



Apprendre à lire en se faisant plaisir : l'exploitation pédagogique des cercles de lecture en classe de CE1

Christel Mermet Béard

► To cite this version:

Christel Mermet Béard. Apprendre à lire en se faisant plaisir : l'exploitation pédagogique des cercles de lecture en classe de CE1. Education. 2015. dumas-01281109

HAL Id: dumas-01281109

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01281109>

Submitted on 1 Mar 2016

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.

Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Professeur des écoles 2^e année

**Apprendre à lire en se faisant plaisir :
l'exploitation pédagogique des cercles
de lecture en classe de CE1.**

Présenté par Christel BEARD (njf : Mermet)

Première partie rédigée en collaboration avec Catherine ZOPPIS

Mémoire encadré par Catherine FRIER

SOMMAIRE

1. Partie théorique: introduction, état de l'art et problématique.
 - 1.1 Introduction.
 - 1.2. Etat de l'art.
 - 1.2.1 Les conditions d'un apprentissage réussi de la lecture.
 - 1.2.2 La lecture à l'école.
 - 1.2.2.1 Les programmes de 2008.
 - 1.2.2.2 Les méthodes d'apprentissage.
 - 1.2.2.3 Pistes pour un enseignement motivant de la lecture.
 - 1.2.3 Présentation des cercles de lecture.
 - 1.3 Formulation de la problématique.
2. Méthode
 - 2.1 Participants
 - 2.2 Procédure
 - 2.2.1 Formation des groupes
 - 2.2.2 Le choix des lectures
 - 2.2.3 Les différents rôles retenus dans chaque groupe
 - 2.2.3.1 Le maître de l'animation
 - 2.2.3.2 Le maître des passages
 - 2.2.3.3 Le maître des liens
 - 2.2.3.4 Le maître des mots
 - 2.2.3.5 Le maître de l'illustration
 - 2.2.4 Séances 1 et 2 : *Il y a un alligator sous mon lit* de Mercer Mayer
 - 2.2.5 Séances 3 et 4 : *C'est moi le plus beau* de Mario Ramos. Mise en place d'un plan de différenciation
 - 2.2.6 Séances 5 et 6 : *Le loup qui cherchait une amoureuse* de Orianne Lallemand
 - 2.2.7 Séances 7 et 8 : *Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart
3. Résultats
 - 3.1 Séances 1 et 2
 - 3.1.1 Les maîtres de l'animation
 - 3.1.2 Les maîtres des liens
 - 3.1.3 Les maîtres de l'illustration

3.1.4 Les maîtres des mots

3.1.5 La mise en commun

3.2 Séances 3 et 4

3.2.1 Les maîtres de l'animation

3.2.2 Les maîtres des liens

3.2.3 Les maîtres de l'illustration

3.2.4 Les maîtres des passages

3.2.5 Les maîtres des mots

3.2.6 Mise en commun

3.3 Séances 5 et 6

3.3.1 Les maîtres de l'animation

3.3.2 Les maîtres des liens

3.3.3. Les maîtres de l'illustration

3.3.4 Les maîtres des passages

3.3.5 Les maîtres des mots

3.3.6 La mise en commun

3.4 Séances 7 et 8

3.4.1 Les maîtres de l'animation

3.4.2 Les maîtres des liens

3.4.3 Les maîtres de l'illustration

3.4.4. Les maîtres des passages

3.4.5 Les maîtres des mots

3.4.6 La mise en commun

4. Discussion

4.1. Recontextualisation

4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

4.3. Validation des hypothèses

4.4. Limites et perspectives

5. Conclusion

Bibliographie

Annexes

Résumés en français et en anglais

Cinq mots-clés

1. Partie théorique

1.1 Introduction

Un des enjeux majeurs de l'école primaire est l'apprentissage de la lecture. Faire en sorte que nos élèves deviennent de bons lecteurs est un élément fondamental. Leur assurer les compétences nécessaires pour une bonne scolarité en est de même. Un certain nombre de questions se posent toutefois : comment enseigner l'apprentissage de la lecture de manière efficace ? Qu'est ce que l'acte de lire ? Pourquoi certains enfants arrivent-ils à maîtriser cette compétence sans difficulté alors que d'autres peinent terriblement ? Le plaisir de lire est-il un élément essentiel pour qu'un enfant aborde cette activité de manière plus efficace ? Si oui, comment donner le goût de la lecture à nos élèves ?

En tant que professeurs stagiaires débutants, nous nous posons nécessairement ces questions dans nos classes, et à travers ce mémoire, nous tenterons d'y répondre. Une première partie sera consacrée à une revue de l'état de l'art. Dans un premier temps, nous chercherons à mieux comprendre la corrélation entre une bonne entrée dans la lecture et la réussite scolaire des élèves. Autrement dit, un bon lecteur est-il mieux armé pour aborder les défis que représentent les différentes compétences du socle commun tant au niveau de l'école élémentaire que du collège ? Dans un deuxième temps, nous définirons les conditions nécessaires pour qu'un élève réussisse son entrée dans la lecture, et enfin nous établirons un état des lieux de l'apprentissage de la lecture dans le milieu scolaire. Nous verrons ce que disent les programmes sur la lecture et comment ceux-ci sont mis en place dans les classes en essayant de mieux appréhender la place de la lecture plaisir dans les différents dispositifs au sein des écoles. La seconde partie sera consacrée aux dispositifs mis en places dans nos classes respectives: nous en tirerons les conclusions adéquates en essayant de mieux cerner la façon de développer le goût de lire chez nos élèves.

1.2 Etat de l'art

Les recherches actuelles en psychologie du développement montrent que l'apprentissage de la lecture transforme profondément les compétences du cerveau. Le « virus de la lecture » étend son emprise à l'ensemble des aires du langage dont il démultiplie les compétences spontanées et transforme l'élève qui apprend à lire (Dehaene, 2007).

Nous savons par ailleurs que l'acte de lire n'est pas une compétence qui est acquise facilement chez tous les élèves. Ainsi, une recherche réalisée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale en 2011 sur les performances des élèves de CM2 montre que les performances sont médiocres pour près de la

moitié des élèves (Goigoux, Cèbe, 2013). Cette étude montre que seulement 29% des élèves ont une capacité de compréhension fine des textes alors que 26% d'entre-eux en restent à un aspect global d'un texte et que 14% de ces élèves ne peuvent comprendre que les informations explicites (Daussin, Keskpaik et Rocher, 2011). Ces chiffres complètent ceux d'une enquête du ministère de l'éducation nationale en 1997 qui montrait qu'à l'entrée en 6e, 4% des élèves montraient un vrai blocage en lecture, alors que pour 7% d'entre eux, la lecture n'était pas automatisée et que pour 3% de ces élèves, les compétences de lecture étaient automatisées, mais ils n'avaient pas les compétences linguistiques et textuelles pour arriver à une bonne compréhension des textes (Nonnon, 2007). Le défi est donc de comprendre les raisons qui font que ces élèves se retrouvent en difficulté au niveau de la compréhension de l'écrit et d'adapter les situations de classe pour aider au mieux ces élèves, car nous savons que ces difficultés auront un impact sur la suite de la scolarité.

1.2.1 Les conditions d'un apprentissage réussi de la lecture.

La grande question qui se pose alors est: comment devient-on lecteur ? Est-ce suffisant pour un enfant d'arriver en maternelle, de travailler sur la relation phonème-graphème et d'aborder la lecture à un niveau purement technique pour devenir lecteur ? Nous ne le pensons pas. Devenir lecteur est un processus qui commence à s'acquérir bien avant l'entrée en maternelle. L'enfant peut entrer dans la communauté des lecteurs dès le plus jeune âge. Pour cela, il doit se créer entre cet enfant et le livre une relation particulière. Le livre est pour l'enfant un média culturel et langagier qui lui permet de partager des moments privilégiés avec ceux qui lui sont chers. Il peut jouer un rôle très important dans la relation affective entre l'enfant et l'adulte. Qui n'a pas observé ces moments particuliers où un parent lit une histoire à son enfant avant qu'il ne s'endorme ? Ce sont des instants de plaisir intense pour les enfants, qui vont grâce à cela établir un lien entre ces moments de quiétude et de sécurité et l'objet livre. Le livre peut ainsi devenir un objet transitionnel tel que l'a défini Donald Winnicott (Golse, 2007), et permettre à l'enfant d'apaiser ses angoisses. Cet effet de désinhibition de l'angoisse explique que souvent les enfants redemandent la lecture d'une même histoire des jours durant. Ils retrouvent dans cette histoire connue un effet grandement sécurisant. Cette relation particulière que l'enfant va développer avec le livre ne va pouvoir naître que si l'enfant est familiarisé dès le plus jeune âge avec le livre. C'est ainsi que Rolande Causse (1988) affirme que de ne pas avoir de livres, c'est ne pas pouvoir s'y attacher et s'en imprégner. Ce processus initié va se poursuivre en maternelle où l'enfant s'engage en lecture dans un cadre social différent. Le livre devient alors un moyen pour le jeune enfant de s'insérer dans un groupe. Il devient le support d'interaction entre l'adulte et l'enfant mais aussi entre

l'enfant et ses pairs. C'est à travers de multiples activités que le jeune élève continue de développer le goût pour la lecture, jusqu'à ce qu'il arrive en cycle 2 et aborde la lecture de façon plus technique pour, petit à petit, devenir un lecteur autonome.

Lorsque l'enfant commence à lire les textes, il devient lecteur à part entière. Or d'après Lafontaine, Terwagne & Vanhulle (2013), « la lecture n'est pas un simple outil technique, c'est un vecteur fondamental du développement de l'individu dans la culture et la société » (p9). L'enfant va devoir aller au de là du simple décodage pour être capable de produire du sens (Poslaniec, 2010). Pour cet auteur, lire « est une expérience singulière qui se passe entre le texte et le lecteur et qui donne un sens particulier au texte... C'est un dialogue entre l'imaginaire et ce dont le texte est porteur, par le récit, par les personnages ou par le style. » (p.10). Il affirme encore que « le plaisir n'est que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité, durant le temps de lecture, que la réalité elle même. » (p.12). Poslaniec, dans son livre *Donner le goût de lire* (2010), donne des conseils intéressants pour donner le plaisir de lire aux enfants. Il propose les actions suivantes :

- Proposer aux enfants un choix varié de livres.
- Proposer des livres qui s'adressent à l'imaginaire.
- Ne pas les contraindre à lire.
- Ne pas avoir comme seule finalité de leur demander de rendre compte de leurs lectures seulement pour s'assurer que le livre a été lu.
- Ne pas censurer les lectures.
- Ne pas imposer un sens au texte.
- Ne pas imposer un rythme de lecture.

Il rejoint en partie Pennac (1992) qui affirme que le verbe *lire* ne devrait jamais être utilisé à l'impératif (p13); il détaille les droits du lecteur, parmi lesquels le droit de ne pas lire (p167) ou de ne pas finir un livre (p176), le droit de lire n'importe quoi (p180), n'importe où (p187), ou encore le droit de se taire (p197). En s'appuyant sur ces conseils, Poslaniec propose une série d'activités pour donner le goût de la lecture aux enfants. Il se donne comme objectifs d'informer les jeunes sur la grande variété de livres disponibles, mais aussi de leur faire découvrir que lire est un plaisir (par l'intermédiaire d'adultes ou de leurs pairs). Enfin, lire n'est pas un simple déchiffrement mais, bien plus, un dialogue entre le texte et le lecteur. Nous garderons en tête ces trois objectifs quand nous mettrons en place l'outil que nous avons choisi pour notre classe, comme nous garderons également à l'esprit les six grands facteurs de motivation qui interviennent dans la lecture (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle. 2013) :

1. Un enseignant qui sert de modèle explicite de lecteur,
2. Un environnement de classe riche en livres,
3. La possibilité donnée aux élèves de choisir leurs lectures,
4. Des possibilités d'interactions sociales avec les autres,
5. Des occasions nombreuses de se familiariser avec des livres, et enfin,
6. Des incitations à la lecture .

1.2.2 La lecture à l'école.

1.2.2.1 Les programmes de 2008.

Pour mieux comprendre le rôle de l'école dans l'apprentissage de la lecture, il est essentiel de regarder du côté des programmes officiels issus par le ministère de l'éducation nationale. Nous nous attarderons sur les programmes de 2008 en attendant la sortie prochaine des nouveaux programmes. Apprendre à lire est inscrit dans les programmes dès l'école maternelle. Ainsi, les élèves doivent se préparer à l'apprentissage de la lecture à travers la différenciation des sons, le principe alphabétique, la distinction des syllabes et la correspondance des mots à l'oral et à l'écrit (MEN 2008). Mais la lecture ne se limite pas à ces activités purement techniques. Le livre occupe une place essentielle, et ce, dès la maternelle. A travers histoires et contes, classiques comme modernes, les enseignants travaillent le domaine de la compréhension, mais aussi l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche et l'acquisition des règles grammaticales. Ainsi, on note dans le bulletin officiel de juin 2008 :

Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. (MEN 2008, p13).

En cycle 2, une attention toute particulière est portée à l'apprentissage de la lecture et les programmes mentionnent une approche technique de cet apprentissage :

Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. (MEN 2008, p 17).

Toutefois, le programme mentionne également le besoin d'enrichir le jeune élève grâce à une lecture littéraire : La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire (MEN 2008, p17).

Nous voyons donc que la lecture tant au cycle 1 qu'au cycle 2 est appréhendée d'un côté à travers son aspect technique (compétences de déchiffrage et de compréhension) mais également à travers son côté culturel. En effet, les programmes insistent sur le fait de faire découvrir des oeuvres du patrimoine et cela dès le plus jeune âge. Il est intéressant de noter que la notion de lecture plaisir n'est abordée dans les programmes qu'à partir du cycle 3, où l'on peut lire que:

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. (MEN 2008, p 21).

1.2.2.2 Les méthodes d'apprentissage

Dans ce paragraphe, nous nous intéresserons aux méthodes d'apprentissage de la lecture au cycle 2. Dans de nombreux pays, l'apprentissage de la lecture commence aux alentours de six ans, âge de la scolarité obligatoire dont elle est l'objectif majeur. L'enfant doit avoir acquis la maturité nécessaire et certaines compétences préalables tant du point de vue intellectuel que du point de vue psychomoteur : aptitude à l'analyse et à la synthèse, à la latéralisation et la motricité fine, conscience phonologique, et premières acquisitions du langage.

Alors que près de 100 000 enfants arrivent encore chaque année en sixième sans savoir lire, le choix de la méthode d'apprentissage de lecture soulève une question simple mais capitale « Comment apprendre à lire à nos élèves ? ». La méthode de lecture est définie par Goigoux et Cèbe comme "l'ensemble des principes qui sous-tendent l'enseignement de la lecture" (2006). Si manuels et cahiers d'élèves concrétisent ces principes, une méthode ne se réduit pas pour autant au choix de ces outils pédagogiques. Parmi les méthodes existantes, deux grands courants se distinguent et s'opposent en France, l'un privilégiant l'entrée par le signe écrit et oral, l'autre privilégiant une entrée par le sens.

La méthode « syllabique »

La méthode « syllabique », dite encore « synthétique » ou « alphabétique », met en relation les propriétés phonétiques de notre alphabet avec les lettres. Elle repose sur la reconnaissance des lettres ou graphèmes et leur traduction en sons ou phonèmes, puis un apprentissage par syllabe et sons associés. A partir d'un entraînement progressif depuis les éléments les plus simples, les lettres, l'enfant apprend à les composer en syllabes, puis en mots. Ainsi l'instruction comporte d'abord l'étude des lettres, puis des syllabes, suivies des mots et des phrases. C'est le fameux « b.a.-ba », les lettres « b » et « a » donnent la syllabe « ba ».

Méthode déjà utilisée depuis l'antiquité par les grecs et les romains, elle se distingue en France dès le début du XX^e siècle avec la fameuse méthode *Boscher*. Parmi les ouvrages récents, on trouve *Les Syllamots*, *Lire avec Léo et Léa*, *Daniel et Valérie*, *Je lis, j'écris*, *Ratus* ou *Leçons de sons*, etc. La Méthode *Alpha* ou *La planète des alphas* travaillent quand à eux sans passer par des textes écrits. Appréciée pour ses aspects simples, aisés, mécaniques, cette méthode est de premier abord plus facile. Elle met la lecture en application à travers des textes courts, clairs et efficaces.

Cette méthode ne fait pas l'unanimité. Ses détracteurs avancent plusieurs arguments : tout d'abord la lettre ne peut pas être considérée comme l'unité linguistique de notre code écrit, on constate de nombreuses irrégularités. D'autre part, il est difficile de passer de la perception de syllabes à la signification globale du texte, l'accent étant mis sur la syllabe. Les textes étudiés sont souvent pauvres du point de vue du vocabulaire, de la sémantique ainsi que de la syntaxe et de la ponctuation. Il s'agit plus d'une suite d'énoncés que de vrais textes littéraires avec une cohésion et une richesse d'ensemble.

En outre, beaucoup d'enseignants jugent la méthode syllabique « rébarbative », elle manque du côté de l'élève de sollicitation, d'anticipation et de prise de risque.

Méthode « globale » ou « analytique »

Le deuxième grand courant est la méthode globale ou analytique. Cette façon de faire aussi très ancienne utilisée notamment en Chine, a été introduite en France par l'abbé Nicolas Adam au XVIII^e siècle. Éveline Charmeux et Jean Foucambert la réadaptent dans les années 1980 sous le nom de méthode *idéovisuelle*. C'est une technique de lecture qui à l'inverse de la précédente, cherche à privilégier le sens et la compréhension. Dite analytique, elle part du texte et de la phrase, pour aboutir à la lettre et au son. Elle consiste à aborder la lecture via l'apprentissage direct de mots entiers, simples et familiers, voire de phrases entières. On met l'accent sur l'accès direct au sens, avec la formulation d'hypothèses à partir d'indices relevés dans le texte et les illustrations. Il s'agit d'interpréter ces fragments pour construire un

message. L'élève cherche à identifier des mots mémorisés et à anticiper. La lecture silencieuse est encouragée, la combinatoire phonographique est mise de côté. L'étude des relations graphophonologiques se base sur la recherche **d'analogies** entre les mots. C'est une entrée dans la lecture par le texte et une immersion dans **l'écrit**. Elle préconise un accès immédiat et prioritaire au texte, la part accordée aux pratiques culturelles de la lecture et l'objet livre est importante, "elle prend explicitement en compte la dimension sociale de la communication écrite" (Cèbe, 2006). Les manuels tels qu'*Objectif lire* s'en inspirent. La principale critique repose sur les difficultés croissantes de lecture constatées chez les élèves. Accusée d'aggraver dyslexie et dysorthographe, elle introduirait trop de confusions dans l'apprentissage de la lecture. De récentes avancées en neurologie montrent qu'elle ne correspondrait pas aux processus mis en œuvre par le cerveau pour lire. Ainsi S. Dehaene critique cette méthode dans son ouvrage *Les Neurones de la lecture* (2007). Le ministre de l'Éducation a déclaré en 2005 qu'il fallait « abandonner une fois pour toutes la méthode globale ».

On oppose habituellement les deux types de méthodes d'apprentissage, syllabique ou globale, l'une allant de l'élément simple, la lettre, vers le texte, et l'autre, du texte vers la lettre. Une recherche de démarche plus complète, plus efficace et moins catégorique a conduit au développement de méthodes associant démarche analytique et synthétique.

Méthode mixte ou semi-globale

Également nommée méthode "**intégrative**" par Goigou et Cèbe (2006), la méthode mixte tente de combiner les avantages des méthodes syllabique et globale. Elle repose à la fois sur l'étude du code, sur la motivation par l'entrée dans les textes, et sur la maîtrise de quelques unités de langue. Les mots appris de façon analytique sont utilisés pour découvrir les syllabes et les sonorités, et permettent ainsi le déchiffrement de nouveaux mots. Elle cherche à concilier étude technique et entrée par le sens, via un texte entendu ou observé, la compréhension de celui-ci et l'analyse, la décomposition de la langue associée.

La méthode mixte invite à une reconnaissance visuelle globale des mots, photographiés et stockés en mémoire, et s'appuie très souvent sur un court texte illustré. En s'aidant de l'illustration, l'élève est appelé à mémoriser le profil graphique des mots écrits, voire des phrases, dont le maître lui indique la prononciation, sans qu'on lui demande de les déchiffrer. Les manuels parlent aussi à cet égard d'imprégnation, de connaissance par cœur, ouvrant la voie à la compréhension. Elle commence ainsi généralement par faire apprendre par cœur un certain nombre de mots pour poursuivre en se combinant avec une analyse syllabique ou phonétique.

C'est une méthode analytique puisqu'elle part du texte et qu'elle aborde la lecture par les phonèmes auxquels elle fait correspondre les différents graphèmes. Elle est aujourd'hui très utilisée en France depuis 30 ans. On peut ainsi citer les ouvrages Abracadalire, Gaffi, Mika, Ratus, etc. Elle présente l'avantage d'amener très vite du sens et du lien. Comme la méthode globale, elle a été accusée de semer confusion et de ne pas correspondre suffisamment au fonctionnement neurologique associé à la lecture.

Méthode naturelle

Célestin Freinet crée en 1925 la « méthode naturelle » suite au constat du manque d'intérêt de ses élèves pour l'apprentissage de la lecture. Fondée sur le processus du tâtonnement expérimental et des interactions entre pairs, cette méthode donne la priorité à l'écriture et à l'expression. Elle utilise des textes « libres » écrits des enfants eux-mêmes, qui témoignent de la vie de la classe et des élèves, ainsi que des articles de journaux. Elle recourt à l'impression papier pour conserver et partager ces travaux dans la classe. Riche de sens, cette façon de faire s'appuie sur les intérêts réels de l'enfant qui devient acteur de ces apprentissages. Elle lui permet de mettre en œuvre simultanément toutes les approches qui lui sont nécessaires : syllabique, globale, corporelle, sociale... L'élève découvre à son rythme comment fonctionne la langue et apprend par l'usage et la médiation à ré-utiliser le système de correspondances grapho-phonologiques. Elle s'inscrit dans une grande continuité pédagogique reposant sur des situations authentiques de communication, autour du «Dire/Lire/Écrire».

On trouve des manuels s'inspirant de ce courant qui proposent des textes cohérents, à la portée des élèves, suffisamment motivants pour entraîner l'acceptation de l'effort d'apprendre. Dans *Apprendre à lire en famille* (2014), M. Martin propose une démarche basée sur la méthode naturelle et qui intègre les résultats en sciences cognitives de Dehaene (2007). Cette méthode, centrée sur les besoins de l'enfant, utilise les ressources de l'environnement et les activités quotidiennes.

Le point de vue cognitiviste

Du point de vue de la psychologie cognitive, trois grandes étapes permettent à l'élève d'apprendre à lire. Dans *Les neurones de la lecture* (2007), Dehaene détaille les processus neuronaux observés chez les lecteurs experts ou faibles.

La première étape est dite **logographique** ou picturale : vers 5 ou 6 ans le cerveau essaie tout d'abord de reconnaître visuellement les mots comme les autres objets ou visages du quotidien (forme, trait, couleur...). A ce stade qui précède l'enseignement explicite de la lecture, l'enfant peut reconnaître par cette pseudo-lecture quelques mots familiers tels que prénom, nom, marques.

La seconde étape est la phase **phonologique** : vers 6 ou 7 ans, l'élève va apprendre à associer chaînes de lettres et prononciation, il développe une procédure systématique de décodage, convertissant graphèmes en phonèmes. Une nouvelle compétence apparaît, la « conscience phonémique » : la parole se décompose en phonèmes que l'on peut recombinaison à volonté pour former de nouveaux mots. Cette acquisition dépend d'un enseignement explicite du code alphabétique, des correspondances graphème-phonème de base, « l'apprentissage du code écrit transforme profondément la manière d'écouter les sons du langage ».

La troisième étape, **orthographique**, se caractérise par un parallélisme croissant de la reconnaissance des mots. Le système visuel fournit un code de plus en plus compact, une configuration caractéristique des mots, dont la longueur influence de moins en moins la vitesse de lecture.

Conclusion sur les méthodes de lecture

L'apprentissage du code alphabétique, et des correspondances graphème-phonème apparaît comme une brique fondamentale de l'apprentissage de la lecture. Elle est explicitement rappelée dans les dernières recommandations officielles des programmes de 2006 parlant d'« un enseignement du code ». En marge de cela, on peut regretter le manque d'études sur les différentes façons d'enseigner ces correspondances en classe, et leurs effets sur la réussite de cet apprentissage. Le choix du manuel de lecture au CP n'est pas à négliger. Un rapport récent de J. Deauvieu (2013) montre que de nombreux enseignants utilisent des manuels de méthode mixte, associant méthode syllabique et globale, et que peu utilisent une méthode syllabique pure. L'importance accordée par l'enseignant au déchiffrement, sans recours à la lecture devinette, est importante. Mais l'apprentissage technique du code représente un travail exigeant et mécanique, souvent vécu comme rébarbatif. Les manuels les plus performants semblent être ceux qui allient décodage et contenus intellectuels, caractérisés par l'ambition lexicale et littéraire des textes proposés à la lecture des élèves.

Bentolila insiste sur l'importance de travailler très tôt à la fois les relations grapho-phonologique et l'approche de textes riches de sens. Il s'agit de combiner la découverte des mécanismes du code avec des supports adaptés, simples, respectant une progression rigoureuse, et l'approche d'écrits « authentiques et socialement significatifs » pour l'élève, « hors de question de ne pas montrer à tous les élèves les magnifiques perspectives qu'ouvre une lecture maîtrisée » (2006, question 1).

De plus, il est important d'accompagner cet apprentissage avec la pratique de la lecture à voix haute, l'écoute attrayante de textes ou d'albums lus par le maître ou les élèves eux-mêmes. L'attention en lecture doit être liée à celle de la parole partagée, des échanges, des

productions, du « dire » ensemble. Si cette pratique apparaît bien dans les programmes de l'école maternelle, on peut regretter qu'elle ne figure pas explicitement dans ceux de l'école élémentaire. Il convient d'accompagner l'apprentissage de la lecture avec toutes les activités langagières.

1.2.2.3 Pistes pour un enseignement motivant de la lecture

Dans l'objectif de développer les compétences et l'appétence pour la lecture, il nous a semblé intéressant de distinguer trois axes principaux de travail via trois types d'approches :

- approches **techniques** : améliorer la maîtrise du décodage, de la fluence et de la compréhension des textes. Une première condition pour accéder au plaisir de la lecture est d'être capable de lire et de comprendre ce qu'on lit.
- approches **intellectuelles** : capter l'intérêt des élèves, faire sentir les « trésors » cachés des livres, toutes les émotions, les connaissances, les savoirs sous-jacents à la lecture.
- approches **socialisantes** : intégrer la lecture à des activités partagées en classe entre pairs, entre classes, en famille, créer du lien en allant vers des approches « projet ».

D'autre part, il apparaît important de développer le goût pour la lecture dès le plus jeune âge, avant l'adolescence, et ainsi faire découvrir le plaisir de lire, seul dans l'intimité comme en groupe, « en lien avec ». Il est possible d'éviter l'appréhension souvent constatée face aux textes littéraires grâce à la découverte de la littérature jeunesse. Amener au livre, faire entrer dans la lecture les élèves, peut se faire à partir de thèmes qui les passionnent et de leurs centres d'intérêt. On peut amener les élèves à découvrir par la suite toute la richesse de la littérature classique. Pour cela, Poslaniec (2010) rappelle l'importance de proposer un choix varié d'ouvrages, un fond riche et différencié. Toutes les activités autour de la lecture auront à cœur de proposer des activités ludiques et partagées, qui vont éloigner l'élève des aspects contraignants du cadre scolaire et lui permettre une grande liberté de choix, de temps ou de pratique. Cette démarche permet de développer une véritable motivation intrinsèque pour la lecture et le plaisir de lire.

Nous présentons ci-après un ensemble de pistes d'activités scolaires allant en ce sens. Elles peuvent être adaptées aux différents cycles de l'école. Toutes les méthodes de travail décrites ici s'inspirent d'une part des références bibliographiques précitées et d'autre part des pratiques enseignantes relevées sur différents sites référents.

La lecture offerte ou lecture interactive

La lecture de textes littéraires aux élèves par l'enseignant lui-même apparaît comme un facteur important à plus d'un titre. Elle permet tout d'abord de développer le goût pour le livre et la lecture. L'enseignant joue le rôle de médiateur et d'initiateur. Les élèves développent des

habiletés d'écoute et de compréhension. Ce sont de bonnes entrées sur le travail d'interprétation et sur les stratégies de compréhension d'un texte par le biais d'échanges oraux. On peut attirer leur attention sur le vocabulaire, une structure de phrases particulière. Ces lectures donnent accès à de nouveaux thèmes à explorer et servent d'inspiration pour l'écriture.

En plus d'encourager l'enthousiasme pour la lecture ou la découverte de nouveaux thèmes, cette approche pédagogique permet aux élèves d'apprécier des textes riches qu'ils n'auraient peut-être pas choisis par eux-mêmes. Bentolila (2006) note qu'il est d'autant plus important de permettre à l'élève l'accès à des textes riches et variés que celui-ci n'a pas encore acquis une capacité de décodage efficace. Pour certains lecteurs, la lecture interactive est parfois le seul contact avec une oeuvre de qualité, riche et quelque peu résistante comme le souligne Tauveron (2002). Historiquement, on peut aussi rappeler que la lecture est d'abord orale et expressive, les textes littéraires étant conçus pour être lus à voix haute et de façon interprétative.

Le jeu, l'interprétation du texte par le lecteur expert permettront aussi de partager sentiments et émotions dans la classe, de donner du sens à la lecture, d'établir des liens avec d'autres thèmes de la vie ou courante ou de notions vues en classe. Cette activité peut influencer non seulement le lien avec la lecture mais aussi le lien avec l'école et les apprentissages. L'envie d'apprendre et l'ambiance de confiance dans laquelle se passe la classe sont des points importants que ces temps de lecture peuvent favoriser. La lecture régulière d'histoires est considérée comme un facteur fortement incitatif (Demmane, 2010). Aussi peut-on d'autant plus regretter son manque de pratique à l'école primaire.

La lecture partagée

Lors des lectures partagées l'enseignant anime l'activité dans le but d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture (Pelloquin, 2003; Boisseau, 2005). Le texte peut être projeté, agrandi afin que tous les élèves accèdent facilement à celui-ci. Il est lu par l'enseignant qui va intégrer une participation de plus en plus grande des élèves. Ceux-ci explorent le texte en interaction constante. En plus d'accéder à tout ce qui n'est pas dit de façon explicite dans le texte, la lecture partagée permet de développer le langage au niveau du vocabulaire et de la syntaxe.

Lecture conjointe entre pairs

La lecture conjointe est une autre façon d'aborder la lecture orale partagée en classe (Pigem, 2002). Elle place les élèves au cœur même de l'acte de lire. Elle peut s'organiser de différentes façons, de manière plus intimiste entre deux élèves qui lisent chacun à l'autre, ou de manière

plus collective avec un élève qui lit un texte au groupe. La lecture aura été préparée, permettant un travail préalable sur la fluence, l'intonation, l'interprétation. Ces temps complices entre élèves sont synonymes de partage et d'échange. Ils sont socialement et culturellement très intéressants et peuvent donner envie à certains élèves non seulement de lire mais aussi de devenir « acteur », « passeur » d'histoire dans la classe.

Ateliers décodage et fluence

Les ateliers de lecture en « fluence » ont pour objectif de développer la technique de lecture, afin de faciliter l'acte de lire en amont et d'automatiser le plus possible tous les mécanismes nécessaires à la lecture. La fluence est définie par Wolf et Katzir-Cohen comme une lecture « précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension » (2001, p. 211). Elle traduit la capacité de lire avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée. C'est une compétence importante pour l'élève : elle doit permettre de lire sans effort et faciliter l'accès au texte et à la bonne compréhension de celui-ci. C'est aussi pouvoir accéder au plaisir de partager avec d'autres un texte lu oralement (Devillé, 2014). Pour toutes ces raisons, il est intéressant de travailler le décodage spécifiquement en classe, avec la vitesse de lecture comme un premier objectif. L'élève s'entraîne sur un texte en particulier dont il va chercher à améliorer la fluence de lecture. La vitesse est mesurée et améliorée. La ponctuation et l'intonation sont rajoutées progressivement. Il est important d'énoncer clairement l'objectif en début de séance, de mesurer les progrès et de les communiquer à l'élève. Le sens n'est pour autant jamais ignoré, le texte étant préalablement lu et commenté ensemble oralement.

On peut citer un autre type d'entraînement, plus technique, qui utilise différents exercices issus des méthodes de développement de « lecture rapide ». Ils visent à améliorer et à optimiser les points de fixation visuels. Il s'agit d'entraîner l'œil à être plus efficace sur le balayage des lignes d'un texte (Académie-Grenoble, 2015). Cette méthode liée à l'orthopsie cherche à améliorer la vitesse de lecture. Pour conclure, la fluidité « n'est pas une fin en soi, mais une passerelle essentielle menant à la compréhension et à l'interprétation » (Devillé, 2014).

Cercles de lecture ou « Book club »

Inspiré du livre de Giasson « Les textes littéraires à l'école » (2014), le cercle de lecture est un travail d'ensemble réalisé autour d'un même ouvrage par un groupe d'élèves. Les élèves se rencontrent régulièrement pour préparer ensemble tout un travail autour de l'œuvre qui sera ensuite présentée à la classe. Le cercle de lecture procède de la fusion entre la lecture autonome et la discussion en petits groupes. Il a pour principal objectif de favoriser la

réaction aux textes littéraires, en permettant aux élèves de s'approprier l'ensemble de l'ouvrage, de partager des discussions guidées par l'écriture et le dessin, et de s'investir dans sa présentation. C'est un temps d'échanges qui se déroule de la manière la plus autonome possible où les élèves coopèrent pour construire le sens de leur lecture (cf paragraphe 1.2.3).

Rituels de classe

Instaurer en classe des rituels de lecture peut permettre de développer à la fois la technique de lecture et les capacités en compréhension. De nombreux sites enseignants proposent des idées d'ateliers alternant des activités telles que : lecture à soi, lecture à l'autre, étude de mots, lecture guidée, entretien de lecture, écoute suivie de travaux d'écriture, cercle de lecture, les "5 au quotidien", etc (eklablog, 2012). Les élèves travaillent en autonomie tandis que l'enseignant peut consacrer plus de temps aux groupes de besoin comme en lecture guidée.

Rallye lecture

Les élèves disposent dans la classe d'un ensemble de livres choisis à cet effet, qu'ils empruntent les uns après les autres pour les lire en autonomie. Différents thèmes peuvent être proposés : contes, aventure, enquête, anticipation, bande dessinées, etc. (Gerin, 2010). D'une durée de 5 à 6 semaines, fonction du niveau des élèves et du nombre d'ouvrage à lire, le rallye permet de choisir un ouvrage parmi le fond proposé. Chaque élève tient à jour une fiche de suivi individuelle de lecture. Pour chaque livre lu, il répond à un questionnaire de compréhension qui peut rapporter des points. Une pondération adaptée vient encourager la lecture d'oeuvres plus difficiles d'accès, soit en raison de la taille, du format, du thème, ou de l'écriture. Les fiches questionnaires à remplir sont simples, agréables, souvent sous forme de QCM et recueillent aussi l'appréciation du lecteur sur l'ouvrage. Un diplôme final peut venir marquer la fin du rallye-lecture, ainsi que de prix spéciaux, récompenses. Les modalités d'organisation du rallye doivent faciliter au maximum le fonctionnement du rallye : facilité d'emprunt, de restitution, fiches d'emprunts visibles, présentoir plaçant les livres à leur avantage...

Bibliothèques

Qu'elle soit propre à la classe, à l'école, au quartier ou encore à la commune, la "bibliothèque d'école a, par essence, fortement partie liée avec les objectifs des politiques de lecture scolaire et avec le ou les rôle(s) assignés au livre dans les apprentissages et la construction de la personne" (Lagarde, 2004). Les bibliothécaires sont des atouts précieux afin de faire partager la richesse des livres et le goût pour la lecture. Par leurs conseils et les activités proposées, ces professionnels peuvent aider l'enseignant et sa classe. Leur connaissance des fonds littéraires et jeunesse alliée de leur expérience permettent d'adapter au mieux les activités de lecture au

groupe classe et à ses besoins. Ils peuvent jouer un rôle majeur dans la conduite de projets en lecture et le développement du plaisir de lire. Toutes ces activités en lien avec les professionnels du livre contribuent ainsi à l'acculturation à la lecture, que ce soit par le biais d'abonnement à des revues, de rencontres avec des auteurs, comme de productions d'albums, etc.

Parmi toutes ces pistes, nous nous avons choisi de nous intéresser en particulier aux cercles de lecture qui nous ont semblé extrêmement riches de possibilités.

1.2.3 Présentation des cercles de lecture

L'objectif principal que nous cherchons à atteindre à travers la mise en place de ce dispositif est d'amener nos élèves vers le plaisir de lire les textes littéraires en en faisant un véritable objet d'un apprentissage spécifique, car comme l'écrit Catherine Tauveron (2002) :

On lit la littérature mais on la lit comme on lirait une liste de commissions. On vérifie sa compréhension par le même type de questionnaire dont on use pour tous les autres écrits, un questionnaire centré d'abord sur la littéralité du texte. On ne met en place, la concernant, aucune posture de lecture particulière. L'attention se porte quasi exclusivement sur ce que ça raconte. (p14).

C'est en effet de ce constat que nous partons, en ayant le désir d'apporter plus à nos élèves. Nous suivrons donc les hypothèses de C. Tauveron qui affirme que la lecture littéraire est un moyen de réconcilier les enfants avec la lecture, le but étant alors que la classe de lecture devienne:

un lieu où l'on objective dans le langage ce qu'on a pensé, où l'on se penche sur ce que l'on a ainsi produit pour le considérer sous un jour nouveau, un lieu de négociation de sens, un lieu d'écoute de soi et de l'autre, un lieu de tolérance, mais aussi d'esprit critique toujours en éveil : un lieu d'intersubjectivité. Le plaisir, paradoxal lui aussi, de la lecture littéraire est un plaisir de gourmet : un plaisir qui se savoure et qui se dit, qui se savoure d'autant mieux qu'il se dit et se partage avec d'autres. (p21).

Pour parvenir à créer dans notre classe le climat le plus pertinent possible pour aborder au mieux la littérature, nous avons choisi parmi de nombreux dispositifs les cercles de lecture. Les cercles de lecture sont décrits par Lafontaine, Terwagne & Vanhulle dans l'ouvrage *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (2013). Pour résumer, le cercle de lecture est un dispositif didactique qui permet aux élèves d'interpréter et de bâtir des connaissances sur des textes littéraires à travers des interactions de groupes. Afin que ce dispositif ait un sens pour les élèves, il est important que chaque

participant du groupe contribue à la fois à la compréhension et à l'interprétation du texte lu. C'est en confrontant leur compréhension et leur interprétation que les élèves peuvent s'entraider et ainsi gagner en autonomie de lecture. Ce dispositif implique trois phases essentielles auxquelles il est impératif de bien réfléchir si l'on veut que le dispositif fonctionne. La première phase est la phase de préparation durant laquelle l'enseignant doit expliquer les objectifs du cercle de lecture à ses élèves. La phase de réalisation consiste ensuite en la lecture du texte donné aux élèves. Durant cette phase, les élèves peuvent prendre des notes dans un carnet de littérature (cf. annexe) et c'est également durant cette phase que les membres du groupe prennent part aux discussions. C'est un moment où les élèves prennent la parole mais c'est également un moment d'écoute. A la fin de cette phase, une mise en commun peut avoir lieu entre différents groupes lisant le même texte. La dernière phase est également essentielle, c'est la phase d'évaluation pendant laquelle les élèves peuvent donner leur avis sur le dispositif, évaluer si les objectifs ont été atteints et faire une synthèse sur ce qui a été appris. (Lafontaine et al, 2013).

Dans son ouvrage, *Les textes littéraires à l'école* (2014), Josselyne Giasson décrit les caractéristiques des cercles de lecture. Dans l'idéal, pour mettre ce dispositif en place dans une classe, il faudrait prendre en compte les éléments suivants :

- Les élèves doivent pouvoir choisir leur propre livre et les groupes sont ainsi formés de façon temporaire à partir de ce choix.
- Les différents groupes formés lisent des livres différents
- Ce sont l'écriture et le dessin qui guident la discussion et les sujets de discussion viennent toujours des élèves, ainsi les discussions sont ouvertes et naturelles.
- L'enseignant ne guide pas la discussion ; il a seulement un rôle de facilitateur au sein des groupes.
- L'évaluation consiste en l'observation de l'enseignant et l'auto-évaluation des élèves.

Au niveau de la planification, Giasson conseille de tenir les groupes aussi éloignés que possible les uns des autres au sein de la classe afin de diminuer le volume sonore. L'idéal serait d'avoir quatre à cinq participants dans chaque groupe et que les élèves aient à leur disposition cinq à six livres différents. Ces groupes devraient idéalement se réunir entre deux et quatre heures par semaine. Pour une classe de cycle 2, elle propose des rencontres quotidiennes de 45 minutes. Nous verrons dans la deuxième partie que dans nos classes, nous avons toutefois été dans l'obligation de modifier certains critères du fait de contraintes inhérentes à notre positionnement à mi-temps dans nos classes.

Josselyne Giasson conseille également d'attribuer des rôles aux élèves afin de faciliter les

échanges. Elle propose donc quatre rôles essentiels, parmi lesquels le maître de l'animation, qui propose des questions pour stimuler la discussion ; le maître des passages, qui choisit un passage à haute voix en expliquant les raisons de son choix ; le maître des liens, qui fait un lien entre le texte et ses expériences personnelles ; et l'illustrateur qui réalise un dessin en lien avec sa lecture. Elle propose aussi quatre rôles optionnels : Le chercheur, qui apporte des informations sur certains aspects (auteur, période historique) ; le maître de l'essentiel, qui rappelle les éléments essentiels de chaque lecture ; le maître des mots, qui relève des mots significatifs du texte ; et le maître des voyages, qui note les lieux où se déroule l'action.

Bien entendu, le cercle de lecture ne fonctionne pas de manière complètement autonome et l'apport de l'enseignant est indispensable pour que ce dispositif soit capable de déboucher sur une meilleure implication des élèves dans leur lecture et une meilleure compréhension des textes littéraires. L'apport de Bruner sur le rôle de l'enseignant est intéressant. Il parle en effet de l'étayage qui se rapporte aux interventions de l'enseignant dans tous domaines d'apprentissages et qui est étroitement lié à la zone proximale de développement. Ainsi, Bruner a qualifié six fonctions qui caractérisent ce soutien de l'enseignant dans tout apprentissage : L'enrôlement pour susciter l'adhésion de l'élève aux exigences de la tâche ; la réduction des degrés de liberté pour réduire la difficulté du processus de résolution ; le maintien de l'orientation pour que l'élève ne change pas d'objectif ; la signalisation des caractéristiques dominantes pour faire prendre conscience aux élèves de l'écart entre ce qu'il réalise et ce qui est attendu de lui ; le contrôle de la frustration pour tenter de maintenir la motivation des élèves ; et enfin la présentation des modèles de solution pour permettre à l'élève d'avoir recours à l'imitation. (Bruner, 1983). Au-delà de la fonction d'étayage, est mentionné dans le livre de La fontaine, Terwagne et Vanhulle (2013), la fonction de guidage pour expliciter clairement les attentes de l'enseignant lors des cercles de lecture. Ce guidage permet de focaliser l'attention des élèves sur les instruments tels que les carnets de lecture, sur les structures même de la situation d'apprentissage (les lieux, les regroupements, les tâches demandées à chaque élève) et sur les procédures et les comportements qui sont attendus des élèves pour leur permettre d'échanger positivement. C'est en adoptant cette attitude que l'enseignant peut permettre à ses élèves de devenir plus autonomes dans leurs échanges.

D'après Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (2003), la lecture permet à l'individu de se développer au sein de la culture et de la société, notamment à travers les interactions sociales ; c'est pourquoi il est important que le lecteur puisse construire collectivement du sens à travers les livres qu'il lit. Le dispositif de cercle de lecture permet donc aux élèves de développer

des interactions à la fois avec leurs pairs mais aussi de s'engager dans des lectures actives dans lesquelles ils peuvent apporter leur propre histoire, leurs expériences et subjectivités. C'est à travers ses interactions avec ses pairs et l'aide de l'enseignant que l'enfant peut aller au-delà d'un certain stade de développement et de compréhension et réussir à atteindre un seuil de difficulté supplémentaire, à condition toutefois qu'il soit mis dans des situations suffisamment complexes pour avoir une marge de progression mais que cette complexité corresponde néanmoins à des zones proximales de développement, terme que nous avons vu précédemment en lien avec le travail d'étayage de l'enseignant. Mis dans de telles situations, l'élève et ses pairs peuvent ainsi participer à des échanges et rentrer dans le champ didactique des conflits sociocognitifs. Dans le cas des cercles de lecture, les élèves vont ainsi prendre conscience que l'on peut rentrer de manières différentes dans un texte et que chacun peut l'interpréter différemment. Ce dispositif n'est donc pas seulement un autre moyen d'appréhender la lecture, mais il permet à l'élève de se décentrer et de grandir.

En leur offrant un lieu et un moment de lecture et d'échange, nous donnons donc à nos élèves les opportunités de créer une véritable relation avec le texte qu'ils lisent, c'est ce que les auteurs appellent le processus transactionnel (Lafontaine et al. 2013). Nos élèves vont donc pouvoir à la fois assumer la position esthétique du lecteur (le plaisir que procure la lecture du texte, l'affectif, c'est la sphère privée de la lecture) et la position efférente du lecteur (transmettre les informations relatives aux personnages, au lieu, au temps, aux événements, le travail d'utilisation de la lecture), le tout dans un dialogue permanent entre le lecteur et le texte. Ce dialogue n'est pas à sens unique. Il va du texte au lecteur: c'est alors la recherche du sens à la fois littéral et inférentiel du texte, mais aussi du lecteur au texte: c'est alors les réponses personnelles des élèves à la fois basées sur leurs émotions, leur créativité et leur sens critique. Ce processus pourra se développer au mieux à l'intérieur de petits groupes car chaque élève aura l'opportunité à la fois de donner son avis mais aussi d'être à l'écoute de ses camarades pour construire ensemble un savoir commun. Les auteurs font le pari que le phénomène de décentration que l'on peut autrement appeler ruptures cognitives sera facilité par les confrontations explicites qui auront lieu au sein des groupes. Les élèves pourront alors développer des compétences spécifiques de lecture : la compréhension des différents aspects littéraires d'un récit (les personnages, l'intrigue, le monde de référence du texte, les valeurs véhiculées, la poétique) mais aussi développement de stratégies de lecture à travers des transactions variées (réactions affectives en rapprochant certaines situations avec ses propres expériences, réactions créatives et interrogations critiques).

1.3 Formulation de la problématique

Avec cette première partie, nous avons dressé un état des lieux de l'apprentissage de la lecture et des pratiques pédagogiques associées. Nous avons présenté les différentes méthodes et pu percevoir l'étendu des activités possibles en classe. La lecture apparaît comme une compétence langagière à la fois fondamentale et transverse.

Nous lisons pour connaître la fin, pour l'histoire. Nous lisons pour ne pas atteindre cette fin, pour le seul plaisir de lire. Nous lisons avec un intérêt profond, tels des chasseurs sur une piste, oublieux de ce qui nous entoure. Nous lisons distraitement, en sautant des pages. Nous lisons avec mépris, avec admiration, avec négligence, avec colère, avec passion, avec envie, avec nostalgie. Nous lisons avec des bouffées de plaisir soudain, sans savoir ce qui a provoqué ce plaisir. *Une histoire de la lecture*, Manguel (1998, p. 357). Cette citation évoque bien tous les potentiels et la diversité de la lecture, et combien il peut être important d'appréhender la lecture dans toute sa richesse. Chercher à répondre à la question "Pourquoi est-il important de faire découvrir la lecture plaisir ?", c'est se ramener à la recherche d'objectifs fondamentaux qui sont : mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons, mieux nous connaître nous-mêmes et s'ouvrir aux autres. C'est permettre à chaque élève de se construire au mieux, socialement, psychologiquement et culturellement. Ceci rejoint les idées développées par C. Frier (2014, p. 40) qui propose de :

Donner à tous les élèves les moyens de se construire des habitudes personnelles de lecture, c'est-à-dire au bout du compte implanter l'acculturation à l'école mais en évitant l'écueil d'en faire un objet uniquement scolaire.

Avec l'état de l'art, la prise en compte de l'intérêt et du plaisir de l'enfant dans une pédagogie efficace de la lecture apparaît très importante. Pour toutes ces raisons, il nous a semblé fondamental de développer l'apprentissage de la lecture en classe tout en gardant la notion de plaisir à travers l'exploitation pédagogique des cercles de lecture.

Ce développement nous amène à formuler ainsi notre problématique : « Apprendre à lire en se faisant plaisir et en développant la compréhension et l'interprétation des textes littéraires à travers l'exploitation pédagogique des cercles de lecture en classe de CE1 et CE2. »

2. Méthode :

2.1 Participants

J'effectue mon année de stage à mi-temps dans une école de Fontaine, en banlieue grenobloise. Cette école, qui fait partie du dispositif REP, accueille de nombreux élèves issus de milieux sociaux défavorisés, mais il existe néanmoins une certaine mixité. Nous avons donc des élèves dont les familles sont relativement proches culturellement de l'école, alors que les familles d'autres élèves se sentent plus éloignées de ce système. Ce brassage se ressent beaucoup au sein des différentes classes; en effet, il existe des différences de niveau importantes au sein d'une même classe. Ceci ne s'explique pas uniquement par l'appartenance à une classe sociale, mais il est bien reconnu que le milieu social a une influence capitale sur la réussite scolaire. Ce lien ne sera pas traité davantage dans ce mémoire, mais est un élément important à noter pour comprendre le contexte dans lequel ce stage se déroule.

Dans ma classe de CE1, nous accueillons 26 élèves, dont 12 filles et 14 garçons. Le niveau scolaire général est très hétérogène; ce mémoire examinera plus spécifiquement l'hétérogénéité de la classe au niveau des compétences en lecture. Dans la classe, nous avons trois élèves qui ont été maintenus et ont tous les trois un bon niveau de fluidité en lecture, mais une de ces élèves a de grosses difficultés de compréhension, que ce soit en lecture de texte ou en compréhension de consignes simples. Trois autres élèves avec d'importantes difficultés de compréhension sont suivis par la maîtresse E, qui travaille avec eux deux heures par semaine dans ce domaine. Nous avons également un élève qui est en France depuis peu et pour qui la lecture reste un exercice difficile; cependant lorsqu'une tierce personne lui fait la lecture, il a un bon niveau de compréhension. Pour mieux appréhender les différences de niveau de ces élèves, nous pouvons nous référer au tableau ci-dessous qui permet de bien visualiser le niveau de fluence dans la classe.

Mots correctement lus par minute	Moins de 20	Entre 20 et 35	Entre 36 et 50	Entre 51 et 65	Entre 66 et 80	Entre 81 et 100	Plus de 100
Nombre d'élèves	2	6	4	9	2	2	1

Cette grande disparité en terme de fluence a posé des difficultés lors de la mise en place des cercles de lecture, mais j'ai mis en place un système de différenciation afin de contourner cette difficulté, qui sera présenté en détail plus loin.

2.2 Procédure

Le dispositif de cercle de lecture a été mis en place en période 4 de l'année scolaire.

Dans un premier temps, j'ai consacré deux séances à l'apprentissage du cercle de lecture afin que les élèves se familiarisent avec ce dispositif. Dans un objectif de clarté, tous les groupes ont étudié le même livre, un livre relativement court et sans grandes difficultés de compréhension pour que les élèves puissent se concentrer sur les tâches qui leur étaient demandées. Au terme de ces deux séances, un premier bilan a été effectué, ce qui a permis de constater les difficultés rencontrées afin d'y remédier pour les séances suivantes. Les cercles de lecture se sont organisés dans le temps de la manière suivante : Deux séances par semaine ont été consacrées à ce travail de lecture, une séance le lundi après-midi avec la présence de l'enseignante surnuméraire et une séance le mardi matin. La présence de l'enseignante supplémentaire sur le créneau du lundi a permis de créer deux groupes de besoin.

2.2.1 Formation des groupes.

Pour les deux séances d'apprentissage du dispositif, j'avais formé quatre groupes de 6 élèves, mais à l'issue de ces deux séances de nouveaux groupes ont été formés et sont restés inchangés jusqu'à la fin de la période. Pour la dernière période de l'année, j'ai prévu de continuer le dispositif et les groupes changeront certainement. Les groupes ont été formés afin d'obtenir une certaine homogénéité en fluence au sein de chaque groupe. En effet, cela permet aux élèves d'un groupe de terminer la phase de lecture avec le moins de décalage possible, ainsi les élèves peuvent commencer en même temps le travail sur feuille. Cela permet également à chaque élève d'avoir une lecture adaptée à son niveau en cas de différenciation dans les lectures proposées. Ainsi, cinq groupes ont été créés :

Trois groupes de lecteurs autonomes :

Groupe 1 : Sandy, Manel, Clara, Carla, Louis.

Groupe 2 : Bastien, Tesnime, Assia, Milan, Stelly.

Groupe 3 : Adam, Mallaurie, Samuel, Sinem, Zakaria.

Deux groupes de besoin :

Groupe 4 : Kenny, Léo, Camélia, Assia, Hugo, Lucas.

Groupe 5 : Serhan, Enzo, Ilyès, Morgane, Kyllian.

Les groupes 4 et 5 n'ont donc pas travaillé en autonomie. Ces deux groupes ont été formés avec des élèves en difficulté de fluence et/ou de compréhension et des élèves ayant des difficultés de comportement et qui ont besoin de l'appui de l'enseignant pour pouvoir rentrer dans les apprentissages.

2.2.2 Le choix des lectures.

Au départ, j'avais comme objectif de proposer un large choix de lectures et de donner à chaque groupe la main pour choisir le livre qu'ils voudraient étudier. Le choix des livres devait donc se faire en collectif, et ce malgré les divergences qui auraient pu subvenir. Il était alors essentiel que les élèves aient conscience qu'ils auraient la possibilité de lire tous ces livres plus tard dans l'année, et que de ce fait, choisir un livre ne voulait pas dire renoncer aux autres. Malheureusement, je me suis retrouvée face à la réalité que je n'avais pas suffisamment de jeux de livres pour permettre un choix intéressant. J'ai donc imposé la lecture à mes élèves et j'ai également fait le choix de donner la même lecture à tous les groupes. Ce choix s'est imposé à moi par facilité de gestion des groupes, mais aussi dans l'optique de créer une communauté d'apprenants ayant une culture commune. Ainsi, tous les élèves ont travaillé sur les mêmes livres durant ces différentes sessions et j'ai mis un système de différenciation en place pour aider les élèves en grande difficulté. Bien entendu, ce choix a eu des implications car je n'ai pas pu créer au sein de la classe la dynamique que j'espérais. En effet, j'avais pensé, au départ, proposer des livres différents à chaque groupe pour que par la suite les groupes puissent présenter à leurs camarades leurs lectures afin de stimuler l'envie de lire.

Voici la liste des lectures :

Il y a un alligator sous mon lit de Mercer Mayer.

C'est moi le plus beau de Mario Ramos.

Le loup est revenu de Geoffroy de Pennart.

Le loup qui cherchait une amoureuse de Orianne Lallemand

Après les premières séances dédiées à la découverte du dispositif, j'ai décidé de travailler sur la lecture en réseau pour faciliter le travail des élèves, notamment en ce qui concerne le rôle du maître des liens. La lecture en réseau s'est articulée dans notre dispositif autour d'un thème qui s'est enraciné dans la culture commune de la classe. Le thème commun à tous les livres que nous avons étudié était donc le personnage du loup. Ce thème a été choisi car le loup est un personnage marquant des contes et de surcroît fait partie de notre projet d'école. De plus, durant l'année scolaire, les élèves avaient déjà travaillé sur des lectures sur le loup avec ma collègue. Ils avaient étudié *Gare à la maîtresse* de Blandine Aubin, *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos et *Le loup que découvrait le pays des contes* de Orianne Lallemand. Ainsi, ce travail de littérature a permis de travailler dans la continuité de ce qui avait été fait auparavant, tout en favorisant la compréhension des nouvelles lectures proposées et la mise en lien avec une culture commune.

2.2.3 Les différents rôles retenus dans chaque groupe.

Le rôle à chaque élève dans les groupes a été attribué en s'assurant que chacun d'entre eux puisse assumer chaque rôle dans le groupe au fil du temps. Les rôles décrits ci-après ont été retenus parmi la liste proposée par J. Giasson (2014). En début de séance, chaque groupe a reçu un carnet de lecture (voir annexe). Ce carnet de lecture était composé d'une page de garde sur laquelle les élèves devaient inscrire leur nom et le titre du livre qu'ils avaient lu, et cinq feuilles (une pour le maître de l'animation, une pour le maître des liens, une pour le maître des passages, une pour le maître des mots et une pour le maître de l'illustration).

2.2.3.1 Le maître de l'animation

Le maître de l'animation prépare une liste de questions qui seront abordées par le groupe au moment de la discussion. Il écrit ses questions soit au fur et à mesure de sa lecture, soit à la fin. Afin d'aider l'élève dans cette tâche difficile, une liste de questions générales lui est fournie. Parmi ces questions : Où se passe l'action ? Qui sont les personnages principaux ? Qu'avez-vous ressenti en lisant ce passage ? Avez-vous été surpris ou amusé par quelque chose lors de votre lecture ? Une autre partie de ces questions a été élaborée en lien avec le travail que mes élèves ont effectué en compréhension avec la méthode *Lectorino*, *Lectorinette* (Goigoux et Cèbe, 2013) : Que pensent les personnages ? Que ressentent les personnages ? Que disent les personnages ? Que savent les personnages ? Ce dernier groupe de questions devait permettre aux élèves d'avoir accès plus facilement à l'implicite.

2.2.3.2 Le maître des passages

Le maître des passages choisit un ou plusieurs passages du livre qui seront lus à haute voix. Il peut choisir un passage qu'il a aimé, un passage qui pourrait donner envie de lire le livre à quelqu'un, un passage amusant, un passage effrayant... Quand cet élève a la parole, il lit ce passage à voix haute à son groupe et explique les raisons qui ont animées son choix. Une liste lui est fournie pour l'aider dans cette tâche : un passage amusant, émouvant, surprenant, important, informatif (sur un personnage ou un événement), bien écrit (pourquoi), difficile...

2.2.3.3 Le maître des liens

Le maître des liens fait le lien entre ce qu'il vient de lire et sa vie personnelle, quelque chose qui est arrivé à l'école, un événement qui a eu lieu dans le monde, un livre qu'il a lu ou un film qu'il a vu. Cet élève parle des liens qu'il a fait avec le groupe, ce qui permet aux élèves d'échanger sur ce sujet. Ce rôle est assez difficile pour de jeunes élèves mais pour faciliter leur tâche, j'ai proposé des lectures en réseau, leur permettant ainsi de faire des liens plus facilement entre les différentes lectures.

2.2.3.4 *Le maître des mots*

Le maître des mots cherche quelques mots importants (autour de 4 à 5 mots pour des élèves de CE1). Il les sélectionne durant sa lecture en les entourant au crayon de papier. Une fois sa lecture terminée, il les écrit sur sa feuille. Si ce sont des mots nouveaux ou dont il ne connaît pas la signification, il doit les chercher dans le dictionnaire et écrire la définition sur la feuille. L'élève expose la liste des mots qu'il a choisis et le groupe en discute. L'élève doit indiquer pourquoi il a choisis ces mots en particulier.

2.2.3.5 *Le maître de l'illustration*

L'illustrateur fait un dessin sur un passage du livre ou quelque chose à laquelle il a pensé durant la lecture. Pour accompagner le dessin, il peut écrire quelques mots, mais cela n'est pas obligatoire. Quand son tour arrive, il doit montrer son dessin aux membres du groupe sans parler pour permettre aux autres élèves de comprendre ce qu'il a essayé de représenter. Chaque élève, à tour de rôle, essaie de dire ce que représente le dessin et par la suite l'auteur du dessin explique ce qu'il a voulu montrer.

Pour chacun de ces rôles, il est important que les élèves se sentent libres et n'aient pas peur de s'exprimer. Pour cela, il est important de bien expliquer qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. En effet, comme il sera exposé plus tard, cela a été un des freins pour les élèves, car ils avaient peur de ne pas donner les bonnes réponses.

2.2.4 Séances 1 et 2 : *Il y a un alligator sous mon lit* de Mercer Mayer.

Les deux premières séances avaient comme objectif de familiariser les élèves avec ce nouveau dispositif. Le dispositif a donc été allégé afin de permettre aux élèves de se l'approprier le plus facilement possible. Les élèves n'avaient pas le choix de livre qui était imposé. Ils ont donc travaillé sur le livre *Il y a un alligator sous mon lit*, de Mercer Mayer, l'histoire d'un petit garçon qui affirme qu'un alligator vit sous son lit et qui seul va se débarrasser de cet intrus. Ce livre a été sélectionné car il ne pose pas de difficulté particulière au niveau de la compréhension et est relativement court, permettant ainsi aux élèves de se concentrer sur le dispositif du cercle de lecture. En même temps, c'est une lecture intéressante qui permet aux élèves de travailler sur l'implicite et l'interprétation : tout au long de la lecture, le lecteur se demande si cet alligator existe vraiment puisque personne ne le voit.

Puisque tous les élèves lisaient le même livre, les groupes ont été formés de manière hétérogène. L'objectif principal dans la formation des groupes était d'avoir des élèves moteurs qui pourraient animer la discussion et qui pourraient entraîner dans leur sillon les autres élèves. Quatre groupes ont donc été formés. Les 20 premières minutes de la première séance ont été menés en collectif pour expliquer aux élèves le fonctionnement de ce dispositif

et comment chacun d'entre eux allait contribuer à atteindre un objectif commun. Les rôles ont été expliqués et ensuite les élèves se sont mis en groupe. La consigne était donnée de lire le livre dans sa tête ou en chuchotant. Ces élèves de CE1 ont l'habitude de faire des lectures chuchotées car c'est une des préconisations de Goigoux dans *Lectorino Lectorinette* (2013), dispositif de lecture que nous suivons avec cette classe comme méthode pour les aider à la compréhension de lecture. Une fois que tous les élèves d'un groupe avaient terminé leur lecture, ils pouvaient commencer à travailler sur leur page du carnet de lecture en individuel ou par deux selon les rôles. En effet, dans chaque groupe, les maîtres des liens et de l'animation étaient tenus par deux élèves car ces deux rôles semblaient les plus difficiles. Cette étape a nécessité de nombreux guidages et l'étayage de la part de l'enseignante car de nombreuses questions sont survenues. Il est à noter que pour de nombreux élèves, la question de l'erreur est survenue. Ils s'attendaient à ce qu'il y ait des réponses justes et des réponses fausses. Ils ont eu du mal à comprendre le fait que ce qu'on attendait d'eux c'était de l'interprétation, leur propre point de vue et non une réponse universellement correcte. Ainsi, Manel, qui était maître de l'illustration dans son groupe, ne parvenait pas à se décider sur son dessin. Elle m'a interpellée à plusieurs reprises pour essayer d'avoir confirmation de ma part que ce qu'elle allait dessiner était bien. Elle est ensuite parvenue à faire son illustration, mais certains élèves ont été bloqués devant leur tâche et ne sont pas parvenus à remplir leur rôle. Lorsque cela a été possible, j'ai alors mis en place un système de tutorat pour que des élèves plus à l'aise avec le dispositif puissent aider ceux qui avaient du mal à se mettre en route. Malgré cela, certains élèves n'ont pas pu remplir la tâche. La phase de discussion a eu lieu le lendemain matin. En arrivant en classe, les élèves se sont tout de suite mis en groupe et ils avaient pour consigne dans un premier temps de relire le texte et de se remettre en tête ce qu'ils devaient faire. Cette phase s'est déroulée en collectif pour s'assurer que tout le monde comprenait bien ce qui était attendu. Ensuite, la phase d'échange a pu avoir lieu dans chacun des groupes avec l'enseignante qui passait dans les groupes pour apporter du guidage et de l'étayage.

Bilan des séances 1 et 2 :

Deux difficultés majeures ont rapidement émergé lors de la mise en place de ce premier cercle de lecture : la disposition des groupes et le manque d'implication de certains élèves ont alors fortement perturbé le fonctionnement de groupe. Rapidement, le volume sonore a augmenté et les élèves avaient du mal à s'entendre. La classe étant relativement petite, quatre groupes travaillant en même temps sur un moment d'échange s'est avéré contraignant car les élèves ne s'entendaient pas suffisamment, ce qui a fortement dégradé les conditions de travail. Certains

élèves s'en sont d'ailleurs plaints. Malgré ces perturbations, quelques groupes sont parvenus à bien échanger et le point positif est que les élèves ont apprécié le livre. Une mise en commun a permis de faire le bilan de ce premier cercle de lecture.

2.2.5 Séances 3 et 4 : *C'est moi le plus beau* de Mario Ramos. Mise en place d'un plan de différenciation.

Après les deux premières séances, des changements ont été apportés pour améliorer le travail des élèves lors des cercles de lecture. J'ai beaucoup échangé avec la maîtresse surnuméraire avec qui j'enseigne la lecture dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Nous avons donc analysé ensemble ce qui avait marché lors du premier cercle de lecture mais aussi les difficultés rencontrées. Nous avons convenu que ce dispositif était trop difficile en l'état pour certains de nos élèves par manque de compétence en lecture ou par manque d'autonomie. Nous avons donc mis en place un système de différenciation. Ainsi, certains élèves ont pu travailler en autonomie dans les cercles de lecture en assumant les rôles convenus. En parallèle, d'autres élèves ont bénéficié de l'aide des enseignantes. Deux groupes de besoins ont donc été formés, chaque groupe travaillant avec une enseignante. Ce système a permis de résoudre le problème de bruit dans la classe car tous les élèves n'étaient pas en débat en même temps. Quand les deux groupes de besoin étaient en travail à l'oral, les autres élèves étaient à l'écrit et le lendemain, c'était le contraire. De plus, un groupe de travail a travaillé dans la salle attenante à notre classe qui était libre et cela en toute sécurité en gardant la porte ouverte entre les deux salles. Pour ces séances 3 et 4, les élèves ont lu le livre *C'est moi le plus beau* de Mario Ramos dans son intégralité, ce livre étant relativement court.

Modalités de travail des groupes de besoin :

Onze élèves ont travaillé au sein des groupes de besoin, partagés entre les deux enseignantes. Ces groupes ont fonctionné de façon différente. Durant la séance du lundi, un temps était consacré à la lecture du texte. La lecture était faite par l'enseignante à haute voix et non par les élèves eux-mêmes. Ceci a été mis en place car l'objectif n'était pas de travailler en fluence mais en compréhension et interprétation ; cette approche a donc permis de dégager des ressources cognitives pour les élèves qui ont pu alors se concentrer sur ce qui leur était demandé. Durant la lecture, les élèves devaient suivre le texte avec leur doigt et rester actifs en posant des questions si un élément leur posait problème. A la suite de la lecture, nous avons travaillé sur certains rôles en collectif et à l'oral, ce qui a permis d'engager tous les élèves rapidement à l'oral avec le soutien des enseignantes chez des élèves pour qui l'activité lecture est difficile et l'autonomie dans un groupe peu développée. Ainsi, pendant cette séance, nous avons assumé les rôles de maître des liens, maître des passages et maître de

l'animation en collectif, chacun pouvant s'exprimer à tour de rôle. Les élèves ont assumé tout de même une fonction chacun, même si cela n'était que symbolique, et à la fin de la séance, chaque élève est donc reparti avec la feuille correspondant au rôle qui lui avait été donné. A la fin de la séance, en collectif, les élèves ont choisi des mots qui ont été inscrits sur la feuille du maître des mots. Le lendemain, lors de la deuxième séance consacrée à la lecture de *C'est moi le plus beau*, les élèves de ces deux groupes ont travaillé en autonomie. Chaque élève avait alors un mot à chercher dans le dictionnaire, suivant ce qui avait été décidé la veille, et il devait écrire la définition. Dans un deuxième temps, en individuel, les élèves devaient faire une illustration correspondant à un passage du texte.

Modalité de travail des groupes un, deux et trois :

En parallèle, les élèves en autonomie ont suivi les phases préconisées pour le bon fonctionnement des cercles de lecture. Dans la séance du lundi, ils ont lu le texte et ensuite chacun a travaillé sur le rôle qui lui avait été octroyé. Les élèves d'un même groupe avaient la possibilité de s'aider. En effet, comme certains rôles posaient plus de difficultés que d'autres, les élèves étaient encouragés à collaborer. Le moment de débat interprétatif a eu lieu le mardi. En début de séance, les élèves ont pu relire le texte et les notes qu'ils avaient prises la veille et ensuite, ils se sont mis en groupe pour débattre sur leur lecture. Le maître de l'animation avait été désigné pour mener les discussions dans le groupe et avait la responsabilité de rapporter les difficultés que le groupe pouvait rencontrer.

Mise en commun :

En dernière partie de séance, après que les élèves des groupes un, deux et trois aient fini leur discussion et que les groupes quatre et cinq aient fini les recherches sur dictionnaire et leurs illustrations, nous avons consacré un temps à la mise en commun. Pour cette mise en commun, les élèves ont été invités au tableau pour partager avec les autres membres de la classe ce qui avait été dit dans leur groupe. Pour ce faire, nous avons fonctionné par étapes en appelant les uns après les autres les élèves en fonction de leurs rôles. Ainsi, cinq maîtres de l'animation sont venus au tableau pour parler des difficultés et de ce qui avait bien marché. Ensuite, les différents rôles se sont succédés au tableau. Ce temps a permis de faire un bilan et de comparer ce qui s'était dit dans les groupes et les interprétations de chacun.

2.2.6 Séances 5 et 6 : *Le loup qui cherchait une amoureuse* de Orianne Lallemand.

Pour les séances cinq et six, nous avons étudié le livre *Le loup qui cherchait une amoureuse* de Orianne Lallemand. Comme pour les séances précédentes, les élèves ont lu le livre dans son intégralité et le dispositif est resté le même que lors des séances précédentes avec la formation de cinq groupes dont deux qui ont reçu l'aide des enseignantes. Comme il sera

exposé plus loin dans la partie ‘résultats’, ces deux séances ont été plus difficiles que les autres, car les élèves n’ont pas aimé ce livre. Les élèves ne se sont pas appropriés l’histoire de ce loup un peu particulier qui cherche des conseils auprès de ses amis pour trouver la louve de sa vie.

2.2.7 Séances 7 et 8 : *Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart.

Les séances sept et huit ont été beaucoup plus fructueuses avec la lecture de *Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart. Cette histoire fait en effet appel à de nombreuses connaissances que les élèves possèdent. En effet, les enfants étaient familiers avec tous les personnages de contes présents dans cette histoire et ont aimé la structure répétitive du récit ainsi que l’aboutissement.

3. Résultats

3.1 Séances 1 et 2

Malgré certaines difficultés, ces deux séances, consacrées à la lecture de *Il y a un alligator sous mon lit* de Mercer Mayer, ont été assez satisfaisantes dans l’ensemble, en effet, de nombreux élèves se sont engagés positivement dans la démarche.

3.1.1 Les maîtres de l’animation.

Les maîtres de l’animation ont été capables de poser des questions bien en lien avec leur lecture. Ils ont utilisé les questions qui étaient données pour les aider, et ensuite, certains d’entre eux ont pu aller plus loin et sur leur fiche ils ont écrit : « Pourquoi le petit garçon cache à manger ? » (Sandy), « Pourquoi l’alligator est attiré par la nourriture ? Pourquoi quand le papa soulève le drap, l’alligator n’est plus là ? » (Bastien).

3.1.2 Les maîtres des liens.

Il a été relativement facile pour les maîtres des liens de s’approprier leur rôle. Ainsi Sinem a écrit : « quand nous étions petits, on pensait qu’il y avait des monstres sous nos lits. Comme si on était encore plus petits que sept ans et que nos parents nous croyaient pas. Tous les soirs, nous voulions dormir avec nos parents car on a très très peur. »¹ Stelly a fait des liens avec des événements personnels mais aussi avec un livre : « Quand ma sœur était petite, elle croyait qu’un monstre habitait sous son lit. Quand mon frère avait peur du noir, il me disait qu’il voyait des monstres dans le noir et il croyait qu’un monstre allait lui tirer les pieds. J’ai vu dans un livre un petit garçon avait peur de se coucher. » Samuel, lui, a fait du lien avec des histoires : « Ca me fait penser à un petit garçon qui était dans un lit. Soudain la maison se

¹ Les retranscriptions des écrits et du langage oral des élèves ont été corrigées orthographiquement mais la structure est laissée telle quelle.

transforme dans une forêt et il voit un monstre. Aussi à un personnage et à une histoire et à Hansel et Gretel. » Nous voyons bien que le thème abordé dans ce livre a renvoyé les élèves à des peurs bien communes à tous les enfants et aux histoires, notamment les contes pour enfants comme Hansel et Gretel, qui permettent de symboliser et de mettre à distance leurs peurs.

3.1.3 Les maîtres de l'illustration.

Ils ont, de leur côté, tous pris appui sur les illustrations du livre. J'en ai donc conclu que les consignes n'étaient pas très claires ; pour l'illustration, en effet, les élèves doivent prendre appui sur ce qu'ils ont lu et sur la façon dont ils imaginent la scène.

3.1.4 Les maîtres des mots.

De même, les maîtres des mots dans leur ensemble n'ont pas compris le sens de ce rôle et ont listé une série de mots sans pouvoir justifier leur choix. Seule Clara, a listé des mots car elle ne les connaissait pas.

3.1.5 La mise en commun.

Lors des débats, les groupes se sont beaucoup focalisés sur la présence ou non de l'alligator sous le lit. C'est en ce sens que cette lecture était intéressante car elle permettait aux élèves d'apporter leur propre interprétation : dans l'histoire, personne ne voit cet alligator, seul le garçon affirme qu'il est là mais ne parvient jamais à le voir. De nombreux élèves ont affirmé que l'alligator n'existait pas mais que c'était l'enfant qui l'imaginait et qui voulait que ses parents viennent, alors que d'autres, en s'appuyant sur les images et sur le fait que la bête mange tous les aliments et que le garçon le suive jusqu'au garage, ont affirmé que l'alligator existait bien. A l'heure du bilan, cette différence de point de vue a été pertinente à travailler car un élève en particulier voulait absolument que le débat soit tranché. Je suis alors intervenue pour expliquer qu'il n'y avait pas de bonne réponse mais que chaque lecteur pouvait avoir sa propre interprétation et remplir les blancs à sa manière.

Des difficultés sont tout de même survenues, nous obligeant à changer quelque peu le dispositif pour les séances suivantes.

Au niveau du débat, nous pouvons dire que sur les quatre groupes, le groupe 1 a été peu fonctionnel car bien que trois élèves de ce groupe aient bien compris le texte (leur fiche était remplie et montrait des apports intéressants) et se soient appropriés leur rôle, ils n'ont pas été capables de s'imposer et de mener la discussion. Une élève de ce groupe n'a pas compris le texte et n'a pas pu apporter beaucoup d'information au groupe et deux élèves ont montré des problèmes de comportement non conciliables avec le travail de groupe.

Le groupe 2 a été plus fonctionnel avec quelques élèves qui ont pu proposer des choses intéressantes mais qui se sont beaucoup plaints d'un de leurs camarades pour son manque d'intérêt et ses réflexions déplacées sur les autres membres du groupe, créant ainsi une mauvaise ambiance et inhibant certains élèves.

Les groupes 3 et 4 ont également bien fonctionné dans leur ensemble, malgré le manque de participation de deux élèves qui n'ont pas posé de problèmes de comportement mais qui sont restés très passifs et ont montré un manque d'intérêt dans le dispositif et les bruits incessants de deux élèves qui ont du mal à se concentrer et qui ont montré une vraie problématique à travailler en groupe.

Au moment du bilan, les élèves ont néanmoins eu un regard assez positif sur la séance, ainsi Adam a dit que parler avec ses copains lui avait permis de mieux comprendre le livre et Samuel a affirmé que c'était bien d'avoir de l'aide des autres élèves.

Pour résumer, la séance a été fructueuse, nonobstant quelques difficultés car de nombreux élèves ont été capable de s'approprier leurs rôles et ont pu se mettre en activité pour comprendre et interpréter le texte.

3.2 Séances 3 et 4

Les séances 3 et 4 ont été consacrées à l'étude du livre de Mario Ramos : *C'est moi le plus beau*. Ce livre relate l'histoire d'un loup qui déambule dans la forêt se vantant d'être le plus beau et qui rencontre des personnages de contes qui le flattent de peur d'être mangés. Son périple continue jusqu'à ce qu'il rencontre le petit dragon.

Les améliorations apportées au terme des séances d'apprentissage ont porté leur fruit ; de ce fait ces deux nouvelles séances ont été l'occasion pour les groupes en autonomie de véritablement s'approprier le dispositif. Les deux groupes de besoin se sont avérés essentiels et ont permis aux élèves plus fragiles de s'approprier la lecture et de participer plus activement au débat. L'étayage des enseignantes leur a donné l'occasion de mettre plus de sens sur l'activité et ce travail en petit groupe les a aidé à s'impliquer davantage dans le travail demandé.

3.2.1 Les maîtres de l'animation.

Clara : « Pourquoi tous les personnages dit que c'est le plus beau ? Que pensent-les petits cochons ? Pourquoi le loup se prend pour le plus beau ? » Les questions de Clara sont pertinentes car cette élève a fait du lien entre cette activité et les compétences acquises avec la méthode *Lectorino Lectorinette* (Goigoux et Cèbe, 2013). Elle fait bien la distinction entre ce que peuvent penser des personnages et ce qu'ils disent. Quand je l'ai questionnée, le lendemain, elle a pu me montrer qu'elle avait bien compris que les petits cochons et autres

personnages de contes mentaient au loup par peur et qu'il y avait donc une différence entre leurs pensées et leurs dires. Grâce à son apport de questions, son groupe a pu partir sur un véritable débat d'interprétation.

Parallèlement, Mallaurie a posé des questions d'ordre plus descriptif et le débat a donc eu plus de mal à partir. Voici quelques exemples : « Que met le loup comme vêtements ? A qui le loup parle en quatrième ? A qui le loup dit boursoufflé ? ».

Tesnime, pour sa part, s'est vraiment emparée de son rôle et a posé de nombreuses questions : « Pourquoi le loup se croit beau ? Pourquoi le dragon dit que son papa est beau ? Pourquoi le loup porte une salopette ? Pourquoi le loup dit au dragon est-ce que ta maman est là ? Pourquoi le dragon souffle du feu au loup ? Pourquoi le loup dit à Blanche-Neige qu'elle a l'air malade ? Pourquoi les trois petits cochons tremblent ? »

Dans un groupe, les élèves ont débattu à partir des questions sur l'attitude des personnages de contes ; tout le monde était d'accord pour dire que ces personnages avaient peur de se faire manger mais Sandy ne comprenait pas la peur de Blanche-neige car elle ne risquait pas de se faire manger (référence au conte). Ils en ont conclu qu'elle avait certainement peur que le loup se mette en colère.

3.2.2 Les maîtres des liens.

Beaucoup ont fait référence aux livres qui avaient été lus en classe : *C'est moi le plus fort*, *Gare à la maîtresse* et aux contes : *Le petit chaperon rouge*, *Les trois petits cochons*.

Un groupe s'est beaucoup focalisé sur la différence entre *C'est moi le plus fort* et *C'est moi le plus beau*. Milan a rajouté « dans un film, j'ai vu un petit garçon qui fait son beau » mais il n'a pas plus explicité plus clairement.

3.2.3 Les maîtres de l'illustration.

De nombreuses illustrations ont été faites puisque tous les élèves des groupes de besoin et un élève par groupe autonome ont illustré leur lecture. Tous les élèves ont bien sûr dessiné un loup et une grande majorité d'entre eux (sept élèves sur onze) ont dessiné le moment où le dragon crache du feu sur le loup. Adam a choisi ce moment car « c'est quand le loup se fait avoir » et Ilyès car « le loup a trouvé quelqu'un de plus fort que lui ». Les autres élèves ont dessiné la rencontre du loup et d'un personnage.

3.2.4 Les maîtres des passages.

Assez étonnamment, contrairement aux maîtres de l'illustration qui ont majoritairement dessiné le moment où le rebondissement intervient, les maîtres des passages ont choisi des parties dans la situation initiale du récit quand le loup se promène. Louis explique que c'est

« parce qu'il rencontre le petit chaperon rouge et aussi parce qu'il fait son beau » et Zakaria dit que c'est « parce qu'il aime quand le loup est content ».

3.2.5 Les maîtres des mots.

Dans les cinq groupes, on retrouve les mots 'pâlichonne' et 'incorrigible' ; les autres mots qui reviennent dans plusieurs groupes sont : 'fanfaronne' et 'rayonne'. Les élèves se sont concentrés sur des mots qu'ils ne connaissaient pas, sauf Samuel qui a rajouté le mot 'lardons', terme que le loup utilise pour s'adresser aux cochons parce que « c'est rigolo ».

3.2.6 Mise en commun.

La mise en commun a été l'occasion de reprendre les apports de chaque groupe et de réitérer le fait que l'intérêt du dispositif se trouvait dans la variété des réponses. Lors des débats, les élèves ont passé beaucoup de temps à parler à partir des questions du maître de l'animation et peu de temps sur les apports du maître des mots et du maître des passages.

3.3 Séances 5 et 6

Durant ces deux séances, les cinq groupes ont étudié *Le loup qui cherchait une amoureuse* de Orianne Lallemand.

3.3.1 Les maîtres de l'animation.

Ces élèves ont posé de nombreuses questions qui ont donné l'occasion aux groupes de discuter longuement. Plusieurs questions se sont centrées sur la relation du loup avec ses amis : « Pourquoi parle-t-il au hibou ? Pourquoi appelle-t-il ses amis ? » et d'autres questions étaient en lien avec ce que fait le loup pour séduire : « Pourquoi prépare-t-il un bouquet ? Pourquoi met-il des bottes de cow-boy ? » Ils se sont également demandés si le loup parvenait à trouver une amoureuse et les élèves n'étaient pas tous d'accord. Certains d'entre-eux ont répondu par l'affirmative en se reposant sur le texte. Ainsi Tesnime a dit : « oui il est amoureux parce qu'il a les jambes flagada et la cervelle en chocolat ». Mais d'autres élèves n'ont pas compris le sens de cette expression qui est pourtant expliqués par un des personnages dans le texte.

3.3.2 Les maîtres des liens.

Les maîtres des liens ont beaucoup fait référence à tous les livres sur les loups que nous avons lu avant, tels que *Le loup qui découvrait le pays des contes*. Mais lors des débats, les groupes en autonomie n'ont pas fait de comparaisons entre ces différents loups. Avec l'apport de l'enseignante, dans un groupe de besoin, les élèves ont longuement discuté du fait que ce loup est différent car il ne cherche pas à faire du mal. Camélia a dit : « Il est gentil, il ne cherche pas à manger des animaux comme dans les trois petits cochons ».

Un seul élève a noté sur sa feuille un lien avec une expérience personnelle : « Ca m’a fait penser à quand j’étais amoureux de Sinem en début d’année », mais il l’a barré et n’a pas partagé cela avec le groupe.

3.3.3. Les maîtres de l’illustration.

Ils ont tous dessiné la scène de la rencontre du loup avec la louve, et la majorité d’entre eux ont inclus des cœurs, signifiant que pour eux le loup avait trouvé une amoureuse.

3.3.4 Les maîtres des passages.

Les choix ont été assez hétérogènes. Samuel a choisi un dialogue entre le loup et son ami Joshua qui lui dit : *Tu auras les jambes flagada, la cervelle en chocolat et le cœur qui bat*, parce qu’il a bien aimé les mots employés. Assia a préféré le passage où le loup met ses lunettes parce que ce passage était drôle. Comme pour le livre précédent, les choix de passage ne se sont pas portés sur la situation finale de l’histoire, contrairement aux illustrations.

3.3.5 Les maîtres des mots.

Les élèves se sont beaucoup concentrés de nouveau sur des mots qu’ils ne connaissaient pas : Phénoménal, élégant, suggérer, cabossé.

3.3.6 La mise en commun.

La mise en commun a permis aux élèves de montrer que la plupart d’entre eux n’avaient pas aimé cette lecture. Ilyès a dit que ça n’était pas intéressant car ça ne faisait pas peur et plusieurs élèves ont dit qu’ils n’aimaient pas ce loup. Il est évident que de nombreux élèves n’ont pas compris les subtilités du livre, par exemple, ils n’avaient pas compris le sens de tomber amoureux et le fait que le loup s’entraîne à tomber toute la matinée pour trouver une amoureuse. Du fait des difficultés de compréhension et du manque d’appréciation pour le livre, les élèves se sont beaucoup moins investis dans ce cercle de lecture.

3.4 Séances 7 et 8

Lors de ces deux séances, les élèves ont lu *Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart, l’histoire de personnages de contes qui apprennent que le loup arrive et qui se réfugient tour à tour chez Monsieur Lapin, frappant à la porte et créant à chaque fois une peur que ce soit le loup qui se présente à son tour.

3.4.1 Les maîtres de l’animation.

De nombreuses questions se sont portées sur les différents personnages et les sentiments ressentis par ceux-ci : « Qui sont les personnages qui arrivent chez le lapin ? Combien de personnages y a-t-il ? Pourquoi viennent-ils chez le lapin ? Qu’est-ce qui se passe quand ils entendent TOC TOC TOC ? Que ressent le lapin ? Pourquoi le lapin s’inquiète ? ». Les autres

questions ont amené les élèves à débattre sur la fin de l'histoire : « Qu'est-ce que vous avez pensé de l'instant où le loup est entré dans la maison ? Est-ce que le loup est gentil ou méchant ? Qui est le plus affreux dans cette histoire ? ». Les élèves ne s'attendaient pas à cette fin, Serhan s'est questionné sur l'attitude des personnages qui sautent d'abord sur le loup et ensuite qui l'invitent à manger avec eux ; il a trouvé ça bizarre. Le groupe a conclu que les personnages l'avaient attaqué pour se défendre et quand ils ont vu qu'il ne leur ferait pas mal alors « ils sont devenus gentils avec lui » (Hugo). Dans un autre groupe, ils ont dit que le loup ne pouvait pas les attaquer car ils étaient trop nombreux.

3.4.2 Les maîtres des liens.

Des liens ont été fait avec les différents contes ayant les mêmes personnages : *Les trois petits cochons*, *Pierre et le loup*, *Le petit chaperon rouge*, *gare à la maîtresse* et les livres que nous avons lu auparavant. Mallaurie a fait le lien avec le livre *Petite taupe ouvre moi ta porte* qui reprend la même histoire. Dans un groupe, les élèves ont passé beaucoup de temps à échanger sur la façon dans différents livres dont les différents personnages s'y prenaient pour ne pas se faire manger par le loup.

3.4.3 Les maîtres de l'illustration.

Les productions ont été variés, certains élèves se sont centrés sur le lieu de l'histoire et ont dessiné la maison avec des détails, d'autres ont illustré l'arrivée des différents personnages, mais la majorité ont illustré la dernière scène quand tous les personnages partagent un repas avec le loup.

3.4.4 Les maîtres des passages.

Là aussi, les choix ont été variés, Adam a choisi le passage quand le lapin apprend par le journal que le loup est revenu parce que « dans ce passage, il y a des sentiments », alors que Sandy a choisi le moment où « tous les personnages montrent au loup qu'ils n'ont pas peur de lui ».

3.4.5 Les maîtres des mots.

Les élèves ont choisi de nombreux mots en lien avec des sentiments : terrifiant, soulagé, rassuré, enthousiasme. Trois élèves ont également choisi le mot 'réfugier' et TOC TOC TOC car ce dernier mot revient souvent.

3.4.6 La mise en commun.

D'après les retours des élèves, les débats d'interprétation ont pu avoir lieu dans les groupes car ils ont pu se reposer sur les nombreux personnages, de plus le personnage du loup était dans son registre habituel (personnage que l'on craint), ce qui a permis aux élèves de faire plus de liens avec leurs lectures précédentes. Le bilan de ces deux séances est plutôt positif.

4. Discussion :

4.1. Recontextualisation

L'objectif principal que j'avais fixé par la mise en place des cercles de lecture était de travailler les textes littéraires différemment que par une lecture suivie de questions et de pouvoir accompagner les élèves dans plus d'autonomie et de responsabilité dans leur lecture pour les amener à éprouver le plaisir de lire tout en travaillant la compréhension et l'interprétation. Travailler les textes autrement a demandé une implication de la part de l'enseignante et de la part des élèves dans une nouvelle méthode inédite pour nous tous : le cercle de lecture. Cette méthode s'appuie sur le travail en groupe à travers les apports des élèves dans les rôles qui leur sont attribués, à savoir : maître de l'animation, maître des liens, maître de l'illustration, maître des passages et maître des mots.

Mon hypothèse était que les élèves de CE1 arriveraient à travers les débats et grâce à l'apport des camarades à mieux comprendre les textes et à avoir plus de liberté pour s'impliquer personnellement dans les textes et ainsi rentrer dans de véritables discussions interprétatives. De plus, à travers ce dispositif, j'espérais que les élèves découvrent le plaisir de lire, mais aussi le plaisir à échanger à l'intérieur des groupes tout en enrichissant leur culture personnelle et la culture commune de la classe.

4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Lors de cette séquence de littérature, j'ai cherché à me rapprocher au plus près du dispositif décrit par Lafontaine, Terwagne & Vanhulle (2013) et Giasson (2014). Néanmoins, pour des questions de ressources disponibles, je n'ai pas pu avoir pu proposer aux élèves de choisir leur lecture mais ai dû la leur imposer, ce qui dévie de ce que propose Giasson. En effet, elle conseille de mettre cinq à six livres à disposition des élèves et de créer les groupes en fonction des choix des lectures. Cette mise à disposition de plusieurs livres met en avant la fonction de la lecture partage comme le décrit Tauveron (2002). Cette notion aurait pu être mise en avant si chaque groupe avait lu des textes différents et pu ensuite présenter ces lectures à la classe. Toutefois, cette notion de lecture partage a pu être mise en œuvre à l'intérieur de chaque groupe dans lesquels les élèves ont pu confronter leurs idées et construire du sens en collectif ainsi que le préconisent Lafontaine et al. (2013). De même, nous avons pu travailler sur cette notion de partage lors de la phase trois ou phase d'évaluation décrite par Lafontaine et al. (2013). Cette phase s'est révélée plus intéressante que je ne l'avais imaginée au départ ; en effet, outre le fait qu'elle a permis à tous les groupes d'échanger et de partager leurs différents apports, elle a donné l'occasion de mieux comprendre la démarche de chaque groupe, les

thèmes sur lesquels ils avaient échangé et de mettre en commun les compétences afin de garder une cohésion dans la communauté d'apprenants. Enfin, cette notion de partage a également été mise en avant dans les groupes de besoin à travers la lecture orale des enseignantes aux groupes de besoin. Cette lecture, comme la lecture offerte, permet aux élèves ayant un niveau de décodage faible d'avoir accès à une plus grande variété de livres ; elle leur offre également un modèle de lecture expressive (Bentolila, 2006).

4.3. Validation des hypothèses

Les résultats que j'ai obtenus sont d'ordre qualitatifs et demandent ainsi une certaine interprétation. En ce qui concerne la fonction plaisir que devaient apporter les cercles de lecture, le dispositif a été satisfaisant. Les élèves ont indiqué qu'ils avaient aimé cette façon de travailler et ils ont eu des réactions positives à chaque fois que j'ai annoncé dans l'emploi du temps que nous allions travailler sur ce dispositif. Ils ont particulièrement apprécié les différents rôles qui étaient proposés. Ils ont aimé échanger sur leurs lectures, à la fois dans les groupes et au moment des mises en commun et des bilans. Toutefois, tous les élèves ne se sont pas autant impliqués. Les élèves de ma classe qui sont très passifs et qui ont du mal à rentrer dans les apprentissages se sont montrés assez réservés par rapport à ce travail et n'ont pas montré de grand enthousiasme. Néanmoins, ces élèves qui sont plus faibles au niveau de la lecture ont bénéficié positivement du dispositif car travailler en petits groupe avec le guidage et l'étayage des enseignantes leur a permis une plus grande implication. Ils ont pu participer, ont travaillé sur l'écoute et ont été très sollicités, ce qui est plus difficile lorsque nous travaillons en groupe classe.

Au niveau de la compréhension et de l'interprétation, les résultats sont mitigés. Le dispositif a permis aux élèves de collaborer et de s'entraider pour mieux comprendre les lectures. Cependant, les trois groupes en autonomie ont reçu moins de guidage que les autres groupes et ont parfois été en difficulté dans la compréhension, particulièrement lors de la lecture du *Loup qui cherchait une amoureuse*.

4.4. Limites et perspectives

Le cercle de lecture est un dispositif qui fonctionne très bien avec des élèves autonomes à la fois dans leurs lectures et dans leur engagement dans les activités de classe. Avec de nombreux élèves de ma classe, je peux dire que cette méthode de lecture a été fructueuse et que les hypothèses que j'avais émises ont été vérifiées. Néanmoins, en CE1, certains élèves sont encore peu autonomes, et dans ma classe, certains d'entre eux avaient un niveau de lecture trop faible pour vraiment travailler en autonomie dans un groupe et participer

positivement aux discussions interprétatives. De ce fait, j'ai été obligée de changer le dispositif pour ces élèves.

Une difficulté particulière a été de faire travailler cinq groupes en parallèle, notamment à cause du bruit engendré et de la difficulté de gestion de classe ; en cela le fait de travailler avec la maîtresse surnuméraire une séance sur deux a été une aide précieuse. Je pense néanmoins que travailler avec un groupe plus restreint permettrait à l'enseignante d'apporter plus de guidage et d'étayage à chaque groupe. Ce dispositif me paraît idéal pour travailler en APC avec un petit groupe de cinq à six élèves avec la présence de l'enseignante. D'autre part, je ne garderais pas nécessairement tous les rôles que j'avais mis en place lors de cette séquence. J'ai notamment l'impression que les rôles de maîtres des passages et des mots n'ont pas été des supports efficaces pour générer des discussions.

L'avantage qu'a apporté cette méthode a été que, outre les compétences en lecture, nous avons pu travailler également sur la collaboration et l'entraide, compétences qui sont indispensables à acquérir chez nos élèves si l'on veut qu'ils deviennent de futurs citoyens engagés et responsables.

5. Conclusion

La mise en place de cercles de lecture dans une classe de CE1 avec 26 élèves s'est avérée un peu complexe et difficile à mettre en place. La présence de la maîtresse surnuméraire a été un atout précieux et a permis de former des groupes de besoin, changeant ainsi quelque peu le dispositif. Grâce aux aménagements mis en place, le bilan est positif ; tous les élèves de la classe ont pu participer et avancer dans l'acquisition des compétences nécessaires en lecture littéraire et surtout de nombreux élèves ont manifesté du plaisir dans cette activité de lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Ben Soussan P. (2009). *Les tout petits et les livres*. Ramonville: Erès.
- Bentolila, A., Gombert J.-E. & Sprenger-Charolles L. (2006). Polémiques autour de la lecture : des chercheurs répondent aux Cahiers. Les points de vue d'Alain Bentolila, de Jean-Émile Gombert et de Liliane Sprenger-Charolles. L'actualité vue par le CRAP. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Polemiques-autour-de-la-lecture-des-chercheurs-repondent-aux-Cahiers> .
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles / RETZ.
- Bruner J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. (Psychologie d'aujourd'hui). Paris : P.U.F.
- Causse, R. (1988). *L'enfant lecteur*. Paris: Autrement.
- Daussin, J.M., Keskaik, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, Portrait social, édition 2011*, 137-152
- Deauvieu, J. , Espinoza, O. & Bruno, A.M. (2013). Lecture au CP : un effet-manuel considérable. Rapport de recherche de l'Université de Versailles.
- Repéré à <http://www.uvsq.fr/deauvieu-jerome-143104.kjsp?RH=1183994782492>
- Dehaene S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacobs.
- Demmane F. (2010). L'apprentissage de la lecture.
- Repéré à <http://lebonusage.over-blog.com/article-l-apprentissage-de-la-lecture-47376490.html>
- De Pennart, G. (2004). *Le loup est revenu*. Paris : L'Ecole des Loisirs.
- Deville P. (2014). La fluidité en lecture, indicateur d'un apprentissage en cours. Devenir Lecteur. *CRAP Cahiers pédagogiques*, 516.
- Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-fluidite-en-lecture-indicateur-d-un-apprentissage-en-cours>
- Eklablog. (2012). Les 5 au quotidien : mes outils. Dans la classe de Zazou.
- Repéré à <http://laclassedezazou.eklablog.com/les-5-au-quotidien-mes-outils-a24424986>
- Frier C. (2014). *Construire le sujet scripteur-lecteur au cycle 2 : La construction du sujet lecteur-scripteur de la maternelle à l'Université : quatre temps d'une genèse*. Rapport de soutenance d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal de Grenoble.
- Gerin M.-C. (2010). Fonctionnement du rallye lecture. Académie de Grenoble.
- Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/ien.vienne2/spip.php?rubrique1078>
- Giasson, J. & Escoyez T. (2014). *Les textes littéraires à l'école*. Louvain : De Boeck.

- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette*. Paris : Retz.
- Golse, B. (2007). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Issy-les-Moulineaux: Masson.
- Lagarde, F. (2004). La bibliothèque d'école. De l'armoire bibliothèque à la BCD. *Bulletin des Bibliothèques de France*, Lire à l'école, 1, 22-25.
- Lallemand, O. (2012). *Le loup qui cherchait une amoureuse*. Paris : Auzou
- Mayer, M. (2010). *Il y a un alligator sous mon lit*. Paris : Gallimard jeunesse.
- MEN (2008). <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- Nonnon, E. (2007): L'école et ses mauvais lecteurs. *Repères*, n°35, 5-30.
- Pelloquin E. & Keller Y. (2003). La lecture partagée : guide pédagogique et sélection de supports de lectures pour adolescents et adultes. Canopé - CRDP de Poitiers.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- Pigem N. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, 54, 169-186.
- Perrin, P. (2014). *MACLÉ: Module d'approfondissement des compétences en lecture-écriture. Résumé du livre "Favoriser la réussite en lecture : les Maclé" de Ouzoulias - Académie de Grenoble*
- Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron3/spip.php?rubrique57>
- Poslaniec, C. (2010). *Donner le goût de lire*. Paris: De La Martinière Jeunesse.
- Ramos, M. (2007). *C'est moi le plus beau*. Paris : Ecole des Loisirs.
- Terwagne, S. Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2013). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier.
- Wolf, M. et Katzir-Cohen, T. (2001). *Reading fluency and its intervention, Scientific studies of reading (Special issue on fluency)*, n° 5(3), p. 211-238.

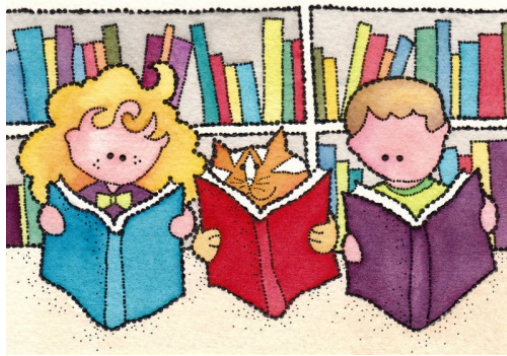
ANNEXE 1



Le carnet de lecture de :

Notre livre :

Le maître des passages



Je choisis un passage du livre que j'ai aimé, un passage amusant ou effrayant ou qui donnera à quelqu'un l'envie de lire ce livre.

Je note les pages de ce passage ici : -----
Quand vient mon tour, je lis le passage à haute voix à mon groupe et j'explique pourquoi j'ai choisi ce passage.

Ecris les raisons de ton choix ici :

Pour t'aider :

J'ai choisi ce passage car c'est amusant ou émouvant ou surprenant ou important ou bien écrit ou informatif ou difficile et je veux en parler.

Le maître des illustrations



Je fais un dessin sur un passage du livre (un personnage, un évènement).

Je peux aussi ajouter des mots.



Le maître des mots



Je cherche quelques mots importants durant ma lecture.
Je les entoure au crayon de papier, puis je les recopie. Si
je ne les connais pas, je les cherche dans le dictionnaire
et je note la définition.

[illegible]

Le maître des liens



Ce que j'ai lu me fait penser à quelque chose qui m'est arrivé à la maison ou à l'école, à un événement dans le monde ou un autre livre ou à un film que j'ai vu.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Le maître de l'animation



Je prépare une liste de questions.

Pour t'aider : À quoi avez-vous pensé en lisant ce passage ? Qu'avez-vous ressenti en lisant ce passage ? Quelles questions vous posez-vous sur ce qui va arriver ? Que ressentent les personnages ? Que pensent les personnages ? Que croient les personnages ?

Résumé

La lecture est une compétence indispensable à développer à l'école, cependant la lecture ne se résume pas à une simple capacité à décoder. Permettre à nos élèves de développer leurs capacités à comprendre et interpréter les textes est tout autant essentiel. Au delà de ces compétences, nous pensons que pour permettre à nos élèves de se positionner en tant que sujets-lecteurs, l'école doit devenir un lieu dans lequel nos élèves développent également le goût de la lecture. Nous faisons le pari que ce plaisir de lire peut leur être transmis à condition d'engager activement nos élèves dans les textes littéraires. Nous émettons l'hypothèse que le dispositif de cercle de lecture peut permettre à nos élèves de CE1/CE2, à travers les débats et grâce à l'apport de leurs camarades, de mieux comprendre les textes et d'avoir plus de liberté pour s'impliquer personnellement dans leur lecture et ainsi rentrer dans de véritables discussions interprétatives. De plus, nous pensons que ce dispositif peut nous permettre de donner le goût de lire à nos élèves par le biais d'échanges en groupes tout en enrichissant leur culture personnelle et la culture commune de la classe.

Abstract:

Reading is a critical competency to develop at school; however, reading goes well beyond the simple ability to decode a text. It is equally important to allow our students to develop their capacity to understand and interpret what they read. Beyond these competencies, we believe that in order to allow our students to become reader-subjects, the school must become a place where our students also develop a love of reading. We believe that this love of reading can be shared with them provided that we are able to actively engage them in literary texts. We hypothesize that the use of book clubs can enable our students in second and third grade to better understand the texts and have the freedom to be more personally involved in reading them and therefore engage in genuine interpretative discussions. Furthermore, we believe that this method allows us to give our students a desire to read through group discussions while at the same time enriching their personal culture and the culture of the class.

Mots clés : littérature, cycle 2, CE1, goût de lire, travail de groupe