



HAL
open science

L'acculturation à l'écrit pour donner le plaisir de lire

Gilles Lescot

► **To cite this version:**

Gilles Lescot. L'acculturation à l'écrit pour donner le plaisir de lire. Education. 2017. dumas-01622205

HAL Id: dumas-01622205

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622205>

Submitted on 15 Nov 2017

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**L'ACCULTURATION A L'ECRIT POUR
DONNER LE PLAISIR DE LIRE**

Gilles Lescot

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Mme Laurence Quintin

2016-2017

Mots-clés : enseignement de la lecture – acculturation – plaisir de lire - CE1

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
I - REFLEXIONS AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.....	6
1. L'évolution du lecteur : du lecteur « en émergence » au lecteur expert	6
2. La lecture dans les textes officiels	7
3. Selon les chercheurs.....	8
4. Acculturation à l'écrit et lecture-plaisir.....	9
5. Problématique.....	10
II - CONTEXTE.....	11
1. L'environnement de la classe	12
1.1. La bibliothèque de classe.....	12
1.2. Les lectures offertes.....	13
1.3. Présentation de livres.....	13
1.4. Les moments de lecture libre.....	14
1.5. Emprunt de livres dans la bibliothèque de classe.....	14
2. Représentations initiales des élèves	15
2.1. Sondage	15
2.2. Discussion	16
2.3. Relations avec les parents.....	18
3. Evaluations : comportement, fluence et compréhension.....	19
3.1. Le comportement face aux livres	19
3.2. Test de fluence	20
3.3. Test de compréhension	22
III - EXPERIMENTATION.....	24
1. Les ateliers de lecture libre.....	25
1.1. Description de la méthode	25
1.2. Mon rôle.....	28

2. Participants.....	28
2.1. Eleve 1.....	29
2.2. Elève 2.....	31
2.3. Eleve 3.....	32
CONCLUSION.....	33
BIBLIOGRAPHIE.....	36
ANNEXES.....	38
1. Annexe 1 : Grille de comportement.....	38
2. Annexe 2 : Fiche d'emprunt bibliothèque.....	39
3. Annexe 3 : Questionnaire lecture.....	40
4. Annexe 4 : Test de compréhension - Couverture du fichier d'exercices et exercices « Repérer les connecteurs ».....	41
5. Annexe 5 : Test de fluence - Texte Monsieur Petit et tableau d'étalonnages.....	43
RESUME.....	45

INTRODUCTION

J'effectue mon stage en tant que professeur des écoles débutant dans une école élémentaire du XXème arrondissement de Paris, située en Réseau d'Education Prioritaire (REP). J'enseigne dans une classe de CE1, composée de 22 élèves (douze filles et dix garçons). J'ai pu constater dès le début de l'année que les élèves qui étaient en difficulté scolaire éprouvaient souvent des difficultés en lecture : problèmes de décodage, de compréhension ou de vocabulaire affectaient en effet souvent les élèves en difficulté. J'ai également remarqué que parmi ces derniers, certains n'aimaient pas lire et que de fait ils lisaient peu, voire pas du tout.

Accordant moi-même une grande importance à la lecture, je m'interrogeai donc sur la façon de transmettre cette passion à mes élèves ou tout du moins sur la façon de mener mon enseignement de la lecture afin de leur donner envie de lire par eux-mêmes.

Je commencerai donc par décrire la manière dont j'enseignais la lecture au début de l'année afin de faire un premier point sur les limites que j'ai eu l'occasion de rencontrer et de faire émerger ma réflexion autour de l'enseignement de la lecture. Durant les premières semaines de classe, les séances dédiées exclusivement à la lecture se déroulaient de deux façons :

Tout d'abord, je dois préciser que j'ai choisi en début d'année de suivre la méthode Picot pour l'enseignement du français (grammaire, conjugaison, vocabulaire). Cette méthode propose chaque semaine aux élèves un nouveau texte à partir duquel ils manipulent la langue et consolident les notions par le biais d'activités ritualisées. Cela prend une part considérable dans l'emploi du temps consacré au français. C'est pourquoi j'ai suivi les conseils prodigués et travaillé également la lecture et la compréhension à partir de ces textes. Néanmoins, s'ils permettent de mettre en lumière des notions grammaticales, il s'est rapidement avéré que les textes n'étaient pas toujours intéressants à travailler du point de vue littéraire ou de celui de la compréhension.

J'ai alors réduit les séances consacrées à Picot et ajouté dans l'emploi du temps deux séances hebdomadaires strictement réservées à l'entraînement à la lecture et à la compréhension. Lors de la première séquence (au mois d'octobre), j'ai commencé par

distribuer un exemplaire du conte *Jack et le haricot magique* à chaque élève. Je souhaitais qu'ils aient l'objet livre entre les mains et non travailler à partir de photocopies. Lors des séances suivantes, chacune commençait par la relecture silencieuse du chapitre à lire pour ce jour. Ensuite, j'interrogeais des élèves pour qu'ils lisent à haute voix. Cependant, je ne pouvais être assuré que chacun avait bien lu la partie demandée à la maison, ni s'ils l'avaient relue en silence. Leur proposer un questionnaire de lecture était alors une manière de le vérifier.

Cette fois, je trouvai deux défauts principaux qui risquaient selon moi d'être contre-productifs :

D'une part, il est compliqué de donner à lire à tous le même livre au même moment. Les bons lecteurs auront lu le livre entièrement tandis que les faibles lecteurs n'auront pas nécessairement lu la partie demandée. Faut-il freiner les uns au risque de les frustrer ? Surtout, n'est-ce pas anti-pédagogique d'empêcher un enfant de lire plus que demandé ? A ce propos, Catherine Tauveron pense que « dans la mesure du possible, le rôle du maître devrait être d'encourager la lecture longue *in extenso*, à un rythme dont l'élève serait le seul maître. »¹.

D'autre part, je me suis aperçu que ce choix risquerait plutôt de détourner plus encore de la lecture un élève qui n'éprouve pas de plaisir à lire et qui associerait alors lecture et contrainte. En effet, imposer un livre et lui accorder uniquement un but utilitaire semble aller à l'encontre de l'invitation à l'amour de la littérature.

Quant au questionnaire de lecture, il a ses limites, définies entre autres par Sylvie Cebe et Roland Goigoux. Selon eux, il sera d'un intérêt limité s'il se contente de vérifier que l'élève a bien lu le texte. Il risque également de faire du livre un objet scolaire, certains élèves pouvant alors confondre « la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire proposé *a posteriori*. Leur première lecture est alors réduite à un repérage thématique et à la localisation des informations qui leur seront utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées. »²

L'enseignement de la lecture est donc une tâche ardue. Quel support utiliser ? Doit-on suivre une méthode particulière ? Mais face à la multitude de manuels et à la question du choix des supports, le but reste d'amener chaque enfant à devenir lecteur.

¹TAUVERON, Catherine, et al. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier 2003 (351 p.)

²CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, *Lector & Lectrix Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz 2009 (192 p.)

I - REFLEXIONS AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

1. L'évolution du lecteur : du lecteur « en émergence » au lecteur expert

Savoir lire est un des objectifs de l'école. En se basant sur la classification de Jocelyne Giasson (2003)³, de lecteur en émergence, l'enfant doit devenir lecteur expert :

Le lecteur en émergence ne lit pas de façon autonome. Il doit découvrir le principe alphabétique pour apprendre à lire des mots nouveaux et devenir un *apprenti lecteur*.

Celui-ci peut alors comprendre des textes simples et faire des hypothèses pour comprendre ce qu'il lit. Sa lecture reste approximative.

Avec de la pratique, il devient *lecteur débutant* et apprend à décoder correctement un texte. Mais sa lecture peut rester hésitante. Il consacre son énergie cognitive au décodage plus qu'à la compréhension.

Le lecteur en transition, maintenant qu'il possède un répertoire plus étendu de mots, sait décoder aisément un texte. Il doit désormais apprendre à comprendre en parallèle ce qu'il lit.

L'apprenti stratège met alors en place des stratégies de compréhension qu'il affinera de plus en plus afin de devenir enfin un *lecteur expert*.

L'objectif de l'enseignant est donc de transformer ses élèves de lecteurs en émergence en lecteurs experts, tout en considérant le fait que chacun n'en est pas au même stade. La difficulté de la tâche va être de prendre en compte ces disparités et d'accompagner chaque élève individuellement. Regardons ce que préconisent les programmes en ce qui concerne la lecture au cycle 2.

³GIASSON, Jocelyne, *La lecture : de la théorie à la pratique*, Belgique, De Boeck 2003 (404 p.)

2. La lecture dans les textes officiels

« Au terme des trois années qui constituent désormais ce cycle, les élèves doivent avoir acquis une première autonomie dans la lecture de textes variés, adaptés à leur âge. La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée »⁴

Les programmes s'articulent autour de trois axes majeurs : le décodage, la compréhension et l'acculturation.

Ainsi, les activités de décodage doivent être « nombreuses et fréquentes » et en lien avec l'écriture car « écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire ».

Plus l'enfant sera à l'aise avec le décodage, plus il sera disponible pour accéder à la compréhension de l'écrit, « finalité de toutes les lectures ».

Enfin, la dimension culturelle de la lecture est mise en évidence. Les élèves doivent construire un bagage culturel commun « autour de genres, de séries, d'auteurs... ». S'y greffe une préconisation (notons qu'elle est inscrite dans les programmes comme un encouragement, et non comme une nécessité) : « les lectures autonomes sont encouragées ».

L'enseignant doit donc mettre à disposition de la classe des ouvrages de "lecture plaisir" pour orienter ensuite les élèves vers des livres plus compliqués afin de diversifier leurs lectures. En cela, il devra jongler entre difficultés textuelles / interprétatives et intérêt pour l'intrigue afin de ne pas décourager l'élève.

Apprendre à lire est un des objectifs de l'école. Cet apprentissage est un processus continu qui s'inscrit dans toute la scolarité, de la maternelle au secondaire, et qui se poursuit tout au long de la vie. Aujourd'hui, les écrits, et donc les façons de lire, se sont multipliés, notamment chez les jeunes : réseaux sociaux, SMS, blogs se sont ajoutés aux livres et aux magazines. Il y a là un paradoxe : on n'a jamais autant lu (en terme de nombre de lecteurs) mais le goût pour la littérature diminue. Face à la multiplication des activités culturelles possibles, les pratiques de lecture ont en effet changé. Comme en témoigne une enquête,

⁴Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *educ.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

menée en 2011 menée chez des étudiants⁵, selon laquelle « la lecture, même si elle est considérée comme un plaisir, est souvent liée à la contrainte ».

3. Selon les chercheurs

J'ai donc poursuivi mes recherches sur les processus mis en jeu lors de l'apprentissage de la lecture afin d'essayer de comprendre ce qui empêchait certains enfants d'entrer dans la lecture. Il a été montré que, contrairement à ce que l'on a longtemps pensé, et comme le précisent les programmes, la lecture ne se limite pas au seul apprentissage du déchiffrage du code écrit, ni uniquement à une activité de compréhension, bien que ces deux points soient indispensables. L'apprentissage de la lecture est en réalité beaucoup plus complexe et je partirai de la définition de Chauveau selon qui l'activité de lecture est « une activité à la fois langagière et culturelle ». ⁶

Cela signifie que lorsqu'il apprend à lire, l'enfant apprend à maîtriser le décodage tout en essayant de comprendre ce qui est écrit. Mais il découvre en même temps que lire, c'est aussi « s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir, etc. » ⁷

En résumé, toute activité de lecture implique trois actions :

- une action instrumentale : décoder les mots
- une action compréhensive : comprendre l'énoncé
- une action culturelle : s'engager dans la lecture

Pour apprendre à lire, il est donc indispensable que l'enfant entre dans le monde écrit. Mais pour cela, il doit comprendre les finalités de l'écrit afin de se définir en tant que lecteur. D'après Lafontaine, Terwagne & Vanhulle, « 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 »⁸. Il

⁵Lacôte-Gabrysiak Lylette et al., « La lecture des étudiants entre plaisir et contraintes », *Communication*, <https://communication.revues.org/5234>

⁶CHAUVEAU Gérard, *Le savoir-lire aujourd'hui*, Paris Retz, 2007 (135 p.)

⁷*ibid*

faut donc que l'enfant construise un projet personnel de lecteur et pour qu'il s'approprie les pratiques socio-culturelles de l'écrit, Chauveau préconise de :

- connaître régulièrement le plaisir de lire grâce à la lecture à voix haute.
- fréquenter des supports et des écrits variés
- fréquenter des lettrés
- parler avec les lettrés de leurs habitudes de lecture, s'identifier à eux et les imiter en train de lire et écrire.

4. Acculturation à l'écrit et lecture-plaisir

Roland Goigoux définit l'acculturation à l'écrit ainsi : c'est le « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales »⁹. Ce dernier « donne du sens aux apprentissages linguistiques et fait découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite ».

Or, l'enfant ne s'acculture pas tout seul à l'écrit. Comme le dit Christian Poslaniec, le passage à la lecture-plaisir n'est pas « motivé d'une façon rationnelle »¹⁰. Un adulte médiateur doit accompagner l'enfant.

Par ailleurs, pour Gérard Chauveau, quatre volets de la culture écrite sont nécessaires pour entrer dans le monde de l'écrit. Ces quatre volets sont :

- les objets de l'écrit (les supports) : livres, journaux, manuels, revues, affiches, courriers, prospectus...
- la diversité des écrits : textes fictionnels, littéraires, informatifs, listes, écrits ordinaires...
- les lieux où l'on rencontre l'écrit : librairies, bibliothèques, coins lecture...

⁸LAFONTAINE Annette , TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, *Les cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Belgique De Boeck, 2013 (205 p.)

⁹GOIGOUX Roland, « Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus », cndp.fr, 2003, <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

¹⁰POSLANIEC Christian, *Donner le goût de lire*. Paris De La Martinière Jeunesse, 2010 (256 p.)

- les lettrés (les usagers de l'écrit) : proches, écrivains, enseignants, libraires, bibliothécaires...

C'est en entrant dans le monde d'écrit qu'on peut ressentir le plaisir de lire. Mais qu'est-ce que la lecture plaisir ?

Selon Christian Poslaniec, « 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. » ¹¹

Aimer lire, c'est donc comprendre les enjeux de la lecture : donner sens à ce qu'on lit. C'est faire l'expérience « d'être transporté dans un univers inconnu » ¹², de préférer continuer son livre plutôt que toute autre chose, de mieux se connaître et de mieux connaître le monde grâce à la littérature. C'est en cela que la lecture est l'acte le plus intime et donc le plus subjectif qui soit : à partir des mots écrits par l'auteur, le lecteur construit ses propres représentations, ce qui lui permet de « devenir l'auteur de tous les textes en leur donnant sens, en se les appropriant; les livres [deviennent] une source de pouvoir imaginaire considérable » (Poslaniec).

Néanmoins, comme le dit C. Poslaniec, « les motivations à lire dépendent de l'histoire personnelle de chacun. Beaucoup ne franchissent pas le seuil de la lecture plaisir ».

5. Problématique

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons par conséquent particulièrement à la dimension culturelle de l'écrit, c'est-à-dire à la découverte et l'entrée de l'enfant dans la culture écrite. Nous nous demanderons alors comment l'aider à y entrer et à découvrir le plaisir de lire et dans quelle mesure cela peut permettre à des enfants qui n'aiment pas lire de progresser en lecture.

¹¹*ibid*

¹²BETTELHEIM Bruno et ZELAN Karen, *La lecture et l'enfant*, France Robert Laffont, 2005 (253 p.)

II - CONTEXTE

En 1988, l'auteure de littérature jeunesse Rolande Causse affirmait dans *L'Enfant lecteur* que « ne pas avoir de livres, c'est ne pas pouvoir s'y attacher et s'en imprégner »¹³. Or, certains élèves n'ayant pas accès aux livres chez eux, il est indispensable de remédier à ce manque.

Dès les années 60, Bruno Bettelheim soulignait lui la possibilité selon laquelle les échecs rencontrés par un enfant à l'école ne proviendraient pas nécessairement d'une incapacité de sa part, mais aussi « de son parti pris de ne pas acquérir certaines disciplines ».¹⁴

Je partirai donc de l'hypothèse selon laquelle si certains élèves ne lisent pas, c'est en partie parce qu'ils ne se sont pas engagés dans la culture écrite, de façon volontaire ou non. Pour ces élèves, la lecture n'est qu'un « processus passif consistant à identifier des lettres, des mots et des phrases absolument vides de signification profonde »¹⁵ et qui exigerait alors plus d'efforts que de satisfaction. « L'enfant prendra goût à la lecture si, dès le début, il sent qu'il s'agit d'une création à laquelle il peut participer »¹⁶.

C'est la raison pour laquelle il me semble indispensable de faire de la classe un lieu acculturant selon la définition proposée par R. Goigoux : « les classes qualifiées de très acculturantes se caractérisent à la fois par un usage important du texte, un souci de varier les types d'écrits, un usage important et diversifié de l'album, et une offre culturelle visant une appropriation personnelle par l'élève. »¹⁷

C'est pourquoi j'ai, dès le début de l'année, mis en place des rituels et dispositifs toujours installés aujourd'hui. C'est par leur biais que je m'attache à travailler sur l'aspect culturel et social du livre.

¹³CAUSSE Rolande, *L'enfant lecteur*, France Editions Autrement, 1988 (202 p.)

¹⁴BETTELHEIM Bruno et ZELAN Karen, *Ibid*

¹⁵*ibid*

¹⁶*Ibid*

¹⁷GOIGOUX Roland et al., « Lire et écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. » ife.ens-lyon.fr, 2015 <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

1. L'environnement de la classe

1.1. La bibliothèque de classe

En prenant la classe en début d'année, il a fallu refaire la bibliothèque de la classe. En effet, pour donner envie de lire il faut commencer par rendre attrayant le lieu qui est premièrement dédié à la lecture.

Je reprenais la classe d'une enseignante partie à la retraite avec ses livres. Ne restaient plus qu'une poignée de romans, des titres de la collection *J'aime lire* et une grande quantité de livres de sciences et d'histoire (sur la Préhistoire ou sur les gaulois uniquement) très anciens et pour la plupart en mauvais état, rangés dans des cartons déchirés.

J'ai donc fait du tri, récupéré des boîtes en meilleur état et réarrangé le fond à partir de livres empruntés à la BCD de l'école (en lien notamment avec les projets d'école et de classe : Contes & légendes et carnets de voyage), d'autres achetés avec l'argent de la Coopérative scolaire, ou venant de ma bibliothèque personnelle. Ainsi, j'ai choisi des textes variés, de genres et de niveaux différents. Je souhaitais également en faire un espace que les enfants s'approprieraient en l'enrichissant par leurs propositions (lors des présentations de livres par exemple).

Les livres sont présentés de face, ce qui permet aux enfants de choisir plus facilement les livres, et rangés selon leur thématique (contes et légende, sciences, histoire, voyage etc.). Des gommettes indiquant leur genre sont de plus collées sur les ouvrages afin de permettre aux élèves de les identifier facilement et de les ranger.

Un coin lecture a également été aménagé en fond de classe avec des coussins et un tapis. J'ai disposé les meubles de façon à en faire un espace de détente, comme coupé du reste de la classe.

Des chercheurs tels que Jocelyne Giasson et Nathalie Lavoie insistent en outre sur la nécessité du coin BCD en cela qu'il représente un « environnement stimulant et riche en écrits »¹⁸. J. Giasson rapporte de plus que des recherches ont montré que les élèves lisent deux fois plus de livres lorsqu'il y a un coin lecture dans une classe que lorsqu'il n'y en a pas

¹⁸LAVOIE Nathalie, « L'éveil au plaisir de lire », *erudit.org*, 2006
<http://www.erudit.org/fr/revues/qf1076656/2006-n140-qf1180399/50475ac/>

(Brassell, 1999). Pour développer le goût de lire, il est donc fondamental d'avoir accès au matériel.

Le coin lecture est très vite devenu un lieu prisé par les élèves. J'ai donc dû instaurer un roulement pour que ce ne soit pas toujours les mêmes qui s'y installent. A noter que c'est également dans le coin lecture que se prennent place les moments de lecture offerte.

1.2. Les lectures offertes

Il faut sensibiliser les enfants, surtout ceux pour lesquels cela n'a jamais été le cas, à la culture et à la langue écrites.

« L'écoute de la lecture par les parents et par le maître ou la maîtresse contribue à donner le goût des mots, la connaissance et crée le désir de lire par soi-même. [...] En outre, elle a le grand avantage démocratique de ne pas laisser à la traîne les enfants dont les parents ne lisent pas pour eux, voire ne lisent pas du tout. »¹⁹

L'observatoire national de la lecture rapporte de plus une étude menée en Israël qui a montré que des élèves auxquels leur enseignant lisait des histoires régulièrement se trompaient moins souvent dans la lecture à haute voix et comprenaient davantage les textes lus en silence. En effet, puisque l'enseignant joue le rôle de médiateur, l'enfant, même faible lecteur, est alors capable de développer des compétences en écoute et en compréhension et de passer outre les difficultés d'ordre langagière ou les problèmes de décodage. Il faut donc profiter de ces moments de lecture offerte pour proposer aux élèves des ouvrages plus riches et plus variés, vers lesquels ils ne seraient pas aller d'eux-mêmes, comme le souligne Bentolila (2006).

1.3. Présentation de livres

Dès le début de l'année, j'ai proposé aux élèves sur la base du volontariat de présenter à leurs camarades les livres de leur choix. De très nombreux volontaires se sont manifestés et depuis, chaque semaine, un ou deux élève présentent leur livre à la classe.

¹⁹Observatoire National de la Lecture, *Apprendre à lire*, France éd. Odile Jacob, 1998 (224 p.)

Les premières fois, les élèves racontent le livre en entier et en détails. Ils ne font pas de résumés mais décrivent surtout des moments qu'ils ont particulièrement aimés, sans faire de lien ni donner d'explications.

Nous avons pris du temps pour définir ce qui était important dans une présentation et pour conclure par : « Il faut raconter juste ce qu'il faut pour donner envie aux copains de lire son livre. »

Nous terminons en rédigeant un canevas de « présentation du livre de chevet » qui sera mis à disposition des élèves.

La liste des ouvrages présentés est affichée au-dessus de la bibliothèque et s'étoffera au cours de l'année.

1.4. Les moments de lecture libre

Ce sont des moments de lecture libre. Quand il y a un créneau vide dans l'emploi du temps, si une séance s'est terminée plus tôt que prévu par exemple, je permets aux enfants de choisir un livre dans la bibliothèque et de lire quelques minutes en silence. Les élèves sont majoritairement demandeurs.

1.5. Emprunt de livres dans la bibliothèque de classe

Il y a eu beaucoup d'enthousiasme lors de la mise en place des emprunts. J'ai mis à disposition une feuille de suivi sur laquelle les élèves écrivent leur prénom, le titre du livre puis les dates d'emprunt et de retour mais devant les contraintes que cela représente (perte de temps, gestion des retours en autonomie compliquée pour certains), je décide de simplifier le système après une explication sur la confiance et la collectivité : les élèves devront désormais me montrer le livre qu'ils souhaitent emprunter et le rapporter quand ils veulent. Cependant, nombreux sont ceux qui continuent à remplir d'eux-mêmes la feuille d'emprunt, ce qui semble montrer leur investissement et le respect qu'ils montrent envers le bien commun à la classe.

Je fais le point sur la bibliothèque une fois par semaine avec l'élève responsable et nous n'avons pour l'instant pas rencontré de problème.

En me basant sur les feuilles d'emprunt évoquées précédemment et sur les demandes d'emprunt, je constate que les bons et très bons lecteurs empruntent beaucoup de livres, à tout

moment (à la fin de la journée, avant la récréation, après un atelier lecture) les lecteurs en difficulté en empruntent moins, et toujours à la fin d'un atelier lecture, et qu'un des élèves, qui n'a pas accès aux livres chez lui, n'en a pour l'instant jamais emprunté.

2. Représentations initiales des élèves

Chercher la raison pour laquelle les non lecteurs ne lisent pas est vaine selon Poslaniec : comment ont-ils appris à lire ? Quel est le rapport de leurs parents à la lecture ? Ont-ils vécu des événements traumatisants les ayant dégoûtés de la lecture ? etc. Etudier tous ces facteurs prendrait un temps énorme dit-il. Pourtant, partant de la conviction que pour savoir comment les élèves apprennent à lire il faut étudier pourquoi ils apprennent à lire, la première étape a donc été de leur demander quels étaient leurs rapports avec le monde écrit.

2.1. Sondage

Pour cela, je leur ai d'abord distribué en classe entière un sondage sur leurs habitudes de lecture afin de connaître leurs préférences quand au lieu et au moment où ils aiment lire ainsi que les genres qu'ils affectionnent le plus. Il leur était également demandé de définir ce que représente la lecture pour eux.

J'ai souhaité leur proposer ce questionnaire comme introduction à la discussion que j'organiserai plus tard en demi-groupes car il permettait à tous les élèves d'avoir une première réflexion sur le sujet. Lors des débats que j'avais précédemment animés (en philosophie), que ce soit en classe entière ou en groupe, j'avais observé que certains élèves n'y participaient aucunement ou faisaient semblant de réfléchir. Le questionnaire me permettrait d'avoir au moins une première réponse pour chacun d'entre eux, réponse qui sera ou non développée lors de la discussion. A partir des réponses, j'ai pu diviser les élèves en trois catégories :

- ceux qui aiment beaucoup lire (sept élèves) : « J'aime beaucoup lire », « Lire c'est très très bien », « Je ne peux pas vivre sans lire ».
- ceux qui aiment lire (douze élèves) : la lecture est pour eux une activité « drôle », « relaxante ». Ce qui les attire dans les livres est l'attrait pour l'imaginaire, la découverte de nouvelles choses.
- ceux qui n'aiment pas lire (trois élèves) : lire est pour eux « ennuyeux ».

2.2. Discussion

Grâce à cette discussion, j'espère en apprendre davantage à propos des rapports de mes élèves à la lecture et aux livres. Pour organiser le débat, les thèmes abordés seront empruntés à Chauveau²⁰ qui définit le monde écrit selon huit domaines :

- le code écrit
- la langue écrite
- les écrits et le type de texte
- les supports et les techniques (les objets)
- les lieux (et les équipements)
- les usagers (et les professionnels)
- les pratiques (les façons de faire)
- la pensée écrite (les façons de penser avec l'écrit)

Je simplifie le nombre de thèmes et la discussion portera donc sur les quatre questions suivantes :

- (Où ?) Où lisez-vous ? Où peut-on trouver des livres ?
- (Quand ?) A quel moment de la journée préférez-vous lire ?
- (Quoi ?) Que lisez-vous ?
- (Pourquoi ?) Pourquoi lisez-vous ou ne lisez-vous pas ?

Je nourris également certains espoirs :

- que les non-lecteurs entendent et s'approprient dans le meilleur des cas des arguments sur le plaisir de lire.
- que les moyens et grands lecteurs argumentent à propos de leurs habitudes / compétences etc pour mieux se connaître en tant que lecteur.

²⁰CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur - Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris Retz, 2011 (192 p.)

- que les enfants fassent mieux la distinction entre leur vie de lecteur indépendant et leur vie de lecteur-élève (associée aux lectures obligatoires dans le cadre des apprentissages disciplinaires)

La discussion a été menée en deux séances (un demi-groupe par séance). Les réponses ci-dessous ont été prélevées lors des deux séances :

- Où ?
 - à la maison : dans mon lit, sur mon bureau, dans le canapé, assis ou allongé par terre, dans le lit de maman
 - à l'école : dans le coin lecture, à mon bureau, sous le bureau du maître, dans la cour, en récréation calme.

Les élèves connaissent pour la plupart l'existence de la bibliothèque de leur quartier, de librairies de proximité, de la FNAC (un élève). Ils citent aussi la bibliothèque de classe, la BCD de l'école, leur domicile ou celui de leurs proches.

- Quand ?
 - le soir, avant de se coucher
 - à l'école pendant la récréation (récréation calme ou dans la cour), le midi, pendant les ateliers lecture.

- Que lisent les élèves ?

Les enfants lisent des histoires, des bandes dessinées (5), des livres de sciences (1), des magazines (4).

- Pourquoi ?

Ceux qui lisent le font parce qu'ils aiment, voire adorent lire, pour apprendre des choses dans les livres, parce que ça les fait rire.

Ceux qui ne lisent pas donnent comme raison qu'ils n'aiment pas ça (3 élèves dont l'un précise qu'il préfère jouer aux jeux vidéo). Tous s'accordent à trouver la lecture ennuyeuse bien que l'une semble concevoir son importance mais n'aime néanmoins pas lire : « Pour moi, lire c'est bien mais moi je n'aime pas lire. » A noter que cette élève a un assez bon niveau en

lecture tout comme dans les autres disciplines. Une autre élève aime lire mais avoue qu'elle lit très peu, trouvant cette activité trop fatigante.

Bilan :

La plupart des élèves participe activement.

Les moyens et grands lecteurs sont les plus volontaires.

Je dois interroger directement les enfants mutiques, surtout ceux que je sais non-lecteurs.

La discussion reflète dans l'ensemble les réponses au questionnaire.

Pour trois élèves, la lecture semble principalement associée à une obligation scolaire.

Un élève en particulier ne lit jamais et n'a selon ses dires aucun livre chez lui.

2.3. Relations avec les parents

Chaque rencontre avec les parents (réunion de rentrée, réunion en milieu d'année, rendez-vous individuels...) est l'occasion de leur rappeler que la lecture est une activité pratiquée en classe, mais que cela ne suffit jamais. Les enfants doivent aussi lire avec leurs parents à la maison et surtout discuter des livres qu'ils lisent. Certains parents sont très réceptifs, d'autres moins, arguant qu'ils n'ont pas le temps, ou pas de livres à la maison. L'importance du rôle des parents dans le processus a pourtant été souligné par de nombreux chercheurs parmi lesquels Poslaniec, Chauveau ou les chercheurs de l'ONL.

La classe est mixte socialement et plusieurs élèves sont issus de milieux sociaux défavorisés. Des études américaine (L. Baker, D. Scher et K. Mackler) et néerlandaise (A.G. Bus et M. H. Van Ijzendoorn) ont montré que le niveau socio-économique de la famille influençait considérablement la fréquentation de l'écrit et donc la fréquence des activités de lecture, mais aussi les conditions affectives de la lecture, en partie parce que les familles de milieu défavorisé possède généralement moins de matériel écrit ²¹. Des résultats similaires ont été observés par des chercheurs français (Fluss, Ziegler, Ecale, Magnan et al.) qui ont comparé en 2008 les performances scolaires d'enfants selon leur appartenance socioculturelle

²¹Observatoire National de la Lecture, *Ibid*

et ont pu observer que celle-ci a un impact sur leurs apprentissages, dont celui de la lecture. A noter que le niveau d'éducation de la mère entrerait particulièrement en jeu.²²

3. Evaluations : comportement, fluence et compréhension

Il n'existe pour l'instant pas de tests pour mesurer le plaisir de lire. En outre, comme nous l'avons vu, lire ce n'est pas seulement décoder ni extraire des informations d'un texte. Cependant, partant du postulat selon lequel aimer lire permet de progresser en lecture et afin d'établir un diagnostic quant au niveau et aux représentations de mes élèves par rapport à la lecture, je prépare une série d'activités qui me permettront d'évaluer leurs capacités en lecture et d'observer leur comportement.

3.1. Le comportement face aux livres

Lors de moments de lecture libre, j'ai tenu à observer le comportement des élèves face aux livres et à la lecture. J'ai donc élaboré une grille en prenant en compte quatre critères directement observables :

- soin apporté à l'objet livre
- stratégies quant au choix d'un livre (couverture, quatrième de couverture, auteur etc)
- l'écoute lors des lectures offertes
- l'implication personnelle durant les séances (bavardages, déplacements...)

Résultats :

L'observation s'est faite sur trois séances mais il a été difficile d'observer le comportement de chaque élève pour chaque critère.

Les élèves manipulent les livres avec beaucoup de soin lors des emprunts. Cependant, le rangement a été plus compliqué : les livres ne sont pas toujours rangés dans les bonnes boîtes, ni dans le bon sens.

²²ECALLE Jean et MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, France Dunod, 2010 (256 p.)

Pour le choix des livres, il semble se faire d'abord grâce au thème du livre (les enfants se dirigent vers telle ou telle boîte), puis grâce à la couverture ou grâce aux conseils d'un camarade (observé deux fois).

Lors des lectures offertes, les enfants sont pour la plupart attentifs, à l'exception de trois qui ne parviennent pas à rester concentrés. Quelques uns montrent leur déception lorsque je m'arrête de lire tandis qu'un autre me confie que cette activité l'ennuie.

Les élèves très impliqués durant les moments de lecture libre sont les mêmes qui demandent plus de lectures offertes. Ce sont les bons et très bons lecteurs.

Les faibles lecteurs préfèrent se déplacer (en prétextant qu'ils cherchent une place pour s'installer ou qu'ils veulent changer de livre), discuter avec leurs camarades ou rester sans rien faire à leur bureau (c'est le cas de celui qui s'ennuie durant les lectures offertes).

3.2. Test de fluence

La fluence de lecture est la capacité de lire de façon « précise, assez rapide, sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension » (Wolf et Katzir-Cohen - 2001).

En effet, comme l'a expliqué Roland Goigoux, un lecteur en difficulté de déchiffrage consacre à l'identification des mots toutes ses ressources attentionnelles et n'a donc plus de ressources disponibles pour mener à bien l'activité de compréhension. Il risque donc de ne pas concevoir l'utilité de la lecture et associera cette dernière uniquement à un effort vain, voire à l'échec. Dévillé (2014) ajoute que la fluidité « n'est pas une fin en soi, mais une passerelle essentielle menant à la compréhension et à l'interprétation »²³.

Pour vérifier les capacités de mes élèves en fluence, je leur fais passer un test créé par le laboratoire grenoblois Cogni-Sciences, qui étudie les processus de développement, d'acquisition et d'apprentissage du nourrisson à l'enfant en s'appuyant notamment sur les neurosciences. Ce test a été établi à partir des scores obtenus par un échantillon représentatif des élèves scolarisés (sexe, pourcentage d'élèves en REP, catégories socio-professionnelles des parents), grâce auxquels le laboratoire a publié un classement sur 100 élèves.

²³DEVILLE Pascale, « La fluidité en lecture, indicateur d'un apprentissage en cours. Devenir lecteur » Cahiers pédagogiques (2014), <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-fluidite-en-lecture-indicateur-d-unapprentissage-en-cours>

Pour évaluer sa fluence, on demande à l'élève de lire un court texte. L'observateur l'arrête au bout d'une minute puis calcule le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM) :

$$\text{MCLM} = (\text{nombre de mots lus en une minute}) - (\text{nombre d'erreurs})$$

A partir de ce calcul, on peut évaluer le rang de l'enfant en percentile : par exemple, le 90ème percentile correspond au score de l'élève qui a le 90ème meilleur MCLM sur les 100 élèves représentatifs.

Résultats :

Les résultats ci-dessous ont été obtenus dans la classe d'après le test sur le texte *Monsieur Petit* :

MCLM	Moins de 15	De 15 à 30	De 30 à 50	De 50 à 70	De 70 à 90	De 90 à 100	Plus de 100
Nombre d'élèves	0	1	5	5	3	3	5

En se basant sur l'étalonnage établi par le laboratoire, il apparaît que :

- 2 élèves se situent au 5ème percentile (soit le cinquième élève sur 100 en commençant par le plus faible)
- 3 élèves se situent au 10ème percentile
- 5 élèves se situent entre le 15ème et le 30ème percentile
- 13 élèves se situent au-dessus du 30ème percentile (dont 5 au-dessus du 90ème)

Analyse :

Le laboratoire considère que « les 15% les plus faibles (MCLM plus petit ou égal au 15ème percentile) en fluence sont en difficultés importantes de lecture et qu'une performance en MCLM égale ou supérieure au 30ème percentile en fluence de lecture n'handicape plus l'élève pour la compréhension. »

Cela signifie que presque un quart de la classe est en difficulté importante de lecture et que ces difficultés peuvent très probablement avoir des conséquences sur la compréhension.

3.3. Test de compréhension

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux définissent la compréhension comme « la capacité à construire, à partir des données et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. »²⁴

Afin d'évaluer les capacités en compréhension de mes élèves, j'utilise l'outil *Je lis je comprends - CE1* élaboré par le Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme de l'Indre. Cet outil prend la forme d'une série d'exercices mettant chacun en oeuvre des compétences liées à la compréhension :

- repérer les connecteurs
- retrouver les idées essentielles
- repérer les substituts
- faire des inférences

Ses concepteurs précisent en introduction que « ce travail ne se suffit pas à lui-même. Il doit être réinvesti dans la lecture d'oeuvres littéraires où il prendra tout son sens ». Je l'utiliserai pour ma part en tant qu'évaluation diagnostique pour connaître le niveau de mes élèves en compréhension.

Cet outil est très intéressant dans le cadre de mon travail avec les élèves en difficulté car les énoncés et les textes sont très courts et les questions sont posées sous forme de QCM. Je propose donc aux élèves une série d'exercices (quatre exercices pour les cinq élèves qui ont eu de faibles résultats en fluence, six ou huit pour les autres selon leur niveau) et prends avec moi en fond de classe les deux élèves qui ont eu les résultats les plus faibles pour leur simplifier la tâche en lisant les énoncés avec eux. Ainsi, je peux constater si les problèmes de compréhension qu'ils rencontrent sont uniquement dûs à leurs difficultés en lecture.

²⁴GOIGOUX Roland & CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris : Retz, 2006 (79 p.)

Résultats :

Pourcentage de bonnes réponses	De 0 à 25 %	De 26 à 50 %	De 51 à 75 %	De 76 à 99 %	100 %
Nombre d'élèves	2	6	5	6	3

Concernant les deux élèves avec lesquels j'ai travaillé :

L'un a donné de mauvaises réponses à trois questions sur quatre.

L'autre a répondu correctement à trois d'entre elles.

Analyse :

Le premier a de grandes difficultés en compréhension qui vont au-delà de ses problèmes de fluence de lecture et de décodage.

Les élèves qui lisent très bien ($MCLM > 70$) ont obtenu pour la plupart de très bons résultats en compréhension (> 75 % de bonnes réponses). Cela semble confirmer que l'aisance en décodage facilite la compréhension.

III - EXPERIMENTATION

Suite à ces observations et à ces tests, j'emprunte le schéma de réflexion suivant à Poslaniec ²⁵:

- certains enfants ne lisent pas et je voudrais qu'ils lisent.
- J'ai déjà essayé les questionnaires de texte, la lecture obligatoire, la lecture suivie, sans parvenir à ce qu'ils lisent davantage.
- J'aimerais que certains élèves (cf plus bas) en particulier lisent au moins un livre de leur choix par plaisir et sans que j'en sois l'instigateur.
- Je vais donc essayer de modifier leur rapport à la lecture et aux livres en espérant provoquer un changement même minime cette année qui laissera une marque profonde sur leur avenir de lecteur.

Pour mener à bien ma réflexion, je m'inspirerai une fois de plus de Christian Poslaniec qui donne quelques conseils permettant de transmettre le goût de la lecture aux enfants :

- leur présenter de nombreuses portes d'entrée en leur proposant un vaste choix d'ouvrages
- que ce choix fasse appel à leur imaginaire
- ne pas les obliger à lire : la motivation doit venir d'eux-mêmes.
- ne pas les obliger à rendre compte de leur lecture sans autre finalité que savoir s'ils ont effectivement lu ou s'ils ont compris.
- leur laisser le choix de leurs lectures.
- ne pas leur imposer d'explications de textes.
- les laisser lire à leur propre rythme.

Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, quant à eux, mettent en avant six grands facteurs de motivation à peu près similaires qui interviennent dans la lecture :

²⁵POSLANIEC Christian, *Ibid*

- l'enseignant doit servir de modèle explicite de lecteur,
- l'environnement de classe doit être riche en livres
- les élèves doivent pouvoir choisir leurs lectures
- ils doivent aussi pouvoir interagir avec les autres
- il faut multiplier les occasions de se familiariser avec les livres
- et inciter à la lecture.

Les deux listes ci-dessus font écho à ce que j'avais essayé de mettre en place lors des moments de lecture libre. Je décide donc de poursuivre dans cette voie et d'approfondir cette méthode de travail.

1. Les ateliers de lecture libre

Comme évoqué précédemment, j'ai mis en place en début d'année des moments de lecture libre. Pas assez structurés au départ, ils s'apparentaient plus à une espèce de pause récréative qu'à un véritable moment consacré à la lecture. Suite à des recherches, je me suis intéressé aux *reading workshop*, une méthode de lecture américaine qui s'exporte en France depuis quelques années.

1.1. Description de la méthode

A l'origine des *reading workshops* se trouvent deux enseignantes américaines, Nancie Atwell et Lucy Calkins. La première a enseigné longtemps dans des écoles publiques où elle a commencé à développer une nouvelle approche de la lecture, avant de fonder sa propre école pour l'y appliquer.

Sa méthode consiste à laisser les élèves choisir les livres qu'ils souhaitent plutôt que de les leur imposer. Ils en discutent avec leur enseignant et leurs pairs et consignent leurs commentaires (titre du livre, résumé, émotions ressenties etc.) dans un journal personnel.

Chaque séance débute par une mini-leçon durant laquelle les élèves apprennent les procédures de l'atelier lecture (comment choisir son livre, l'endroit où on va s'installer par

exemple), des stratégies de lecture (inférer, faire des prédictions etc.), les techniques littéraires (description d'un personnage...) ou encore des éléments de littérature (biographie d'un auteur, genres littéraires...).

Les défenseurs des *reading workshops* pensent qu'imposer des livres laissent chez de nombreux enfants des souvenirs d'ennui ou d'incompréhension. Les laisser choisir leurs livres, disent-ils, peut au contraire les aider à construire un avenir de lecteur.

C'est à partir de ce modèle que je vais restructurer les moments de lecture libre qui deviennent alors des ateliers lecture. Désormais, ils prennent une place régulière dans l'emploi du temps et ne servent plus uniquement de « bouche-trou ». Tous les jours, sauf le mercredi, en début d'après-midi, nous passerons vingt minutes à ne faire que lire.

Afin de consacrer assez de temps aux élèves en besoin, il est indispensable d'abord d'instaurer une certaine autonomie au sein de l'atelier. Il est indispensable d'offrir aux enfants « la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre [à développer] l'autonomie et les capacités d'initiative [et] favoris[er] l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération »²⁶. Cela permet également de faire progresser les élèves sur le long terme. En effet, je ne cherche pas à les aider à construire leur projet de lecteur uniquement pour l'année en cours mais pour qu'ils deviennent des lecteurs autonomes, et ce pour leur vie future mais aussi en-dehors de leur parcours scolaire.

Pour commencer, je décide donc de refaire une présentation de la bibliothèque de classe afin que les élèves puissent y naviguer plus aisément et de susciter leur intérêt pour les livres proposés. Je présente donc succinctement quelques ouvrages de genre différents : romans, albums, documents, bandes dessinées et laisse les enfants réfléchir au classement que j'ai fait en amont. Par exemple, pourquoi ai-je réuni *le Voyage d'Oregon*, *Ce jour-là* et *l'Afrique de Zigomar* dans la même boîte ? Les enfants comprennent que le point commun de ces trois livres est qu'ils racontent « des histoires de voyage ».

²⁶Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », [educ.gouv.fr](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf

La deuxième étape est d'établir les règles à respecter lors des ateliers lecture. Je m'inspire pour cela des *dix droits du lecteur* de Daniel Pennac ²⁷ qui seront affichés dans le coin lecture :

1. « Le droit de ne pas lire »
2. « Le droit de sauter des pages »
3. « Le droit de ne pas finir un livre »
4. « Le droit de relire. »
5. « Le droit de lire n'importe quoi »
6. « Le droit au bovarysme »
7. « Le droit de lire n'importe où »
8. « Le droit de grappiller »
9. « Le droit de lire à haute voix »
10. « Le droit de nous taire »

Enfin, je leur explique le déroulement que suivra chaque séance :

- les élèves choisissent leur livre avant la récréation afin d'entrer directement dans l'activité en remontant en classe.
- En remontant en classe, on rappelle les règles de l'atelier lecture puis on prend son livre et on s'installe à la place qu'on a choisi. Ce peut être dans le coin lecture, à sa place, au fond de la classe, sous le bureau du maître etc.
- A l'issue de ce temps de lecture indépendante, les élèves prennent quelques minutes pour noter ce qu'ils ont lu et inclure un commentaire dans leur classeur de lecteur. (j'abandonnerai très vite ce point, trop contraignant et compliqué pour des enfants pas assez autonomes en rédaction.)
- A la fin de ce temps de lecture, lorsque les enfants ont rempli leur fiche, nous nous regroupons afin de partager ce qu'ils ont lu ou découvert.

²⁷PENNAC Daniel, *Comme un roman*, France Gallimard, 1995 (197 p.)

1.2. **Mon rôle**

Je commencerai chaque atelier en lisant moi-même. Le rôle modélisant de l'enseignant est très important selon Chauveau. Plus encore, Poslaniec propose d'extérioriser les émotions ressenties lors de la lecture pour que les enfants voient que la lecture n'est pas une activité passive mais qu'elle joue sur nos émotions

Ensuite, je circulerai quelques minutes dans la classe pour m'intéresser à la lecture des enfants et vérifier que tous sont entrés dans l'activité.

Puis, je m'installerai avec un ou deux élèves, pour mieux accompagner ceux qui sont en difficulté, afin de lire ensemble et de discuter de leur lecture.

2. **Participants**

Lors de la discussion et suite aux résultats obtenus aux tests de fluence et de compréhension, j'avais remarqué les profils de trois élèves qui se différenciaient du reste de la classe, trois enfants aux profils différents mais qui ont comme point commun de ne pas lire :

1. Naïdy aime lire mais éprouve de grandes difficultés, surtout en compréhension (compréhension faible de textes et de consignes simples). Mon objectif est de prévenir un découragement définitif qui serait dû à des difficultés en compréhension.
2. Lou-Andréa a un bon niveau de lecture mais elle n'aime pas lire. L'objectif est de la ramener à la lecture pour éviter le risque qu'elle décroche lorsqu'elle devra lire des textes plus compliqués.
3. Abdallah n'aime pas lire et a de grandes difficultés en lecture. Il a obtenu les résultats les plus faibles en fluence et en compréhension. C'est lui qui n'a aucun livre chez lui.

Lors des ateliers de lecture que je mets en place, c'est donc avec ces trois élèves que je passerai le plus de temps.

2.1. Eleve 1

Abdallah est un élève agité, solitaire car la plupart des élèves ne souhaitent pas travailler avec lui, en grande difficulté scolaire et qui ne travaille que si on s'occupe exclusivement de lui.

Etant donné ses difficultés à se mettre au travail seul et à rester concentré, je lui ai au cours de l'année proposé un système de contrats : en début de séance, il a une tâche à effectuer (différenciée ou pas). Une fois celle-ci terminée, il a le droit d'aller au fond de la classe travailler sur ses fichiers personnels ou faire une autre activité (cela dépend des disciplines). Nous avons choisi ensemble de conserver ce système pour la lecture.

Il n'a jamais éprouvé de plaisir par rapport à l'écrit, il ne peut donc pas être motivé seul par des bienfaits qu'il pourra connaître plus tard. Seul l'«ici et maintenant» compte pour lui et ce n'est donc pas en lui expliquant qu'il existe une grande diversité d'écrits ou en lui montrant les subtilités syntaxiques et sémantiques d'un texte qu'il aura plus envie d'apprendre à lire. Pour cela, il faut qu'il expérimente que l'écrit peut être source de plaisir. Je pars du postulat selon lequel s'il n'aime pas lire, c'est peut-être aussi parce qu'il ne cotoie aucunement les livres chez lui et qu'il a probablement manqué au moment de l'entrée dans l'écrit en maternelle d'expériences de lecture partagée.

Gérard Chauveau souligne le fait que « très souvent, c'est la lecture à deux qui est la première expérience enfantine, puis la première habitude, du monde écrit et de la langue écrite »²⁸. L'enfant commence à devenir lecteur en fréquentant les livres par l'intermédiaire d'un lettré qui lui lit des histoires qu'il pourra lire seul plus tard.

Je profite donc des ateliers de lecture pour mettre en place avec cet élève des séances de lecture partagée. Elles prendront la forme suivante :

- Il prend le livre de son choix.
- Nous faisons des hypothèses à partir de la couverture (à ce sujet, Michel Peltier déclare qu'« apprendre à savoir lire la couverture d'un ouvrage, c'est développer avec eux une compétence transférable pour que sans nous, une prochaine fois, ils aient

²⁸CHAUVEAU Gérard, *Ibid*

acquis le comportement du lecteur qui sait où trouver une information sur le contenu du livre proposé »²⁹⁾

- Je commence la lecture du livre qu'Abdallah suit en même temps et en s'aidant du doigt.
- Il lit la suite. Il a le droit de me demander de l'aide à tout moment.
- Nous alternons la lecture.
- Enfin, nous parlons du livre, de ce que nous avons aimé, de ce qui nous a déplu. Nous revenons sur le vocabulaire difficile.

La lecture partagée a comme avantage de donner confiance à l'enfant. Durant ces moments, il peut se considérer « lecteur ». Il a certes du mal à déchiffrer mais il lit et il comprend ce qu'il lit en partageant à cet instant les comportements et les compétences de lecture avec moi, en espérant qu'il les adopte et les mette en oeuvre seul plus tard. Selon G. Chauveau, « l'enfant apprend aussi à lire en se faisant lire régulièrement "des histoires", en participant à des activités de lecture et d'écriture avec des lettrés »³⁰.

Résultats :

Des éléments me laissent espérer qu'il semble sur la voie de la lecture dans le sens où il est en train de construire son projet de lecteur. Il est par exemple arrivé qu'il me demande de changer de livres car il les estimait « trop dur » pour lui.

Il s'est aussi porté volontaire pour présenter un livre que nous avons lu en atelier lecture.

Un autre épisode vécu avec lui me rend optimiste : au début d'un atelier lecture, il choisit une fois encore un numéro de la collection *J'aime lire* mais s'arrête à la première page, consacrée à des histoires drôles et à des devinettes. Je le laisse faire et nous les lisons en silence. Lorsque je ris à la lecture de l'une d'elle, Abdallah me demande pourquoi. Je lui montre, sans le lui lire, le jeu de mots qui m'a fait rire et pour la première fois, je le vois très

²⁹PELTIER Michel, *Apprendre à aimer lire*, France Hachette éducation, 1995 (159 p.)

³⁰CHAUVEAU Gérard, *Ibid*

concentré sur sa lecture. Après quelques secondes, il rit à son tour : il est apparemment parvenu à allier décodage et compréhension. J'attendrai l'après-midi pour revenir sur ce moment et discuter avec lui du plaisir ressenti à la lecture de l'histoire drôle. Il semble fier de lui.

Concernant son niveau en lecture, il obtient un score de 51 mots correctement lus en une minute au deuxième test de fluence, soit 22 mots de plus que lors du premier test environ deux mois plus tôt et passe du 5ème au 25ème percentile.

2.2. Elève 2

Lou-Andréa lit relativement bien (résultat supérieur au 30ème percentile au test de fluence) mais fait partie des élèves qui ont avoué ne pas aimer lire. Elle adopte une attitude passive à l'égard de la lecture mais « faire du sens à partir d'un texte ne consiste pas simplement à le décoder, c'est pourquoi savoir lire ne suffit pas pour avoir le goût de lire »³¹.

Cette élève aime beaucoup écrire, j'utiliserai donc l'écriture comme passerelle vers la lecture.

Durant les derniers ateliers lecture, je lui ai demandé de choisir un livre et d'imaginer l'histoire à partir du titre et de la couverture. Quand elle aura terminé, nous pourrons comparer son histoire et celle de l'auteur. Elle semble amusée par l'idée, malheureusement, j'ai proposé cette activité trop tard et elle n'a pas eu le temps de terminer. Je poursuivrai ce travail lors de mon retour en classe.

Par ailleurs, nous avons comme projet de classe la rédaction d'un carnet de voyage. Partant de l'histoire d'un pirate qui souhaite prendre sa retraite sur une île inconnue, les enfants doivent imaginer à quoi cette dernière ressemble. Je profite de ce projet pour faire un travail sur la littérature de voyage en leur lisant quelques extraits de livres ayant pour thème le voyage. Le but est qu'ils découvrent par eux-même un genre littéraire : le récit de voyage. Pour cela, les enfants lisent ensuite les livres par deux ou trois afin de mettre en avant les caractéristiques de ce genre et décider des thèmes que l'on retrouvera dans le carnet de voyage du pirate (faune et flore, paysage, gastronomie, langue etc.). Lou-Andréa, qui est très motivée

³¹POSLANIEC Christian, *Ibid*

par le projet, a déjà rempli des pages entières de son cahier de brouillon mais ne participera que très peu à cette étape « lecture » du projet.

Résultats :

Le deuxième test de fluence effectué ne montre pas de progrès significatif. Elle se situe au 40ème percentile lors des deux évaluations.

2.3. Eleve 3

Naïdy éprouve de grandes difficultés scolaires, et notamment en lecture compréhension. J'espère que sa grande amitié envers ses deux amies, qui elles sont très performantes et grandes lectrices, servira de tremplin et d'émulation pour qu'elle éprouve un plaisir réel à lire. En effet, selon Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau « l'acquisition de la lecture-écriture se réalise d'abord à deux avant d'être un processus individuel. L'adulte (ou un enfant plus avancé) est au coeur de l'apprentissage de l'enfant : il joue à la fois un rôle de tuteur (de guide) et un rôle de modèle (la personne de référence) »³²

Durant certains ateliers lecture, je travaille la compréhension avec les trois élèves en même temps sous la forme de discussion autour de courts textes. Malheureusement, Naïdy participe très peu et se contente d'acquiescer et attend mon approbation et celle de ses camarades pour exprimer une idée. Je ne parviens pas à faire évoluer son comportement.

Résultats :

Le deuxième test de fluence effectué ne montre pas de progrès significatif.

La lecture-compréhension sera une nouvelle fois évaluée prochainement.

³²CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E., "Journal 16h30", *Journal bi-mensuel du CDNP* n°2, Janvier 1994

CONCLUSION

Il reste difficile de mesurer la réussite réelle de tels projets sur une période aussi courte et un élève qui a lu cette année ne lira pas nécessairement l'an prochain, ni même un livre pendant les vacances d'été. Ce type d'activité doit être mené régulièrement et sur le long terme pour qu'ils deviennent des lecteurs autonomes.

Comme l'explique Michel Peltier, chargé de mission pour l'école primaire au CDNP (Commission Nationale du Débat Public) « si l'on souhaite vraiment agir sur le comportement de nos jeunes lecteurs du cycle 3, il faut leur proposer des projets longs dans le temps, riches dans leur forme culturelle, avec de vraies situations de recherche afin que s'installent des habitudes, des rituels, et non saupoudrer des actions indépendantes les unes des autres. Ces projets longs doivent être l'armature, la colonne vertébrale culturelle sur laquelle les habitudes, les besoins se grefferont. »³³.

Il est aussi compliqué de s'investir avec tous les élèves. J'en ai été témoin cette année durant laquelle j'ai passé beaucoup plus de temps avec Abdallah qu'avec les autres élèves, même avec Lou-Andréa et Naïdy que j'aurais voulu accompagner beaucoup plus que je ne l'ai fait.

Cela nécessite aussi, nous l'avons vu, de constituer une bibliothèque de classe très fournie, véritable cœur du projet, ce qui est difficile à réaliser lors d'une première année en tant qu'enseignant dans une classe qu'on ne gardera pas. Je n'ai donc pas pu l'exploiter autant que j'aurais voulu. Lorsque je le pourrai, j'essaierai d'établir des réseaux de lecture, points de départ de discussions plus approfondies à propos de thème ou d'auteurs.

A ce propos, j'aurais également voulu multiplier les moments d'échanges autour des livres en fin d'atelier en ritualisant par exemple les moments durant lesquels les enfants auraient pu confronter leurs points de vue à propos d'un livre. Cela aurait aussi permis aux témoins du débat de poser des questions et pourquoi pas d'emprunter ce livre.

Je n'ai pas non plus réussi à exploiter le classeur individuel de lecture. Géré par l'élève, celui-ci y note les titres, les auteurs, les genres littéraires des livres qu'il a lus. Il peut

³³PELTIER Michel, *Ibid*

également y ajouter tout ce qu'il désire, qui concerne les livres : dessins, notes, écrits etc. Ce système me semble plus adapté à des élèves de cycle 3, plus à l'aise avec l'écrit.

J'avais encore comme projet, annulé faute de temps, d'organiser les visites d'une bibliothèque, d'une librairie et, si possible, des bouquinistes des bords de Seine. Je mènerai ces projets avec une autre classe, tout comme celui de rédiger un journal littéraire, riche de critiques littéraires et de conseils de lecture.

Reste que des résultats positifs sont apparus suite à l'installation des ateliers lecture. Abdallah a emprunté plusieurs livres pour les vacances, ce qu'il n'avait jamais fait depuis le début de l'année. Il a également fait des progrès en fluence. Enfin, je pense qu'à plusieurs reprises, il a pris du plaisir à lire et à comprendre ce qu'il lisait. Espérons que cette expérience s'inscrive en lui et qu'il souhaite la renouveler.

En outre, lors de la dernière semaine de classe de la quatrième période au mois de mars, j'ai proposé aux élèves qui le désiraient de rester en classe pour lire lors des séances d'APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) le mardi et le vendredi. Sur 22 élèves, 15 ont été volontaires, dont Lou-Andréa, Naïdy et Abdallah, pour rester lire en classe plutôt qu'aller dans la cour ou d'aller manger.

Enfin, notons que l'Académie Française, en partenariat avec le rectorat de Paris, a lancé il y a quelques semaines un appel aux écoles parisiennes en leur proposant une expérimentation intitulée «10 minutes de lecture» ainsi décrite :

« Il s'agit pour une école de stopper toute activité, élèves et adultes (enseignants, directeur, gardien, ...) pendant 10 minutes pour lire seuls un magazine, un journal, une BD, un livre, sans autre forme d'enseignement. Cette expérimentation doit s'inscrire dans le temps, chaque jour jusqu'à la fin de l'année scolaire. »

Ce que j'ai tenté de mettre en place par le biais des ateliers de lecture libre s'apparente quelque peu à cette initiative et il sera intéressant d'étudier les résultats d'une telle expérience à moyen terme sur le rapport des enfants (et des adultes) à la lecture.

D'autres pistes restent à creuser et notamment les nombreux partenariats qui peuvent se nouer avec l'extérieur, à commencer par le renforcement des liens entre les parents et

l'école. Certaines classes proposent aux parents d'élèves de venir lire des histoires aux enfants par exemple.

Des rapprochements avec des associations qui promeuvent la lecture, telles que *Lire et faire lire* à Caen, permettraient sans doute aussi d'approfondir le travail que chacun mène de son côté.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques :

BETTELHEIM Bruno et ZELAN Karen, *La lecture et l'enfant*, France Robert Laffont, 2005 (253 p.)

CAUSSE Rolande, *L'enfant lecteur*, France Editions Autrement, 1988 (202 p.)

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, *Lector & Lectrix Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz 2009 (192 p.)

CHAUVEAU Gérard, *Le savoir-lire aujourd'hui*, Paris Retz, 2007 (135 p.)

CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur - Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris Retz, 2011 (192 p.)

ECALLE Jean et MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, France Dunod, 2010 (256 p.)

GIASSON, Jocelyne, *La lecture : de la théorie à la pratique*, Belgique, De Boeck 2003 (404 p.)

GOIGOUX Roland & CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris : Retz, 2006 (79 p.)

LAFONTAINE Annette , TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, *Les cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Belgique De Boeck, 2013 (205 p.)

Observatoire National de la Lecture, *Apprendre à lire*, France éd. Odile Jacob, 1998 (224 p.)

PELTIER Michel, *Apprendre à aimer lire*, France Hachette éducation, 1995 (159 p.)

PENNAC Daniel, *Comme un roman*, France Gallimard, 1995 (197 p.)

POSLANIEC Christian, *Donner le goût de lire*. Paris De La Martinière Jeunesse, 2010 (256 p.)

TAUVERON, Catherine, et al. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier 2003 (351 p.)

Internet :

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *educ.gouv.fr*

repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *educ.gouv.fr*

repéré à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

DEVILLE Pascale, « La fluidité en lecture, indicateur d'un apprentissage en cours. Devenir lecteur » Cahiers pédagogiques (2014),

repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-fluidite-en-lecture-indicateur-d-un-apprentissage-en-cours>

GOIGOUX Roland, « Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus », *cndp.fr*, 2003

repéré à : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

GOIGOUX Roland et al., « Lire et écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. » *ife.ens-lyon.fr*, 2015

repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

LACOTE-GABRYSIK Lyllette et al., « La lecture des étudiants entre plaisir et contraintes », *Communication*,

repéré à : <https://communication.revues.org/5234>

LAVOIE Nathalie, « L'éveil au plaisir de lire », *erudit.org*, 2006

repéré à : <http://www.erudit.org/fr/revues/qf1076656/2006-n140-qf1180399/50475ac/>

3. Annexe 3 : Questionnaire lecture

Prénom : Nina

Questionnaire

Je préfère lire :

- le matin pendant la journée le soir
- plutôt pendant les vacances n'importe quand
- seul accompagné (qui ? _____)
- dans ma chambre ailleurs (où ? dans mon lit)

J'aime les livres :

- qui se passent dans un monde imaginaire
- qui se passent dans la vraie vie
- qui font peur policiers drôles
- qui m'apprennent des choses (sciences...)
- qui parlent de _____

Pour moi, lire c'est transporté dans un monde imaginaire

Prénom : Suhayb B

Questionnaire

Je préfère lire :

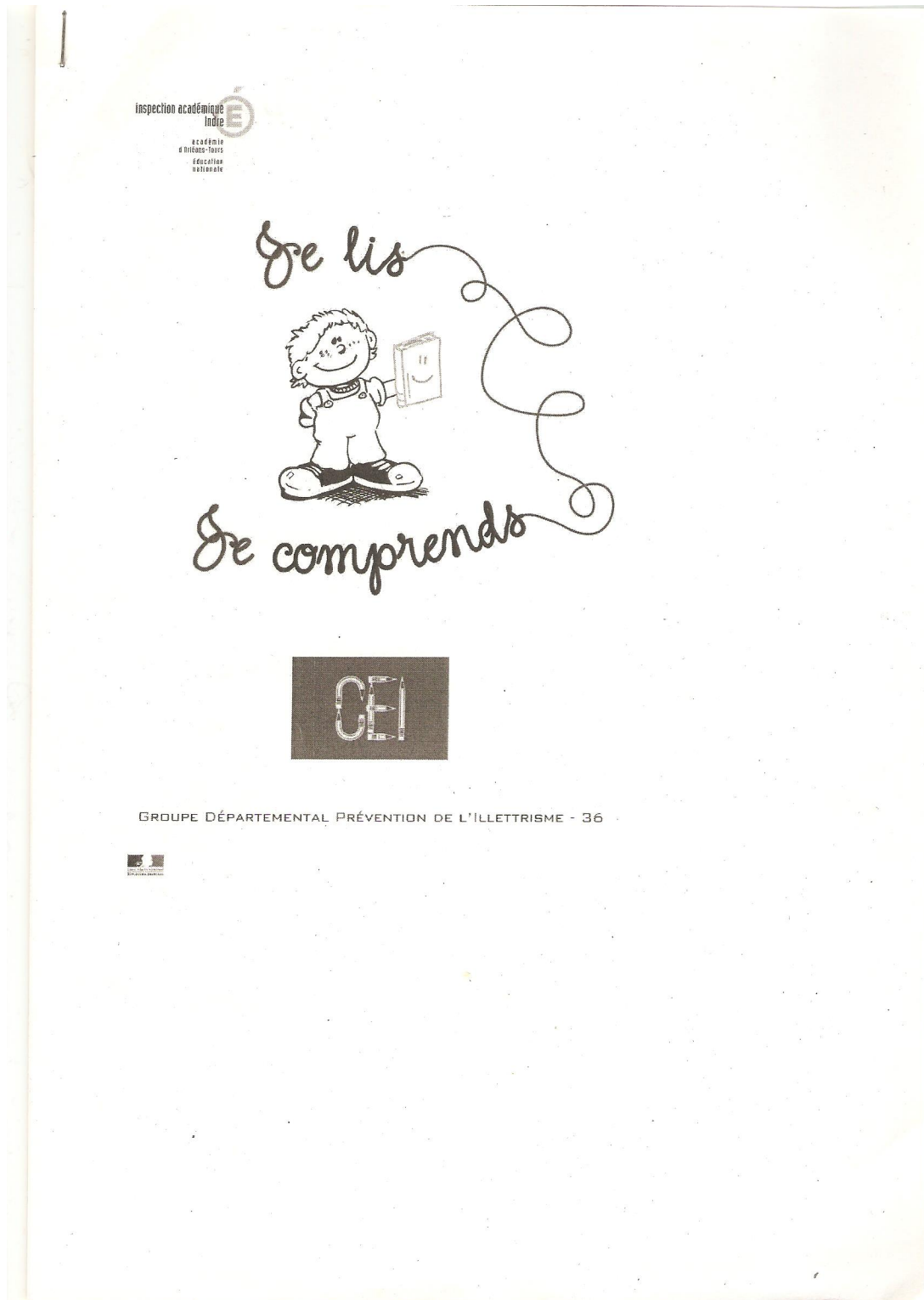
- le matin pendant la journée le soir
- plutôt pendant les vacances n'importe quand
- seul accompagné (qui ? parents)
- dans ma chambre ailleurs (où ? chez mes parents)

J'aime les livres :

- qui se passent dans un monde imaginaire
- qui se passent dans la vraie vie
- qui font peur policiers drôles
- qui m'apprennent des choses (sciences...)
- qui parlent de monstres, tueur

Pour moi, lire c'est transporter

4. Annexe 4 : Test de compréhension - Couverture du fichier d'exercices et exercices « Repérer les connecteurs »



CHAMP :	Comprendre		Ateliers CE1
COMPETENCES :	<input checked="" type="checkbox"/> Repérer les connecteurs		Unité 1 Fiche élève

Exercice 1 : Tanguy a des ennuis.

- « Oui, je sais, je suis en retard, Madame Réglécaillet. Je vous prie de bien vouloir m'en excuser. En vérité, je suis tombé dans une bouche d'égouts et j'ai mis une bonne heure à m'en sortir. Après je suis retourné à la maison pour me doucher. J'allais pas revenir à l'école avec un rat dans mon slip, tout de même ?... »

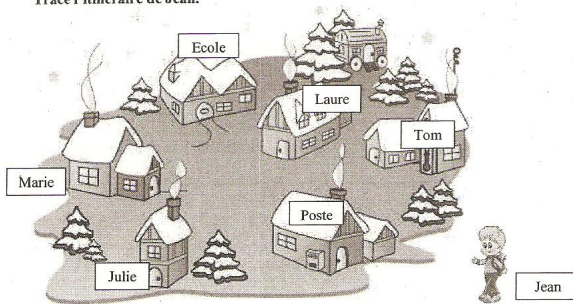
<http://www.pour-enfants.fr/histoires-reves/retard.htm>

Numérote les actions dans l'ordre où Tanguy les a faites :

- Tanguy est en retard à l'école.
- Tanguy est tombé dans une bouche d'égouts.
- Tanguy a pris une douche.

Exercice 2 : Promenade sous la neige

Trace l'itinéraire de Jean.



C'est mercredi, Jean est en route pour aller chez Julie qui l'a invité pour le goûter. Ce matin, il a beaucoup neigé. Aussi Jean décide-t-il de faire d'abord une promenade dans la neige fraîche qui recouvre les rues du village. Il passe entre la poste et les deux sapins, tourne à droite, passe derrière les maisons de Tom et Laure puis devant l'école avant de traverser la place pour rejoindre la maison de son amie et profiter d'un bon goûter, bien au chaud devant la cheminée.

FH

Dans le texte, surligne les mots qui t'ont aidé à trouver le bon chemin.

5. Annexe 5 : Test de fluence - Texte *Monsieur Petit* et tableau d'étalonnages

Abdallah

Monsieur Petit [fiche de recueil] ⌚ 1 minute

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un	15
vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des	30
concombres , des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon	44
reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se	60
coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien	74
à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges	90
pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard... Un jour,	105
Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puces dans une niche. Chien à Puces n'aime	120
pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les	135
nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir	149
dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos. Il ne trouve plus le	167
sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se	183
trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il	199
pensait sans histoire, lui revient en mémoire : Il sort les mouchoirs brodés par sa	213
grand-mère, ses petites dents de lait, son pot de chambre ébréché, une tête de poisson	228
séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes,	246
un bout de lacet, son vieux transistor à pile. C'est fou comme tous ces souvenirs se	262
bousculent dans sa tête et il ne peut retenir ses larmes d'émotion, sa vie n'est pas sans	279
histoire. Il se souvient exactement de la voix du présentateur météo: « Le temps va	293
s'améliorer demain en début de matinée sur notre région, ciel chargé, l'après-midi », il	306
se rappelle les vieilles publicités : « AMA et la saleté s'en va », « On a toujours	320
besoin de petits pois chez soi ». Les premières lumières du jour pénètrent par la petite	335
fenêtre du grenier. Il est au cœur de ses souvenirs, quand son réveil sonne : dring,	350
dring, dring.	352

Nombre de mots lus en 1 minute : 32

Nombre d'erreurs : 3

MCLM : 29

E.L.FE – Juin 2008 – Cogni-Sciences
Laboratoire des sciences de l'éducation - Université Pierre Mendès France Grenoble



8

Étalonnages en nombre de Mots Correctement Lus par Minute = MCLM

"MONSIEUR PETIT"

	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2	6°	5°
moyenne	68	95	116	137	141	154
écart-type	28	26	33	31	32	32
percentile						
90	103	129	161	177	181	198
80	90	116	144	164	167	180
70	79	108	131	154	157	170
60	70	101	124	147	149	163
50	64	95	115	140	142	153
40	57	88	109	125	132	144
30	52	80	98	117	123	138
25	50	78	93	114	121	135
20	48	73	87	112	117	125
15	41	69	80	108	106	122
10	37	62	74	96	99	115
5	24	54	67	87	86	104

"LE GÉANT EGOÏSTE"

	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2	6°	5°
moyenne	62	85	103	109	135	Non
écart-type	24	24	30	29	35	étalonné
percentile	dans cette					
90	96	119	142	162	183	classe
80	81	105	127	141	168	
70	70	98	115	136	154	
60	61	90	106	126	143	
50	54	83	103	114	132	
40	52	79	95	106	126	
30	50	70	86	102	119	
25	49	64	83	99	115	
20	47	62	79	96	105	
15	42	57	71	91	102	
10	36	52	62	82	85	
5	24	48	58	74	77	



RESUME

L'enseignement de la lecture à l'école est une tâche difficile à mener. Elle englobe des compétences différentes mais complémentaires : décodage, compréhension et engagement dans l'écrit. Or, certains élèves délaissent la lecture qu'ils perçoivent surtout comme une obligation scolaire.

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle si certains élèves ne lisent pas, c'est en partie parce qu'ils ne se sont pas engagés dans la culture écrite, de façon volontaire ou non. Au-delà des compétences de décodage et de compréhension, ils ont manqué l'aspect culturel de la lecture et il serait peut-être judicieux de mettre en place des dispositifs, tels que les ateliers de lecture libre, permettant de faire de la classe un lieu acculturant afin de leur faire découvrir le plaisir de lire.

Reading teaching is a hard task to lead. It includes different but complementary competences : decoding, comprehension and engagement into writing. Nevertheless some children abandon reading, considering it as a school obligation.

We think that if they don't read, it is partly because they don't engage themselves in the written culture, deliberately or not. Beyond decoding and comprehension competences, they missed the cultural aspect of reading and maybe it would be wise to put measures in place, like free reading workshops, so the classroom could become an acculturating place in wich children could learn how to like reading.