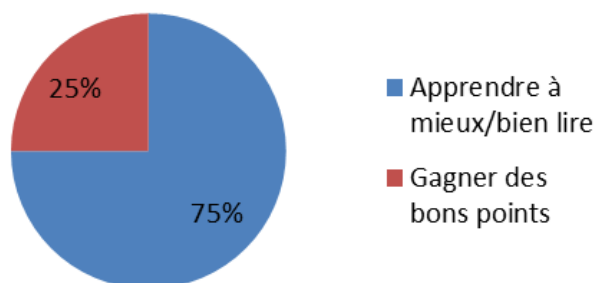
Graphique 10 : As-tu aimé les défis-lecture ?

Qu'est-ce que tu as aimé dans le défi-lecture?

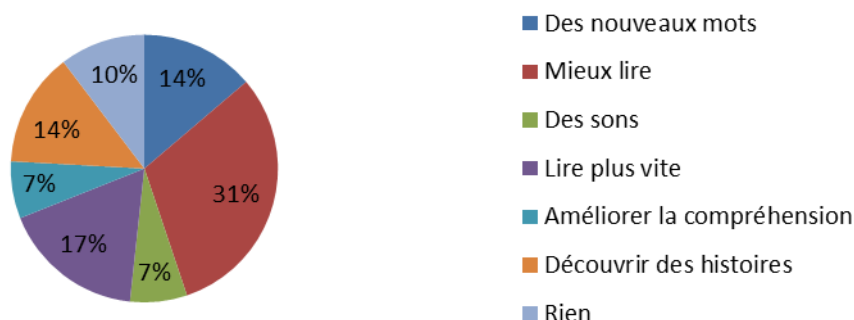


Graphique 11 : Qu'est-ce que tu as aimé dans le défi-lecture ?

A quoi sert le défi-lecture?



Qu'est-ce que t'a appris le défi-lecture?



Graphique 13 : Qu'est-ce que t'as appris le défi-lecture ?

Le graphique 10 nous apprend que les enfants ont majoritairement aimé l'exercice du défi-lecture ; certains n'ont pas hésité à préciser par des : « *j'adore* », « *beaucoup, beaucoup* », etc.. Seuls deux enfants (8%) sur vingt-quatre ont nuancé leurs propos. Ils ont parfois aimé, parfois moins aimé, en fonction des types de livres à lire. Un enfant n'a pas aimé la bande-dessinée, une autre a trouvé qu'un livre était trop « bébé ».

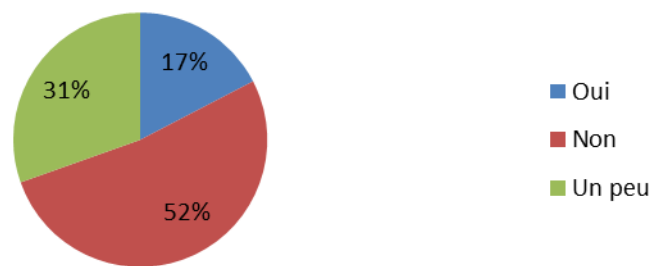
Le graphique 11 nous expose ce qu'ont aimé les enfants dans le projet du défi-lecture. La classe se divise en deux groupes, il y a ceux qui ont, avant tout, aimé l'acte de lire (42%), et ceux qui ont pris plaisir à s'évader grâce aux histoires (42%). J'ai demandé à chaque enfant de me donner le titre du livre des défi-lecture qu'il a préféré lire. Les réponses ont été immédiates, et chacun m'a donné un titre différent. Cela traduit donc que la multitude d'ouvrages disponibles a permis une rencontre possible entre un livre et son lecteur ; l'objectif décrit par Poslaniec (2001) est atteint. Pour quelques autres (16%), les bons points/images ou la longueur des histoires ont été les éléments qu'ils ont préférés.

La majorité des enfants (75%) reconnaît comme objectif principal au défi-lecture le fait d'apprendre à « *mieux lire* », « *bien lire* », « *lire plus* », etc. Les autres enfants (25%) y voient plutôt un moyen de gagner des bons points, images, posters. On voit, par rapport à ces réponses que la récompense peut se révéler être un élément très important de motivation pour certains enfants.

Lorsque l'on observe le graphique 13, on constate une très grande diversité dans les réponses des enfants ; le défi-lecture semble avoir permis à chacun de progresser là où il en

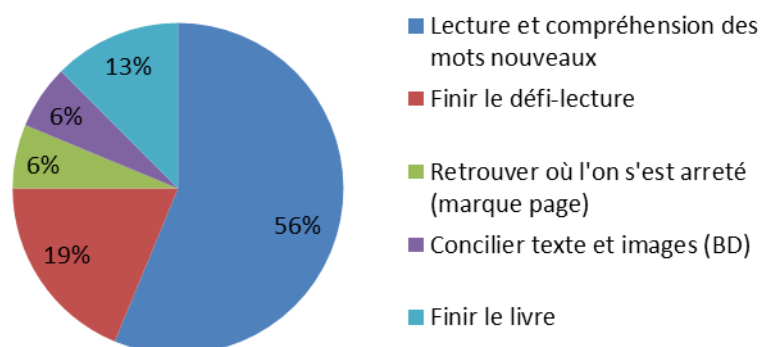
ressentait le besoin. Ainsi, si l'on examine l'intégralité des réponses, on constate que 86% des réponses données admettent que le défi-lecture sert à mieux lire (on exclut les réponses : « *découvrir des histoires* » 14% et « *rien* » 10%). J'ai souvent poussé les enfants à me donner une réponse plus précise, ainsi pour 14%, le défi-lecture leur a permis de découvrir des mots nouveaux, pour 17% de lire plus vite, pour 7% améliorer sa compréhension en général, etc. Les réponses des enfants traduisent qu'ils ont conscience de ce que leur a apporté le défi-lecture en terme d'apprentissage. Le plaisir pris lors de cet exercice vient en partie du fait qu'ils comprennent ce qu'ils font, ils ont mis du sens à leurs apprentissages.

Le défi-lecture était-il un exercice difficile?



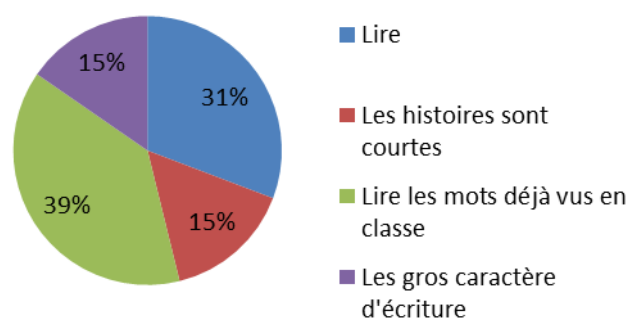
Graphique 14 : Le défi-lecture était-il un exercice difficile ?

Qu'est-ce qui était difficile?



Graphique 15 : Qu'est-ce qui était difficile ?

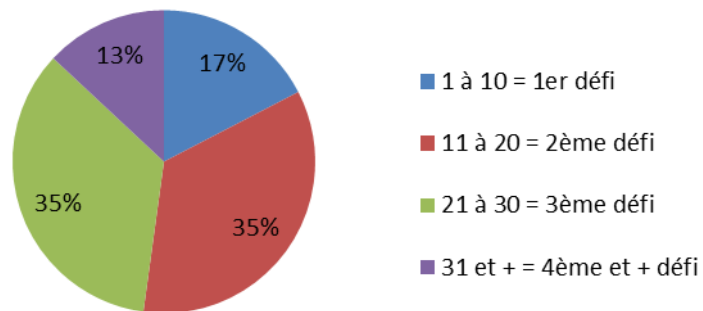
Qu'est-ce qui était facile?



Graphique 16 : Qu'est-ce qui était facile ?

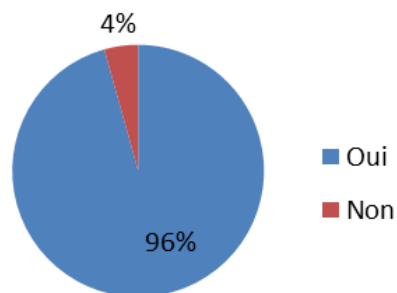
Environ la moitié des élèves de la classe (31% + 17%) a rencontré des difficultés lors du défi-lecture. Les difficultés relèvent de sources différentes : difficulté à finir le livre, à se souvenir de l'histoire, à finir le défi-lecture, etc. La difficulté de lecture et de compréhension des mots nouveaux est pour 56% la raison principale des problèmes rencontrés. A l'inverse, les enfants qui ont déclaré ne pas avoir rencontré de difficultés le justifient par quatre raisons : lire est un acte facile, les mots du défi-lecture avaient été vus en classe, la police d'écriture est grosse donc lisible et les histoires sont courtes, donc plus faciles à retenir et à comprendre. Malgré les difficultés rencontrées pour certains, le défi-lecture reste un exercice que les enfants ont apprécié. Ceux qui ont été confrontés à des difficultés les ont souvent dépassées grâce à l'aide d'un proche: « *ma maman m'a expliqué* », « *la maîtresse m'a lu le son* », etc. Le fait de réussir à exprimer ses facilités et ses difficultés montrent que ces enfants savent très bien où ils en sont dans leurs apprentissages. Ils n'ont pas peur d'exprimer leurs faiblesses, ni d'assumer leur savoir acquis. Ces enfants sont en confiance.

Combien as-tu lu de livres?



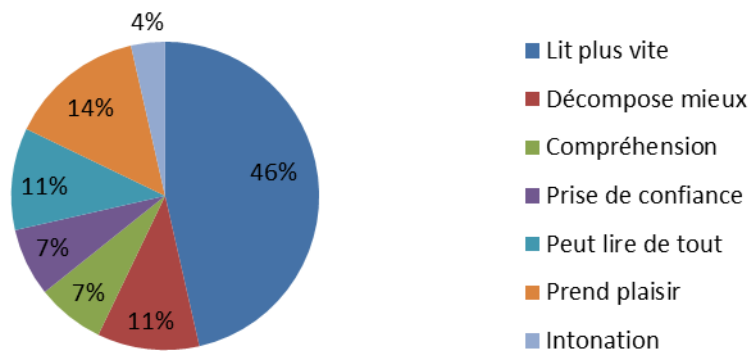
Graphique 17 : Combien as-tu lu de livres ?

Est-ce que tu trouves que tu lis mieux?



Graphique 18 : Est-ce que tu trouves que tu lis mieux ?

En quoi as-tu progressé?

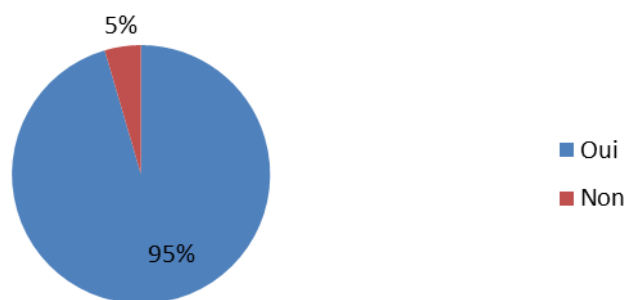


Graphique 19 : En quoi as-tu progressé ?

Le graphique 17 nous apprend que tous les enfants ont lu plusieurs livres du défi-lecture, les réponses allant de deux à soixante livres. Pendant toute la durée du défi-lecture (deux mois) les enfants ont eu l'occasion de lire à leur propre rythme. On constate que 70% (35% + 35%) des enfants ont lu entre 11 et 30 livres, 22 livres étant la moyenne de la classe. Tous les enfants, sauf un, ont déclaré mieux lire depuis cette expérience du défi-lecture (graphique 18). Les facteurs de progression évoqués sont multiples (graphique 19) : l'enfant lit plus vite (46%), il peut maintenant lire tous types d'écrits, etc. On remarque qu'un des objectifs du défi-lecture est clairement atteint pour quatre enfants (14%) déclarent prendre plus de plaisir à lire qu'avant : « *Lire c'est comme un jeu, c'est devenu un plaisir* », « *J'aime mieux lire maintenant* », « *J'ai envie de lire plus* ».

J'ai d'ailleurs posé cette question à l'ensemble des enfants : « *As-tu envie de lire plus ?* »

As-tu envie de lire plus depuis le défi-lecture?



Graphique 20 : As-tu envie de lire plus depuis le défi-lecture ?

Seul un enfant a répondu négativement à la question. Tous les autres affirment que ce projet a changé leurs pratiques de lecture, ces enfants disent lire davantage à la maison, se saisir d'un livre plus spontanément.

Les analyses de mes observations et de mes données recueillies par questionnaires et entretiens montrent que les enfants de CP de Biviers prennent plaisir dans l'apprentissage de la lecture. Bien que ce dernier soit vu, pour beaucoup, comme un exercice difficile, ils ont

une image positive de cette pratique. Toutes les pratiques de lecture exposées plus haut (lectures partagées, défi-lecture, etc.) mises en place par l'enseignante ont été des expériences positives pour les enfants. Seul un enfant a exprimé, à plusieurs reprises, n'avoir pas véritablement pris de plaisir. Les réponses données par cet enfant sont les cas uniques de réponses négatives dans les graphiques suivants :

Graphique 10 : « *As-tu aimé les défis-lecture ?* » —→ « *sans plus* »

Graphique 20 : « *Le défi-lecture t'a-t-il donné envie de plus lire ?* » : —→ « *non* »

Graphique 7 : « *As-tu aimé l'exercice du « j'ai aimé » ?* » : —→ « *non* »

C'est un enfant qui affirme bien lire et qui, selon l'enseignante, n'a pas de problème en lecture. Nous reviendrons, plus précisément, sur ce cas particulier dans la partie suivante.

Afin de comprendre davantage les comportements de ces enfants de CP face à la lecture, il m'a semblé intéressant de remonter un peu dans le temps. Ces enfants de CP ont tous été scolarisés en grande section de maternelle dans la classe d'Yves Lebagousse. Observer les pratiques de lecture mises en place par Yves peut nous aider à identifier les prérequis dont disposaient ces enfants avant l'arrivée au CP. En effet, comme je l'ai exposé dans le cadre théorique, la grande section est une classe où beaucoup de prérequis à l'apprentissage de la lecture se mettent en place.

Quelles sont les pratiques de lecture que j'ai observées dans la classe d'Yves qui préparent les enfants à entrer positivement dans la lecture ?

1.2. Les observations en grand section de maternelle

J'ai rapidement été frappée par un constat : l'écrit est très présent dans l'enseignement d'Yves. Les enfants sont sollicités pour reconnaître des mots, écrire des mots, mettre en lien des mots avec des images, repérer des sons, jouer avec les mots etc.

La maternelle n'est donc pas uniquement une préparation à la vie de groupe, à l'autonomie, à la découverte de soi, etc., elle prépare soigneusement chaque enfant à devenir lecteur.

J'ai ainsi découvert que la grande section est une classe où tout peut se jouer. Si l'on prépare l'enfant à s'organiser dans ses apprentissages, à y mettre du sens, à prendre plaisir, ne sera-t-il pas plus en mesure de réussir dans ses futurs apprentissages ?

Nous allons nous pencher sur les différentes pratiques observées dans la classe d'Yves, qui, me semble-t-il, sont à l'origine d'une vision positive de l'écrit.

J'ai repéré quatre pratiques de lecture allant dans ce sens, évaluées sur la participation / motivation observée chez les enfants.

1.2.1. La phrase du jour

Chaque jour, Yves écrit une phrase (ou plus) au tableau. Les enfants essaient, un à un, de repérer un mot qu'ils connaissent, qu'ils peuvent lire. Cet exercice est très apprécié des enfants pour plusieurs raisons. D'une part, les personnages évoqués dans l'histoire portent les mêmes prénoms que les enfants de la classe, de plus, la phrase est toujours drôle. Yves utilise des mots ou/et des situations qui font rire les enfants de cet âge. Pour finir, la phrase du jour est toujours en lien avec les phrases des jours précédents. Ainsi, une histoire se construit au fil des jours : une histoire que seuls Yves et les enfants connaissent, une histoire qui n'est pas conservée, une culture commune à la classe.

Exemple de phrases du jour :

« Le cochon Timéo a retrouvé sa princesse Lisa la poule. Ils se promènent dans la forêt. Mais le serpent Lucas pique la jambe de Timéo. Alors Lisa prend un bâton et tape le serpent puis elle prend un œuf et lui écrase sur la tête ».

« Le petit crocodile Hector marche sur le ponton. Il tombe dans l'eau et s'enfonce un bâton dans la bouche. Mais l'oie Elodie arrive pour lui enlever le bâton. Alors le crocodile dit « oh merci, veux-tu m'épouser poil au nez ».

Yves porte ses enseignements à partir d'album. Tous les 2-3 mois, les enfants découvrent un album et tout le programme se prépare autour de celui-ci. Lorsque j'ai effectué mon stage, les enseignements étaient portés autour d'un album intitulé Rafara.

Ainsi, tous les noms communs des phrases du jour sont des mots qui proviennent de l'album Rafara. Dès la découverte de l'album, ces mots ont été accrochés dans la classe avec l'image qui leur correspond. Les enfants peuvent donc s'aider de ces supports pour énoncer les mots écrits au tableau.

Tous les noms propres sont les noms des enfants. Ce sont, en général, ces mots que les enfants énoncent en premier, puisqu'ils les visualisent depuis le début de l'année. Les petits aiment beaucoup que leurs prénoms soient repris au sein de l'histoire, cela les motive dans l'envie de comprendre.

On remarque également le caractère comique des histoires : « elle prend un œuf et lui écrase sur la tête. » ; « veux-tu m'épouser poil au nez », qui font rire les enfants et leur fait oublier qu'ils sont en train de travailler.

La phrase du jour est l'occasion pour les élèves de commencer à repérer des mots, d'apprendre à se servir des aides accrochées en classe, de découvrir le plaisir de lire, tout en s'amusant grâce à des phrases drôles et en lien avec l'enfant.

1.2.2. Le jeu du pendu

A la fin d'un exercice, avant une récréation, ou d'autres moments, Yves propose parfois de jouer au jeu du pendu. Yves (le méchant) est contre tous les enfants. Il pose des tirets au tableau, le mot correspondant est toujours un mot affiché en classe. Tour à tour les enfants peuvent proposer une lettre. S'ils trouvent le mot avant que le bonhomme soit pendu, les enfants gagnent un point, sinon c'est Yves qui prend le point. Durant ce jeu, il rentre réellement dans la peau d'un méchant qui souhaite gagner coûte que coûte. Cela crée une véritable solidarité entre les enfants qui s'entraident pour défier le maître. Les enfants regardent de tous côtés pour tenter de repérer le mot à trouver. Ils découvrent des techniques qu'ils expérimentent : un enfant propose systématiquement le « e » lettre la plus utilisée dans la langue française, un autre regarde un à un tous les mots posés au mur afin de retrouver le mot mystère, un troisième chuchote tous les mots qui lui viennent par la tête. Ce jeu des plus classiques peut contribuer à donner aux enfants le goût pour lire.

L'objectif pour eux, lors de ce jeu, est de trouver le mot avant que le maître ne gagne, donc lorsqu'ils ont réussi, ils sont très fiers. Fiers d'avoir gagné en ayant lu le bon mot.

1.2.3. Les lectures partagées

Au retour de la cantine et/ou à la fin de la classe, Yves lit pour les enfants. Il choisit des albums empruntés à la bibliothèque du village, des livres amenés par les enfants, ou ceux appartenant au fond de l'école. Les lectures partagées sont des moments de détente, de convivialité, de plaisir. Une fois encore, Yves aime faire rire les enfants en changeant les noms des personnages d'une histoire qu'ils connaissent bien par ceux des enfants, par exemple. Il crée, parfois une frustration en arrêtant l'histoire avant la fin. Mes observations et la confirmation par Yves montrent que les enfants sont très réceptifs lors des lectures partagées et qu'ils prennent un réel plaisir à vivre ces instants.

Ces pratiques observées lors de mon stage en grande section montrent que dès cette classe, et certainement plus tôt encore, les enfants sont sensibilisés au monde de l'écrit. Le cours préparatoire n'est pas le seul acteur face à l'écriture et à la lecture. De nombreuses pratiques, mises en place dans les classes de maternelles amènent l'enfant à se familiariser avec les différents types d'écrits. On remarque que les pratiques sont orientées afin que l'enfant y trouve du plaisir, travaille en s'amusant et l'humour de Yves qui fait très souvent rire ses élèves y contribue beaucoup.

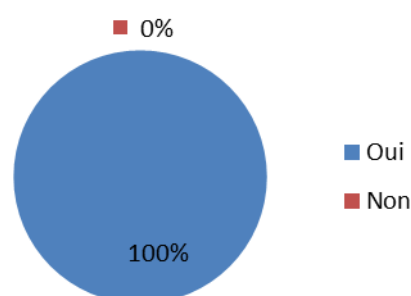
Nous avons vu, à travers deux observations effectuées au CP et en Grande section de maternelle, que les enfants de Biviers disposent de nombreuses pratiques de lecture qui les encouragent à lire et prendre plaisir dans cette tâche. On constate alors que tous les enfants sont en réussite dans leur apprentissage, et que tous savent lire à la fin du CP. Plus encore, vingt-trois enfants sur vingt-quatre déclarent aimer lire, un seul nuance son propos en fonction des lectures qu'on lui propose.

2. La famille

La famille est, avec l'école, le deuxième lieu de vie de l'enfant. Nous avons vu, plus haut, que l'école est le premier espace de médiation à la lecture puisque c'est au sein de cette institution qu'on y apprend à lire. Dans le cadre théorique nous avons observé que la famille peut jouer, en complément de l'école, un véritable rôle de médiateur à la lecture. L'enfant dispose alors de deux lieux de médiation qui peuvent lui apporter une vision plus étendue de la lecture.

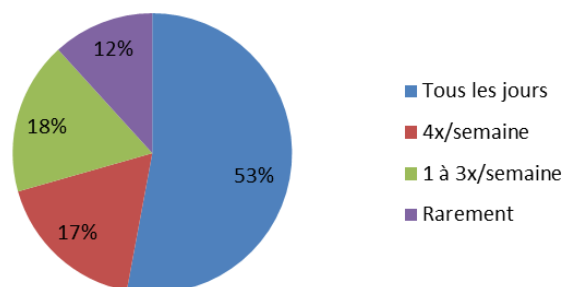
Observons si les enfants de CP de Biviers, notre classe cible, disposent d'une médiation à la lecture au sein de leurs familles. Les données proviennent des questionnaires distribués aux parents.

Lisez-vous des histoires à votre enfant?



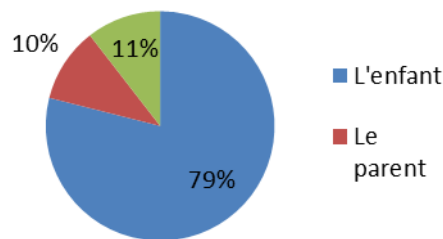
Graphique 21 : Lisez-vous des histoires à votre enfant ?

Fréquence des lectures partagées



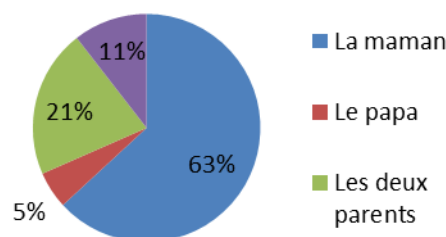
Graphique 22 : Fréquence des lectures partagées

Qui choisit l'histoire



Graphique 23 : Qui choisit l'histoire ?

Qui lit le plus souvent?

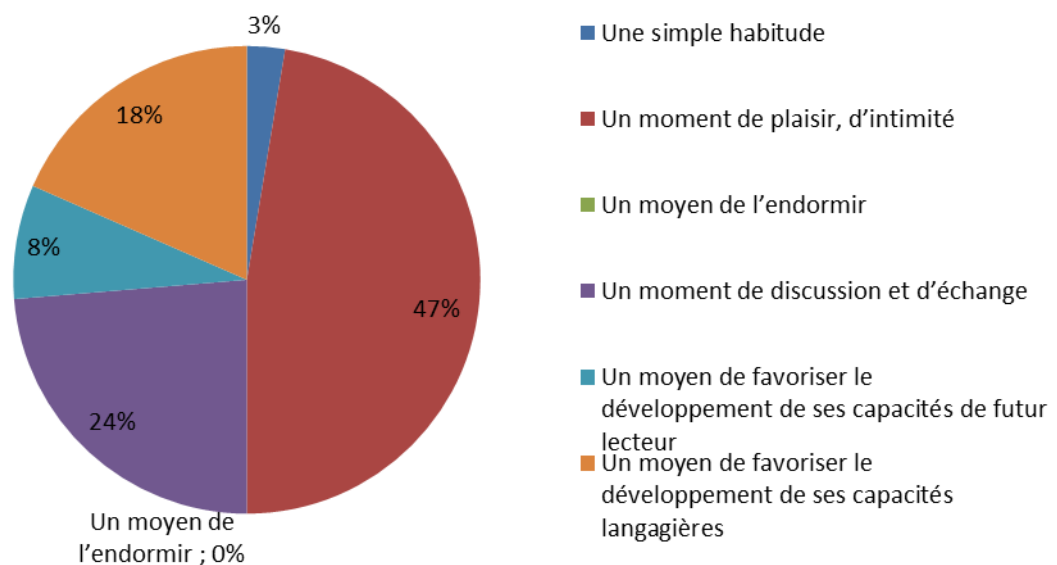


Graphique 24 : Qui lit le plus souvent ?

Tous les parents des enfants de la classe de CP offrent à leur enfant des lectures partagées. 70% des familles lisent une histoire au moins quatre fois par semaine (53% tous les jours et 17% quatre fois par semaine). C'est généralement l'enfant qui choisit l'histoire et c'est souvent la maman qui fait la lecture. Cependant, d'après le graphique 24, on observe que le papa n'est pas complètement absent de cette pratique puisque 22% des réponses nous informe que ce sont les deux parents qui font la lecture, et 5% plutôt le papa, le père est donc présent dans 27% des cas.

Ces quatre graphiques nous montrent que le livre est un objet bien présent dans les familles. L'histoire du soir est pour beaucoup une habitude bien ancrée. Le fait que ce soit l'enfant qui choisisse généralement l'histoire indique probablement que le parent veut lui faire plaisir, il le laisse décider sans le contraindre. D'ailleurs les résultats du graphique suivant (graphique 25) vont dans ce sens.

Lire un livre à son enfant c'est



Graphique 25 : Lire un livre à son enfant c'est ...

Pour la majorité des familles, les lectures partagées sont un moyen de passer du bon temps avec son enfant, c'est un moment d'intimité et de plaisir réciproque (47%) qui favorise la discussion et l'échange (24%). Aucun parent ne déclare faire la lecture dans le seul but d'endormir son enfant, ou parce que c'est devenu une habitude mécanique. Les réponses données mettent en avant des objectifs affectifs, intellectuels, et de plaisir. Les parents aiment lire à leur enfant pour échanger avec eux, vivre un moment agréable. C'est un temps privilégié d'intimité et de bien-être pour tous. Puisque l'enfant prend plaisir autour d'une activité lecture, celle-ci est alors vue comme une action positive. Pratiquer régulièrement des lectures partagées dans les familles est un très bon outil de médiation à la lecture.

3. Le périscolaire

Le service périscolaire prend en charge les enfants de 11h30 à 13h30 et de 16h30 à 18h15. Tous les enfants ne profitent pas de ce service, cela dépend des disponibilités des parents à venir chercher leur enfant sur la pause du midi ou juste après la sortie des classes. Pendant le temps de « garderie », des animatrices proposent des activités facultatives aux enfants. Nous allons nous intéresser aux animations en lien avec la lecture. Les observations reposent sur mes propres pratiques en tant qu'animatrice à l'année au sein de cette école.

Les enfants de maternelle disposent de bon nombre de lectures partagées :

- **Avec un intervenant :** Une bénévole de « Lire et faire lire » vient toutes les semaines à l'école maternelle de Biviers pendant la pause méridienne. Elle prend un groupe composé d'une dizaine d'enfants volontaires et leur offre des lectures pendant environ trente minutes. Puisqu'il y a, en règle générale, plus de doigts levés que de places à l'activité, les animatrices notent les noms des enfants, de sorte à faire passer tous les enfants qui le désirent.
- **Avec les animatrices périscolaire:** Très régulièrement, les animatrices proposent de raconter des histoires aux enfants en proposant une animation lecture ou de manière plus informelle au sein de la garderie auprès de quelques enfants réceptifs. Ici encore les enfants sont toujours très motivés pour participer à l'animation proposée. J'ai remarqué que les petits (Petite et moyenne section) sont plus demandeurs que les plus grands (grande section). Les temps de lectures partagées sont très différents en fonction de l'animatrice, du groupe d'enfants, ou tout simplement, des envies du moment.

On constate que tous ces temps consacrés aux lectures partagées sont très diversifiés, ainsi, les enfants inscrits aux activités périscolaires disposent d'une multitude de possibilités en fonction de leurs attentes et de leurs besoins.

Voici un tableau (non exhaustif) des différentes possibilités lors d'une séance de LP.

Tableau 4: Exemples des possibilités lors des LP

Lieux	Garderie, bibliothèque de l'école, bibliothèque municipale, salle de motricité
Espace	Assis sur des canapés, sur des bancs, par terre, allongé sur des tapis
Lecture	Lecture stricte, lecture + échanges, observation d'images uniquement, les enfants racontent aux autres, lecture action (l'animatrice illustre ce qui se déroule dans l'histoire)
D'où viennent les livres ?	Livres de la garderie, de la bibliothèque municipale, de la bibliothèque de l'école, livres des enfants ou de l'animatrice.
Qui choisit ?	L'animatrice, les enfants, l'animatrice et les enfants, la bibliothécaire, on pioche au hasard

Puisqu'aucune animation lecture n'était proposée aux enfants de l'école élémentaire, j'ai décidé d'en mettre une en place. J'ai emprunté des livres à la bibliothèque, et j'ai proposé de faire la lecture sur le temps du midi.

Nous nous sommes installés dans une salle au calme, nous avons déposé des matelas au sol et je leur ai fait la lecture. Très rapidement, les enfants m'ont demandé s'ils pouvaient eux-mêmes lire pour les autres. J'ai répondu positivement à leur requête : je voulais que ce temps lecture leur appartienne. Finalement, très peu d'enfants se sont intéressés à cette activité mais j'ai cependant constaté que c'était toujours le même groupe d'enfants qui souhaitait participer à mon activité lecture. Il s'est avéré que ces enfants sont ceux qui m'apprécient particulièrement et aiment passer du temps avec moi. D'où l'importance de la relation entre l'enfant et le médiateur.

Il faut noter que les CP n'ont pas pu participer à mon animation puisqu'ils mangent au premier service et qu'ils ont une animatrice unique qui s'occupe d'eux. Pour l'avoir questionnée, elle n'a jamais proposé d'activité lecture à cette classe.

4. La bibliothèque

J'ai fait le choix de conclure par la description des pratiques de médiation à la lecture proposées par la bibliothèque puisque c'est un lieu que j'estime un peu particulier. En effet, j'ai constaté que la bibliothèque tenait le rôle d'outil au service des autres aires de médiation. L'école, la famille et le périscolaire exploitent (ou non) cet outil, mais l'enfant ne peut profiter de cette médiation sans un accompagnement dirigé par l'un ou l'autre de ces trois médiateurs. En effet, l'enfant est porté par ce qui vient à lui naturellement, l'école et la famille sont des lieux de fréquentation inévitables, le périscolaire le devient lorsque les parents ne peuvent récupérer l'enfant à la fin des classes, mais la bibliothèque n'est pas un lieu de fréquentation naturelle pour l'enfant. Il doit s'y rendre, et cela se fait, de manière quasi systématique, par le biais de guides : l'école, la famille ou le périscolaire. Pourtant, nous avons fait le choix de considérer la bibliothèque comme lieu de médiation à la lecture puisque c'est toujours la bibliothèque, et non les autres aires de médiation, qui élabore et met en place les projets que nous allons découvrir ci-dessous.

La bibliothèque de Biviers est située juste à côté de l'école, elle est accolée à la Maison pour Tous, lieu d'activités diverses pour les enfants après la classe : poterie, théâtre, judo, etc. Tous les enfants scolarisés à Biviers connaissent la bibliothèque municipale puisque c'est un lieu que les enfants fréquentent par le biais des différentes aires de médiation.

4.1. La bibliothèque et l'école

4.1.1. Sortie bimensuelle

Depuis plusieurs années, la bibliothèque et les écoles de Biviers travaillent en partenariat. Tous les quinze jours, chaque classe se rend à la bibliothèque avec son enseignant pour une durée d'une heure. Marie, la bibliothécaire accueille les enfants et leur fait la lecture. Elle prépare pour chaque classe, un pack de lecture, en fonction de leur niveau et parfois du thème que l'enseignant désire aborder. Pendant les lectures partagées,

l'enseignant est en retrait, Marie s'occupe du groupe. Avant la lecture, elle présente les albums sélectionnés : titre, auteur, résumé. Il arrive que des discussions émergent pendant la lecture et/ou à la fin. Marie prend le temps de dialoguer avec le groupe sur la thématique abordée.

Après le temps des lectures partagées, les enfants ont une dizaine de minutes pour choisir chacun un livre. Les livres seront emportés en classe. En fonction de l'enseignant, les enfants peuvent les emporter à la maison, ou les déposent dans la bibliothèque de classe. Dans quinze jours, les enfants rapporteront leurs livres et en choisiront des nouveaux.

Lorsque j'ai accompagné la classe de CP lors de cette sortie bimensuelle j'ai constaté que les enfants attendent avec impatience le moment où ils pourront choisir leur propre livre à emporter. Dès que le feu vert est donné, les enfants courent dans tous les sens pour trouver le livre de leur choix, celui qu'ils ont repéré ou qu'ils vont trouver au hasard des recherches. Les enfants semblent à l'aise dans leurs recherches, ils n'hésitent pas à solliciter Marie pour demander un album par exemple. Ils ont bien compris le fonctionnement de la bibliothèque : c'est un lieu qu'ils ont appris à connaître au fur et à mesure des sorties avec l'école.

4.1.2. « Giboulivre »

Chaque année un projet intitulé Giboulivre est porté par la bibliothèque municipale de Biviers. Un écrivain de littérature jeunesse est convié à venir passer un après-midi avec une classe afin de réaliser un projet autour de l'objet livre. L'objectif de ce projet est de faire découvrir aux enfants le travail que représente la création d'un livre.

Cette année, tout comme l'année précédente, c'est la classe d'Yves qui a eu la chance de participer au Giboulivre (cela dépend de la classe d'âge ciblée par l'auteur).

Claire Cantais, auteure et illustratrice de livres pour enfants, a rencontré la classe courant avril. Les enfants qui ont étudié, tout au long de l'année les ouvrages de l'auteur, ont réalisé un petit sketch reprenant l'histoire du livre « Je ne m'appelle pas Bernard » très apprécié des petits. Après avoir présenté leur création à l'auteure, Claire Cantais leur a proposé de réaliser, sur une fresque, le village des monstres, les personnages de ses albums. Elle a

partagé avec eux sa méthode d'illustration qui consiste à découper des bouts de papier de couleurs pour en faire des formes. Pour finir, alors que les enfants connaissaient par cœur les histoires de l'auteure, Claire Cantais leur a offert les lectures de ses ouvrages ; c'était un moment fort de partage et de complicité. Je ne pense pas que tous réalisaient que la personne en face d'eux était l'auteure des livres qu'ils avaient tant et tant lus pendant l'année, mais un enfant a tout de même exprimé avec stupéfaction : « C'est elle qui a écrit Raoul la terreur ? ». Cette expérience a-t-elle eu un effet positif sur sa représentation de la lecture ? Nous ne pouvons en être certains. Ce que ce projet a d'intéressant pour notre sujet tient au fait qu'un partenariat s'est tissé entre l'école et la bibliothèque. La bibliothèque organise un projet et l'école s'y inscrit. Deux aires de médiation à la lecture travaillent ensemble.

Nous venons d'observer que tous les enfants scolarisés à Biviers ont l'occasion de se rendre à la bibliothèque et d'y emprunter un ou plusieurs livres. Ils peuvent aussi fréquenter ce lieu dans d'autres circonstances, notamment avec la famille.

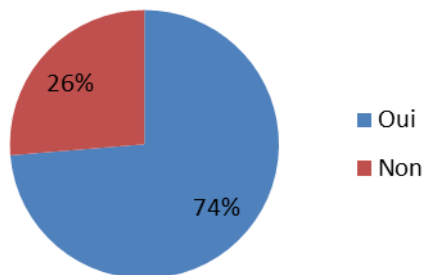
4.2. La bibliothèque et la famille

Fréquentation de la bibliothèque :

L'inscription à la bibliothèque se fait par famille. Chaque membre de la famille peut détenir un compte personnel ; ainsi, les enfants qui sont inscrits sont assez autonomes puisqu'ils gèrent eux-mêmes leur compte. La bibliothèque est ouverte tous les soirs jusqu'à 18h ; les familles peuvent aisément s'y rendre à la sortie des classe. D'ailleurs, plusieurs enfants se rendent seuls à la bibliothèque après l'école afin d'y attendre leurs parents. C'est l'occasion pour eux d'y être au calme pour faire leurs devoirs ou de prendre le temps de choisir des livres à emprunter. Marie connaît les enfants et les conseille dans leurs choix, c'est donc un lieu rassurant et sécurisant.

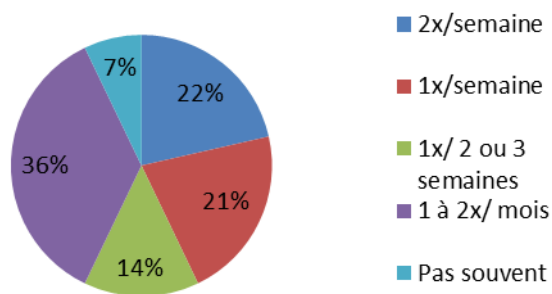
A partir des questionnaires distribués aux familles, observons les pratiques de fréquentation de la bibliothèque :

Inscription à la bibliothèque



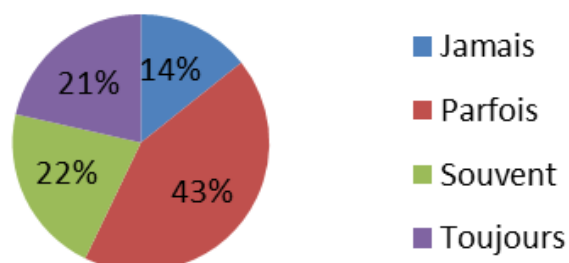
Graphique 26 : Inscription à la bibliothèque

Fréquentation bibliothèque

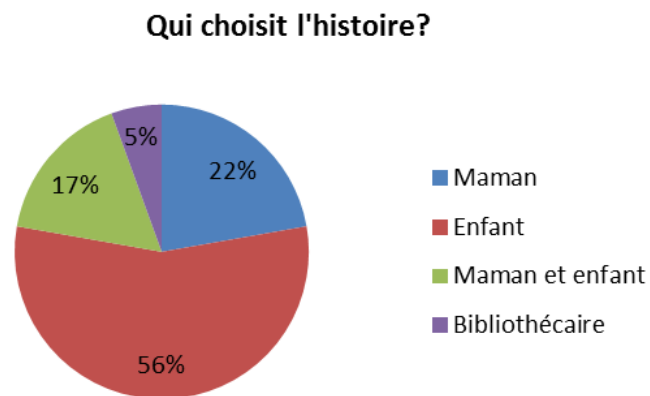


Graphique 27 : Fréquentation bibliothèque

Sollicitation de l'enfant pour aller à la bibliothèque



Graphique 28 : Sollicitation de l'enfant pour aller à la bibliothèque



Graphique 29 : Qui choisit l'histoire ?

Le graphique 26 nous apprend que 74% des parents de CP sont inscrits dans une bibliothèque municipale. 43% s'y rendent au moins une fois par semaine (Graphique 27 : 22% + 21%), il n'y a que 7% des familles (soit une famille sur les 14 inscrits) qui affirment y aller rarement. La bibliothèque est donc un lieu plutôt investi par les familles. D'après le graphique 28, l'enfant est dans 43% des cas (21% + 22%) l'incitateur pour se rendre à la bibliothèque. Dans plus de la moitié des cas c'est lui qui choisit les livres à emprunter seul (56%) ou avec sa mère (17%) (Graphique 29). On voit, par ces résultats, que la famille répond aux sollicitations de l'enfant et qu'elle le laisse libre dans ses choix.

Les familles ont également l'opportunité de fréquenter la bibliothèque dans le cadre de projets. En effet, la bibliothèque n'est pas seulement un lieu d'emprunt de livre, c'est aussi un véritable lieu de vie. Marie organise de nombreux événements tous publics. Le thème de l'année étant « L'Afrique » (thème réfléchi et porté par les écoles, les associations, la bibliothèque), les familles ont pu profiter de la venue d'une conteuse Ivoirienne, d'une exposition intitulée « Ce que nous devons à l'Afrique », d'une rencontre avec une ivoirienne immigrée, d'un atelier construction d'une maquette d'un village africain, etc.

Tous les vendredis soirs les enfants qui le souhaitent peuvent venir s'installer librement dans une salle (sans les parents) et profiter d'une heure de conte dispensé par une conteuse bénévole.

Les familles ont aussi eu l'occasion de profiter du projet Giboulivre, puisque l'auteure s'est rendue disponible pour les parents et leurs enfants afin de signer des autographes et/ou discuter de son métier d'écrivain.

La bibliothèque propose également des animations pour les enfants de la crèche, les adolescents du village, les jeunes de l'ITEP (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique), et les assistantes maternelles.

4.3. La bibliothèque et le périscolaire

4.3.1. Les sorties à la bibliothèque

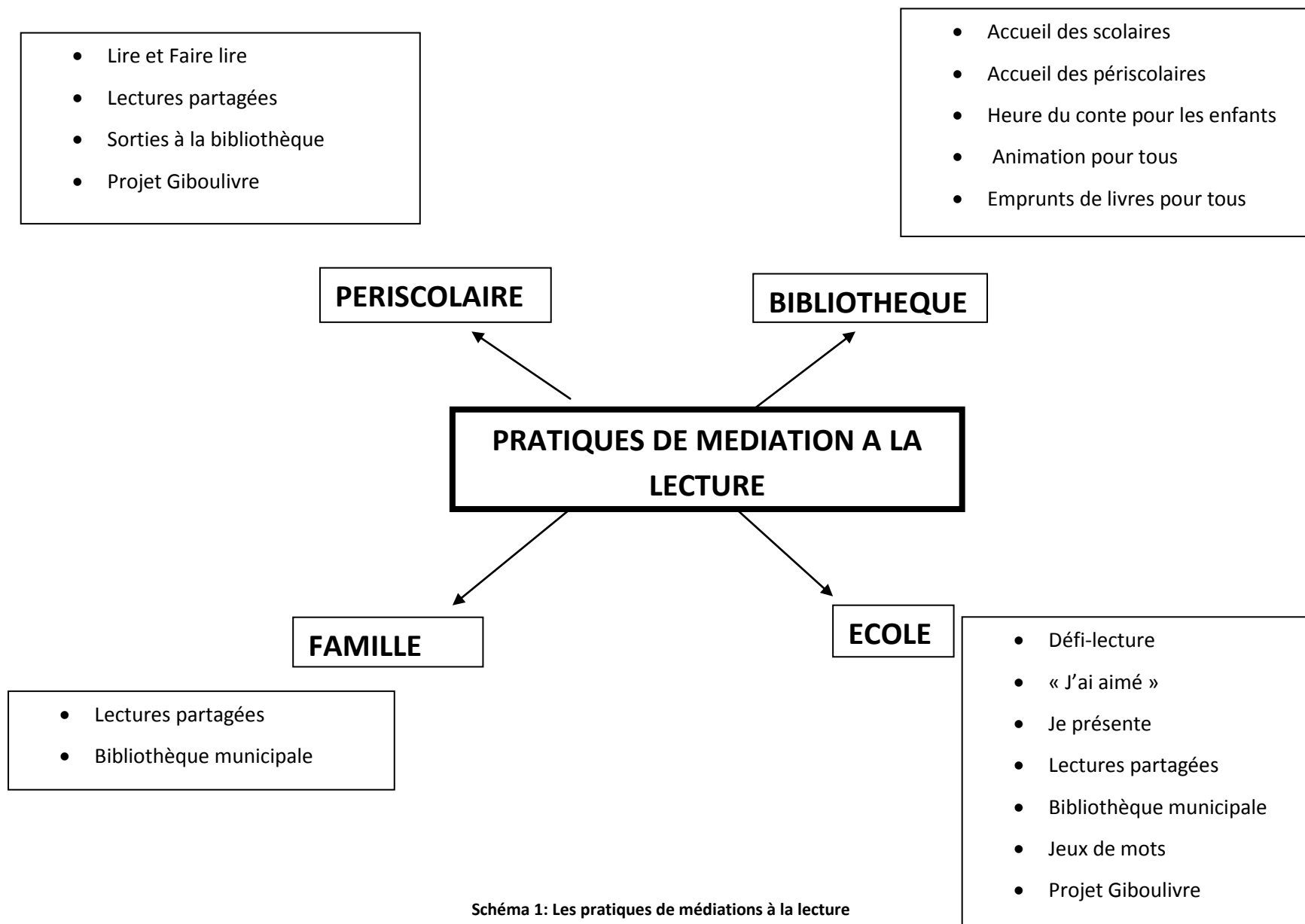
Pendant le temps de garderie du soir, il m'est souvent arrivé d'emmener, sur les conseils de Marie, un groupe d'enfants de maternelle à la bibliothèque. Durant 45 minutes, je laisse les enfants s'emparer des livres à leur disposition, lire (ou plutôt regarder les images) seuls ou en groupe ou alors écouter les histoires que je raconte. Je leur demande de sélectionner les livres qu'ils souhaiteraient emprunter, je complète avec ma propre sélection et nous retournons dans les locaux de la garderie avec notre nouveau stock de livres.

4.3.2. Les projets

Les enfants du périscolaire se sont également investi dans le projet Giboulivre puisqu'ils ont créé une grande fresque afin de décorer la bibliothèque pour la venue de l'auteure. Pendant la garderie, nous avons emmené les enfants à la bibliothèque pour rencontrer l'auteure et observer leur jolie fresque.

Nous venons d'exposer toutes les pratiques de médiation à la lecture dont peuvent bénéficier les enfants apprentis-lecteurs de Biviers. A partir de ces descriptions nous avons mis en exergue, ce que nous proposons d'appeler, « un système » de médiations pour les enfants de Biviers. Ce système correspond à toutes les pratiques proposées par les différents espaces de médiation disponibles autour de l'enfant afin de l'aider à entrer dans la lecture, et surtout y trouver le plaisir d'apprendre.

Afin de résumer ces différentes pratiques, je propose deux outils. Le premier est un schéma permettant de visualiser l'ensemble des pratiques de médiation présentes à Biviers, ce schéma correspond au « système » :



Le second outil est un tableau des gestes de médiations repérés au sein de ces différentes pratiques.

En m'inspirant des gestes de médiation dans la famille mis en avant par Christian André (2003) et des conseils aux enseignants de Christian Poslaniec (2001) je me propose d'établir une liste de comportements positifs à mettre en place dans le but d'obtenir une médiation à la lecture satisfaisante, c'est-à-dire une médiation qui suscite l'envie de lire.

Cette liste a été élaborée à partir de l'ensemble des pratiques observées à Biviers dans les différents espaces de médiation à la lecture : l'école, la famille, la bibliothèque et le périscolaire que nous venons d'exposer, elle ne prétend pas à l'exhaustivité :

Tableau 5: Les comportements/gestes pour une médiation positive

Lieu de médiation	Comportements positifs pour une bonne médiation	Pratiques de médiation
Ecole	Ne pas contraindre l'enfant	Défi-lecture, « j'ai aimé », je présente
	Proposer des exercices ludiques et variés	« J'ai aimé »
	Valoriser les enfants sur leurs pratiques	Je présente
	Favoriser les échanges entre pairs	« J'ai aimé »
	Créer des moments d'intimité avec l'enfant	Lectures partagées
	Créer des frustrations	Lectures partagées
	Permettre le lien entre parents et enseignements	« J'ai aimé », défi-lecture
	Récompenser l'enfant	Défi-lecture
	Mettre du sens aux apprentissages	Défi-lecture
	Aider l'enfant en difficulté	Défi-lecture
	Respecter les rythmes individuels	Défi-lecture
Famille	Vivre des moments intimes réguliers autour du livre avec toute la famille	Lectures partagées
	Laisser l'enfant choisir ses lectures	Lectures partagées
	Accompagner l'enfant dans ses apprentissages	« j'ai aimé »
Périscolaire	Proposer des méthodes d'animation variées	Lectures partagées
Bibliothèque	Fréquenter une bibliothèque	Famille et école
	Laisser l'autonomie à l'enfant et l'accompagner si	Famille et école

	besoin	
	Participer à des projets	Ecole, périscolaire, famille
	Répondre à la sollicitation de l'enfant	Famille, périscolaire

Ce tableau nous amène à plusieurs questionnements :

- Tous ces comportements ont-ils un réel impact sur l'apprentissage de la lecture ?
- Faut-il que l'enfant bénéficie de tous ces gestes positifs pour lui donner un réel goût pour la lecture ?
- Que se passe-t-il dans le cas où l'enfant ne dispose que d'un lieu de médiation ?
- N'y a-t-il pas d'autres facteurs qui rentrent en jeu que nous n'aurions pas pris en compte ?

Intéressons-nous à deux cas particuliers.

Chapitre 7 - Etudes de cas : Deux enfants de CP

Afin d'apporter des éléments de réponses, nous allons conclure ce travail par deux exemples concrets : le cas d'Alexia et le cas de Louis.

1. Alexia¹⁶ : Une explosion de médiations

Alexia est une enfant qui prend beaucoup de plaisir à lire. Lorsque je lui pose la question « *Est-ce que tu aimes lire ?* » Elle répond « *Oui* » et précise sa réponse par un « *J'adore* ». Elle trouve qu'apprendre à lire est une entreprise relativement facile puisque lorsqu'elle se retrouve confrontée à un mot difficile, elle le décompose en syllabes. A partir de là, il est possible, pour elle, de tout lire. Elle précise même « *c'est très rare que j'arrive pas très bien* » (à lire). Alexia m'informe, dans un premier temps, qu'elle sait lire depuis la moyenne, ou la grande section et quand je lui demande « *Est-ce que tu savais lire à l'entrée au CP ?* », elle répond « *Oui, je crois, un peu* ». Nadine m'a confirmé qu'elle ne sait véritablement lire que depuis le CP mais l'apprentissage s'est, visiblement, fait en douceur, puisque l'enfant n'en a même pas eu conscience. Aujourd'hui elle trouve qu'elle lit bien, car elle lit vite en respectant les points et les virgules. Lors de l'entretien elle s'éloigne, à plusieurs reprises, des questions en me parlant spontanément de ses lectures :

A¹⁷ : « Aussi à la bibliothèque je prends des Tom-tom et Nana comme j'aime bien j'ai des BD et tout, il y a plusieurs histoires au moins, euh j'peux lire vite et/ »

A : « Je lis dans la rue les panneaux ».

Alexia a aimé les deux exercices de médiation à la lecture proposés en classe. Elle a lu 51 livres des défis lecture, c'est un nombre important comparé aux enfants de la classe. Elle précise également qu'il lui est arrivé de relire ceux qu'elle a adorés. Elle n'hésite pas à donner son point de vue sur le seul livre qu'elle n'a pas aimé, le qualifiant de puéril :

¹⁶ Voir annexe 8

¹⁷ A pour Alexia

« Parce que ça parlait un peu de chanson c'était pas une histoire, c'était un livre où il y avait des chansons des trucs un peu que je trouvais que c'était un peu bébé. »

Elle a conscience de ce que lui a apporté en, terme d'apprentissage, l'exercice du défi-lecture:

« J'ai appris des mots comme après si on les dit dans les dictées, et bin par exemple « j'ai » je l'ai vu dans un livre, je sais plus lequel, et on devait l'écrire dans une dictée, dans une phrase de dictée et j'ai eu tout bon comme je m'en étais rappelé. »

Elle trouve que le défi-lecture l'a fait progresser car elle lit mieux, elle lit plus vite et respecte les virgules et les points.

Ce qu'elle a aimé, avant tout, dans le défi-lecture et l'exercice du « j'ai aimé » c'est l'acte de lire. Pour le « j'ai aimé », elle précise :

« Bin parce que j'aime bien lire et il fallait lire un petit texte ».

Pour cette élève lire s'apparente à un jeu :

« Bah parce que c'est comme si c'était un peu rigolo, comme si c'était un petit jeu, parce que je trouve que lire c'est un petit jeu ».

Le questionnaire rempli par sa maman¹⁸ nous informe qu'Alexia se voit régulièrement proposer des lectures partagées par sa famille : environ quatre soirs par semaine. C'est souvent l'enfant qui choisit l'histoire et toute la famille est investie dans cette pratique. La maman, le papa ou encore la grande sœur lisent pour Alexia.

La famille fréquente deux bibliothèques municipales, Biviers et Saint-Ismier, elle s'y rend deux fois par semaine. Alexia choisit elle-même ses livres, elle emprunte quatre à six livres par semaine, principalement des albums et des Tom-Tom et Nana.

Alexia est une enfant qui a une vision très positive de la lecture, elle aime lire et semble dévorer les livres (51 lectures pour le défi-lecture). C'est une élève qui est en réussite dans

¹⁸ Voir annexe 4 et 5

l'ensemble de ses apprentissages scolaires, elle a une vision très positive de l'école et par conséquent elle apprécie les enseignements qui lui sont proposés et prend plaisir dans ces derniers (défi-lecture, « j'ai aimé », etc.).

L'ensemble de sa famille tient le rôle de médiateur à la lecture à travers les lectures partagées qui lui sont régulièrement proposées. Ses parents sollicitent également un autre médiateur à la lecture : la bibliothèque. Ils s'y rendent souvent (deux fois par semaine), l'enfant a la possibilité d'y emprunter des livres.

On peut dire qu'Alexia bénéficie de nombreuses médiations à la lecture (famille, école, bibliothèque) et qu'elle sait se saisir de ces opportunités pour avancer dans sa construction de sujet-lecteur.

2. Louis : Des médiations non exploitées par l'enfant¹⁹

Louis est le seul enfant de la classe à avoir montré des signes d'agacement dans ses différentes réponses. Non parce que notre entretien l'ennuyait, mais plutôt parce que les questions étaient tournées autour de la lecture, pratique qu'il n'apprécie pas spécialement.

Lorsque je lui demande s'il aime lire, Louis répond « *un petit peu* », sa réponse fait partie des 9% d'enfants (Graphique 1) qui m'ont donné une réponse que j'ai classé sous l'intitulé « *oui et non* ».

Louis n'a pas véritablement apprécié les défis-lecture, et principalement le défi-lecture qu'il faisait sur le moment :

F²⁰ : As-tu aimé les défis lecture ?

L²¹ : Ouais, ça va, sans plus.

F : Pourquoi ?

¹⁹ Voir annexe 9

²⁰ F pour Flora

²¹ L pour Louis

L : Bah parce que c'est dix fois plus dur, moi j'en suis au quatrième défi-lecture. Ils sont hyper durs ceux-là. En plus ceux-là c'est des BD

F : Pourquoi c'est difficile les BD ?

L : Je sais pas, mais c'est juste parce que tu regardes toutes les images donc au bout d'un moment t'en a marre. Regarder toutes les images et après tu dois lire en plus. Donc il y a ça, ça, ça, ça, après tu regardes de partout.

Il m'annonce avoir lu 16 livres du défi-lecture, résultat un peu en dessous de la moyenne qui est de 22 livres.

Il n'a pas non plus aimé l'exercice du « j'ai aimé », sa réponse étant sans équivoque :

F : As-tu aimé cet exercice ?

L : Non.

F : As-tu aimé présenter ton livre devant toute la classe ?

L : Oh non.

Il ne sait pas réellement identifier les raisons qui ont rendu cet exercice désagréable :

F : Pourquoi tu n'as pas aimé ?

L : Parce que j'aime pas trop faire ça.

F : Qu'est-ce qui t'a pas plu ?

L : Je sais pas.

Et lorsqu'il tente de donner une raison, elle s'avère exagérée par rapport à la réalité de l'exercice :

F : Pourquoi (tu n'as pas aimé présenter ton livre) ?

L : Parce que c'est trop dur tu dois lire deux livres devant la classe pffff.

F : Bah tu lis pas tous les livres devant la classe, tu présentes le livre.

L : Si j'ai lu les deux

F : Oui mais tu l'as pas lu à la classe tu l'as lu chez toi.

L : Non je l'ai lu aussi à la classe

F : Non mais pas entier, juste le début non ?

L : Le début et un petit peu la fin.

F : Et ça t'aimes pas du tout ?

L : Non.

L'exercice n'imposait pas de lire le livre entier à la classe, mais bien un tout petit passage pour donner l'envie aux autres de le lire.

Par ses différentes réponses on constate que Louis n'aime pas particulièrement les exercices de lecture proposés par l'école et que tout ce qui est contraignant le dérange profondément :

F : Peux-tu m'expliquer ce qu'est le « J'ai aimé » ?

L : Pendant les vacances, tu dois lire pleins de livres et tu dois les montrer à toute la classe et en plus t'as plein de devoirs pendant les vacances donc euh, pffff.

F : Apprendre à lire c'est facile ? Difficile ? Un peu des deux ?

L : Un peu des deux

F : Pourquoi ?

L : Je sais pas

F : Qu'est-ce qui est difficile quand on apprend à lire ? Toi qu'est-ce que tu as trouvé qui était dur, au début quand tu es entré au CP ?

L : C'est qu'il fallait lire plein de livres donc moi je m'avais pas trop habitué parce que j'ai lu que des livres de ma maison, donc après je suis pas trop habitué.

Pourtant malgré ses signes de mécontentement face à la lecture, Louis ne s'exprime pas qu'en négatif. Lorsque je lui demande quel livre du défi-lecture il a préféré, il répond sans hésiter : *« Vive les bêtises parce qu'il est trop rigolo. C'est une fille qui a fait plein de bêtises »*.

Il parvient même à me confier spontanément qu'il aime lire et qu'il lit bien :

F : Est-ce que le défi lecture t'a donné envie de lire plus ?

L : Non, c'est juste parce que moi j'ai envie de lire plus en plus parce que moi j'aime bien lire

F : Donc tu lisais déjà beaucoup avant, tu n'avais pas besoin du défi-lecture ?

L : Bah oui je lisais bien avant hein.

Le questionnaire rempli par sa mère²² nous apprend que Louis ne bénéficie pas souvent de lectures partagées. A la question sur la fréquence des LP (Graphique 22), elle répond :

« Rarement, il n'est pas trop réceptif malgré mes propositions ».

La maman de Louis nous apprend également que son enfant ne lit jamais spontanément à la

²² Voir annexes 6 et 7

maison, il ne la sollicite pas non plus pour l'achat de livres. En revanche elle achète souvent des livres à Louis, ce qu'elle nous confie dans la case commentaires :

« [...] j'achète pas mal de livres pour mes enfants et moi ».

La famille ne fréquente pas de bibliothèque. Pourtant lors de l'entretien avec Louis il me confie aller souvent à la bibliothèque :

F : Tu vas souvent à la bibliothèque ?

L : Oui ma mère elle y va beaucoup

F : Et toi tu lis beaucoup là-bas ?

L : Ouais, j'adore lire là-bas, parce que les livres ils sont trop intéressants. Et en plus là-bas je les connais pas tous donc c'est bien.

Après un entretien téléphonique avec sa mère afin d'éclaircir cette contradiction, je m'aperçois que la bibliothèque dont Louis parle est, en réalité, la Fnac. Sa mère l'a emmené quelques fois afin de lui acheter des livres pour l'inciter à lire davantage.

D'après Nadine, Louis n'est pas un enfant en difficulté dans ses apprentissages mais c'est un enfant qui montre une certaine paresse dès qu'il s'agit de travailler. Sa mère confirme que Louis aime beaucoup jouer et que la lecture ne fait pas vraiment partie de ses passe-temps favoris. Pourtant elle m'a confié être réellement embêtée que son enfant ne lise pas puisque c'est une pratique qu'elle aime et estime beaucoup. Elle tente, actuellement, de mettre en place de nombreuses stratégies afin que Louis découvre le plaisir de lire.

Malgré les réponses plutôt négatives de Louis face à la lecture, on remarque qu'il n'est pas dépourvu de médiations. L'école lui apporte le même bagage qu'Alexia, en revanche il y a deux types de médiations qui diffèrent : contrairement à Alexia, Louis ne bénéficie pas de LP régulières ni d'occasions de se rendre à la bibliothèque.

Peut-on affirmer que davantage de pratiques de médiation à la lecture à destination de Louis lui garantiraient une image plus positive de la lecture ? Peut-on déclarer que si la vision principalement négative de la lecture n'évolue pas chez Louis, il ne prendra jamais de plaisir dans cette pratique ? Peut-on être certain que l'enfant, comme Alexia, qui prend plaisir dès le

début de l'apprentissage (cycle 2, voire cycle 1) s'assurera un goût pour la lecture pour le restant de sa vie ?

Nous laissons ces questions en suspens. Nous pensons que de nombreux autres facteurs comme la relation affective avec l'adulte, le caractère de l'enfant, ses fréquentations (amis), etc. jouent également un rôle dans la réussite de ses apprentissages et plus particulièrement ici, dans le plaisir de lire.

Conclusion

A travers la description d'un système de médiations, ce travail de recherche visait à montrer la corrélation entre la réussite de l'apprentissage de la lecture et le plaisir de lire chez l'apprenti-lecteur.

A partir d'un certain nombre de pratiques observées au sein des écoles maternelle et élémentaire de Biviers j'ai, dans un premier temps, constaté que les enfants étaient tous en réussite face à cet apprentissage. Ce constat m'a amenée, dans un deuxième temps, à identifier les facteurs responsables de cette réussite : les différentes médiations à la lecture proposées à l'enfant et leur organisation en système. J'ai ainsi repéré quatre espaces de médiations : l'école, la famille, le périscolaire et la bibliothèque.

Par la suite j'ai proposé une description détaillée de chacun de ces lieux, ce qui nous a permis de dégager des gestes de médiations pouvant susciter, chez l'enfant, un goût certain pour la lecture.

Pour finir, j'ai tenu à illustrer mes constatations par deux exemples concrets. Que se passe-t-il pour un enfant qui bénéficie et se saisit des nombreuses médiations qui sont mises à sa disposition ? A l'inverse, que constate-t-on pour un enfant qui dispose d'un nombre plus restreint de médiations et qui ne se saisit que partiellement de celles qui lui sont proposées ?

Les résultats n'apportent pas de réponses immédiates. En effet, mon recueil de données n'est pas assez conséquent pour en faire un échantillon représentatif. Pour ce faire, il serait nécessaire de comparer mes données avec une classe où certains enfants sont réellement en position de rejet face à la lecture. On observerait, alors, toutes les médiations dont dispose cet enfant, on pourrait éventuellement faire l'hypothèse qu'il en est dépourvu. Ce travail de recherche a été effectué à partir de données provenant d'une école d'un milieu très favorisé, qu'en est-il dans un milieu plus modeste ? Les enfants disposent-ils d'autant de médiations à leur portée ?

De plus, mes recherches se sont focalisées sur un nombre limité de facteurs d'acculturation à

la lecture or, il en existe un nombre considérable : le rapport affectif entre l'enfant et l'enseignant par exemple, la présence du père au sein de la famille, la présence d'objets livres dans l'environnement privé de l'enfant, les pratiques et représentations de la lecture des parents, la disposition (mise en espace) de la bibliothèque, etc.

Ce mémoire de recherche n'a pas la prétention d'apporter de réponses : j'ai plutôt souhaité questionner mon lecteur. Si vous êtes parent, enseignant, bibliothécaire, animateur, questionnez-vous sur vos pratiques en tant que médiateur à la lecture. Et pour le lecteur à qui je m'adresse, repensez à ce qui a pu vous donner le goût pour la lecture, ou au contraire une certaine répulsion.

Pour ma part, je commence à penser que si j'ai encore aujourd'hui ce goût prononcé pour la lecture, c'est sans doute parce qu'on me l'a transmis dès le plus jeune âge. De quelles manières ? Je ne me souviens plus. Je vais peut-être, pour répondre à cette question, entreprendre une autobiographie de lecteur.

Bibliographie

André, C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : L'Harmattan.

Baker, L., Scher D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading, *Educational Psychologist*, 32, p.69-82.

Bettelheim, B. (1998). *Psychanalyse des contes de fées*. Hachette Littérature.

Bettelheim B. & Zelan K. (1981). *La lecture et l'enfant*. Paris : Robert Laffont

Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds : the role of mother-child attachment security in becoming literate, *Reading research quarterly*, vol 30, n°4, pp. 998-1015

Centre National de Documentation Pédagogique, (1998). *Apprendre à lire*, Odile Jacob

Chartier, A.-M. & Hebrard, J. (1989, nouvelle édition argumentée 2000). *Discours sur la lecture : (1880-2000)*. Paris : Fayard

Chauveau, G. (2004). *Apprendre à lire et écrire*, Conférence, Saint Samson sur Rance. Repéré sur www.ien-st-jacques.ac-rennes.fr/confchauveau.pdf

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

Devanne, B. (1992). *Lire et écrire : des apprentissages culturels*. Paris : Armand Colin.

Droque, L. (2010). La lecture partagée à l'école primaire : étude comparative des pratiques du cycle 1 au cycle 3. (Mémoire de Master 1). Université Stendhal, spécialité Sciences du langage, Grenoble.

Elliott, J. A. & Hewison, J. (1994). Comprehension and interest in home reading, *British Journal of Educational Psychology*, 64, p. 203-220.

Fabre, I., Brigitte-Ballesio, C., Dumas M., Gardiès, C. & Guérin-Boutillon, I. (2007). *Médiations autour du livre, Développer le goût de la lecture*, Educagri éditions.

Feitelson, D., Kita, B., Goldstein, Z. (1986). Effects of reading series stories to first graders on their comprehension and use of language. *Research in the teaching of english*, 20, 339-356.

Fijalkow, E. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation*. Paris : L'Harmattan.

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

Goody, J. (1979). *La Raison graphique*. Paris, Minuit.

Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Paris : scientifiques européennes

Langlade, G. (2007). *La lecture subjective, Quebec français*. Repéré sur <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1178006/47315ac.pdf>

Maurois, A. (1961). *La bibliothèque publique et sa mission*. Unesco.

Médiation (2006). Dans *Le Petit Robert de la langue française*. Paris.

Ministère de l'Éducation National, (2002). *Horaires et programmes d'enseignement à l'école primaire*. Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation National et du Ministère de la Recherche. Repéré sur http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2002_1.pdf

Ministère de l'Éducation National, (1995). *Programmes de l'école primaire*. Repéré sur http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf

Ministère de l'Éducation National, (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Repéré sur http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1972_1.pdf

Ministère de l'Éducation National, (1972). *Instructions officielles du 4 décembre 1972*. Repéré sur http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1972_1.pdf

Ministère de l'Éducation National, (1923). *Instructions officielles du 20 juin 1923*. Repéré sur http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1923.pdf

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Editions Odile Jacob.

Petit, M. (2002), *Eloge de la lecture*, Editions Belin.

Poslaniec, C. (2001). *Donner le goût de lire*, Paris, Le Seuil.

Robine, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Paris, Le cercle de la librairie.

Salomé, J. (1993). *Contes à guérir, Contes à grandir*, Albin Michel.

Sénéchal, M. (2006). Rôle de la lecture partagée dans le développement de la langue. In L. Pasa, S. Ragano, & J. Fijalkow (Eds.). *C'est en lisant qu'on devient liseur. Apprendre à lire avec des livres de jeunesse*, (chap. 2, pp. 35-47). Paris: ESF

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique, de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tiré, M. (2011). *Pratiques de médiations à la lecture à l'école et en bibliothèque : regards croisés*. (Mémoire de Master 2). Université Stendhal, spécialité Sciences du langage, Grenoble.

Touati, C.-R. & L.-G. (1994). *Les bouquins d'abord ! Comment donner le goût de lire aux enfants*, Scribe communication éditions.

Table des annexes

Annexe 1: Le premier défi-lecture.....	109
Annexe 2: Deuxième défi-lecture (version simple)	110
Annexe 3: Deuxième défi-lecture (version plus longue)	111
Annexe 4: Questionnaire aux parents d'Alexia (1).....	112
Annexe 5: Questionnaire aux parents d'Alexia (2).....	113
Annexe 6: Questionnaire aux parents de Louis (1)	114
Annexe 7: Questionnaire aux parents de Louis (2)	115
Annexe 8 : Entretien avec Alexia	116
Annexe 9 : Entretien avec Louis	119

Annexes

Annexe 1: Le premier défi-lecture

Prénom :

Mon défi lecture

Titre	J'ai lu oui / non	J'ai aimé ○○○
1 - Le bain de Gros-Bidon		○○○
2 - Trop, c'est trop !		○○○
3 - Les taches d'encre		○○○
4 - Pelote a vu le loup		○○○
5 - Hippopo et croco, drôle de voisin		○○○
6 - Jean le peintre		○○○
7 - Le bébé de Juliette		○○○
8 - Le Père-Noël voit rouge		○○○
9 - Prince Bilou, roi de la gourmandise		○○○
10 - La nuit des cauchemars		○○○

Mon titre préféré :

.....

Annexe 2: Deuxième défi-lecture (version simple)

Prénom	Titres	Défi lecture		Tu as aimé
		Date à laquelle tu as commencé le livre	Date à laquelle tu as fini le livre	
N° 1		... / ...	... / ...	0 0 0
N° 2		... / ...	... / ...	0 0 0
N° 3		... / ...	... / ...	0 0 0
N° 4		... / ...	... / ...	0 0 0
N° 5		... / ...	... / ...	0 0 0

Le livre que tu as préféré

Son titre	
Son auteur	
Son illustrateur	
Le personnage principal	
Ta phrase préférée	
Fais un dessin de ta page préférée	

Annexe 3: Deuxième défi-lecture (version plus longue)

Prénom	Défi lecture		
Titres	Date à laquelle tu as commencé le livre	Date à laquelle tu as fini le livre	Tu as aimé
N° 1	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 2	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 3	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 4	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 5	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 6	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 7	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 8	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 9	... / ...	... / ...	0 0 0
N° 10	... / ...	... / ...	0 0 0

Le livre que tu as préféré

Son titre	
Son auteur	
Son illustrateur	
Le personnage principal	
Ta phrase préférée	
Fais un dessin de ta page préférée	

Annexe 4: Questionnaire aux parents d'Alexia (1)

Questionnaire

Il n'y a pas de « réponse attendue » ; dans la recherche tout est exploitable et intéressant.
Merci de votre sincérité.

Entourez les réponses choisies, ou répondez sur les pointillés.

Lectures et la famille

1. Lisez-vous des histoires à votre enfant ? Oui - Non

(Si non, passez directement à la question 11)

2. A quel moment de la journée ? Soit avant le coucher

3. A quelle fréquence environ ? Régulièrement (4 soirs/semaine)

4. Qui choisit l'histoire en général ? L'enfant - Vous-même (mais variable)

5. Qui lit le plus souvent à l'enfant ? Papa - Maman - Grand-frère ou sœur - Autre Tous !

6. Lire un livre, raconter un histoire à votre enfant représente selon vous :

Une simple habitude - Un moyen de l'endormir - Un moment de plaisir, d'intimité entre vous

et lui - (Un moment de discussion et d'échange) - Un moyen de favoriser le développement de

ses capacités de futur lecteur - Un moyen de favoriser le développement de ses capacités

langagière - Je ne sais pas

7. Lors des moments de lecture partagés quelles sortes de livres utilisez-vous ? Des recueils de
contes ou d'histoires - Des albums - Des bandes dessinées - Autres (précisez)

8. Quel(s) genre(s) d'histoire(s) préfère(nt) votre enfant ? Album illustré empruntés
à la bibliothèque ou achetés

9. Quel(s) genre(s) d'histoire(s) préférez-vous lire à votre enfant ? Album illustré pour
une meilleure attention des enfants

10. Pourquoi ? Car c'est la discussion / aux illustrations

11. Votre enfant lit-il spontanément, sans votre sollicitation ? Oui - Non

12. Si oui, il lit ... ? Très peu - Un peu - Moyennement - Beaucoup - Énormément

13. Votre enfant vous demande qu'on lui achète des livres ? Oui - Non

14. Si oui : Très rarement - Quelques fois - Souvent - Très souvent

car nous empruntons de livres à la bibliothèque 2x par semaine
(Bouvier et St Jean)

Les lectures et l'école

15. Votre enfant vous parle-t-il de ses lectures à l'école ? Oui - Non

16. Si oui, quelle(s) est/sont celle(s) qu'il évoque le plus souvent ?

Annexe 5: Questionnaire aux parents d'Alexia (2)

17. Vous a-t-il déjà sollicité pour l'achat d'un livre étudié en classe ? Oui ☒ Non

18. Si oui, lequel ou lesquels ? /

19. Avez-vous conseillé votre enfant dans son choix de livre à présenter pour l'exercice « J'ai aimé » proposé par Nadine ? Oui ☒ Non Elle a choisi avec sa grande sœur

20. Que pensez-vous de la façon dont lit votre enfant ?
Elle lit avec enthousiasme, plaisir, en mettant le ton et se reprend lorsqu'elle a mal prononcé ou pas compris.

Les lectures et la bibliothèque

21. Êtes-vous inscrit dans une bibliothèque municipale ? ☒ Oui - Non

(Si non, le questionnaire est terminé)

22. Si oui, dans quelle(s) bibliothèque(s) ? Buviers et St Julien

23. A quelle fréquence vous rendez-vous à la bibliothèque ? 2x/semaine

24. Est-ce une sollicitation de votre enfant ? Jamais - Parfois - Souvent - ☒ Toujours

25. Environ combien de livres empruntez-vous par semaine / mois ? 4 livres/semaine
(2 à Buviers / 2 à St Julien)

26. Quels genres de livres empruntez-vous pour votre enfant ? Album, Tom's Touchstone

27. Qui choisit les livres ? Vous - ☒ Votre enfant - Vous et votre enfant

28. Lorsque vous choisissez des livres pour votre enfant, sur quels critères se portent vos choix ? L'histoire, les dessins et illustrations, l'originalité

Commentaires ou informations complémentaires :

Nom et prénom de l'enfant : Alexia

Qui a rempli le questionnaire ? Papa - ☒ Maman - Les deux

Merci !

Bonne nuit !

Annexe 6: Questionnaire aux parents de Louis (1)

Questionnaire

Il n'y a pas de « réponse attendue » ; dans la recherche tout est exploitable et intéressant.
Merci de votre sincérité.

Entourez les réponses choisies, ou répondez sur les pointillés.

Lectures et la famille

1. Lisez-vous des histoires à votre enfant ? Oui - Non

(Si non, passez directement à la question 11)

2. A quel moment de la journée ? plutôt le soir

3. A quelle fréquence environ ? assez souvent, il n'est pas trop réceptif

4. Qui choisit l'histoire en général ? L'enfant - Vous-même

5. Qui lit le plus souvent à l'enfant ? Papa - Maman - Grand-frère ou sœur - Autre

6. Lire un livre, raconter un histoire à votre enfant représente selon vous :

Une simple habitude - Un moyen de l'endormir - Un moment de plaisir, d'intimité entre vous et lui - Un moment de discussion et d'échange - Un moyen de favoriser le développement de ses capacités de futur lecteur - Un moyen de favoriser le développement de ses capacités langagière - Je ne sais pas

7. Lors des moments de lecture partagés quelles sortes de livres utilisez-vous ? Des recueils de contes ou d'histoires - Des albums - Des bandes dessinées - Autres (précisez)

8. Quel(s) genre(s) d'histoire(s) préfère(nt) votre enfant ? les contes de tous pays

9. Quel(s) genre(s) d'histoire(s) préférez-vous lire à votre enfant ?

10. Pourquoi ?

11. Votre enfant lit-il spontanément, sans votre sollicitation ? Oui - Non

12. Si oui, il lit ... ? Très peu - Un peu - Moyennement - Beaucoup - Énormément

13. Votre enfant vous demande qu'on lui achète des livres ? Oui - Non

14. Si oui : Très rarement - Quelques fois - Souvent - Très souvent

Les lectures et l'école

15. Votre enfant vous parle-t-il de ses lectures à l'école ? Oui - Non

16. Si oui, quelle(s) est/sont celle(s) qu'il évoque le plus souvent ?

Annexe 7: Questionnaire aux parents de Louis (2)

17. Vous a-t-il déjà sollicité pour l'achat d'un livre étudié en classe ? Oui - ☒ Non

18. Si oui, lequel ou lesquels ?

19. Avez-vous conseillé votre enfant dans son choix de livre à présenter pour l'exercice « J'ai aimé » proposé par Nadine ? ☒ Oui - Non

20. Que pensez-vous de la façon dont lit votre enfant ? *il ne sent pas trop à l'aise et du coup, ce n'est pas son livre préféré - (contrairement à moi) - Mais ça fait évoluer.*

Les lectures et la bibliothèque

21. Êtes-vous inscrit dans une bibliothèque municipale ? Oui - ☒ Non

(Si non, le questionnaire est terminé)

22. Si oui, dans quelle(s) bibliothèque(s) ?

23. A quelle fréquence vous rendez-vous à la bibliothèque ?

24. Est-ce une sollicitation de votre enfant ? Jamais - ☒ Parfois - Souvent - Toujours

25. Environ combien de livres empruntez-vous par semaine / mois ?

26. Quels genres de livres empruntez-vous pour votre enfant ?

27. Qui choisit les livres ? Vous - Votre enfant - Vous et votre enfant

28. Lorsque vous choisissez des livres pour votre enfant, sur quels critères se portent vos choix ?

Commentaires ou informations complémentaires :

Je ne vais pas à la bibliothèque mais j'achète pas mal de livres pour mes enfants et moi.

Nom et prénom de l'enfant : *Louis*

Qui a rempli le questionnaire ? Papa - ☒ Maman - Les deux

Merci !

Annexe 8 : Entretien avec Alexia

Nom de l'enfant : Alexia

Le défi lecture

- **Peux-tu m'expliquer ce qu'est le défi lecture ?** « *Bin c'est un livre qu'on marque sur une grande feuille qui s'appelle le défi-lecture et puis on marque les livres qu'on a lu et après si on l'a tout terminé et bin on a une grande image et fait dire la quelle date où on l'a commencé et où on l'a terminé. Et il y a trois petits ronds, si on a un peu aimé : un rond, un peu plus : deux ronds, et énormément : trois ronds, si on n'a pas du tout aimé : pas du tout de rond. »*
- **A quoi ça sert ?** « *Bah, à apprendre à lire »*
- **Qu'est-ce que tu as appris ?** « *Bin, à lire. J'ai appris des mots comme après si on les dit dans les dictées, et bin par exemple « j'ai » je l'ai vu dans un livre, je sais plus lequel, et on devait l'écrire dans une dictée, dans une phrase de dictée et j'ai eu tout bon comme je m'en étais rappelé. »*
- **As-tu aimé les défis lecture ?** « *Oui, pas tous, il y en a un seul que j'ai pas du tout aimé »*
- **Pourquoi tu as aimé ?** « *Lire. Aussi à la bibliothèque je prends des tom-tom et nana comme j'aime bien j'ai des BD et tout, il y a plusieurs histoires au moins, euh j'peux lire vite. »*
- **Pourquoi tu n'as pas aimé ?** « *Parce que ça parlait un peu de chanson c'était pas une histoire, c'était un livre où il y avait des chansons des trucs un peu que je trouvais que c'était un peu bébé. »*
- **As-tu trouvé cela difficile ?** « *Non »*
- **Pourquoi ?** « *Bin parce que c'est facile à lire c'est écrit assez gros. Les lettres sont un peu grosses au moins on arrive mieux à lire »*
- **Combien as-tu lu de livres des défis lecture ?** « *Cinquante et un ».*
- **Lequel ou lesquels as-tu préféré ?** « *Je sais pas »*
- **As-tu bien compris tous les livres ?** « *Oui, sauf celui que j'ai pas aimé. »*
- **Si non, quelles étaient tes difficultés ? -**
- **Est-ce que le défi lecture t'a fait progresser en lecture ?** « *Oui »*

– **Si oui, en quoi as-tu progressé ?** « *Je lis mieux vite, je respecte les virgules et les points* »

F : Parce que ça tu ne le faisais pas avant ?

A : *Si mais moins bien, je lisais comme si j'étais un peu fatiguée*

F : Et maintenant tu lis comment ?

A : *Bah assez vite mais je respecte des virgules et les points.*

– **Est-ce que le défi lecture t'a donné envie de lire plus ?** « *Oui. Il y a des livres du défi lecture que j'ai adoré, je sais plus lesquels, du coup je les relis.* »

– **As-tu demandé à tes parents te t'acheter un ou plusieurs livres du défi lecture ?**
« *Non* »

– **Si oui, lequel ou lesquels ? -**

J'ai aimé

– **Quel livre as-tu présenté pour le « j'ai aimé » ?** « *Je sais plus, je sais la couverture mais je sais plus le titre.* »

– **Pourquoi as-tu choisi ce livre ?** « *Bah, c'était pas moi mais c'était ma sœur comme je voulais Blanche Neige mais elle m'a dit qu'il était trop long.* »

– **As-tu aimé présenter ton livre devant toute la classe ?** « *Oui* »

– **Pourquoi ?** « *Bin parce que j'aime bien lire et il fallait lire un petit texte* »

– **As-tu lu des livres que tes camarades ont présentés ?** « *Non parce que je levais le doigt si il me plaisait mais/* »

– **F : On te l'a pas prêté ?**

– A : *oui*

– **As-tu aimé cet exercice ?** « *Oui* »

– **Pourquoi ?** « *Bah parce que c'est comme si c'était un peu rigolo, comme si c'était un petit jeu, parce que je trouve que lire c'est un petit jeu.* »

– **Qu'est-ce que tu as appris ?** « *A lire, j'ai appris des mots, après je sais pas.* »

Les représentations sur la lecture

– **A quoi ça sert d'apprendre à lire ?** « *Bah au moins après dans les montagnes si il y a*

des panneaux et on sait pas lire et bin on peut / par exemple si on veut aller visiter un collège comme Lionel Terray ou le Rondeau, nous c'est ce qu'on a fait, bin si on savait pas lire et bin on pourrait pas savoir où il était, où il serait. »

– **Apprendre à lire c'est :** *« Un peu des deux, mais surtout facile moi je trouve. »*

– **Pourquoi ? Ce qui est facile :** *« Parce exemple écris moi un mot n'importe lequel, un long et un peu difficile, et après si j'arrive pas et bin je fais par syllabes. Des fois c'est dur des fois des facile, mais c'est plus souvent facile. »*

Ce qui est difficile : *« Bah apprendre à lire en premier, avant quand j'étais en petite section par exemple je savais pas lire comme mon petit frère. Rien je trouve, c'est rare que j'arrive pas très bien. »*

– **Est-ce que tu aimes lire ?** *« Oui, j'adore »*

– **Depuis quand tu sais lire ?** *« Non, moyenne section ou grande »*

F : Tu savais lire quand tu es arrivée au CP ?

A : *Oui, je crois, un peu*

– **Est-ce que tu trouves que tu lis bien ?** *« Oui »*

Pourquoi ? *« Bien lire, lire un peu vite, respecter les virgules et les points, pas aller trop vite et pas respecter les points, fait bien les respecter. Parce que sinon on lirait super vite sans s'arrêter ça serait très dur. »*

Où lis-tu le plus ? (école, maison, bibliothèque?) *« Je sais pas »*

F : Un peu partout ?

A : *Oui. Je lis dans la rue les panneaux, par exemple*

Quel est ton ou tes livre(s) préférés ? -

Annexe 9 : Entretien avec Louis

Nom de l'enfant : Louis B.

Le défi lecture

– **Peux-tu m'expliquer ce qu'est le défi lecture ?** « Bah en fait c'est des livres, faut que tu les lises ou sinon, ou sinon si tu les lis pas et bin t'as pas d'images ou de grandes images. Les grandes images c'est quand t'en est au deuxième défi-lecture. »

– **A quoi ça sert ?** « Bah ça sert à gagner des images et si tu gagnes des images t'as des posters. Et si t'as dix posters t'as le droit à un livre de cheval. »

– **Qu'est-ce que tu as appris ?** « Qu'est-ce que j'ai appris pendant le défi lecture ? Bah des livres. »

F : Tu as appris des livres, ça veut dire quoi ?

L : Bah, j'ai appris comment dessiner des cheval, des chevaux, bah des oiseaux, etc.

F : Tu as dessiné pour le défi-lecture ?

L : Non, le défi-lecture c'est juste pour euh..

F : Bah alors pourquoi tu me dis que tu as appris à dessiner des chevaux ?

L : Bah parce que en classe on dessine des chevaux.

F : Ah non, mais moi je te parle du défi-lecture.

L : Ah !

F : Qu'est-ce que tu as appris pendant le défi-lecture ?

L : Pendant le défi-lecture, bah c'est tout.

– **As-tu aimé les défis lecture ?** « Ouais, ça va, sans plus. »

– **Pourquoi ?** « Bah parce que c'est dix fois plus dur, moi j'en suis au quatrième défi-lecture. Ils sont hyper durs ceux-là. En plus ceux-là c'est des BD »

– **As-tu trouvé cela difficile ?** « Ouais »

– **Pourquoi ?** « Je sais pas »

F : Pourquoi c'est difficile les BD ?

L : Je sais pas, mais c'est juste parce que tu regardes toutes les images donc au bout d'un moment t'en a marre. Regarder toutes les images et après tu dois lire en plus. Donc il y a ça, ça, ça, ça, après tu regardes de partout.

– **Combien as-tu lu de livres des défis lecture ?** « Seize »

– **Lequel ou lesquels as-tu préféré ?** *« Vive les bêtises parce qu'il est trop rigolo. C'est une fille qui a fait plein de bêtises. »*

– **As-tu bien compris tous les livres ?** *« Des fois »*

– **Si non, quelles étaient tes difficultés ?** *« C'est de regarder à chaque fois les petites images, c'est un peu dur. »*

F : En fait quand tu regardais les images tu oubliais l'histoire c'est ça ?

L : Ouais

– **Est-ce que le défi lecture t'a fait progresser en lecture ?** *« Oui un petit peu »*

– **Si oui, en quoi as-tu progressé ?** *« Je sais pas, parce que je lis de plus en plus de livres »*

F : Et alors comment tu lis mieux ?

L : Bah comment je lis mieux ? Bah parce que quand tu lis de plus en plus et bah tu peux mieux lire.

F : Oui mais c'est quoi lire mieux ? Tu fais quoi de mieux en fait ?

L : Bah je lis plus vite

L : Ca ça va où ? (en parlant de l'enregistreur)

F : Ca ça va où, bin en fait c'est pour mon travail de recherche, c'est moi, après c'est juste pour moi tout ça. Je vais m'intéresser à ce que vous me dites, à ce que j'ai vu en classe et je vais essayer de me dire tient les enfants est-ce qu'ils aiment bien ce qu'on leur a proposé ? Est-ce qu'ils lisent ? Comment ils lisent ?

L : Bah toi tu vas être maitresse ?

F : Oui j'aimerais bien

L : Pourquoi ?

F : Parce que j'ai envie de faire ça, parce que j'aime bien les enfants

L : Et directrice ?

F : Euh peut-être pas directrice mais au début maitresse ouais.

L : Bin si tu serais directrice t'auras du bol hein !

F : Pourquoi ?

L : Bin parce que, parce que tu peux commander toutes les maitresses.

F : On continue ?

– **Est-ce que le défi lecture t'a donné envie de lire plus ?** *« Non, c'est juste parce que moi j'ai envie de lire plus en plus parce que moi j'aime bien lire »*

F : *Donc tu lisais déjà beaucoup avant, tu n'avais pas besoin du défi-lecture ?*

L : *Bah oui je lisais bien avant hein.*

– **As-tu demandé à tes parents te t'acheter un ou plusieurs livres du défi lecture ?**
« Non »

– **Si oui, lequel ou lesquels ? -**

J'ai aimé

– **Peux-tu m'expliquer ce qu'est le « J'ai aimé » ?** *« Pendant les vacances, tu dois lire pleins de livres et tu dois les montrer à toute la classe et en plus t'as plein de devoirs pendant les vacances donc euh, pffff. »*

F : *Donc tu n'aimes pas ça ?*

L : *Ouais*

– **Quel livre as-tu présenté pour le « j'ai aimé » ?** *« Lucas et le dragon et vive les bêtises. »*

– **Pourquoi as-tu choisi ce livre ?** *« Je sais pas, parce que je les avais pas lu, donc je les lis.*

Ca ça enregistre ? »

F : *Oui*

L : *Donc on entend tout ce que je dis ?*

F : *Oui*

L : *Ah ! Ah bon ? (essaye d'entendre son échos)*

F : *Non mais là pour l'instant on n'entend pas parce que ça enregistre mais si j'éteins et que je remets et bin on peut t'entendre. Après je te ferais écouter, tu veux ?*

L : *Ouais*

F : *Allez on finit ?*

– **As-tu aimé présenter ton livre devant toute la classe ?** *« Oh non. »*

– **Pourquoi ?** *« Parce que c'est trop dur tu dois lire deux livres devant la classe pffff. »*

F : *Bah tu lis pas tous les livres devant la classe, tu présentes le livre.*

L : *Si j'ai lit les deux*

F : *Oui mais tu l'as pas lu à la classe tu l'as lu chez toi.*

L : *Non je l'ai lu aussi à la classe*

F : *Non mais pas entier, juste le début non ?*

L : *Le début et un petit peu la fin.*

F : *Et ça t'aimes pas du tout ?*

L : *Non*

F : *Mais sinon est-ce que tu as bien aimé par exemple faire la fiche, le dessin, raconter aux autres ce que tu avais lu dans ton livre ?*

L : *non, non*

F : *T'as pas aimé ?*

L : *Non*

F : *Pourquoi tu n'as pas aimé ?*

L : *Parce que j'aime pas trop faire ça.*

F : *Qu'est-ce qui t'a pas plu ?*

L : *Je sais pas*

– **As-tu lu des livres que tes camarades ont présentés ?** « *Oui, c'était pas Lou, c'était Joseph* »

– **As-tu aimé cet exercice ?** « *Non* »

– **Pourquoi ?** -

– **Qu'est-ce que tu as appris ?** « *Pas trop* »

–

Les représentations sur la lecture

– **A quoi ça sert d'apprendre à lire ?** « *Bah quand on sera grand bah on pourra lire plein de choses et tout.* »

F : *Mais ça sert à quoi de savoir lire plein de chose ?*

L : *Bah c'est bien parce que si lire et bah tu peux entendre, tu peux lire les panneaux et tout, si il y a feu rouge par exemple, par exemple si t'as pas appris les feux rouges.*

F : *Bah, il y a pas besoin de savoir lire pour voir un feu rouge !*

L : *Non mais quand même.*

F : *Pourquoi c'est important de lire les panneaux par exemple ?*

L : *Bah parce que si il y a sens interdit t'arrives pas à bien lire ce panneau.*

F : *Mais sens interdit, il y a rien d'écrit !*

L : *Oui mais quand même, il y a un trait et il y a un truc rouge.*

– **Apprendre à lire c'est :** « *Un peu des deux* »

– **Pourquoi ?** « *Je sais pas* »

F : *Qu'est-ce qui est difficile quand on apprend à lire ? Toi qu'est-ce que tu as trouvé qui était dur, au début quand tu es entré au CP ?*

L : *C'est qu'il fallait lire plein de livres donc moi je m'avais pas trop habitué parce que j'ai lit que des livres de ma maison, donc après je suis pas trop habitué.*

– **Est-ce que tu aimes lire ?** « *Un petit peu. Par contre j'aime bien quand, les livres que j'ai à la maison, je les aime bien moi.* »

– **Depuis quand tu sais lire ?** « *Non. Quand je suis passé en CP je savais hyper bien lire donc j'aimais bien lire. Ma mère elle prend toujours des livres à la bibliothèque là-bas.* »

– **Est-ce que tu trouves que tu lis bien ?** « *Ouais ça va.* »

F : *Ca veut dire quoi lire bien ?*

L : *Bah c'est de bien regarder les images, de bien lire, par exemple de déposer son mot*

F : *C'est quoi ça ?*

L : *Déposer son mot ça veut dire de prendre son temps de le lire.*

– **Où lis-tu le plus ? (école, maison, bibliothèque?)** « *A la bibliothèque.* »

F : *Tu vas souvent à la bibliothèque ?*

L : *Oui ma mère elle y va beaucoup*

F : *Et toi tu lis beaucoup là-bas ?*

L : *Ouais, j'adore lire là-bas, parce que les livres ils sont trop intéressants. Et en plus là-bas je les connais pas tous donc c'est bien.*

– **Quel est ton ou tes livre(s) préférés ?** « *Lucas et le dragon, je l'adore, je l'ai lu en 1 jour Lucas et le dragon, il y a tout ça de pages.* »

Table des illustrations

Graphique 1 : Est-ce que tu aimes lire ?	60
Graphique 2 : Apprendre à lire c'est	60
Graphique 3 : Ce qui est difficile dans l'apprentissage de la lecture	60
Graphique 4 : Est-ce que tu trouves que tu lis bien ?	61
Graphique 5 : A quoi ça sert d'apprendre à lire ?	62
Graphique 6: As-tu aimé l'ensemble de l'exercice ?	67
Graphique 7: Qu'est-ce que tu as aimé?	67
Graphique 8 : Qu'est-ce que tu as appris ?	68
Graphique 9 : Avez-vous conseillé votre enfant dans le choix du livre à présenter ?	69
Graphique 10 : As-tu aimé les défis-lecture ?	71
Graphique 11 : Qu'est-ce que tu as aimé dans le défi-lecture ?	71
Graphique 12 : A quoi sert le défi-lecture ?	71
Graphique 13 : Qu'est-ce que t'as appris le défi-lecture ?	72
Graphique 14 : Le défi-lecture était-il un exercice difficile ?	73
Graphique 15 : Qu'est-ce qui était difficile ?	73
Graphique 16 : Qu'est-ce qui était facile ?	74
Graphique 17 : Combien as-tu lu de livres ?	75
Graphique 18 : Est-ce que tu trouves que tu lis mieux ?	75
Graphique 19 : En quoi as-tu progressé ?	75
Graphique 20 : As-tu envie de lire plus depuis le défi-lecture ?	76
Graphique 21 : Lisez-vous des histoires à votre enfant ?	81
Graphique 22 : Fréquence des lectures partagées	81
Graphique 23 : Qui choisit l'histoire ?	82
Graphique 24 : Qui lit le plus souvent ?	82

Graphique 25 : Lire un livre à son enfant c'est	83
Graphique 26 : Inscription à la bibliothèque.....	89
Graphique 27 : Fréquentation bibliothèque	89
Graphique 28 : Sollicitation de l'enfant pour aller à la bibliothèque	89
Graphique 29 : Qui choisit l'histoire ?	90
 Schéma 1: Les pratiques de médiations à la lecture	 93
 Tableau 1: La notion de plaisir de lire dans les instructions officielles	 25
Tableau 2: Répartition des effectifs par classe.....	51
Tableau 3: Les types de données recueillies	57
Tableau 4: Exemples des possibilités lors des LP	85
Tableau 5: Les comportements/gestes pour une médiation positive	94

MOTS-CLES : Médiation à la lecture, Plaisir de lire, Animations lecture, Espaces de médiation

Résumé

Ce mémoire de recherche vise à décrire les différentes pratiques de médiations à la lecture dont bénéficient des enfants de CP de Biviers (environs de Grenoble).

A partir d'un inventaire des différents discours sur la lecture depuis les débuts de l'enseignement de la lecture (et de l'écriture) jusqu'à nos jours, nous observons que la notion de plaisir de lire s'est peu à peu immiscée dans les politiques éducatives : aujourd'hui, il paraît nécessaire de transmettre à l'enfant, dans sa construction de sujet-lecteur, le goût pour la lecture.

Nous avons observé que les médiateurs comme l'école, la famille, la bibliothèque et le service périscolaire peuvent proposer de nombreuses pratiques de médiation à la lecture à destination des enfants. Nous avons constaté que ces espaces de médiation fonctionnent en tant que système et que les enfants de Biviers bénéficient d'un système plutôt complet en termes de médiation. Nous avons conclu qu'il pouvait exister une corrélation entre les médiations disponibles à l'enfant et la réussite dans son apprentissage de la lecture.