



Premier pas vers la lecture enthousiaste

Lemya Chekir

► To cite this version:

| Lemya Chekir. Premier pas vers la lecture enthousiaste. Education. 2017. dumas-01757290

HAL Id: dumas-01757290

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757290>

Submitted on 3 Apr 2018

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 2016-2017

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

Mention : Second degré

Parcours (2nd degré) : Lettres Modernes

Premier pas vers la lecture enthousiaste

Présenté par Lemya Chekir

Mémoire de M2 encadré par Magdeleine Clo-Saunier

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
ETAT DE L'ART	2
1. Le plaisir fonde l'expérience de lecture	2
1.1. Lire est un acte libre	2
1.2. Lire résulte d'un choix déterminé par le plaisir	3
2. La « loi de lecture » contredit tout enseignement de la littérature	5
2.1. Le devoir de lecture à l'encontre de l'expérience de la lecture	6
2.2. Le devoir de lecture contre les finalités de l'enseignement littéraire	7
2.3. Pour un apprentissage du plaisir de lire	9
3. Quels outils pour donner le goût de lire ?	10
3.1. Faciliter l'accès au plaisir de lire : le professeur comme médiateur	11
3.1.1. L'art de la variation	11
3.1.2. Vulgariser plutôt que limiter	11
3.1.3. Goûter pour renouveler l'expérience	12
3.2. Le partage de lecture	13
3.2.1. Rendre compte de sa lecture	13
3.2.3. L'art du détournement	13
PROBLEMATIQUE	14
METHODE	15
1. Participants	15

1.1. Hétérogénéité de la classe	15
1.2. Différentes postures de lecteur	15
2. Mise en œuvre : matériel et procédure	16
2.1. Qu'est-ce que le Festival du Premier roman ?	17
2.1.1. Genèse d'un projet	17
2.1.2. Organisation du festival	17
2.2. Entrer dans le Festival du Premier roman	18
2.2.1. Définir ses pratiques de lecture	18
2.2.2. « Qu'est-ce qu'un bon livre ? »	18
2.2.3. Compte rendu d'humeur pour se souvenir	19
2.2.4. Séance de présentation du Festival du premier roman	19
2.2.5. Présentation des romans	19
2.3. Une séquence décrochée autour du Festival du Premier roman.....	20
2.3.1. Lettres aux auteurs	20
2.3.2. Appréhender trois débuts de romans de la sélection	20
2.3.3. Comités de lecture	20
2.3.4. « Argumenter ses humeurs »	21
2.3.5. Partage de lecture en dehors de la classe.....	21
2.3.6. Intentions de vote	21
2.3. L'organisation des rencontres	21
2.3.1. Rencontre avec le fondateur du Festival du premier roman.....	21

2.3.2. Préparation des rencontres avec les auteurs	22
RESULTATS	22
1. L'évolution du regard subjectif de l'élève	22
1.1. L'expression spontanée d'un jugement oral.....	22
1.2. Un discours écrit adapté à la situation d'énonciation.....	23
2. L'intérêt du projet perçu par les élèves	23
2.1. Un intérêt porté sur l'originalité du projet	23
2.2. Au-delà de la note... ..	24
2.2.1. Le développement du jugement critique	24
2.2.1. Le développement de la lecture-plaisir	25
DISCUSSION	26
1. Re-contextualisation.....	26
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	26
2.1. Donner de la motivation : des productions concrètes	26
2.2. Le détournement du devoir de lire	26
2.3. Donner de la confiance : responsabilisation de l'élève	27
2.4. Au service du goût.....	27
3. Limites et perspectives	28
3.1. Les limites des recherches sur le plaisir de lire	28
3.2. Le projet au cœur du renouvellement des pratiques éducatives.....	28
3.2.1. L'intérêt du travail en équipe	28

3.2.2. Une conception pleinement aboutie	28
CONCLUSION	29
BIBLIOGRAPHIE	30
ANNEXES	31
Annexe 1 : Article du Dauphiné libéré datant du 4 avril 2017	31
Annexe 3 : « Fiche lecteur »	33
Annexe 5 : Plateforme <i>Alphalire</i> (capture d'écran)	33
Annexe 4 : Compte rendu d'humeur	34
Annexe 6 : Lettre aux auteurs	35
Annexe 7 : Feuille de route pour les comités de lecture	37
Annexe 8 : Brouillon d'élève suite au comité de lecture	37
Annexe 9 : Réalisation des marque-pages	38
Annexe 10 : Bilan de séquence	39

INTRODUCTION

« Les livres sont plaisants, mais si de leur fréquentation nous en perdons enfin la gaieté et la santé, nos meilleures pièces, quittons-les. Je suis de ceux qui pensent leur fruit ne pouvoir contrepeser cette perte¹. »

La réflexion que Michel de Montaigne porte sur les inconvénients de la lecture mérite notre attention. Il questionne l'expérience de la lecture en soulignant son ambivalence : si cet acte peut être source de bien-être, le livre peut aussi provoquer de l'ennui voire du dégoût. Libre au lecteur de l'abandonner. En affirmant le rôle considérable du plaisir dans les pratiques de lecture, l'auteur des *Essais* rompt avec l'idée communément admise dans l'enseignement des Lettres, selon laquelle l'objet de la quête présente une richesse telle que les difficultés rencontrées sur le chemin ne doivent pas être prises en considération. Autrement dit, la lecture est du ressort du devoir. L'élève se voit ainsi privé d'un droit fondamental : la *liberté de lecture*, que Roland Barthes étend à « la liberté de ne pas lire »². Le plaisir de lire naît dès lors que le livre quitte cette posture de maître à penser, de manière à simplement devenir un compagnon de route, dont on peut croiser le chemin lorsqu'on souhaite le retrouver.

Ce travail a pour ambition de proposer une manière de réhabiliter le « vouloir-lire »³ dans l'enseignement du français – principalement au lycée. Il s'appuie sur l'hypothèse que le goût de la lecture doit et peut faire l'objet d'un enseignement. Cette hypothèse sera testée sur une classe de Seconde lors de la mise en œuvre d'un projet construit autour du Festival du Premier roman. S'il semble difficile d'évaluer objectivement le plaisir de lire suscité par ces choix didactiques, l'analyse de la multiplicité et de la variété des données recueillies seront indispensables pour rendre cette étude pertinente.

¹ M. de Montaigne, *Essais*, I, 39, La Flèche : éditions Gallimard, 2005, p.351.

² R. Barthes, « Sur la lecture », *Le français aujourd'hui*, n°32, janvier 1976, repris dans *Œuvres complètes*, T.IV, Lonrai, édition du Seuil, 2002, p. 930

³ *Id.*

ETAT DE L'ART

1. Le plaisir fonde l'expérience de lecture

1.1. Lire est un acte libre

Partir de l'expérience de lecture pour tenter de proposer une conception de cet acte singulier se trouve au fondement même des *Journées de lecture* de Marcel Proust, un texte qui dans sa première version devait constituer la préface d'un ouvrage de John Ruskin, *Sésame et les lys*. En effet, la description de ces jours qu'il a « passé avec un livre préféré »⁴ permet l'élaboration d'une définition de la lecture, qu'il donne à voir par la métaphore suivante : « la lecture est une amitié ». Il précise ensuite :

« Dans la lecture, l'amitié est soudain ramenée à sa pureté première. Avec les livres, pas d'amabilité. Ces amis-là, si nous passons la soirée avec eux, c'est vraiment que nous en avons envie. Eux, du moins, nous ne les quittons souvent qu'à regret. (...) Pas de déférence non plus ; nous ne rions de ce que dit Molière que dans la mesure exacte où nous le trouvons drôle ; quand il nous ennueie nous n'avons pas peur d'avoir l'air ennuyé, et quand nous avons décidément assez d'être avec lui, nous le remettons à sa place aussi brusquement que s'il n'avait ni génie ni célébrité. »

L'expérience de lecture est donc d'après Marcel Proust un acte libre : nous poursuivons notre lecture lorsque nous en avons l'envie et nous ne jugeons ce que nous lisons uniquement selon notre propre goût.

Michel de Montaigne adopte une attitude encore plus tranchée dans ses habitudes de lecture. Celui-ci ne se prive pas du droit d'abandonner l'ouvrage qu'il est en train de lire. Il explique dans les *Essais* :

⁴ M. Proust, *Journées de lecture*, Paris, éditions Gallimard, 2017, p. 9

« Les difficultés, si j'en rencontre en lisant, je n'en ronge pas mes ongles ; je les laisse là, après leur avoir fait une charge ou deux.

Si je m'y plantais, je m'y perdrais, et le temps : car j'ai un esprit primesautier. Ce que je ne vois de la première charge, je le vois moins en m'obstinant. Je ne fais rien sans gaieté ; et la continuation et la contention trop ferme éblouit mon jugement, l'attriste et le lasse. Ma vue s'y confond et s'y dissipe. Il faut que je le retire et que je l'y remette à secousses : tout ainsi que, pour juger du lustre de l'écarlate, on nous ordonne de passer les yeux par-dessus, en la parcourant à diverses vues, soudaines reprises et réitérées.

Si ce livre me fâche, j'en prends un autre ; et ne m'y adonne qu'aux heures où l'ennui de rien faire commence à me saisir.»⁵

Il témoigne par-là que l'expérience de lecture ne peut avoir lieu que si celle-ci est souhaitée par le lecteur. La contrainte que nous souhaitons parfois nous imposer, par exemple en poursuivant une lecture sans que celle-ci nous plaise, est un choix de notre part : elle reste intrinsèquement liée à notre désir.

1.2. Lire résulte d'un choix déterminé par le plaisir

Pourquoi lit-on ? Difficile de déterminer les sources du désir de lire. C'est que le lecteur a des attentes vis-à-vis du livre qu'il est en train de lire. Il cherche tantôt à se divertir, à s'oublier, tantôt à s'enrichir culturellement. C'est cette quête qui le pousse à ouvrir un livre. Cependant, s'il choisit de terminer l'ouvrage et s'il renouvelle cette expérience, c'est surtout parce qu'il apprécie ce qu'il y trouve. Ce plaisir suscité par l'expérience de lecture fait l'objet d'une étude spécifique menée par Roland Barthes, dans laquelle il cherche à déterminer les sources de ce bouleversement des sens et de l'esprit que la lecture peut motiver. Dans l'article « Le plaisir du texte », il fait le constat suivant :

« Un Français sur deux, paraît-il, ne lit pas ; la moitié de la France est privée – se prive du plaisir du texte. Or on ne déplore jamais cette disgrâce nationale que d'un

⁵ M. de Montaigne, *Essais*, II, 10, La Flèche : Gallimard, 1992, p. 106.

point de vue humaniste, comme si, en boudant le livre, les Français renonçaient seulement à un bien moral, à une valeur noble. »⁶

La littérature n'est pas qu'un divertissement, mais l'auteur conteste le fait d'en oublier pour autant le plaisir qu'elle suscite. Il y différencie deux notions, le « texte de plaisir » et le « texte de jouissance » qu'il définit par ces termes :

« Texte de plaisir : celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture.

Texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage. »⁷

Il s'agit donc pour l'auteur de distinguer une lecture plaisante, parce qu'elle comble les attentes du lecteur et une autre, presque accidentelle, qui serait d'autant plus intense dans le sens où elle remettrait en question ces attentes. En d'autres termes, un certain plaisir se manifesterait dans la reconnaissance mais un autre d'autant plus vif apparaîtrait dans la surprise.

Si la lecture reste profondément liée au plaisir qu'elle suscite, l'auteur en a conscience. Cette sensation qui naît dans l'expérience de lecture est convoitée notamment par Marcel Proust : il l'exprime dans une lettre qu'il adresse à sa cuisinière Céline Cottin :

« Je vous envoie vifs compliments et remerciements pour le merveilleux bœuf mode. Je voudrais bien réussir aussi bien que vous ce que je vais faire cette nuit, que mon style soit aussi brillant, aussi clair, aussi solide que votre gelée – que mes idées soient aussi savoureuses que vos carottes et aussi nourrissantes et fraîches

⁶ R. Barthes, *Le plaisir du texte*, repris dans *Œuvres complètes*, T.IV, Lonrai, édition du Seuil, 2002, p. 247

⁷ *Ibid.*, p. 226

que votre viande. En attendant d'avoir terminé mon œuvre, je vous félicite de la vôtre. »⁸

La métaphore culinaire qui se développe dans ce texte permet très justement de faire de la lecture une pratique sensorielle, qui se rapprocherait de l'expérience gustative dans le sens où le livre devient un objet désiré par un lecteur avide de découvrir un plat succulent. L'écrivain occupe alors un rôle de cuisinier, dont le travail consisterait à créer une œuvre cherchant avant tout le plaisir du lecteur.

Le professeur devrait donc promouvoir la lecture dans son enseignement pour qu'il convienne de retrouver le plaisir de lire, « à peine égaré » et surtout « facile à retrouver » chez certains élèves, comme l'écrit Daniel Pennac dans l'essai *Comme un roman* :

« On ne guérit pas de cette métamorphose. On ne revient pas indemne d'un tel voyage. A toute lecture préside, si inhibé soit-il, le plaisir de lire ; et, par sa nature même – cette jouissance d'alchimiste – le plaisir de lire ne craint rien de l'image, même télévisuelle, et même sous forme d'avalanches quotidiennes.

Si pourtant le plaisir de lire s'est perdu (si, comme on dit, mon fils, ma fille, la jeunesse n'aiment pas lire), il ne s'est pas perdu bien loin.

A peine égaré.

Facile à retrouver. »⁹

2. La « loi de lecture »¹⁰ contredit tout enseignement de la littérature

Toute pratique éducative résulte d'une éthique de l'enseignement. C'est ce qu'affirme Paulo Freire dans *Pédagogie de l'autonomie* et ce qui constituera notre point d'appui pour cette deuxième partie, centrée sur ce que nous pouvons attendre d'un enseignement de la

⁸ M. Proust, *Correspondances*, I, IX, 1956, éditions Gallimard, p.139.

⁹ D. Pennac, *Comme un roman*, Saint-Armand, éditions Gallimard, 1992, p. 43.

¹⁰ R. Barthes, « Sur la lecture », *Le français aujourd'hui*, n°32, janvier 1976, repris dans *Œuvres complètes*, T.IV, Lonrai, édition du Seuil, 2002, p. 931.

littérature qui ne peut se penser sans la prise en compte de son accès, à savoir la lecture. Le pédagogue brésilien écrit :

« Il n'y a pas de penser juste sans le témoignage d'une pratique qui le redit au lieu de le renier. Le professeur ne peut pas croire qu'il pense juste et, en même temps, demander à l'élève de se soumettre docilement à son autorité. »¹¹

S'il convient de nous intéresser aux pratiques éducatives liées à la lecture, c'est principalement parce que nous pensons qu'elles vont à l'encontre non seulement des pratiques de lecture mais aussi des finalités de l'enseignement littéraire.

2.1. Le devoir de lecture à l'encontre de l'expérience de la lecture

Daniel Pennac remet en question ce devoir de lecture dans le deuxième chapitre de *Comme un roman*, intitulé « Il faut lire ». En effet, ce qu'il appelle « le dogme », c'est avant tout cette injonction qui apparaîtrait régulièrement dans le discours des professeurs de français et qui chercherait par la contrainte à faire en sorte que l'élève découvre la richesse de la littérature. S'il la présente non sans une touche d'humour c'est précisément pour dénoncer les conséquences de cette pratique dominante dans l'enseignement du français. Il écrit d'ailleurs :

« Nous ne sommes pas les émissaires du livre mais les gardiens assermentés d'un temple dont nous vantons les merveilles avec des mots qui en ferment les portes :
'Il faut lire ! Il faut lire !' »¹²

Cette métaphore apporte une image plutôt parlante au sujet de la posture de professeur. Celui-ci, au lieu d'être une figure de partage devient le « gardien » de sa discipline. Par cette injonction, c'est tout un enseignement des Lettres qui est remis en cause. D'après l'auteur, les lectures utilitaires sont souvent une résultante de cette injonction, qui se traduit en classe par la vérification de la lecture.

Daniel Poslaniec dans *Donner le goût de lire* précise les répercussions qui, selon lui, peuvent se produire sur le comportement des élèves. Il affirme :

¹¹ P. Freire, J-C. Régnier (trad.), *Pédagogie de l'autonomie*, Villematier, éditions Eres, 2013, p.52

¹² D. Pennac, *Comme un roman*, Saint-Armand, éditions Gallimard, 1992, p. 95.

« Si on les contraint, c'est d'une part, qu'on entérine le fait que la motivation ne peut pas venir d'eux, qu'elle est externe, qu'elle vient de l'adulte (...). D'autre part, cela revient à empêcher les enfants de découvrir ce qu'ils recherchent vraiment (...) »¹³

Le devoir de lecture prend une définition quelque peu différente dans l'article « Sur la lecture » de Roland Barthes. En effet, la « loi de lecture » est explicitée dans la partie « Refoulement » : elle se porte cette fois-ci sur l'objet de la lecture, précisé en ces termes :

« La loi de lecture ne vient plus d'une éternité de culture mais d'une instance bizarre ou du moins énigmatique, située à la frontière entre l'Histoire et la Mode. Ce que je veux dire c'est qu'il y a des lois de groupe, des micro-lois, dont il faut avoir le droit de se libérer. »¹⁴

L'auteur questionne donc le bienfondé de cette injonction, qui hiérarchise les lectures en se prenant appui sur une loi qui ne pourrait être légitime puisqu'elle reste bien trop relative aux instances qui la définissent. En hiérarchisant les lectures, c'est cette fois-ci la notion de choix qui est remise en question, celle-ci n'étant plus fondée sur la recherche de plaisir mais sur l'idée de profit.

2.2. Le devoir de lecture contre les finalités de l'enseignement littéraire

Le Bulletin officiel du 30 septembre 2010, présentant le programme de l'enseignement commun de français en séries générales et technologiques au lycée définit les finalités spécifiques à cet enseignement. Certaines attirent notre attention parce qu'elles participent à la définition des pratiques scolaires liées à la lecture : « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire », « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte » et « la formation du jugement et de l'esprit critique ».

¹³ D. Poslaniec, Donner le goût de lire, Paris, éditions du Sorbier, 1990, p. 11.

¹⁴ R. Barthes, « Sur la lecture », *Le français aujourd'hui*, n°32, janvier 1976, repris dans *Œuvres complètes*, T.IV, Lonrai, édition du Seuil, 2002, p. 931.

Nous pouvons constater que le devoir de lecture ne résulte pas des objectifs de l'enseignement du français. En effet, l'acquisition d'une culture littéraire ne demande pas obligatoirement la lecture des œuvres classiques.

De plus, imposer aux apprenants de lire tel ouvrage serait contraire à un apprentissage critique puisqu'il reposerait sur une idéologie de la littérature, qui ne serait pas remise en question. Le professeur qui présente à ses élèves uniquement des œuvres classiques, des chefs-d'œuvre de la littérature française dignes d'être étudiés puisque leurs pensées ont réussi à traverser les siècles et à toucher plusieurs générations de lecteurs, a oublié qu'il s'agit là d'un jugement relatif, qui mériterait d'être défendu plutôt que d'être imposé.

Michel de Montaigne dans les *Essais* défend l'idée selon laquelle le jugement critique naît de la multiplicité des points de vue. Il compare d'ailleurs le travail de l'apprenant à celui de l'abeille dans le texte suivant :

« Les abeilles pillotent de ça, de là les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym ni marjolaine : ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et étude ne vise qu'à le former »¹⁵

Cette métaphore nous permet de comprendre que la formation d'un jugement critique va à l'encontre de toute unicité du discours. Or, l'enseignant dans ses pratiques qui implicitement établit un rapport hiérarchique entre les œuvres, généralise sa vision de la littérature.

Enfin, nous pouvons constater que l'enseignement de la littérature – particulièrement en lycée – repose non pas sur deux volets, à savoir l'acquisition d'une culture littéraire, la formation de l'esprit critique mais aussi sur un troisième souvent oublié dans les pratiques scolaires, à savoir la notion de « conscience esthétique », autrement dit, la capacité à analyser les effets que les œuvres littéraires procurent sur le lecteur, encore faut-il que celles-ci touchent l'apprenant.

Ainsi, il convient d'envisager un changement de posture didactique allant dans le sens d'un apprentissage du goût de lire plutôt que d'une imposition de ses propres valeurs.

¹⁵ M. de Montaigne, *Essais*, I, 26, La Flèche : éditions Gallimard, 2005, p. 224.

2.3. Pour un apprentissage du plaisir de lire

Les théories littéraires de plus en plus enclin à la réhabilitation du lecteur se heurtent à présent à une question fondamentale que Roland Barthes soulève en guise d'ouverture à l'article « Sur la lecture », publié dans *Le Français aujourd'hui* :

« Je suis à l'égard de la lecture, dans un grand désarroi doctrinal : de doctrine sur la lecture, je n'en ai pas : alors que, en face, une doctrine de l'écriture s'esquisse peu à peu. Ce désarroi va parfois jusqu'au doute : je ne sais pas si la lecture n'est pas, constitutivement, un champ pluriel de pratiques dispersées, d'effets irréductibles, et si, par conséquent, la lecture de la lecture, la Méta-lecture, n'est pas elle-même rien d'autre qu'un éclat d'idées, de craintes, de désirs, de jouissances, d'oppressions, dont il convient de parler au coup par coup (...). »¹⁶

Roland Barthes introduit cette réflexion sur la lecture par le doute qu'une possible théorisation de l'objet puisse voir le jour. D'après l'auteur, c'est parce qu'un sentiment subjectif, le « désir », fonderait l'expérience de lecture, que son analyse objective serait obsolète. Il exprime cette incertitude dans la suite de son développement :

« C'est parce que toute lecture est pénétrée du Désir (ou du Dégout) que l'Anagnosologie est difficile, peut-être impossible – en tout cas qu'elle a chance de s'accomplir où nous ne l'attendons pas ou du moins pas *exactement* là où nous l'attendons (...) »¹⁷

Il semblerait alors que nous arrivons à une impasse dans notre réflexion : comme le désir est un sentiment difficile à décrire puisque nous ne désirons tous ni la même chose, ni de la même manière, il convient alors de penser que le plaisir, tantôt confortant un désir, tantôt bouleversant l'attente du lecteur ne pourrait pas objectivement faire l'objet d'un enseignement, puisque tout enseignement ne doit en aucun cas être accidentel. Si la finalité explicite de l'enseignement de la littérature ne peut pas être le plaisir, donner le goût de lire devrait toutefois rester au cœur des pratiques éducatives.

¹⁶ R. Barthes, « Sur la lecture », *Le français aujourd'hui*, n°32, janvier 1976, repris dans *Œuvres complètes*, T.IV, Lonaï, édition du Seuil, 2002, p. 927

¹⁷ *Ibid*, p. 929

3. Quels outils pour donner le goût de lire ?

L'*Essai sur le Goût* de Montesquieu propose une réflexion d'un grand intérêt sur la notion de goût qui apporterait des pistes de recherche non négligeable pour penser les pratiques éducatives dans la discipline de la littérature. En effet, celui-ci précise l'intérêt de proposer une analyse objective des raisons de nos sentiments. Il écrit :

« Rendons raison de nos sentiments : cela pourra contribuer à nous former le goût, qui n'est autre que l'avantage de découvrir avec finesse et avec promptitude la mesure du plaisir que chaque chose doit donner aux hommes »¹⁸

L'auteur y différencie deux types de goût : le « naturel » et l'« acquis ». Si le premier ne peut pas être raisonnablement décrit parce qu'il repose sur la façon dont nous sommes constitués, le second fait l'objet d'une étude spécifique dans cet essai. Il explique :

« Ainsi ce que nous pourrions dire ici et tous les préceptes que nous pourrions donner pour former le goût, ne peuvent regarder que le goût acquis, c'est-à-dire ne peuvent regarder directement que ce goût acquis, quoiqu'ils regardent encore indirectement le goût naturel, car le goût acquis affecte, change, augmente et diminue le goût naturel, comme le goût naturel affecte, change, augmente et diminue le goût acquis. »¹⁹

Le professeur occupera alors un rôle de médiateur pour susciter le goût « acquis » de lire chez l'élève. Nous chercherons dans cette partie à mettre en évidence quelques changements fondamentaux dans notre posture d'enseignant pour ainsi prétendre à un enseignement le plaisir de lire.

¹⁸ Montesquieu, *Essai sur le goût dans les choses de la nature et de l'art*, repris dans *Œuvres complètes*, T.II, Paris, éditions Gallimard, 1976, p.1246.

¹⁹ *Ibid.*, p. 1242

3.1. Faciliter l'accès au plaisir de lire : le professeur comme médiateur

3.1.1. L'art de la variation

Montesquieu consacre un chapitre sur « les plaisirs de la variété », qui semble être l'une des sources du goût. Il y explique l'attrait que peut présenter ce qui est varié en affirmant que l'homme prend du plaisir à percevoir quelque chose de nouveau contrairement à ce qui est prévisible. C'est, selon lui, précisément ce que nous recherchons dans une histoire. Il écrit d'ailleurs à ce propos :

« C'est ainsi que les histoires nous plaisent par la variété des récits, les romans par la variété des prodiges, les pièces de théâtre par la variété des passions et que ceux qui savent instruire modifient le plus qu'ils peuvent le ton uniforme de l'instruction »

Cet art de la variation, qu'il rapproche de l'art du pédagogue, peut-être aussi appliqué à la lecture. C'est d'ailleurs une préconisation de Daniel Poslaniec qui est énoncée dans *Donner le goût de lire*. Il juge opportun de « proposer un choix très varié de livres »²⁰ pour favoriser les chances de susciter chez l'enfant le goût de lire. Ce principe va à l'encontre de toute forme de censure et l'auteur insiste sur la pauvreté de la justification souvent mobilisée pour défendre cette pratique. En effet, la censure s'opère généralement lorsque le professeur juge que la lecture qu'il propose est difficilement abordable par l'élève, compte tenu des difficultés de compréhension. Il convient donc de proposer un corpus qui présente une certaine variété dans les sujets abordés mais aussi en termes de difficulté textuelle.

3.1.2. Vulgariser plutôt que limiter

Après avoir fait l'éloge de la variété, Montesquieu nuance ce point de vue et précise qu'elle ne peut pas être pensée sans un certain ordre, pour que l'homme l'apprécie. Il écrit :

« Il faut qu'une chose soit assez simple pour être aperçue et assez variée pour être aperçue avec plaisir »²¹

²⁰ D. Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Paris, éditions du Sorbier, 1990, p. 10.

²¹ Montesquieu, *Essai sur le goût dans les choses de la nature et de l'art*, repris dans *Œuvres complètes*, T.II, Paris, éditions Gallimard, 1976, p.1246.

Si nous appliquons ce précepte à la lecture, nous pouvons penser que l'élève appréciera davantage une œuvre dont l'histoire varie mais si celui-ci rencontre des difficultés de compréhension, l'empêchant alors de percevoir facilement l'organisation du propos, celui-ci aurait tendance à abandonner la lecture face à cette difficulté. Et nous savons qu'il perdra le fruit précieux de cet ouvrage. Ainsi, le professeur, dans son rôle de médiateur, aurait tout intérêt de vulgariser le propos pour apporter des jalons à l'élève afin que celui-ci puisse découvrir la richesse d'un texte sans être arrêté dans sa lecture par les difficultés de compréhension.

3.1.3. Goûter pour renouveler l'expérience

La naissance du plaisir chez le jeune lecteur à l'école, fait l'objet d'une réflexion menée par Denise Dupont-Escarpit. Dans l'article « Plaisir de lecture et plaisir de lire », elle défend l'idée suivante :

« Si l'on veut que l'enfant soit un lecteur, il faut qu'il ait trouvé dans le livre et la lecture un certain plaisir qui sera une motivation pour renouveler l'acte de lecture », ²²

Cette notion de plaisir qui trouve son origine dans un plaisir antérieur est aussi expliquée par Montesquieu dans le passage suivant, extrait de *l'Essai sur le goût* :

« Comme toutes les choses sont dans une chaîne où chaque idée en précède une et en suit une autre, on ne peut aimer voir une chose sans en désirer d'en voir une autre ; et si nous n'avions pas ce désir pour celle-ci, nous n'aurions eu aucun plaisir à celle-là. Ainsi, quand on nous montre une partie d'un tableau, nous souhaitons voir la partie que l'on cache, à proportion du plaisir que nous a fait celle que nous avons vue. »

Face aux élèves qui ne souhaitent pas lire, le professeur serait amené à tenter de soigner une première rencontre avec un livre, pour espérer voir l'élève apprécier sa lecture et souhaiter renouveler ce plaisir avec un autre livre.

²² D. Dupont-Escarpit, « Plaisir de lecture et plaisir de lire », *Communication et langages*, n°60, 2ème trimestre 1984, p. 13.

3.2. Le partage de lecture

3.2.1. Rendre compte de sa lecture

L'obligation de rendre compte de sa lecture est une attitude sur laquelle revient Christian Poslaniec. Dans l'ouvrage *Donner le goût de lire*, l'auteur remet en cause cette pratique lorsqu'elle présente pour unique finalité le fait de « savoir s'ils ont effectivement lu ou s'ils ont compris »²³. Il rappelle aussi le caractère « intime »²⁴ de la lecture, qui peut parfois présenter quelques difficultés lorsqu'il s'agit d'en parler.

C'est aussi ce que souligne Daniel Pennac dans *Comme un roman*, lorsqu'il énonce le dernier des « droits imprescriptibles du lecteur » : le « droit de nous taire ». Il témoigne de son expérience de lecteur et du rôle qu'ont joué les adultes dans cette rencontre entre lui et le livre. Il écrit :

« Nul n'est mandaté pour nous réclamer des comptes sur cet intimité-là. Les rares adultes qui m'ont donné à lire se sont toujours effacés devant les livres et se sont bien gardés de me demander ce que j'y avais compris. A ceux-là, bien entendu, je parlais de mes lectures. »²⁵

3.2.3. L'art du détournement

S'il ne s'agit pas de contraindre les élèves à rendre compte de leur lecture, mais à « faire en sorte qu'ils découvrent leurs propres motivations à lire (consciemment ou non) »²⁶ comme le préconise Christian Poslaniec, le pédagogue recherchera donc avec habileté à détourner l'expérience de lecture de la contrainte et de la lecture utilitaire que l'élève pourrait envisager. Il envisage ainsi la mise en place d'animations autour de la lecture en expliquant les finalités de ces activités :

« Les enfants se mettent à lire non pas parce qu'ils espèrent découvrir dans cette activité une source de plaisir mais parce que lire est nécessaire à l'obtention du plaisir lié au jeu

²³ D. Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Paris, éditions du Sorbier, 1990, p. 11.

²⁴ *Id.*

²⁵ D. Pennac, *Comme un roman*, Saint-Armand, éditions Gallimard, 1992, p. 188.

²⁶ D. Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Paris, éditions du Sorbier, 1990, p. 13.

défini par l'animation. On peut espérer qu'ils découvriront le plaisir de lire tout simplement. »²⁷

PROBLEMATIQUE

La lecture est une rencontre entre le livre – entité à la fois conceptuelle et concrète - et son lecteur, qui ne peut avoir lieu que si l'acte de lire s'accompagne du goût de lire. Autrement dit, la pratique de la lecture ne peut pas être pensée sans le plaisir. Cette réflexion sur le plaisir de lire m'a amenée ainsi à questionner les pratiques éducatives qui reposent sur des habitudes généralement admises mais qui semblent aller à l'encontre d'un enseignement de la littérature. En effet, enseigner la littérature serait promouvoir cette rencontre. Si le professeur ne joue pas ce rôle de médiateur, il prend le risque de la non-rencontre. Bien plus, s'il modifie ce lien en faisant du livre un maître à penser, en utilisant la censure ou en imposant à l'élève de lire, il favorise la non-rencontre. Ne pas tenir compte des émotions dans l'apprentissage c'est oublier qu'il s'agit d'êtres humains qu'on a choisi de former.

Il s'agira ainsi de se demander s'il est possible de prétendre efficacement donner le goût de lire aux élèves et dans quelles mesures ce sentiment peut redonner du sens à la l'enseignement littéraire. Le projet autour du Festival du Premier roman fera donc l'objet d'une étude spécifique permettant de valider ou de réfuter l'hypothèse suivante : le goût de lire peut faire l'objet d'un enseignement. La démarche projet serait en effet un moyen de réintégrer la liberté du lecteur au sein de l'enseignement scolaire et permettrait également de faciliter l'accès au goût de lire, suivant les outils proposés dans la dernière partie de l'état de l'art.

²⁷ *Id.*

METHODE

1. Participants

1.1. Hétérogénéité de la classe

L'expérimentation a été menée dans un lycée de ville accueillant un nombre important d'élèves. Compte tenu à la fois de la variété des formations proposées, générales et technologiques, allant de la classe de Seconde aux sections de techniciens supérieurs et aux classes préparatoires, mais aussi de la présence d'un internat, la population scolaire reste très diverse d'un point de vue socio-culturel. L'ouverture d'une première littéraire cette année et l'ouverture de nouveaux enseignements d'exploration orientés vers la culture dès l'année prochaine témoignent de cette politique d'établissement cherchant à accueillir des élèves d'horizons tout à fait différents. L'internat ainsi que le desserrement du lycée par des cars scolaires offrent aussi la possibilité aux élèves n'habitant pas à Chambéry de suivre leur scolarité dans cet établissement.

A l'image de l'établissement, la classe de Seconde sur laquelle a porté l'étude présente un public hétérogène. Cette classe se compose d'élèves provenant de milieux socioculturels variés et une partie d'entre eux (11 élèves) a intégré l'internat cette année. La composition du groupe a légèrement changé puisqu'un élève primo-arrivant francophone a intégré la classe au mois de février et deux élèves ont rejoint des sections professionnelles au mois de novembre. Toutefois, il est important de relever une caractéristique particulière : sur 34 élèves, on retrouve seulement trois filles. Ce déséquilibre s'explique en partie par le choix du regroupement des élèves ayant choisi l'option Sciences de l'Ingénieur en Seconde.

1.2. Différentes postures de lecteur

Pour que l'étude effectuée soit la plus précise possible, il m'a semblé nécessaire de connaître avec finesse le rapport qu'entretenaient mes élèves avec les livres. Plusieurs productions variées m'ont permis de réaliser ce diagnostic de la manière la plus exhaustive possible. En effet, une première séquence centrée sur la finalité des livres et intégrée à l'objet d'étude sur l'argumentation dans les programmes de Seconde a servi de support à cette

évaluation. Tout d'abord, la lettre adressée au professeur, qu'il s'agissait de rédiger en classe lors du premier cours de l'année devait présenter deux éléments : les attentes concernant le cours de français et leur rapport à la lecture. De plus, s'il s'agissait de questionner les différences d'attitudes vis-à-vis de la littérature entre le collège et le lycée, cette réflexion portait de leur vision de la lecture et implicitement me permettait de découvrir les postures de lecteurs qui se dessinaient dans cette classe. J'ai donc demandé à mes élèves de remplir une fiche sur laquelle devaient figurer les lectures qu'ils avaient effectuées depuis le collège. La liberté que présentait cette consigne a suscité quelques interrogations très intéressantes : « Je dois inscrire TOUTES mes lectures, même celles que j'ai faites pour mon plaisir ? » et certaines remarques très parlantes : « Je ne me rappelle plus... » ou encore « Je n'ai pas trouvé un seul titre, je n'aime pas lire. ». La variété des questionnements étaient ainsi représentative des dissemblances de rapport que les élèves entretenaient avec les livres. L'analyse précise de ces « fiches lecteur » a permis de définir différentes catégories de lecteur qu'il s'agit de retranscrire de la manière la plus fidèle possible.

Une minorité d'entre eux (sept élèves environ) se considéraient comme de grands lecteurs et affirmaient préférer nettement les romans d'aventure et de sciences fiction aux classiques littéraires. Une dizaine d'élèves ne se définissaient pas comme des lecteurs et n'ont pas su recenser les livres qu'ils ont lus. Parmi eux, une majorité présentait des difficultés liées à la maîtrise de la langue écrite. Enfin, pour une dizaine d'élèves, la lecture n'était pas un loisir favorisé mais ils recensaient uniquement les lectures faites dans le cadre scolaire.

2. Mise en œuvre : matériel et procédure

Pour que l'hypothèse émise puisse être vérifiable, il me semblait nécessaire de travailler sur le long terme, toute expérimentation ponctuelle risquant d'être inefficace puisqu'elle viendrait contredire une posture d'enseignante habituelle pour l'élève, qui perpétue le devoir de lecture. Je chercherai ainsi à présenter trois temps d'étude fondamentaux qui ont été menés autour du festival du premier roman lors de cette année scolaire : une activité réflexive sur la lecture annonçant le projet de classe, la séquence décrochée autour du festival du premier roman qui s'est déroulée au mois de février et de mars, et la préparation des rencontres avec les auteurs. Ce dernier temps reste incomplet puisque les rencontres n'ont pas encore eu lieu au moment de l'analyse des résultats obtenus.

2.1. Qu'est-ce que le Festival du Premier roman ?

2.1.1. Genèse d'un projet (Annexe 1)

Le Festival du Premier roman est né précisément au lycée Monge dans un contexte particulier, qui m'a été présenté dès mon arrivée dans l'établissement. En effet, Jacques Charmatz, un ancien professeur de français aujourd'hui à la retraite, avait bien perçu trente ans en arrière le découragement de ses jeunes étudiants de BTS trilingue lorsqu'il s'agissait de lire. Le manque de motivation de ses élèves était selon lui lié à la manière dont on abordait la littérature dans le cadre scolaire et surtout aux épreuves du Baccalauréat, qui les détournent des réels enjeux des études littéraires. Si l'explication de texte trouve un sens selon lui c'est précisément parce que l'on souhaite découvrir la source de magie qui se déploie dans la littérature, autrement dit, il s'agit avant tout d'une recherche des raisons de notre plaisir de lire.

S'intéresser à la littérature contemporaine et précisément au « premier » roman d'un auteur n'était pas un choix anodin. Ce premier pas littéraire ne trouve justement aucune étiquette portée par la critique : le point de vue de l'élève a donc une légitimité considérable puisque celui-ci, au même titre que son professeur ou que tout autre individu ayant à porter un jugement sur le livre qu'il découvre, est sollicité pour présenter ses intentions de vote et désigner les premiers romans les plus plaisants. A l'issue du vote auquel participent différents comités de lecture - composés d'une population scolaire ou de personnes ayant tout simplement l'envie de donner leur avis sur ces romans nouvellement sortis - les auteurs sélectionnés sont invités à rencontrer leurs lecteurs à Chambéry.

2.1.2. Organisation du festival

Si le Festival du Premier roman se déroule les 18, 19 et 20 mai, plusieurs événements, organisés par l'association « Lectures plurielles », ponctuent l'année et permettent la mobilisation des participants de manière régulière. En effet, des comités de lecture (certains composés uniquement d'élèves) se forment dès le mois de novembre et présentent des intentions de vote à l'issue d'un ensemble de rencontres entre les différents membres vers le mois de mars. L'association s'occupe aussi de transmettre aux auteurs les lettres des élèves participant au projet. Enfin, plusieurs rencontres permettent aux différents publics de se rencontrer et d'échanger sur leurs lectures.

2.2. Entrer dans le Festival du Premier roman

2.2.1. Définir ses pratiques de lecture

La première séquence de l'année a porté sur la lecture et se trouvait intégrée à l'objet d'étude spécifique à l'argumentation dans les programmes de Seconde. Il s'agissait de définir la place qu'occupe la lecture dans le développement de l'esprit critique selon les philosophes des Lumières. Dans les premières séances, l'élève a été amené à se questionner sur sa posture de lecteur. Il a dû écrire une lettre au professeur (Annexe 2) pour se présenter et écrire sur son rapport à la lecture. Une « fiche-lecteur » (Annexe 3) a été distribuée et complétée en classe : elle permettait de recenser tous les livres qu'il a lu.

2.2.2. « Qu'est-ce qu'un bon livre ? »

Dès les premières séances, une question a été posée à la classe et a fait l'objet d'un exercice d'initiation à la dissertation : « Qu'est-ce qu'un bon livre ? ». Celle-ci a d'abord fait l'objet d'une réflexion individuelle avant la mise en commun collective. Les règles du plaisir de lire ont donc été édictées à partir des remarques des uns et des autres. Ce travail a été nourri par des lectures « gratuites »²⁸, menées à voix haute et présentant différentes figures de lecteurs. L'un des textes était extrait d'un des premiers romans de la sélection (*Petit pays* de Gaël Faye). L'activité a permis la construction d'un plan composée de trois parties faisant figurer d'abord d'idée de divertissement et d'évasion, puis d'enrichissement personnel avant de nuancer l'ensemble des critères définis, compte tenu de la relativité du goût.

²⁸ D. Pennac, *Comme un roman*, Saint-Armand, éditions Gallimard, 1992.

2.2.3. Compte rendu d'humeur pour se souvenir

Si le choix des romans a été progressivement laissé aux élèves, la première lecture cursive portait sur l'*Alchimiste* de Paulo Coelho. Ces derniers ont pu tester une autre manière de rendre compte de leur lecture : le compte rendu d'humeur (Annexe 4). Les rubriques de cette fiche ciblaient principalement leurs impressions après la lecture du livre. S'il était demandé un résumé, c'était essentiellement pour qu'ils puissent se souvenir de cette lecture. Cette restitution n'était donc pas adressée au professeur mais à eux-mêmes.

2.2.4. Séance de présentation du Festival du premier roman

Pour lancer le projet autour du Festival du Premier roman, une séance sur l'heure d'Accompagnement personnalisé s'est déroulée en salle informatique. Les élèves ont pu découvrir les dix-neuf premiers romans sélectionnés. Compte tenu du nombre trop important de romans publiés cette année, il a été question de définir un corpus plus restreint comprenant des romans avec des intrigues variées, de longueur différente, qui restaient plutôt accessibles à des lycéens. Lors de cette présentation, j'insistais principalement sur les couvertures tout en rappelant l'un des critères de sélection d'un « bon » livre, que les élèves avaient identifiés : l'objet-livre. Par groupe de quatre ou cinq, il fallait effectuer un premier classement des livres en fonction des différentes couvertures à partir des impressions en couleur des couvertures. Au sein du groupe, chaque élève devait travailler sur un des ouvrages sélectionnés. A partir de la couverture et du titre, chacun devait imaginer l'histoire.

Une fois ce travail d'écriture terminé, les élèves ont pu lire l'incipit du roman qu'ils avaient sélectionné sur la plateforme *Alphalire* (Annexe 5), laissant en libre-accès les romans de la sélection du festival.

2.2.5. Présentation des romans

Pendant environ un mois, les premières minutes de chaque cours étaient consacrées à la présentation des dix-neuf romans. La documentaliste intervenait à cette occasion. Les élèves étaient amenés à prendre des notes sur ces présentations et, s'ils le souhaitaient, pouvaient emprunter les romans. Avant, les vacances d'hiver, tous les romans ont pu être empruntés.

2.3. Une séquence décrochée autour du Festival du Premier roman

La troisième séquence de l'année a porté exclusivement sur le Festival du premier roman. L'élève endossait le rôle de critique littéraire et était amené à échanger avec différents protagonistes sur la lecture qu'il avait effectuée. Un outillage linguistique lui permettait de défendre son point de vue de manière raisonnée. Enfin, une initiation à la question de corpus a été proposée à partir de trois incipits de premiers romans.

2.3.1. Lettres aux auteurs (Annexe 6)

En début de séquence, j'ai récupéré les brouillons de leurs lettres adressées à l'auteur du livre qu'ils avaient lu respectivement. Ces écrits ont pu être améliorés lors d'une séance d'Accompagnement personnalisé sans pour autant qu'une correction du professeur soit proposé. Les lettres ont ensuite été transmises aux auteurs. Certains élèves ont reçu une réponse.

2.3.2. Appréhender trois débuts de romans de la sélection

A partir du corpus proposé, les élèves ont pu se familiariser avec la question de corpus à partir d'extraits que certains avaient déjà lus. Cette étude permettait d'appréhender les différentes manières de commencer un roman et de construire un personnage qui pourrait intéresser le lecteur. De cette manière, la question de corpus devenait un exercice d'investigation pour les élèves dans la mesure où ces derniers endossaient déjà le rôle de critique littéraire et pouvait se servir de cette analyse pour défendre par la suite les romans qu'ils avaient préférés.

2.3.3. Comités de lecture

Les élèves ont pu par la suite partager leurs lectures par groupe et présenter leurs premières intentions de vote. Une fiche de route a été distribuée afin de cadrer le travail demandé (Annexe 7). La manière d'établir le classement a été déterminée par les élèves (Annexe 8). L'enjeu était donc de défendre un point de vue de manière raisonnée. Généralement, chaque comité de lecture étudiait au moins trois romans différents.

2.3.4. « Argumenter ses humeurs »²⁹

A l'issu de cette séance, les élèves devaient être capables de donner de la chair à leurs arguments, donc de pouvoir appuyer ou réfuter une thèse tout en nuancant leur propos. Pour la première fois, les élèves ont pu découvrir les impressions de leurs camarades. Il s'agissait en effet de travailler à partir d'une anthologie de leurs écrits. S'il était question d'analyser dans un premier temps la pertinence des arguments, les élèves devaient par la suite les renforcer. Une présentation à la classe de ce travail a été effectuée à la fin de la séance.

2.3.5. Partage de lecture en dehors de la classe

Une séance, menée au CDI, a permis la réalisation de marques-page présentant plusieurs rubriques : un court résumé, l'avis de l'élève et une citation du texte. Le recto faisait figurer une illustration portant sur le roman. Les productions ont été insérées dans les différents romans, exposés au CDI (Annexe 9). Il s'agissait donc avant tout de s'adresser aux élèves de l'établissement qui souhaitaient découvrir ces premiers romans.

2.3.6. Intentions de vote

A termes, les élèves ont pu individuellement remplir une fiche sur laquelle devait figurer leurs intentions de vote. Une sélection de la classe a donc été proposée et envoyée à l'association. Une semaine plus tard, les élèves ont découvert la liste des auteurs sélectionnés pour les rencontres.

2.3. L'organisation des rencontres

2.3.1. Rencontre avec le fondateur du Festival du premier roman

Avant les vacances de Printemps, les élèves ont rencontré Jacques Charmatz, le fondateur du Festival du premier roman. L'échange a été principalement guidé par les questions et remarques des élèves, à sa demande. Ainsi, il a pu expliquer les raisons de la mise en œuvre du festival il y a trente ans. Bien plus, il s'agissait d'un temps de partage de points de vue sur plusieurs domaines notamment les lettres et les arts. Après les vacances

²⁹ Propos emprunté à R. Barthes

scolaires, les élèves ont pu lui adresser un écrit dans lequel devaient figurer leurs impressions concernant cette rencontre.

2.3.2. Préparation des rencontres avec les auteurs

Les élèves ont appris qu'ils pourront rencontrer Rachel Kahn, auteure des *Grandes et les petites choses* et Guy Boley, qui a écrit le *Fils du Feu*. Sur l'heure d'Accompagnement à la scolarité, la documentaliste a rappelé l'histoire des deux romans. Ensuite, les élèves ont été amenés à formuler des questions à poser aux deux écrivains. Chaque groupe devait traiter d'une thématique définie après un temps d'échange collectif.

RESULTATS

1. L'évolution du regard subjectif de l'élève

1.1. L'expression spontanée d'un jugement oral

Lors de cette expérimentation, les élèves ont été encouragés à exprimer à l'oral leur point de vue sur les ouvrages qu'ils lisaient. La participation déjà très importante en début d'année a pu se diversifier puisque certains élèves plutôt effacés dans le groupe classe ont davantage demandé la parole lors de ces temps d'échange. Nous avons pu aussi constater une nette évolution dans la formulation des impressions. En effet, la première personne du singulier était de plus en plus utilisée dans leurs phrases au détriment de toute formule visant à généraliser le propos. De plus, nous pouvons noter un approfondissement des arguments mobilisés au cours de la séquence menée autour du Festival du premier roman, notamment lors des comités de lecture.

Cependant, nous pouvons constater qu'il n'y a eu que très peu d'échanges portant sur les mêmes livres. En effet, quelques élèves ont relevé les difficultés qu'ils avaient eu lorsqu'il s'agissait de juger de la pertinence des arguments mobilisés dans le groupe souvent parce qu'ils n'avaient pas lu les ouvrages des autres.

1.2. Un discours écrit adapté à la situation d'énonciation

Les différentes activités proposées lors de l'expérimentation ont amené les élèves à partager leurs impressions de lecture avec différents protagonistes. Nous avons constaté que les formulations variaient en fonction des situations de communication. Les lettres adressées aux auteurs présentaient une certaine finesse dans les arguments mobilisés. Un élève, par exemple, commente l'écriture du *Grand Marin* de Catherine Poulain :

« J'ai trouvé ce livre extrêmement bien écrit, j'ai retrouvé dans certains romans ou poèmes ce type d'écriture haché et souvent cela représentait la fatigue, l'accablement ».

Un autre élève, quant à lui, s'est intéressé davantage aux effets provoqués par la lecture du *Carré des Allemands* de Jacques Richard. Il écrit :

« Quant au narrateur, j'ai eu une absence d'empathie à son égard, peut-être était-ce voulu de votre part. Par conséquent, je dirais que ce livre mérite d'être lu mais qu'il n'est pas destiné à un public non averti. ».

Cette solidité argumentative ne se retrouvait pas dans l'avis qui figurait sur les marque-pages. Des conseils ou bien des points de vue concis les remplaçaient. Un élève a écrit par exemple : « *Petit pays* a une narration à la fois poétique et bouleversante ». Les mots étaient d'autant plus ciblés sur les textes produits à l'issue des comités de lecture (Annexe 8).

2. L'intérêt du projet perçu par les élèves

Cette partie s'appuie principalement sur les échanges en classe, sur discussions informelles que j'ai pu avoir avec certains élèves en fin de cours mais aussi sur les bilans de séquence que je leur avais demandé d'écrire (Annexe 10)

2.1. Un intérêt porté sur l'originalité du projet

D'après les bilans de séquence, les élèves ont généralement apprécié travailler différemment. Un élève écrit notamment :

« Dans cette séquence, nous avons été très actifs et nous avons fourni beaucoup de travail ce qui a suscité toute notre attention et je qualifierai cela de plaisant ».

Dans l'ensemble, les activités ont plu aux élèves puisqu'ils ont été amenés à produire des éléments concrets. C'est ce que relève notamment un élève dans son bilan de séquence :

« Ce qui m'a plu a été la séance où nous avons créé des marque-pages : le fait d'imaginer puis de créer en dessinant, en coloriant et de voir le rendu final, qui faisait d'un bout de carton, un vrai marque-page, était vraiment bien ».

La particularité de cette séquence n'a pas été mise en évidence par tous. En effet, l'un d'entre eux affirme :

« Néanmoins, le festival du premier roman m'a fortement déçu car depuis la 6e, je participe de force à des festivals de lecture et cela est vraiment lassant à la longue ».

La répétition d'un projet, certes, différent mais présentant tout de même quelques similitudes a déçu quelques élèves qui avaient déjà participé à une démarche semblable auparavant.

2.2. Au-delà de la note...

Plusieurs productions n'ont pas fait l'objet d'une note : c'est le cas notamment pour les lettres adressées aux auteurs. Vingt-cinq élèves ont envoyé ces lettres sur les trente-cinq participants. Cependant, les élèves ayant réalisé ce travail ont été heureux de partager la réponse de l'auteur devant leurs camarades. Un élève m'a confié son envie de répondre à l'auteur puisqu' « il avait pris le temps de lui envoyer une réponse très longue ».

Dans l'ensemble, les bilans de séquence mettent en évidence la perception d'un enrichissement personnel à travers ce projet.

2.2.1. Le développement du jugement critique

Une majorité d'entre eux a retenu principalement les apports de la séquence concernant leur capacité à défendre un point de vue. Un élève relève cet élément dans son bilan de séquence :

« Cette séquence m'a plu et je pense que c'est le cas de la majorité de la classe car dans un premier temps, nous avons renforcé nos connaissances en argumentation, ce qui est

très intéressant et utile intellectuellement parlant pour se construire une identité et une force argumentative, ce qui est je pense la meilleure arme d'une personne libre. »

2.2.1. Le développement de la lecture-plaisir

Certains ont apprécié découvrir de nouvelles lectures. Un élève qui se définissait déjà comme un lecteur en début d'année, écrit à ce sujet :

« Ce qui m'a plu dans cette séquence est de pouvoir découvrir un nouveau style de roman car j'ai plutôt l'habitude de lire des romans d'action, d'aventure et de science-fiction et cela a donc élargi mon palmarès de lecteur »

Cette idée se retrouve dans un autre bilan de séquence :

« Le moment que j'ai trouvé le plus intéressant c'est celui de la lecture en rapport avec le concours du premier roman dans lequel j'ai pu lire *Le Carré des Allemands* : cela m'a plu car j'aime lire »

Enfin, un autre élève, qui m'avait précisé dans sa lettre de début d'année qu'il n'aimait pas lire, semble ne plus être aussi réfractaire à la lecture. Il note :

« Ce qui m'a plu était la lecture d'un livre car on ne pense jamais à lire de nous-mêmes et cela nous permet donc de se plonger dans les livres ».

Nous pouvons constater aussi qu'une majorité d'entre eux ont aimé partager leur lecture avec d'autres camarades, ce qui a parfois suscité l'envie chez certains d'emprunter d'autres livres de la sélection. Un élève relève cet intérêt pour les échanges autour de la lecture des romans :

« Pour moi, l'élément à retenir dans cette séquence c'est le fait d'avoir analysé un texte et mobiliser nos connaissances pour pouvoir en faire part aux autres personnes qui n'ont pas lu les romans ».

Cependant, quelques élèves n'ont pas lu le roman dans le temps imparti, ce qui était problématique pour la réalisation des différentes activités qui demandaient le réinvestissement constant de cette lecture. Aussi ont-ils été en difficulté lors des séances et ont-ils montré un manque d'investissement dans le projet.

DISCUSSION

1. Re-contextualisation

A ce niveau du mémoire, il s'agit de rappeler que l'expérimentation est fondée sur des écrits littéraires et didactiques mettant en évidence l'importance du plaisir dans l'expérience de lecture. Dans cette perspective, l'expérimentation propose la mise en œuvre d'un projet centré sur le Festival du Premier roman, qui s'est déroulé entre novembre et mai 2017 dans une classe de Seconde générale.

Cette étude a pour objectif de montrer que les pratiques éducatives peuvent participer efficacement à donner le goût de lire. Nous avons donc envisagé que le projet de classe suscite un certain enthousiasme de la part des élèves. Bien plus, nous avons supposé que les élèves réticents à l'idée de lire souhaitent tenter cette expérience et envisager un changement de posture vis-à-vis de la lecture.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

2.1. Donner de la motivation : des productions concrètes

La définition d'objectifs concrets, c'est-à-dire aboutissant à une production réelle de la part des élèves, permettait de réellement les motiver dans ce projet. En effet, ces derniers ont apprécié donner leur avis dans le cadre de la classe mais aussi partager leur point de vue avec d'autres lycéens sous la forme de marque-pages. Enfin, l'écriture des lettres aux auteurs a particulièrement plu aux élèves qui ont reçu une réponse.

Cependant, l'absence de notation a pu déstabiliser certains élèves habitués à ne produire un travail que lorsque celui-ci est évalué.

2.2. Le détournement du devoir de lire

Dans le cadre de ce projet, la lecture d'au moins un ouvrage au choix parmi la liste des dix-neuf romans définie avec la documentaliste du lycée a été nécessaire. L'apprenant, souhaitant donner son point de vue, devait donc en premier lieu découvrir l'ouvrage. Le choix

entre les romans permettait à certains élèves, éloignés des pratiques de lecture, de tenter de nouveau cette expérience. Cependant, d'autres n'ayant pas apprécié l'ouvrage qu'ils avaient choisi, ont été découragés dans la suite de la séquence.

De plus, les compétences littéraires demandées aux élèves de lycée étaient particulièrement travaillées dans le cadre du projet mais d'une manière tout à fait différente. Il s'agissait en effet non pas de l'objectif principal à remplir mais plutôt d'un outil nécessaire pour pouvoir prétendre donner des intentions de vote légitimes.

A termes, nous pouvons parler d'un détournement efficace de la tâche de lecture au service du sens qu'on souhaitait donner au projet. Ainsi, l'élève ne percevait plus ce qu'il avait à réaliser comme des contraintes scolaires mais comme un moyen de parvenir à un objectif plus important.

2.3. Donner de la confiance : responsabilisation de l'élève

La mise en place de comités de lecture dans la classe a permis de placer l'avis du professeur au même niveau que celui de l'élève. Ce point très important permet à celui-ci de faire confiance à ses compétences de lecture et surtout de défendre ses impressions avec conviction. L'élève s'est alors vu octroyé le droit d'émettre son propre jugement sur la lecture qu'il avait faite.

2.4. Au service du goût

L'ensemble de ce projet pensé sur le long terme avait donc pour objectif principal de donner le désir de découvrir de nouveaux ouvrages aux apprenants. Les savoirs et savoir-faire travaillés ainsi se présentaient comme des outils nécessaires pour atteindre ce premier but. Je pense que cette première étape a été atteinte puisque la plupart des élèves ont montré un intérêt au livre choisi. Cependant, les élèves n'ayant pas apprécié le livre qu'ils avaient ouvert n'ont pas tout à fait eu la possibilité d'en choisir un autre puisque seulement dix-neuf livres circulaient dans la classe. Cette difficulté de mise en œuvre a donc participé au découragement de certains élèves.

3. Limites et perspectives

3.1. Les limites des recherches sur le plaisir de lire

Les recherches effectuées ont montré que nous pouvions difficilement espérer efficacement enseigner le goût de lire aux élèves. En effet, le plaisir suscité par la lecture ne peut pas toujours s'expliquer. Cependant, les pratiques de l'enseignant peuvent participer à la formation du goût de l'élève. Je pense que la réhabilitation de la liberté de lecture est primordiale si l'on souhaite que les élèves retrouvent un certain plaisir dans l'expérience de lecture effectuée dans le cadre scolaire. Néanmoins, les difficultés de mise en œuvre d'une telle réforme restent conséquentes. Il faudrait en effet penser l'évaluation autrement et habituer les élèves à cette nouvelle manière de fonctionner. En d'autres termes, il me semble nécessaire d'étendre ce système en dehors du cours de français pour que les résultats soient concrets.

3.2. Le projet au cœur du renouvellement des pratiques éducatives

Si j'ai pu me rendre compte de l'impact de ce projet dans la scolarité de mes élèves, le bilan de l'action n'est pas entièrement positif, compte tenu des difficultés rencontrées lors de sa conception et de sa mise en œuvre. J'ai l'intention de mener de nouveau un projet dans les années à venir en insistant sur deux points : la mobilisation de l'équipe pédagogique et la prise de position clairement réfléchie dans la conception et la mise en œuvre de cette démarche.

3.2.1. L'intérêt du travail en équipe

Lorsqu'il est question de profondément questionner le rapport que les élèves entretiennent avec la lecture, nous ne pouvons pas prétendre changer les habitudes si nous restons uniquement dans le cadre du cours de français. Je pense que les finalités de ce projet auraient pu être pleinement atteintes si l'équipe pédagogique de la classe concernée avait été mobilisée pleinement.

3.2.2. Une conception pleinement aboutie

L'hypothèse émise au début de cet écrit réflexif n'a pas pu être pleinement vérifiée puisqu'elle demande nécessairement un renouvellement complet des pratiques de l'enseignant. Les démarches ponctuelles, il me semble, présente un effet moindre sur l'élève

qui ne s'est pas habitué à ces pratiques nouvelles. La suppression de la notation par exemple a eu pour conséquence la démobilité de certains élèves de la classe. Aussi est-il nécessaire que le professeur réfléchisse à la mise en place sur le long terme des différents outils cherchant à donner le goût de lire.

CONCLUSION

La littérature ne peut pas se limiter à un simple divertissement. Il s'agit avant tout d'un outil pour se penser au monde. Cependant, nous avons pu constater que si en tant que pédagogue nous ne soignons pas notre entrée en matière, le discours sur l'utilité de la littérature ne sera pas entendu par l'élève.

Le projet que j'ai décidé de mettre en œuvre cette année dans ma classe de Seconde m'a permis de repenser les pratiques éducatives que j'avais régulièrement observées lors des stages que j'ai effectués en collège comme en lycée. Si le plaisir que pouvait susciter l'expérience de lecture était placé au second plan dans l'enseignement de la littérature, j'ai pris le parti de défendre le postulat inverse : du plaisir de lecture pourrait naître l'enseignement des Belles Lettres.

Cette expérimentation m'a permis de me rendre compte de l'impact que pouvait avoir ce renouvellement des pratiques sur les élèves, s'il était pensé sur le long terme. Pas de demi-mesure : « enseigner exige de s'engager, de "se mouiller", de prendre parti. »³⁰

³⁰ P. Freire, J-C. Régnier (trad.), *Pédagogie de l'autonomie*, Villematier, éditions Eres, 2013, p.110.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

R. Barthes, *Le plaisir du texte*, repris dans *Œuvres complètes*, T.IV, Lonrai, édition du Seuil, 2002.

P. Freire, J-C. Régnier (trad.), *Pédagogie de l'autonomie*, Villematier, éditions Eres, 2013

M. de Montaigne, *Essais*, I, 39, La Flèche : éditions Gallimard, 2005.

M. de Montaigne, *Essais*, II, 10, La Flèche : Gallimard, 1992.

Montesquieu, *Essai sur le goût dans les choses de la nature et de l'art*, repris dans *Œuvres complètes*, T.II, Paris, éditions Gallimard, 1976.

D. Pennac, *Comme un roman*, Saint-Armand, éditions Gallimard, 1992.

D. Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Paris, éditions du Sorbier, 1990.

M. Proust, *Journées de lecture*, Paris, éditions Gallimard, 2017.

M. Proust, *Correspondances*, I, IX, Paris, éditions Gallimard, 1956.

Articles

R. Barthes, « Sur la lecture », *Le français aujourd'hui*, n°32, janvier 1976, repris dans *Œuvres complètes*, T.IV, Lonrai, édition du Seuil, 2002, p. 930

D. Dupont-Escarpit, « Plaisir de lecture et plaisir de lire », *Communication et langages*, n°60, 2ème trimestre 1984, pp. 13-29, consultation en ligne sur :

http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1984_num_60_1_3591

Document de l'éducation nationale

Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire publié dans le Bulletin Officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

ANNEXES

Annexe 1 : Article du Dauphiné libéré datant du 4 avril 2017

ANNIVERSAIRE | Une centaine d'événements gratuits pour le festival du premier roman (18-21 mai)

Ce festival qui ne valait pas "tripette" fête ses 30 ans



Très ému et très en verve, Jacques Charmatz est revenu au lycée Monge rappeler aux plus jeunes et au proviseur actuel -Philippe Bauden- comment l'aventure a commencé. Personne n'aurait alors parlé en franc sur sa personnalité. *Philippe Bauden*

L'INFO EN +

DU 18 AU 21 MAI

Une centaine de rendez-vous, la plupart gratuits, sont prévus du 18 au 21 mai pour le 30^e festival du premier roman, dans une quinzaine de lieux de la ville. Tables rondes, dédicaces, apéros littéraires, lectures, dédicaces, ateliers de traduction, expositions...

Place Saint-Léger, le château-livre présentera une grande sélection d'ouvrages pour enfants et adultes.

LYCÉENS ET ARTISTES

Vendredi, au lycée Monge, les élèves de la section chaudronnerie industrielle ont dévoilé la sculpture qu'ils ont réalisée à l'occasion du 30^e festival (photo ci-contre).

« Quel intérêt de faire lire des romans qui ne valent pas tripette à des mauvais élèves ? » Douche froide pour Jacques Charmatz quand, voici 30 ans, il lance l'idée de donner le goût de la lecture et invitait des auteurs de premiers romans à Chambéry.

La professeur de lettres au lycée Monge se sent alors bien seul. « On m'a croché à la figure ! » assure-t-il vendredi le militant de la culture dans l'établissement où était née l'idée du festival, qui fête son anniversaire le mois prochain (18-21 mai).

Théâtral, très en verve, tout habillé de noir, il s'est offert une belle revanche trois décennies plus tard. Goûtant ses plaisirs de rappeler comment ce projet auquel personne -ou pres-

que- ne croyait était devenu l'un des événements majeurs de la vie culturelle chambérienne. Moquant au passage ses anciens collègues qui brillaient par leur absence. Netant avec malice que le maire avait également fait faux bond sans prévenir, devant une Alexandra Turner, adjointe à la culture, bien embarrassée.

Faire découvrir des auteurs vivants, en chair et en os

Seuls André Gervason, alors proviseur du lycée Louis-Armand et adjoint à l'éducation, et Jean-Paul Oddos, directeur de la bibliothèque, échappaient à l'inventaire des sceptiques qui avaient accueilli la rencontre avec mépris.

« Il régnait alors un terro-

risme intellectuel sur les bons et les mauvais lycées. Or l'aventure a pu exister parce que nous étions dans un lycée technique. C'était aussi l'époque où aucun éditeur ne mettait en avant les premiers romans. »

Au contraire, Jacques Charmatz veut faire rencontrer des auteurs vivants. Des femmes et des hommes qui apportent "quelque chose de fragile, d'inconnu, qui peut réveiller le lecteur." Faire naître des rencontres pendant lesquelles les invités se sentent reconnus, fiers d'avoir été vraiment lus. Heureux d'échanger des lettres avec leurs lecteurs.

Au fil des ans, Chambéry deviendra le lieu où les futurs best-sellers entrent en littérature : Christine Angot, Amélie Nothomb, Delphine de Vigan, Laurent

Gaudé, Michel Houellebecq, Mathias Enard... Autant d'inconnus qui deviendront célèbres. Au milieu d'autres inconnus qui le resteront.

« Chambéry reste pour tous le lieu de la première

étincelle », résume Claire Schneider, présidente d'un festival qui fête ses 30 ans sans oublier d'où il vient. Né dans un lycée technique, dans la plus grande indifférence.

Jacques LELEU



Suspense jusqu'à ce soir pour connaître la liste complète des invités : rendez-vous à 18 heures à l'Espace Malraux

Suspense. On parle de trois prix Goncourt, d'un prix du livre Inter, d'un homme politique parmi les 16 écrivains de renom attendus pour le 30^e festival du premier roman, du 18 au

ILS REVIENNENT. Voici les auteurs de retour : Tabiana Arlet, Sophie Biavenue, Laurent Binet (Prix Goncourt du premier roman 2010), Bernard Chambaz (Prix



Annexe 2 : Lettre au professeur de français

Elève n°1

J'attends de cette année une
constance dans ma moyenne.
Le fait de lire ne me dérange
pas. Je pense avoir quelques difficultés
en orthographe. Les lectures orales
~~se font~~ j'apprécie.

Elève n°2 :

fait le 02/09/16
au lycée Norge -

Chère Mme CHEKIR,

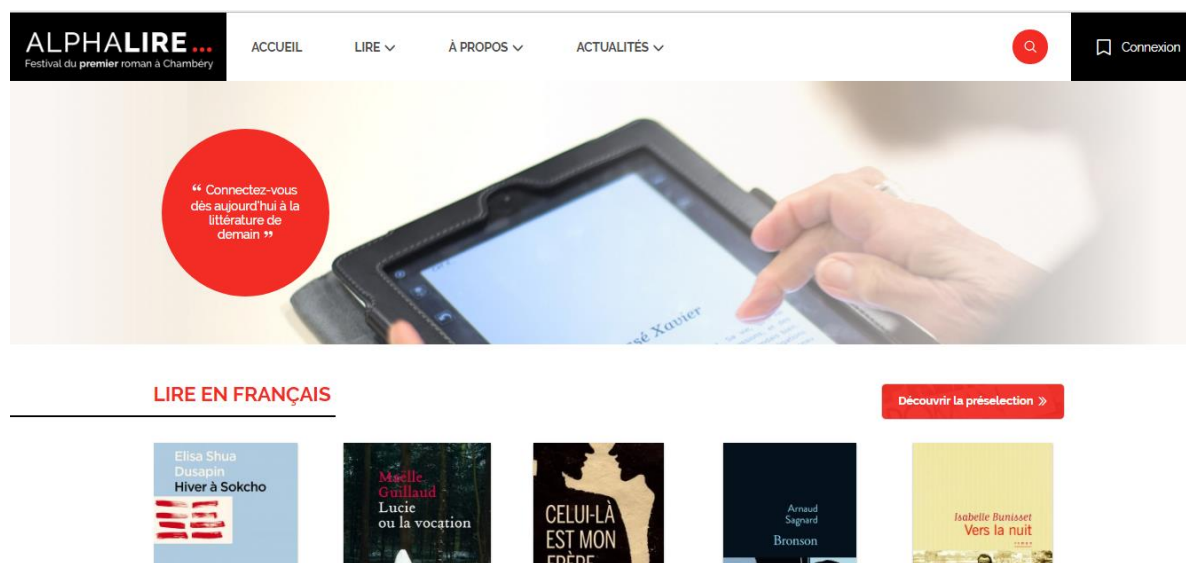
Concernant mes attentes pour cette année de Français
sur lesquelles vous m'avez demandé de m'exprimer
au travers de cette lettre, je commencerais déjà
par m'excuser ^{dans} de ma calligraphie tout du
moins brouillée, ensuite je souhaiterais
m'améliorer, surtout en grammaire car j'applique
la plus part des règles, mais suis sans
l'incapacité de les énumérer, de les nommer et
de les appliquer. Au niveau de mes goûts,
j'aimais bien lire par le passé, ^{notamment}
des livres de fantasy comme par exemple,
le très célèbre Seigneur des anneaux. Malheureusement
~~sement~~ cette passion m'est ~~est~~ passée, je n'en
connais pas la raison, mais je pense que
plus tard cette passion me reviendra. Le
seul livre que j'ai lu récemment est
Les dix petits nègres d'Agatha Christie (il y a
environ 6 ans, j'ai bien tout oublié).

Mes sincères salutations, et en espérant que je passerai
une bonne année à vos côtés,

Annexe 3 : « Fiche lecteur »

[illegible]

Annexe 5 : Plateforme *Alphalire* (capture d'écran)



Annexe 4 : Compte rendu d'humeur

LECTURE

COMPTE RENDU D'HUMEUR

LECTEUR - LECTRICE

CLASSE

DATE DE LA LECTURE

TITRE

AUTEUR

DATE DE PARUTION

Edition Lue :

GENRE LITTERAIRE :

ETOILES :

* Pourquoi j'ai choisi ce livre :

* Où je me le suis procuré :

* Nombre de pages :

* Temps de lecture :

* Réaction spontanée :

Ce qui m'a plu, ce qui m'a marqué(e) et pourquoi (je dis JE et j'utilise le vocabulaire des sentiments ou des sensations pour exprimer ma réaction)

Ce qui m'a déplu, ce qui m'a choqué(e) et pourquoi (même consigne)

* Je recopie avec des guillemets un passage qui m'a marqué(e), que j'ai aimé ou que je juge important (10 à 15 lignes maximum). Je situe ce texte dans l'histoire, je précise qui parle et je note sa référence (la page). Je dis pourquoi je l'ai choisi en engageant ma sensibilité (JE, vocabulaire des sentiments, des sensations, des goûts ou des opinions)

* Si j'étudiais cette oeuvre en classe, j'aimerais ...

* Expression libre complémentaire à propos de l'oeuvre (facultatif).

* Memento : résumé pour me souvenir, de 10 lignes environ. Je fais attention aux temps des verbes (je raconte de préférence au présent). Mon résumé dévoile la fin de l'histoire et doit permettre de comprendre le titre du livre. Il est personnel et non recopié de la quatrième page de couverture.

* Deux phrases de ce livre que je retiendrais : je recopie chacune avec des guillemets et sa référence (qui parle ? à quelle page du livre ?)

Annexe 6 : Lettre aux auteurs

Elève n°3 :

Bonjour mademoiselle,

Tout d'abord, je vous souhaite une bonne et joyeuse année 2017 à vous et à vos proches.

Je m'appelle Quentin Monnet (pas comme le peintre), je suis en 2GT3 au lycée Gaspard Monge et j'ai lu votre livre Ce qui nous sépare qui participe au concours du premier roman, et voici mon ressenti sur cela.

J'ai trouvé le concept de l'histoire très original et surprenant car j'ai été surpris par ce récit qui était pour moi un peu farfelu et tiré par les cheveux mais que j'ai quand même bien aimé.

En début, j'ai trouvé compliqué le concept de suivre plusieurs personnages individuellement, avec leur propre personnalité à chacun mais au fil des pages et du temps, on s'y habitue assez rapidement et la lecture glisse toute seule quand on a pris le train en marche et c'est à ce

moment-là qu'on peut vraiment en profiter et apprécier.

J'ai beaucoup aimé l'histoire, même si c'était un peu difficile de suivre la vie de tous les personnages en même temps.

J'espère que vous allez venir au lycée Monge parler de votre livre!!

Cordialement,

Réponse de l'auteur à l'élève n°3:

Paris, le 4.03.2017

Cher []

J'ai décidé de te répondre par envoi postal plutôt que par email, car j'envoie ta lettre m'a rappelé l'époque où j'étais moi aussi lycéen et le plaisir que j'éprouvais à découvrir le soir en rentrant une enveloppe à mon nom. C'est une période où j'écrivais beaucoup aux amis qui habitaient loin (nous n'avions pas encore de téléphone portable). J'espère que tu auras ce même plaisir, dans quelques jours, quand tu verras cette lettre en rentrant du lycée.

Je te remercie d'avoir pris le temps de me partager tes impressions de lecteur. Tes mots m'ont beaucoup touché.

J'étais consciente en écrivant ce livre que l'entrelacement de sept histoires pouvait être, pour certains lecteurs, difficile à suivre. Mais, cette structure était pour moi le moyen de créer des liens entre les personnages sans les faire se rencontrer.

C'était également une façon de parler du regard qu'on porte les uns sur les autres, et de tenter au fil du roman

de faire évoluer ce regard et la perception que le lecteur a de chacun des personnages.

J'ai donc pris ce risque d'une forme peu classique qui était au service de mes intentions, tout en essayant de rendre le texte le plus fluide possible pour ne pas "perdre" le lecteur - sans savoir si cela fonctionnerait...

C'est pourquoi je suis vraiment heureuse de lire que tu as apprécié mon roman, de savoir que malgré cette structure un peu compliquée, j'ai réussi à t'embarquer dans ce drôle de voyage en RER.

Cela me procure une grande joie, et j'espère que nous aurons l'occasion de nous rencontrer à Chambéry!

Encore merci Quentin pour ta lettre et à bientôt peut-être.

Annexe 7 : Feuille de route pour les comités de lecture

Construction d'un comité de lecture

Aujourd'hui, vous êtes des critiques littéraires qui doivent évaluer le travail des auteurs participant au Festival du premier roman.
Votre point de vue est important !

Objectif général : vous devez proposer par 4 un **classement** entre les premiers romans qui ont été lus par les élèves du groupe.

A la fin de cette séance chaque groupe devra présenter **une fiche** sur laquelle figurent :

- Les **noms des membres** du groupe
- Un **classement** des premiers romans présentés (de 1 à 4)
- Les **arguments** permettant de justifier ce classement (vous pouvez vous appuyer sur la dissertation : « Qu'est-ce qu'un bon livre ? »)

La **note** attribuée au groupe tiendra compte :

- du **sérieux en classe** : aucun bavardage toléré, volume sonore correct
- des **arguments** mobilisés : pertinence des idées, formulation claire, langue correcte

Pour réussir cet exercice, vous devez définir **des rôles** dans le groupe :

- un **rapporteur**, qui doit retranscrire l'échange de paroles
- un **régisseur**, qui doit distribuer la parole et demander aux élèves de reformuler quand l'idée n'est pas claire
- un **maître du temps**, qui doit tenir informé le groupe du temps imparti
- un **maître du volume sonore**, qui fait en sorte que le groupe respecte le travail des autres

Bon courage !

Annexe 8 : Brouillon d'élève suite au comité de lecture

Gilboulas de sebil =

→ Des points communs
Une façon différentes de voir la vie
toute intelligente
Narration intéressante
toute l'un vie est racontée
jolie exploitation de l'enfance.

Beaucoup aimé, conti aussi dans
l'histoire, envoiement, belle
esprit de famille

note finale
3,4
5

4/5 2/5 3/5

En Attendant Boyongles =

Suivit de l'histoire d'un garçon
+ Carnet du père Pour un petit
de guerre + acte 1 et 2
le garçon prend la folie de sa mère
à la rigolade.
humour/ tristesse, mais ~~reste~~ ils font leur
pour rester unis

Enfantin mais peut être plus sérieux,
Partie de charier grand, des se la rison.
Prier en main rapide.

note finale
3,6
5

5/5 4/5 2/5 2/5

Petit pays :
 Livre intéressant, facile à lire
 malgré des moments un peu triste
 et une histoire qui peut être complexe

$\begin{pmatrix} 4 \end{pmatrix} \frac{5}{5}$ $\times 2$ $\begin{pmatrix} 3 \end{pmatrix} \frac{5}{5}$ $\begin{pmatrix} 3 \end{pmatrix} \frac{5}{5}$ $\begin{pmatrix} 5 \end{pmatrix} \frac{5}{5}$ $\boxed{\begin{pmatrix} 3,6 \end{pmatrix} \frac{5}{5}}$

Comme çaige :
 Bon livre, attirant, des mystères
 qui ne sont pas résolus avant la
 fin du livre.

$\begin{pmatrix} 5 \end{pmatrix} \frac{5}{5}$ $\times 2$ $\begin{pmatrix} 5 \end{pmatrix} \frac{5}{5}$ $\begin{pmatrix} 2 \end{pmatrix} \frac{5}{5}$ $\begin{pmatrix} 3 \end{pmatrix} \frac{5}{5}$ $\boxed{\begin{pmatrix} 3,8 \end{pmatrix} \frac{5}{5}}$

Classement =
 Les livres ne sont pas dans la même
 catégories et donc se valent.

Annexe 9 : Réalisation des marque-pages



Annexe 10 : Bilan de séquence

Elève n°4 :

C'est très bien !

Bilan de Séquence :

Bon résumé

Dans cette séquence, j'ai appris à défendre une idée et convaincre un auditoire. J'ai également découvert un roman, ce qui a élargi ma culture de lecteur. Et enfin, j'ai appris à rédiger une question de corpus.

Ce qui m'a plu dans cette séquence est de pouvoir découvrir un nouveau style de roman car j'ai plutôt l'habitude de lire des romans d'action, d'aventure et de science fiction et cela a donc élargi mon palmarès

Cela te sera utile pour la BAC

de lecteur. J'ai également apprécié le fait de débiter avec d'autres personnes, car cela m'a permis d'argumenter pour défendre ma cause. En revanche, ce qui m'a déçu est la question de corpus car je trouve cela ennuyeux, et cela ne servira pas dans la vie de tous les jours.

Finalement, ce que je retiendrais de cette séquence c'est que si l'on trouve les bons arguments, on peut convaincre beaucoup de monde. *Très utile !*

Elève n°5 :

Élong Ormion

Dans cette séquence, j'ai appris ce que c'était qu'un corpus qui est l'analyse d'un texte. Cette séquence ne m'a ni plu ni déplu car il n'y a pas eu d'étincelle⁺, cette icône un leçon amusante et qui donne envie de l'apprendre. Dans cette séquence je n'ai rien retenu de plus à part comment argumenter avec des exemples et une structure adaptée.

Je prends en compte les points de vue.

Il est tout de même important de toujours travailler bien que le cours ne soit pas plaisant.

Elève n°6 :

30/01/2017 BILAN DE SÉQUENCE :

Roland
Gaëtan
2613

- J'ai appris à construire un corpus, je suis content car je sais que c'est une question d'usage. Et je sais que si je ne l'avais pas appris en 2nd j'aurais eu des lacunes en 1^{er}.⁺

- J'ai bien aimé le fait que notre classe soit inscrite au festival de premiers romans, ça nous a permis de travailler dessus pendant cette séquence, de découvrir de nouveaux romans et de nouveaux écrivains.

Je me souviendrai bien sûr de ma lecture : Éboule de soleil, une très belle histoire qui m'a énormément fait réfléchir sur moi, je le conseil pour son style d'écriture très posé et pour ses personnages avec un énorme esprit de famille. Je suis très heureux pour toi !

Année universitaire 2016-2017

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

Mention : Second degré

Parcours (2nd degré) : Lettres modernes

Titre du mémoire : Premier pas vers la lecture enthousiaste

Auteur : Lemya CHEKIR

Résumé : L'expérience de la lecture reste considérée comme une rencontre unique entre le lecteur et le livre, celui-ci regorgeant d'un monde particulièrement riche que de nombreux écrivains ont aimé décrire dans leurs ouvrages. Si les recherches en didactique de la littérature s'intéressent de plus en plus au sujet lecteur et intègrent la notion de plaisir dans l'acte de lecture, les pratiques éducatives devraient favoriser ce lien. L'hypothèse de travail qu'il s'agit de vérifier est que le plaisir doit et peut être au cœur de l'enseignement des Lettres ; autrement dit, le professeur a la charge de former, du moins susciter, le goût de lire chez l'élève. L'étude a été menée avec une classe de Seconde et s'est appuyée sur un projet d'une grande envergure autour du Festival du Premier roman. L'enjeu a été de modifier le cadre scolaire habituel pour intégrer un ensemble de dispositifs favorisant un accès enthousiaste à la lecture et remplaçant l'humain au cœur de l'enseignement des Lettres.

Mots clés : plaisir de lecture - sujet lecteur - curiosité - goût - envie - expérience

Summary: The reading experience is considered as a unique encounter between the reader and the book, the latter teeming with an especially rich world which many writers liked to describe in their work. If didactic literatures research focus more and more on the "subject reader" theme and include the notion of pleasure while reading, educational practices should encourage this link. The working hypothesis we will try to verify is that pleasure can and must be at the core of the teaching of literary texts; in other words, the teacher has the task to train, or at least create, the penchant for reading within the pupil. This study was lead within a class of 10th grade (15-16 y-o students) and based itself of a wide project around the "Festival du Premier roman". This issue was to change the usual school context to involve a set of activities benefiting an enthusiastic access to reading and put back a more human dimension at the center of the teaching of literary texts.

Keywords: pleasure of reading – subject reader – curiosity – penchant - experience