



HAL
open science

Donner le goût de lire

Manon Héry

► **To cite this version:**

| Manon Héry. Donner le goût de lire. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01841638

HAL Id: dumas-01841638

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841638>

Submitted on 17 Jul 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Reims



UNIVERSITÉ
DE REIMS
CHAMPAGNE-ARDENNE

Manon Héry

Mémoire de MASTER 2

Axe 1

**« Didactique du Français & des Arts, Philosophie de
l'éducation »**

Donner le goût de lire

Sous la direction de Madame Oléron Anaïs

2017-2018

« Une lecture amusante est aussi utile à la santé que l'exercice
du corps. » Emmanuel Kant.

Introduction	4
Première partie : la lecture et ses visages	6
1.1 La lecture : son visage intellectualisé.	6
1.2 La lecture : son visage scolaire	7
1.2.1 La lecture dans les programmes	7
1.2.2 La lecture pour les élèves	9
1.3 L'acte de lecture : qu'est-ce que lire ?	11
1.3.1 Lire : la définition classique	11
1.3.2 Lire : au travers du modèle de Judith Irwin	12
1.3.3 Lire : au travers de la théorie de Vincent Jouve	15
Deuxième partie : La lecture en péril, le risque de l'ennui et de la sacralisation.....	19
2.1 Le lecture : une activité sacralisée ?	19
2.2 : Une activité rébarbative qui devient vaine ?	23
2.3 Une activité en contradiction avec la société ?	26
Troisième partie : vers une redéfinition de la lecture à l'école au travers de nouveaux choix pédagogiques.	30
3.1 Intégrer la variable jeune lecteur dans les méthodes	30
3.2 Des activités renouvelées à mettre en place en classe	34
3.2.1 Des activités concrètes en cycle 3	34
3.2.2 Et pour les autres cycles ?	44
Conclusion	48
Annexes.....	53
Bibliographie.....	62

INTRODUCTION

Le plaisir de lire est un sujet vaste et problématique. Vaste car il regroupe à lui seul foule de représentations divergentes ou semblables, en contradiction ou en concordance. Problématique car il renvoie à une multitude de questions qui parfois restent sans réponse.

Par conséquent ce sujet a été longuement débattu, invitant des spécialistes à comprendre ses fondements, ses justifications et ses résultats. Il est notamment possible de citer Judith Irwin et sa variable lecteur ou Vincent Jouve et sa théorie du lecteur réel. Toute une littérature s'est, ainsi, créée à son tour pour saisir ce concept ambivalent.

Initialement ce n'est pas pour le plaisir de lire ces ouvrages mais bien pour le plaisir de rechercher des réponses que je me suis intéressée à ce concept. Ayant toujours vécu entourée de livres, il m'a semblé important de comprendre mon goût pour la lecture lorsque j'ai fait le choix de devenir enseignante et ce pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, la lecture m'a permis d'accéder à une connaissance des émotions et du monde que je n'avais pas. Je pouvais ainsi sentir, ressentir, rire et pleurer au travers de la vie des personnages que je rencontrais. Dans un second temps, la lecture m'a également ouvert les portes de l'écriture qui me permettait de me construire un monde nouveau, parallèle, que je pouvais maîtriser. Ce goût est ainsi devenu passion, une passion qui voulait se transmettre et se partager.

Force est de constater, pourtant, que cette passion ne se transmet pas facilement. Cette année, face à vingt-neuf élèves, le problème est d'autant plus présent et pertinent. Les 29 élèves composant ma classe de CM2, à l'école Université Voltaire (Reims), viennent tous d'horizons différents et détiennent tous des profils divergents. D'un point de vue général, la classe est dynamique et

intéressée : les profils divergents deviennent une force qui pousse les élèves à toujours aller de l'avant. Les disciplines purement scolaires parviennent à les regrouper malgré les différences de niveaux, les facilités des uns, les difficultés des autres. Le rôle du professeur des écoles, face à cette classe, s'articule surtout autour d'une anticipation calculée, d'une adaptation mesurée et de la pédagogie différenciée. Ce dernier constat permet d'aller plus loin dans l'analyse de la classe. Bien que dynamique, le groupe reste très hétérogène : les différences de niveaux sont bien présentes dans toutes les disciplines et il faut, ici, parvenir à s'adapter à tous pour qu'ils puissent atteindre les mêmes objectifs.

En littérature, le problème est d'autant plus conséquent. En plus des difficultés « classiques », les élèves développent de nouvelles difficultés dans cette discipline. Les bons comme les plus faibles réussissent inévitablement à se rajouter du stress ou de la pression face à une discipline qui pourtant m'apparaît comme plaisante.

Ces constats et mon vécu m'ont poussé à m'interroger sur les questions suivantes : comment transmettre le plaisir de lire du cycle 1 au cycle 3 ? Et de manière plus précise quelles méthodes peuvent être utilisées afin d'amener les élèves de ma classe de CM2 à développer un goût pour la lecture ?

Pour répondre à ces problématiques, il sera intéressant d'étudier la lecture et ses visages dans un premier temps. Puis de comprendre pourquoi les élèves la juge comme une activité sacralisée et rébarbative. Enfin dans un dernier temps, il s'agira de s'interroger sur l'existence de méthodes efficaces pour transmettre le plaisir de lire et leur application effective dans la classe.

PREMIÈRE PARTIE : LA LECTURE ET SES VISAGES

1.1 La lecture : son visage intellectualisé.

La lecture concerne qui ? La lecture concerne quoi ? Ces questions n'attendent pas de réponses concrètes. En effet, la lecture concerne tout le monde et personne à la fois, elle concerne les pages d'un journal comme un livre de Léon Tolstoï. Mais quelles pages doit on tourner pour accéder au cercle restreint des lecteurs ? Ici, une première divergence est à observer. On lit *Madame Bovary*¹ mais on ne lit pas *Un appartement à Paris*². On lit *La peau de chagrin*³ mais on ne lit pas *Les aventures de Tintin*⁴. Les exemples pourraient se multiplier. Le lecteur est celui qui lit et peut comprendre la littérature avec un grand « L ». En tout cas, c'est ce visage intellectualisé de la lecture qui est véhiculé dans la société et à l'école. Le problème est moins prononcé en maternelle et en élémentaire.

En effet, durant les six premières années, les élèves sont préservés des complexités de la lecture puisqu'il sera plus question pour eux d'écouter, de déchiffrer et d'augmenter leur fluence de lecture. Dans les deux dernières années, qui concernent le CM1 et le CM2, les élèves seront invités à construire une démarche efficace de compréhension. La lecture devient travail et le livre outil de travail. Il leur est généralement proposé des extraits accompagnés de questions. Ce processus transformant l'écrit en objet scolaire prend toute son ampleur durant les études secondaires. Le collège et le lycée proposent une lecture axée autour des grandes œuvres littéraires afin de les analyser et les saisir. Ce travail permettant de construire une culture littéraire large et commune à tous, n'est pas sans connaître quelques revers. En effet, rare sont ceux qui gardent de bons souvenirs

¹ Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, Paris, Michel Lévy frères, 1857

² Guillaume Musso, *Un appartement à Paris*, Paris, XO Editions, 2017

³ Honoré de Balzac, *La peau de chagrin*, Paris, Gosselin et Canel, 1831

⁴ Georges Remi, *Les aventures de Tintin*, Casterman Editions

du temps passé à composer des commentaires sur des extraits de *Germinal*⁵, de *L'Avare*⁶ ou des *Lettres Persanes*⁷. La lecture ainsi standardisée apparaît comme inaccessible pour certains. Les portes du cercle des lecteurs leur seront fermées, alors que tout un éventail d'écrits différents les attend pourtant.

A trop vouloir codifier une activité pourtant subjective, elle en perd son sens voire son essence. Présenter la lecture comme relevant uniquement de sphères intellectuelles et implicites n'est pas lui donner raison. La lecture est plus grande, plus ouverte et plus proche des lecteurs que cela. Sa présence dans tous les recoins de la vie quotidienne lui permet de proposer différents plaisirs en atteignant différentes sensibilités qu'il serait bon de rappeler.

Ce visage intellectualisé de l'acte de lire traverse pourtant les générations et vient s'inscrire dans toutes les consciences comme une loi intangible. C'est pourquoi, encore aujourd'hui, il n'est pas rare de croiser des élèves qui estiment que la lecture c'est « pour les autres » car c'est « trop compliqué » et pas « vraiment intéressant ».

1.2 La lecture : son visage scolaire

1.2.1 La lecture dans les programmes

L'écrit ayant une place particulièrement importante tout au long de la scolarité, son versant relatif à l'écrit lu apparaît également comme essentiel dans les programmes. Dès le cycle 1, il est rappelé la « *place privilégiée* » des livres, pour offrir aux élèves « *une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication* » et ainsi les « *habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu* ». Les programmes préconisent ensuite d'établir une progressivité

⁵ Emile Zola, *Germinal*, « Les Rougon-Macquart », Gil Blas, 1885

⁶ Molière, *L'Avare*, Paris, 1668

⁷ Montesquieu, *Lettres Persanes*, Amsterdam, Jacques Desbordes, 1721

qui « réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés »⁸.

Au cycle 2, « les lectures autonomes sont encouragées : les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs propres projets de lecteurs ; un dispositif est prévu pour parler en classe de ces lectures personnelles »⁹.

Enfin « l'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur », ainsi :

« Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture »¹⁰.

De manière plus précise, pour une classe de CM2, les élèves doivent être capables de « lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture »¹¹. Pour se faire, le professeur des écoles est invité à renforcer la fluidité de la lecture et son efficacité que la lecture soit silencieuse ou orale par différentes activités mêlant travail de compréhension et travail d'interprétation. Il est également rappelé que ces activités peuvent être liées aux activités d'écriture pour donner un sens plus concret aux apprentissages. Enfin les programmes fixent un objectif quantitatif aux professeurs des écoles comme aux élèves en ce qu'ils prévoient la lecture de « quatre ouvrages de littérature de jeune contemporaine et trois ouvrages classiques »¹².

⁸ Eduscol

⁹ Idem

¹⁰ Idem

¹¹ Idem

¹² Idem

L'approche du collège et de nouveaux impératifs se font donc ressentir sur ce dernier niveau de classe à l'école primaire : les attentes officielles exigent qualité et quantité.

En outre, les nouveaux programmes préconisent une transmission du plaisir de lire. Sans pour autant en expliquer les tenants et les aboutissants. Notion employée mais peu explicitée, le goût de lire plane au dessus des programmes comme un but ultime à atteindre qui ne pourra jamais être évalué, jugé ou explicité.

1.2.2 La lecture pour les élèves

Force est de constater que les temps de lecture dans les classes ne sont pas toujours au goût de tous les élèves. Cette activité qui devrait pourtant leur permettre de s'octroyer un temps calme et individuel devient pour certains élèves un véritable calvaire. Trop de mots compliqués, trop de phrases longues mais surtout... Trop de questions ! Ces ressentis sont à rapprocher des explications précédentes relatives au programme. Si les objectifs sont clairs lorsqu'il est question de comprendre des extraits ou des œuvres intégrales, ils le sont moins quand il est question de faire prendre du plaisir aux élèves lorsqu'ils lisent. Par conséquent, par manque de temps mais aussi de formation, les enseignants privilégient une approche intellectualisée de la lecture en la restreignant à une activité de pure compréhension. La lecture porte, dorénavant, plus sur la transmission d'informations implicites pouvant être interprétées que sur des informations visibles et palpables par les élèves¹³. La complexification des tâches de lecture facilite alors la relation entre lecture et travail. Les élèves ont alors l'impression de réaliser un travail plus qu'une lecture pure.

Toutefois, il ne faut pas tomber dans les clichés et les interprétations trop rapides. Si pour la plupart des élèves, la lecture n'est pas un plaisir, pour d'autres elle est une véritable activité en tant que telle

¹³ Stéphane Bonnery, « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse » dans *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, Paris, 2010.

qui leur procure un certain bonheur. Mais alors pourquoi ce clivage ? Quelles en sont les explications et les justifications ?

Deux voies de réponse peuvent être envisagées ici. Néanmoins un nouvel avertissement doit être explicité : aucune conclusion hâtive n'est souhaitable, aucun coupable ne doit être pointé du doigt. Le plaisir de lire et la lecture, dans un sens plus général, revêtent des formes et des représentations différentes qui ne peuvent être soumises à un quelconque jugement de valeur.

La première piste de réponse se place du côté de l'école et de ses objectifs : comment prendre le temps de travailler le plaisir de lire alors que tout un programme d'étude de la langue attend patiemment ? Comment transmettre ce célèbre plaisir de lire ? Par quels textes commencer ? De quelle manière l'apporter aux élèves ? Ces questions, point d'ancrage, d'une bonne transmission restent souvent sans réponse, ce qui peut potentiellement expliquer le quasi échec de celle-ci. La seconde piste concerne plus l'enfant que l'élève en ce qu'elle met en scène le milieu familial et social de l'enfant. Comment la lecture est-elle vue dans son cercle proche ? Quelles représentations se fait-il de la lecture ? A-t-il accès à différents ouvrages afin de réaliser les bonnes rencontres avec l'écrit ? Ces questions viendront trouver des réponses dans un contexte où les inégalités sociales sont encore présentes et où l'accès à l'écrit est parfois compliqué.

Face à ces problématiques, l'école est fondamentale puisque son rôle est de réunir pour donner les mêmes chances à tous, peu importe leurs origines. Ainsi, donner une chance à tous les enfants de prendre du plaisir dans la lecture devient un objectif en soi qui doit être vu et compris de la sorte.

En effet, dans une société où l'écrit est prédominant, dans un monde où l'individualisme fait rage, la lecture pourra s'offrir comme échappatoire à des enfants qui seront devenus adultes et qui auront appris à faire les bons choix. Pour parvenir à cet objectif presque utopique, il faut parvenir à redéfinir la lecture, la recontextualiser afin de la comprendre et de la transmettre dans les meilleures conditions.

1.3 L'acte de lecture : qu'est-ce que lire ?

1.3.1 Lire : la définition classique

Lire c'est quoi ? Derrière cette question anodine se cache en fait, des définitions disparates. Il est possible de commencer par la plus classique.

Dans le dictionnaire, lire c'est :

« Reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens. » Larousse Dictionnaire.

Cette définition pose l'acte de lire comme un processus de traitement purement visuel qui se réduirait à convertir des signes écrits en signes sonores et à leur associer un sens prédéfini. Or, lire n'est-ce que ça ? Il est impossible de l'affirmer.

Lors de l'acte de lecture, le lecteur met également en oeuvre ses connaissances sur la langue. Ceci lui permet de faire des relations de sens et de comprendre le contexte dans lequel le texte est placé. Il est difficile, en effet, même pour un lecteur expert de comprendre un texte qui ne détiendrait ni ponctuation, ni accords et qui utiliserait un vocabulaire complexe et inconnu. Ainsi la mobilisation de connaissances sur la langue semble un passage obligé par tout lecteur, qu'il soit débutant ou avancé. A cela, s'ajoute la nécessité de faire des inférences lors de la lecture. Il est possible de différencier, ici, les inférences externes et les inférences internes. Les premières supposent que le lecteur mette en relation des informations fournies par le texte avec des connaissances personnelles et extérieures au texte. Les secondes impliquent une mise en relation d'informations fournies par le texte. Ainsi l'acte de lire n'est pas passif. Il ne suffit pas d'ouvrir un livre et de regarder, au sens littéral du terme, les mots pour pouvoir lire. Lire est donc un processus actif, une relation se développe entre le lecteur et le texte lu.

1.3.2 Lire : au travers du modèle de Judith Irwin¹⁴

L'ensemble de ces explications sur la définition de l'acte de lire es repris dans le modèle d'Irwin qui apporte, en outre, quelques précisions capitales pour comprendre ce qu'est l'acte de lire. Ce modèle part du lecteur, de ses représentations et de ses réflexions.

D'un côté, interviennent dans l'esprit du lecteur des fondements disponibles autour de la lecture. C'est à dire, des représentations qu'il se fait sur la lecture. Ici, le lecteur met en oeuvre des structures cognitives qui le poussent à mobiliser des connaissances sur la langue comme vu précédemment ; des connaissances sur le monde, qui lui permettront de faire des inférences externes et des connaissances sur les émotions (variables selon l'âge du lecteur). Le lecteur mettra également en oeuvre des structures affectives : considère-t-il que lire est ennuyeux ? Y-a-t-il assez de silence ? L'endroit le lui permet-il ? Il est possible de noter que c'est au lecteur de répondre personnellement à ces interrogations. En effet, le lecteur va se poser ces questions de manière consciente ou inconsciente et y répondre de manière personnelle et individuelle. C'est ainsi que parfois, il est possible d'entendre une personne faire remarquer « tu peux lire dans ce bruit, toi ? Moi j'en suis incapable, j'ai besoin de calme pour me concentrer ». Certains lecteurs sont « capables » de lire avec du bruit et du monde autour alors que d'autres pensent qu'ils ne peuvent pas car ils perdraient de leur concentration, outil nécessaire selon eux pour débiter ou poursuivre une lecture. De même, le lecteur est en droit de se sentir incapable de lire dans un endroit comme son lieu de travail. Il est possible d'imaginer ici que l'individu sépare vie professionnelle et privée, et que la lecture appartient à sa vie privée ; certaines personnes peuvent également se sentir incapables de lire dans un train en raison du mouvement de ce dernier ou du bruit. Enfin et c'est la question la plus importante, le lecteur a également une sensation quant à l'ennui ou le plaisir qu'il ressent lorsqu'il lit. Si nous faisons face à un lecteur qui considère l'acte de lire comme ennuyeux, alors il sera tout de suite beaucoup plus difficile pour lui de s'accorder du temps pour lire, de trouver un endroit et de

¹⁴ Judith Irwin, *Teaching Reading Comprehension Processes*, New Jersey, 1986.

définir si le silence est suffisant ou non. De toute façon, il ne trouve pas ça plaisant alors que d'autres contraintes s'ajoutent ou non, c'est du pareil au même. A l'inverse, un lecteur qui apprécie le fait de lire pourra mettre de côté certains obstacles pour poursuivre sa lecture quoiqu'il arrive. C'est ainsi qu'il est parfois possible de rencontrer des lecteurs qui sont totalement absorbés dans leur lecture et qui n'en sortirait pour rien au monde alors que d'autres vont s'arrêter et s'énerver dès les premières lignes. Avec ce développement, il est possible de voir que la lecture provoque bien une sensation, un ressenti chez les lecteurs qui leur est propre et individuel. Il est impossible de forcer un individu à aller contre son ressenti, il faut donc s'adapter et lui offrir les meilleures opportunités pour qu'il puisse, quoiqu'il arrive, avoir le goût de lire.

Ces deux structures prennent donc en compte le lecteur en soi et ce qu'il pense de l'acte de lire. Il y a donc un double niveau, ici, le lecteur est amené à faire des inférences internes qui vont lui permettre de comprendre le texte et il est également amené à utiliser ses représentations externes qui vont lui permettre de donner un jugement de valeur sur ce qu'il est en train de lire.

Dans le même temps, le lecteur va réaliser certaines activités concrètes lorsqu'il lit afin de comprendre le texte, c'est que Irwin appelle « les processus »¹⁵, elle en retient cinq :

- Le microprocessus : qui se concentre sur la reconnaissance des mots, la lecture des groupes de mots et le choix de lire ce qui est pertinent aux yeux du lecteur.
- Le processus d'intégration : qui est axé autour de l'utilisation de référents (pronoms, substituts...), l'utilisation des connecteurs, des inférences sur le schéma. Ce processus est la première étape du lecteur pour accéder à une compréhension plus globale de son texte.
- Le macroprocessus : qui se centre autour de l'identification des idées principales, la possibilité du lecteur à se faire des résumés tout au long de sa lecture et l'utilisation des structures du texte afin de pouvoir s'y repérer.

¹⁵ Idem

- Le processus d'élaboration : qui demande une autonomie sensible du lecteur puisqu'il est ici question de pouvoir faire des prédictions, de détenir une imagerie mentale dynamique, de pouvoir évaluer moralement les personnages et de raisonner sur le contenu du texte.
- Le processus métacognitifs : qui s'avère être le plus compliqué pour le lecteur parce qu'ici il doit être capable d'identifier ses pertes de compréhension et de pouvoir les réparer.¹⁶

A la lecture de réflexions de Irwin, il est possible de comprendre que la définition classique donnée par le dictionnaire est bien loin de la réalité. Lire est une activité complexe qui requiert beaucoup d'attention et qui demande beaucoup de concentration au lecteur.

Mal transmise cette activité peut alors se révéler être un véritable calvaire surtout pour de jeunes lecteurs et ce pour plusieurs raisons. Ils n'ont encore que très peu de connaissances sur la langue. Ceci les prive d'une compréhension plus fine du texte. En outre, ce point les pousse souvent à arrêter leurs lectures afin de demander la signification d'un mot ou de rechercher sa définition ce qui peut vite être lassant. Enfin, les connaissances sur le monde et sur les émotions sont encore en construction. Par conséquent certaines informations leur apparaissent comme lointaines voire incompréhensibles. Si à cela s'ajoute les différents processus de compréhension du modèle d'Irwin, il est possible de voir que le jeune lecteur se débat plus avec les mots qu'il n'y trouve du plaisir.

En parallèle du modèle de Judith Irwin, il est possible d'étudier la théorie de Vincent Jouve, exposée dans l'ouvrage *La lecture*¹⁷.

¹⁶ Claire Doquet, Catherine Christin, Anne-Rozenn Molen, Jean-Pierre Jarry, Sylvianne Baudelle, *CRPE Français Tome 2*, Paris, 2016

¹⁷ Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, 1993

1.3.3 Lire : au travers de la théorie de Vincent Jouve

L'analyse de Vincent Jouve dans son oeuvre, *La lecture*¹⁸, se subdivise en deux parties. D'un côté, cet auteur s'intéresse à la lecture en tant que telle et à son articulation autour de différents processus. D'un autre côté, il s'intéresse également au lecteur et à ses différentes facettes.

Concernant la lecture, Vincent Jouve explique au début de son ouvrage que la lecture s'articule autour de différents processus à la différence de Judith Irwin qui a relevé des processus au niveau du lecteur :

- Le processus neurophysiologique : la lecture demande au lecteur de mettre en oeuvre différentes fonctions du cerveau lors de l'acte de la lecture.
- Le processus cognitif : ici, le lecteur « tente de comprendre de quoi il question », il s'interroge sur l'histoire, le contexte, l'enchaînement, le narrateur, les choix de l'auteur.
- Le processus affectif : c'est un processus particulièrement important car les émotions sont à la base du principe d'identification qui est le moteur essentiel de la lecture. Il est, en effet, très important de s'attacher aux personnages, de se reconnaître en eux, de revivre des expériences grâce à eux... Ce processus peut permettre à un lecteur de terminer la lecture d'un livre rapidement ou au contraire d'arrêter une lecture avant la fin.
- Le processus argumentatif : dans tout livre, l'auteur est présent et prend position. C'est un processus qu'un lecteur ne perçoit pas forcément car il est parfois trop happé par sa lecture mais c'est un processus bien présent.
- Le processus symbolique : ici il s'agit de replacer un livre dans son contexte. Pour comprendre *Anna Karénine*¹⁹ parfaitement, il est important de replacer l'oeuvre dans son contexte afin de

¹⁸ Idem

¹⁹ Léon Tolstoï, *Anna Karénine*, Le Messager russe, Empire Russe, 1877.

saisir toutes les subtilités glissées dans la rédaction par l'auteur. Le livre appartient à une époque et il ne faut pas l'oublier lorsqu'on analyse l'acte de lecture.

Après avoir expliqué ces différents processus, Vincent Jouve passe à l'analyse du lecteur en lui-même. Il faut savoir que le lecteur a différentes facettes ce qui n'est pas surprenant en soi maintenant qu'il est avéré que la lecture détient elle-même différentes facettes. Ainsi il est impossible de demander à un être humain de s'adapter de manière unique à un acte qui se découpe en plusieurs processus. Pour Vincent Jouve, il est possible de distinguer le « lecteur public », « le lecteur figure » et le « lecteur individu ».

- Le lecteur public : il s'agit de considérer le lecteur comme un individu membre d'un public attesté, que le public soit contemporain de l'oeuvre ou non.
- Le lecteur figure : ici, c'est le lecteur happé par l'histoire, la figure virtuelle construite par le texte. C'est le destinataire implicite auquel le discours s'adresse.
- Le lecteur individu : c'est l'être vivant concret, réel qui va réagir à sa lecture en fonction de paramètres psychologiques et socio-culturels.

Ces différents « masques du lecteur »²⁰ induisent deux mondes différents : le monde du texte et le monde hors texte. Le premier concerne le lecteur inscrit dans le texte, celui qui lit ; le second concerne l'individu vivant qui tient le livre entre ses mains. Il est possible de voir le premier comme un rôle proposé au second, comme l'explique Vincent Jouve²¹, ce rôle s'arrêtera lorsque l'individu vivant fermera le livre et reviendra à d'autres occupations. Ces théories ont mené à distinguer le lecteur virtuel du lecteur réel. Par la suite, Michel Picard a également travaillé sur le sujet en s'intéressant à ces deux « lecteurs » tout en y apportant une réflexion personnelle. Selon lui²², il est

²⁰ Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, 1993.

²¹ Idem

²² Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Les éditions de Minuit, Paris, 1986.

possible de distinguer le « liseur », le « lectant » et le « lu » à l'intérieur du concept de lecteur réel. En effet, il s'est principalement intéressé à ce lecteur, plutôt qu'au lecteur virtuel, qui est plus important car le lecteur est avant tout un être humain. Ainsi :

- Le liseur tient le livre et maintient un contact avec le réel.
- Le lectant est une « instance de secondarité critique qui s'intéresse à la complexité de l'oeuvre »²³.
- Le lu est l'inconscient du lecteur qui réagit aux structures fantasmatiques de l'histoire lue.

La lecture serait donc un jeu complexe entre trois niveaux de relation au texte. Ces niveaux, Vincent Jouve, va les reprendre tout en les précisant.

- Le lectant va alors se séparer en un lectant jouant et un lectant interprétant. Le premier s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte. Le second vise à déchiffrer le sens global de l'oeuvre.
- Le lisant qui remplace le liseur de Picard, croit à ce qu'on lui raconte. Il oublie ce qu'il sait et connaît pour ne s'intéresser qu'à ce que l'oeuvre lui raconte.
- Le lu va venir satisfaire certaines pulsions inconscientes du lecteur. Le lecteur peut vivre certaines de ses envies grâce à la lecture. Ici, c'est donc une relation entre le lecteur et lui-même qui se joue, entre lui et son inconscient.

Pour Vincent Jouve, ces différents visages ne sont pas suffisants en eux-mêmes, il faut y ajouter des fondements psychanalytiques. En effet, il y a chez tout lecteur des bases psychologiques communes qui vont permettre d'analyser l'acte de lire de manière plus précise et ce malgré les environnements et les passifs distincts de chaque lecteur. Ces invariants vont permettre une analyse plus fine de l'acte de lire et viendront s'ajouter aux ressentis de chacun.

²³ Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, 1993.

En réunissant ces critères, il est donc possible d'affirmer que le lecteur réel a une importance plus grande que le lecteur virtuel ou abstrait. Il faut donc se concentrer sur ce lecteur réel pour comprendre ce qu'est la lecture : « si le lecteur abstrait permettait de dégager le fonctionnement de surface du texte, le lecteur pris comme sujet (c'est à dire, comme support des réactions psychologiques et pulsionnelles constitutives de l'être humain) permet d'en dégager le fonctionnement profond. »²⁴

Le lecteur comprend donc plusieurs visages à l'instar de la lecture qu'il faut manipuler avec précaution pour éviter les malentendus. En outre, il faut pouvoir maîtriser ces notions pour espérer transmettre le plaisir de lire dans les meilleures conditions. C'est en connaissant son sujet qu'il est possible de le partager. Malgré tout, ces réflexions pertinentes dans les recherches se heurteront tôt ou tard à l'image que véhicule la lecture : celle d'être une activité sacralisée et rébarbative.

²⁴ Idem

DEUXIÈME PARTIE : LA LECTURE EN PÉRIL, LE RISQUE DE L'ENNUI ET DE LA SACRALISATION

Au vu des analyses effectuées précédemment, il est plus facile de comprendre en quoi le plaisir de lire est un concept difficile à transmettre. Il faut aussi compter sur le fait que la lecture souffre d'une image très négative. Pour plusieurs raisons c'est une activité qui, au delà des problèmes de compréhension et d'interprétation, est vue comme ennuyeuse ou inutile par les élèves. Il s'agira alors de comprendre pourquoi la lecture revêt ces habits péjoratifs et si ces aspects sont destinés à se pérenniser.

2.1 Le lecture : une activité sacralisée ?

Sacraliser renvoie à l'idée de placer quelque chose très haut sur une échelle de valeur. Il est possible de relier à ce concept l'acte de lire, tout du moins si l'on se met à la place des élèves. Pour preuve, Daniel Pennac explique qu'un élève ne répondra jamais non lorsqu'on lui demande s'il apprécie sa lecture car répondre négativement serait « *un crime de lèse majesté. Le livre est sacré, comment ne peut-on pas aimer lire ?* »²⁵.

En maternelle, ils sont confrontés à des livres de formes et de types divers. Ces livres sont souvent utilisés pour des lectures offertes ou pour mettre en place des projets basés sur différents ateliers. Ainsi, le livre est rapidement associé soit à un outil de travail qui permet aux élèves de recevoir des récompenses ou des félicitations de la part des adultes soit à un moment de temps calme où l'adulte lit en donnant des intonations et en expliquant les mots compliqués. Ici, les élèves pourront encore s'identifier aux personnages et avoir des réactions affectives. Tout ceci sera abandonné au cycle 2²⁶ pour se concentrer sur le décodage et la fluence de lecture. Les élèves sont

²⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, 1996.

²⁶ Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la grande section au cour moyen*, Hatier, 2003.

invités à déchiffrer, faire sens, relier des informations et lire de plus en plus facilement et efficacement. Ces objectifs leur sont présentés comme étant des compétences nécessaires pour évoluer dans la vie et dans la société. Cette affirmation n'est pas fausse, toutefois il faut faire attention à la manière dont elle est transmise. A trop blâmer un élève pour ses difficultés à lire, il se braquera et pensera que la lecture n'est pas faite pour lui. A trop demander de faire du sens et des liens, les élèves oublieront que derrière se cache une histoire qui pourrait les intéresser. En CM1 et CM2, d'un point de vue scolaire, les élèves auront presque oublié le plaisir de lire pour se concentrer uniquement sur des questions de compréhension. Ils entrent dans un cycle qui va les préparer au collège et à ses nouvelles normes de lecture. Par conséquent, ils ne sauront plus que la lecture doit être, avant tout, un dialogue entre l'imaginaire et le texte²⁷.

Ce constat effectué pour les élèves du cours moyen est confirmé par l'expérience effectuée cette année en stage à raison de deux jours ou deux jours et demi par semaine. Les élèves de CM2 de l'école Université à Reims sont au nombre de vingt-neuf. Vingt-neuf élèves, vingt-neuf profils, vingt-neuf individus. Cette classe est hétérogène, comme la plupart des classes, toutefois l'hétérogénéité est une force pour le dynamisme et la curiosité des élèves. C'est un groupe classe agréable et motivé, intéressant et intéressé. Cependant il est impossible de nier que la lecture, comme dans la société, divise. Il y a ceux qui adorent lire au sens propre du terme, c'est une véritable passion presque un besoin (ceux-ci sont rares, il faut l'avouer) ; ceux qui voient la lecture comme un travail scolaire supplémentaire, il faut le faire alors autant le faire bien pour décrocher une bonne appréciation ; ceux qui se forcent malgré leurs *a priori* sur la lecture ; ceux qui n'essaient même plus « lire ? Pas pour moi, non merci ».

En sachant que j'allais étudier le volet littérature et compréhension de l'écrit avec eux, je me suis intéressée en début d'année à les interroger sur leur ressenti avec la lecture : aimaient-ils ? Si oui, quoi et pourquoi ? Si non, quoi et pourquoi ? . Malgré toutes les qualités de cette classe, une très grande majorité s'est exclamée : « lire ? Oh non ! », « c'est trop long », « trop compliqué », « ça

²⁷ Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Editions du Sorbier, 1990.

m'ennuie ». L'ennui. La complication. La longueur. Que de belles réactions enthousiastes à l'idée de lire. Un peu refroidie presque secouée, j'ai hésité quelque peu, sur les objectifs envisagés. Toutefois, en parlant de manière moins officielle et plus confidentielle avec certains élèves, il s'est avéré que leurs expériences de lecture à l'école leur avait laissé quelques mauvais souvenirs : « *L'Odyssée*²⁸ ? Non franchement !? *Beaucoup trop long...* », « *Le journal d'Adèle*²⁹ c'était... *Baaaaaaaaaah... Long ? Non... Triste ? Je sais pas vraiment mais en tout ça semblait important pour le maître* ». Une même idée revenait dans chaque phrase, dans chaque ressenti : cela semblait important pour le maître ou la maîtresse. J'étais face à des élèves qui, dans le passé, avaient lu des livres pour « faire plaisir », « avoir des bonnes notes ». Ils ne savaient plus ce qu'était vraiment lire et l'avaient-ils su un jour ? L'acte de lire leur apparaissait clairement comme une activité importante, compliquée presque savante et qu'il ne fallait surtout pas louper. Ils se devaient d'avoir de bonnes appréciations parce que bien lire c'est presque tout réussir. Par conséquent, certains hésitaient même à avouer qu'ils aimaient lire des bandes dessinées, pourquoi ? Car la bande dessinée ne fait pas partie des « grands classiques », de ceux qui nous rendraient intelligents juste en les lisant, de ceux qui font réussir à tous les coups. Et cette pensée est entretenue par les parents eux-mêmes ! Récemment, le père d'un élève a dit lors d'un rendez-vous « *il fait beaucoup de fautes d'orthographe... Il lit des bandes dessinées alors ça n'aide pas* ». Comme si, les bandes dessinées offraient les meilleures fautes d'orthographe car ce ne sont pas « vraiment » des livres. C'est ici que le discours classique qui pense la lecture avec un visage intellectualisé fait le plus de dégâts sur les élèves qui y sont soumis depuis bien trop longtemps. A seulement dix ans, certains ont déjà bien en tête qu'un « bon lecteur » n'est pas celui qui lit des bandes dessinées ou des magazines scientifiques mais bien celui qui lit des gros livres, bien épais et célèbres comme *L'Odyssée*³⁰. Ce mythe du bon lecteur est encore éminemment présent dans les classes et dans cette classe encore plus. En effet, il est impossible de mettre de côté - sans pour autant vouloir polémiquer - que les élèves

²⁸ Homère, *L'odyssée*, Grèce Antique

²⁹ Paul du Bouchet, *Le journal d'Adèle*, 1995

³⁰ Homère, *L'odyssée*, Grèce Antique

appartiennent, en majorité, à une classe sociale élevée. Par conséquent, en plus des professeurs, les parents font pression pour que leurs enfants atteignent un niveau d'excellence dans tous les domaines et ce quel qu'en soit le prix. La lecture possédant, comme il l'a été dit précédemment, un versant intellectualisé, les parents se jettent sur cette activité pour impressionner. Les élèves voient donc, en classe comme à la maison, la lecture comme un moment de travail, où il faut lire beaucoup de pages et savoir répondre à des questions sur des textes choisis par les adultes pour leur complexité ou leur notoriété. Ainsi, il fallait tout revoir, partir de zéro pour essayer de leur transmettre un point de vue nouveau sur une activité qui semblait, dans leur esprit, totalement scolarisée et sacralisée.

Mettre le plaisir de côté en se concentrant sur les objectifs de travail permet-il d'obtenir de meilleurs résultats en lecture ? Ce n'est pas si sûr. D'ailleurs, cette réflexion peut se transposer à d'autres activités comme les mathématiques. Beaucoup d'élèves abandonnent les formules trop compliquées car ils estiment que ce n'est pas à leur portée et qu'ils ne parviendront pas à remplir l'objectif posé. Sans cet objectif atteint, il n'y aura ni félicitations, ni récompenses, alors « à quoi bon ? ». Or, si ces derniers trouvaient un intérêt aux problèmes, ils pourraient prendre un certain plaisir à rechercher la solution et ainsi arrêter de se torturer avec les objectifs. Bien sûr, des objectifs sont nécessaires mais il faudrait veiller à ne pas trop les répéter devant les élèves pour éviter de leur mettre une pression peu pertinente. Si vous lisiez la recette d'un gâteau au chocolat et que vous trouviez tous les deux mots l'objectif suivant : « le gâteau au chocolat doit être bon ». Prendriez-vous du plaisir à réaliser ce gâteau ou seriez-vous concentré sur le fait de faire un bon gâteau ? La même réflexion pourrait s'appliquer à la lecture.

Si cette activité est sacralisée par les élèves, elle comporte également un côté répétitif voire rébarbatif qui enlève tout plaisir.

2.2 : Une activité rébarbative qui devient vaine ?

La lecture apparaît comme une activité rébarbative car, comme il l'a été précisé auparavant, elle est assimilée à une obligation scolaire qui impose aux élèves de passer du temps sur des textes ennuyeux et très éloignés de leurs préoccupations personnelles. Ces textes, souvent des extraits, sont régulièrement accompagnés de questions de compréhension voire de questions sur l'étude de la langue française. Ainsi les élèves associent les textes aux questions et répondre aux questions devient rapidement un automatisme. Pour l'élève c'est clair, les étapes sont simples « lire le texte » puis « répondre aux questions » puis faire « quelques exercices en plus ». La difficulté ne réside donc absolument pas dans le fond du texte.

De ce constat peut naître un phénomène relatif à la mémoire des enfants. Lorsqu'ils agissent, qu'ils font, qu'ils créent, le cerveau et le système limbique entrent en action. Ces deux éléments vont enregistrer les moments agréables et désagréables pour pouvoir réaliser, ultérieurement, des comparaisons. Par conséquent, un élève qui trouverait inutile de lire, qui n'aurait pas d'enjeu à cette activité et qui ne prendrait aucun plaisir pourrait très vite enregistrer cette activité comme désagréable. Cette dynamique ne s'arrête pas là puisqu'une fois l'activité enregistrée comme désagréable, elle deviendra rébarbative. Les élèves deviennent des machines à questionnaire.

Le résultat a été flagrant avec les élèves de CM2. Nous avons lu un livre portant sur la légende du Roi Arthur en période 2. L'analyse a été effectuée par les élèves en cercle de lecture. Ce système de travail était nouveau pour tous les élèves et ils ont été surpris de voir qu'aucun questionnaire ne leur était distribué et qu'ils étaient acteurs de l'analyse. Certains m'ont demandé plusieurs fois si nous allions faire des « exercices » sur le livre. Le mot « exercice » est intéressant, c'est que dans leur esprit lire est un exercice supplémentaire, encore et encore un exercice. Plus tard, en période 3, même constat avec la lecture du quatrième tome des aventures d'Harry Potter. Je leur ai proposé quelques questionnaires afin de pouvoir vérifier leur lecture et leur compréhension et également de valider certaines compétences du programme ; toutefois afin de développer également

leur imaginaire et leur plaisir de lire, j'ai proposé des moments de discussion, de lecture « libre » (sans questionnaire, sans travail de groupe). Et dans ces moments là, certains élèves sont venus me voir en me réclamant des questionnaires car « sinon je n'ai pas l'habitude, c'est bizarre », « après j'ai plus trop envie de lire ». Les élèves sont donc réellement habitués à faire les mêmes exercices, les mêmes travaux autour de la lecture. Cela est devenu une habitude. Pour certains, cela peut devenir une sorte de motivation comme pour les élèves réclamant du travail lié à la lecture ; pour d'autres cette « habitude » est devenue un frein à la lecture. Lorsque certains me parlaient de leur lecture, généralement le côté « livre » se passait bien, en revanche « le travail autour » était plus compliqué.

C'est un effet direct, du fait que les élèves effectuent les mêmes tâches, sans plaisir très souvent, et que tout cela va devenir répétitif et ennuyeux. C'est ainsi que beaucoup de professeurs ont des difficultés à faire lire les élèves car ces derniers ont des habitudes, des idées en tête qui fait de cette activité, une activité ennuyeuse et sans plaisir. Il ne faut, en aucun cas, les blâmer ; même un très bon lecteur adulte trouverait cela compliqué et rébarbatif de devoir répondre à des questionnaires lorsqu'il lit. Le plaisir de lire vient avant tout du fait que les livres nous ouvrent une porte à l'imagination et la rêverie, que les personnages nous permettent de vivre des aventures qui rendront notre vie et nos problèmes quotidiens, peut-être, moins compliqués. Faites le test pendant quelques temps et répondez à des questions de compréhension et d'étude de la langue sur le livre lu en ce moment, il y a de grandes chances que ce livre vous laisse de mauvais souvenir. Les élèves, eux, vivent ça depuis plusieurs années malgré leur jeune âge, par conséquent plusieurs livres leur laissent de mauvais souvenirs.

Face à ces réflexions, une question se pose : ces méthodes sont-elles utiles ? Il est préférable de ne pas s'engager sur un débat sémantique et théorique concernant l'utilisation du mot « utile ». On retiendra qu'ici, utile est accepté comme pouvant servir plus tard dans la scolarité des enfants, comme proposant des enjeux concrets aux élèves. Malheureusement, une nouvelle fois la réponse est non. Les lectures choisies par les enseignants pour les élèves sont souvent trop éloignées des

centres d'intérêts de ces derniers qui n'en retiendront finalement pas grand chose, à part un titre. Pour exemple, certains de mes élèves de CM2 ont lu, l'année dernière, *Le journal d'Adèle*³¹. C'est une lecture forte, marquante qui se comprendra différemment selon l'âge du lecteur. A première vue, pourquoi ne pas la proposer à des élèves de CM1 ? Bien adapté, bien enseigné, bien proposé, ce livre peut avoir des conséquences positives sur l'esprit des élèves, leurs émotions, leur esprit critique. Toutefois, mes élèves de CM2, ont retenu de ce livre « les moments de peur » et... « les questions étaient difficiles », « le travail était long », « on se demandait toujours la même chose ». Certes, cet exemple est pris sur une classe et un livre mais il est possible de penser que cela se produit dans d'autres classes. Cette méthode répétitive n'a donc pas d'impact positif sur une partie des élèves au moins qui ne retiennent rien de positif dans leur lecture scolaire.

Ces méthodes posent également un autre problème : elles ne favorisent pas l'évolution des élèves dans la littérature. Et c'est ainsi que les professeurs du second degré regrettent que leurs élèves traînent des pieds à l'idée de lire une oeuvre intégrale, un ouvrage un peu conséquent. Cette routine « texte-questions » ne leur apporte donc quasi rien pour la suite de leur scolarité.

Nous sommes donc face à des techniques qui sont des impasses pour la transmission de la lecture et du plaisir de lire.

Pour conclure sur cette réflexion, il est également possible de noter que la lecture, au départ, n'est pas là pour obliger. Il l'a été dit, un livre est avant tout une invitation à prendre une pause dans la vie réelle pour découvrir une vie parallèle qui prend vie grâce aux mots. Pourtant dans les constats tirés précédemment, les élèves sont invités ou obligés à lire des textes ou des extraits pour répondre à des questions qui n'ont aucun but pour eux. Tout cela semble peu approprié et c'est bien pour cela que l'activité de lecture tend à être rébarbative et vaine. Si les élèves ne voient aucun enjeu intéressant, ces activités n'auront effectivement que peu d'effet. Ainsi, comme une ouverture sur les prochaines réflexions de cet écrit, il est possible d'affirmer qu'il n'y a pas de lecture sans projet de lecture. Et pour que le projet de lecture concerne les élèves et les rendent actifs dans le

³¹ Paule du Bouchet, *Le Journal d'Adèle*, 1995, Gallimard Jeunesse.

processus d'apprentissage, il serait bon de s'interroger sur le rapport de cette activité scolaire avec la société contemporaine.

2.3 Une activité en contradiction avec la société ?

A première vue, cela peut paraître déroutant d'évoquer la société contemporaine dans un écrit qui réfléchit à la place de la lecture à l'école, le plaisir de lire pour les élèves. Pourtant école et société ont toujours été liées, quand l'une évolue, l'autre suit, quand la première s'interroge, la seconde cherche les réponses. Les enseignants puisent, souvent, leurs ressources dans le monde qui les entoure et ce même monde est un sujet central d'études pour les élèves. En cycle 3, par exemple, les problèmes de mathématiques nous font réfléchir à notre consommation d'eau ou à notre vitesse ; la géographie à notre façon de nous déplacer ; l'écrit à nos moyens de communication et la lecture à notre façon d'imaginer, de rêver, de réfléchir. Ce n'est donc pas inintéressant de se pencher du côté de la société pour comprendre la place de la lecture à l'école. Cette réflexion n'a pas pour but de régler tous les problèmes ou d'entrer dans une analyse sociétale qui dépasserait notre sujet mais bien de faire un lien entre intérieur et extérieur de l'école.

Dans les deux sous parties précédentes, il a été possible de voir que la lecture avait, à l'école, un visage ennuyeux voire parfois une portée inutile pour certains élèves qui ne comprennent pas sa place et son rôle. Est-ce le cas dans la société ? D'un côté, oui ; d'un côté non.

Oui, pourquoi ? Pour les jeunes comme pour les moins jeunes, reste cette idée de bonne et de mauvaise lecture dans les esprits. Les analyses qui ont été faites auparavant de ce qu'était la lecture et de ce que les personnes en pensaient, s'appliquent également ici. Tout le monde a déjà croisé quelqu'un qui juge ou critique nos lectures, quelqu'un qui se permet de porter un jugement de valeur et de comparer une bande dessinée à une grande oeuvre littéraire. Ainsi, pour la plupart des personnes aujourd'hui la lecture reste encore longue et pas toujours intéressante. En expliquant mon sujet de recherche pour ce mémoire, j'ai eu l'occasion de parler à certaines de mes collègues

de la lecture et pour la moitié d'entre elles, la résultat était sans appel : « de toute façon moi je n'aime pas lire alors... », et quand je leur ai demandé pourquoi ? Elles m'ont simplement répondu que ce n'était « tout simplement pas fait » pour elles, les livres sont longs, ennuyeux et elles n'y « comprennent jamais rien ». Ce qui est vrai, avec cet exemple pour les adultes, sera vrai également pour les enfants. En dehors de l'école, les élèves redeviennent des enfants qui ont des activités, qui font des jeux, qui s'ennuient, s'occupent. Rare sont ceux de la nouvelle génération qui prennent le temps de s'installer et d'ouvrir un livre ; dans ceux qui le font, une part est un peu forcée par les parents, l'autre part le fait volontairement.

Pourquoi ? Notamment, pour des raisons d'évolution, les élèves d'aujourd'hui vivent une période du numérique, de l'avancée, du toujours plus, du toujours plus grand. Tout va très vite et ils s'adaptent eux aussi. Lorsqu'ils voient des livres, ils les associent généralement à une activité scolaire (première pensée et la plus simple) puisque les livres c'est surtout pour l'école, à leur parent (deuxième pensée et la plus rapide) qui leur demande de lire ou à un temps calme (troisième pensée et non la plus répandue). Ces constats ne reflètent évidemment pas une vérité générale applicable partout et pour tous toutefois il faut les prendre en considération et ne pas les exclure. Il serait d'ailleurs assez « malhonnête » de les nier. Nous savons tous que la société évolue et tend vers le numérique ; même les livres deviennent des documents pouvant être télécharger sur tablette. Pour nos élèves, le livre est un ancêtre qu'il faut apprendre à comprendre et à aimer.

Une potentielle réflexion pourrait se faire autour de la matérialité du livre et de ce qui est proposé aux écoliers. Serait-il possible d'envisager des lectures effectuées sur ordinateur ou tablette ? Des jeux ludiques pour vérifier la compréhension ? Des écrits pour tester l'imagination ? Le numérique nous offre des possibilités et il serait peut-être vain de s'y refuser éternellement. Il n'est pas question de militer pour l'arrêt total du livre pour plusieurs raisons : ces ancêtres sont un moyen de faire comprendre les traces de l'écrit, la mémoire de l'écrit ; le livre a l'avantage de ne pas abîmer la vue et de ne pas faire mal aux yeux ; le livre est matériel, il peut être touché, senti, vu

et ne pourra jamais s'effacer. Toutefois, cet outil précieux peut être couplé avec le nouvel outil moderne afin de s'adapter aux élèves de l'époque.

Non, pourquoi ? Les réflexions pour le « oui » mènent à penser que le livre vit ses dernières heures, surtout avec la génération d'élèves qui arrive. Et pourtant lorsque nous observons les rayons d'une librairie ou que nous surfons sur les sites proposant des livres, il est facile de voir à quel point la littérature de jeunesse s'est développée. Partout de nouveaux livres, de nouveaux personnages, de nouvelles histoires, de nouvelles propositions, de nouvelles tentatives... Les rayons regorgent d'ouvrages spécialisés pour les enfants. Ces ouvrages sont pensés pour plaire aux enfants afin que ces derniers trouvent un plaisir de lire. Et ce dès leur plus jeune âge : il suffit de voir la collection « Le loup » qui se développe à grande vitesse ! Puis suivent, les tomes d'Harry Potter qui viennent d'être réédités avec une couverture plus attrayante et plus colorée pour attirer de nouveaux jeunes lecteurs et j'en passe ! D'une société qui souhaitait évincer le livre et l'envoyer aux oubliettes, nous passons à une société qui souhaite réinsérer le livre et lui donner un côté attrayant.

Paradoxe ? Pas vraiment. La société est faite d'avancée et de retour en arrière. D'un côté nous souhaitons découvrir la cuisine moléculaire et d'un autre nous aimons retrouver les plats de notre enfance. Pour la lecture, c'est la même chose. Nous voulons avancer et aller vers d'autres supports mais l'ancien nous réconforte et nous fait du bien. Ce grand écart des émotions ne rend pas les choses plus difficiles pour les enseignants, bien au contraire. A mon avis, plus la palette des choix sera large ; plus nous avons de chance de toucher un maximum d'élèves avec la lecture. Il faudrait penser à se servir de tout ce que la société propose pour intéresser divers profils. Comme pour les adultes, les élèves auront également des préférences : une tablette, un livre, un questionnaire papier, un jeu en ligne etc. Les élèves vivent dans une société qui propose des choix très divers et l'école devrait s'inspirer de cela afin de s'adapter aux différents élèves.

En outre cet essor des livres de jeunesse permet un choix plus large pour les enseignants qui ont maintenant une quantité importante de livres dans lesquels piocher pour organiser leur séquence. En plus des grands classiques, il est donc maintenant possible de se tourner vers une

littérature moderne et adaptée aux vies des élèves. Il n'est pas question, cette fois, de jeter les grands classiques et des les oublier mais plutôt d'en trouver des éditions plus adaptées à notre temps. Pour exemple, j'ai trouvé un exemplaire espagnol de *Don Quichotte*³² réécrit complètement pour des élèves de cycle 3 à 4. L'ouvrage est plus coloré, on y trouve des illustrations, le texte a été raccourci afin de s'adapter aux capacités et au niveau des élèves. Cela peut être un moyen intéressant de faire découvrir un ouvrage classique aux élèves. Cette étude des grandes oeuvres littéraires peut très bien s'articuler avec la découverte de nouveaux romans ou bandes dessinées qui viennent d'être publiés. Ce n'est pas un contre-sens, plus une adaptation.

Bien-sûr l'école n'a pas les moyens de la société actuelle et cela serait compliqué de s'adapter à tous les élèves dans leur individualité. Toutefois, c'est un angle de réflexion à ne pas délaissier puisqu'en plus de transmettre le plaisir de lire aux élèves, il permettrait de transmettre le goût de la lecture aux élèves qui ont le plus de difficultés, qu'ils soient en échec scolaire ou impacts par des facteurs tels que le milieu social ou un trouble quelconque.

En combattant les a priori sur la lecture et en s'adaptant à la société, il est peut être possible de trouver des solutions ou tout du moins des propositions qui permettraient de transmettre ce plaisir de lire au plus grand nombre d'élèves. Afin de s'engager vers cet objectif, il est maintenant possible de réfléchir, dans une dernière partie, aux différents choix pédagogiques qui peuvent être faits pour y parvenir.

³² Maria Asensio, *Don Quijote de la Mancha*, Miguel Cervantes, 2008, Susaeta

TROISIÈME PARTIE : VERS UNE REDÉFINITION DE LA LECTURE À L'ÉCOLE AU TRAVERS DE NOUVEAUX CHOIX PÉDAGOGIQUES.

Pour parvenir à transmettre le goût de lire aux élèves, il faudrait repenser entièrement les méthodes pédagogiques, leur mise en place ainsi que leur introduction dans une classe. Il ne s'agit plus de se centrer uniquement sur la compréhension globale et fine des extraits mais bien d'offrir aux élèves des temps agréables mêlant individuel et collectif.

3.1 Intégrer la variable jeune lecteur dans les méthodes

Dans tous les modèles qui ont été explicités auparavant, le jeune lecteur n'est pas pris en compte en tant que tel. Ces modèles s'intéressent à des lecteurs confirmés qui ont l'avantage de ne plus déchiffrer puisqu'ils sont passés à l'identification par voie directe des mots ; de mettre moins de temps à comprendre car ils sont capables de faire des inférences internes et externes automatiquement et qui peuvent donc se concentrer sur leur interprétation personnelle. Mais il a été observé que les mécanismes n'étaient pas les mêmes chez les jeunes lecteurs. Ces derniers ont souvent encore besoin de temps pour déchiffrer certains mots inconnus et faire des recherches pour en comprendre le sens. Lire nécessite également pour eux de se poser les bonnes questions au bon moment afin de pouvoir évoluer dans le texte et en tirer des informations. Pour exemple, dans le modèle de Judith Irwin, les élèves n'ont encore que très peu accès au macroprocessus et au processus d'élaboration. Il est, en effet, difficile pour eux de se faire des résumés de ce qu'ils ont déjà lu, d'utiliser les référents comme les pronoms pour se repérer ou de faire des prédictions cohérentes en prenant appui sur les informations qu'ils connaissent déjà. Ces processus ne sont accessibles qu'après différentes lectures et de l'entraînement.

Par conséquent, il faut cesser de croire que le simple décryptage permet la compréhension du texte. L'école devrait s'éloigner de ce concept erroné afin d'arrêter de proposer des textes accompagnés de questions portant sur le décodage et la compréhension. Il faudrait pouvoir recentrer

la lecture comme une activité sur la littérature, ce qui permettrait aux élèves de développer leur imagination, indispensable pour un bon développement. D'ailleurs, l'imaginaire est une notion connue par les élèves qui ne sont pas les derniers à émettre des hypothèses, construire des histoires fantastiques ou raccrochées au réel. En mettant cette notion au coeur des travaux dédiés à la lecture, on pose un enjeu concret qu'ils sont capables de concevoir.

Toutefois, cette proposition a ses limites et il est possible d'en noter une principale rencontrée lors de mon stage. Très souvent dans ce mémoire, il a été question de changer le regard des professeurs, de l'école, des parents... Mais il ne faut pas oublier le regard des élèves qui sont le pilier de cet écrit. En effet, avec passion et volonté, j'ai souhaité proposer des séances de littérature centrées sur la lecture, le plaisir, l'imaginaire, la créativité... Ce qui a totalement déboussolé les élèves. Comme il l'a été dit quelques pages plus haut, les élèves sont parfois les premiers à réclamer des « exercices » lors d'une lecture.

Comment faire pour leur faire abandonner cette idée ? Difficile d'y répondre tant les contextes de classe peuvent être divergents. Modestement, en raison de ma courte expérience avec une seule classe, je conseillerais de s'adapter aux élèves, à leur niveau en lecture et à leur souhait mais sans ne jamais rien lâcher. C'est à dire de leur faire comprendre que la lecture est un « exercice » mais un exercice ludique, plaisant, qui leur apportera une certaine culture, une certaine imagination, un certain calme. Si cela rassure les élèves d'entendre le mot « exercice » alors pourquoi pas mais ils doivent être capables de distinguer un exercice de mathématiques purement scolaire et un exercice de lecture qui a un champ plus large et des conséquences plus ouvertes. Alors que l'exercice de mathématiques se terminera sur une correction positive ou négative avec apprentissage de leçon et entraînements supplémentaires si nécessaire ; l'exercice de lecture, lui, n'offrira aucune vérité commune mais des vérités individuelles qui feront grandir les élèves au cas par cas. Il est important que les élèves le comprennent et adoptent également cette vision des choses

afin de faire évoluer la lecture à l'école. Evidemment, le même discours peut être donné aux parents qui auraient des doutes sur ce nouveau moyen de « faire lire ».

En outre, il faut cesser de penser que les élèves « ne sont pas capables de ». Pas capables de comprendre des textes compliqués, pas capables d'interpréter, pas capables de donner leur avis sur une oeuvre. En choisissant des textes adaptés au niveau de chacun, en laissant une liberté dans la lecture et dans l'interprétation, il est certain que les élèves pourront accéder à une nouvelle dimension de la lecture. Le tout est de proposer des textes qui offrent des obstacles adaptés aux élèves, ces derniers seront capables de surmonter avec plus ou moins de temps. Pour exemple, en période 4, j'ai proposé aux élèves une séquence sur la littérature engagée qui était en lien avec notre séquence d'Histoire sur la Seconde Guerre mondiale. Je leur ai donc donné un texte d'Albert Camus, extrait de : *Lettres à un ami allemand*³³. Les documents (biographie de l'auteur, présentation des lettres, indications sur les thèmes généraux, extrait) sont distribués et je laisse le temps aux élèves de prendre connaissance de tout cela avant d'ouvrir une discussion avec eux. Tout en vérifiant que tous les élèves étaient au travail, je me replonge dans les documents préparés plusieurs semaines auparavant et je relis les questions prévues pour cadrer la discussion. Et là, je suis prise d'un énorme doute, je lis et relis l'extrait proposé ainsi que les documents et il est clair, pour moi, que j'ai visé trop haut, que cela va prendre plus de temps que prévu, que je vais devoir leur donner des réponses... Grand moment d'incertitude et de stress où j'essaie d'imaginer un plan B, un plan C, un plan D... Pour mener à bien cette dernière séance. Arrive le temps de la discussion, première question ouverte : « qu'avez-vous compris des documents ? » et je croise les doigts. Lors de l'analyse de ma séance le soir même, je m'en suis voulu d'avoir douté un seul instant de mes élèves. A vrai dire, ils n'ont pas eu besoin d'aide, la séance a été plus rapide que prévu et ils ont même compris des choses auxquelles je n'avais pas pensé. Ce sont eux qui m'ont donné une leçon, pas moi. Et cet exemple n'est pas le seul que je pourrais donner, mais gardons un peu de surprise pour la suite de ce mémoire. En tout cas, cela prouve une chose : « les élèves sont capables de », de

³³ Albert Camus, *Lettres à un ami allemand*, 1945, Gallimard.

lire, de comprendre, d'interpréter, de parler, d'échanger, de s'interroger, d'imaginer. Il faut simplement leur faire confiance et les laisser évoluer.

Cela me fait un peu penser à une autre discipline éloignée de la littérature où il est conseillé également de se tenir en retrait afin de laisser les élèves se développer : le numérique. Grâce au modèle de Lombard³⁴ et de son tétraèdre, il est possible de dire que pour qu'une séance soit réussie avec du numérique, il faut se situer dans le triangle appelé « cyber-pur » qui comprend pour sommet: les élèves, le numérique, le savoir. Le dernier sommet du tétraèdre, « le professeur », doit être laissé de côté, être en retrait. C'est un peu la même chose en littérature, il y a : les élèves, la littérature, le savoir qui forment un triangle de lecture pure. Le professeur doit faire confiance à ses élèves et rester en retrait ; il n'interviendra que comme un guide.

Enfin si l'on veut prendre en compte le jeune lecteur dans la transmission du plaisir de lire, il ne faudra pas oublier de désacraliser cette activité en leur faisant comprendre qu'elle est avant tout personnelle et que chacun est libre de faire ses choix de lecture.

Pour le prouver aux élèves, il est possible de créer une affiche avec eux et il est possible ici de s'inspirer des droits du lecteur évoqués par Daniel Pennac³⁵. Quatre peuvent être retenus et en voici une explicitation personnelle :

- **Le droit de ne pas lire** : ce n'est parce que le plaisir de lire est un objectif des programmes ou accessoirement le thème de ce mémoire qu'il est un objectif vital. Si un élève ne souhaite pas lire à un moment donné, ce n'est pas dramatique bien au contraire ! Il doit avoir une liberté de choisir quand il a envie de lire pour pouvoir prendre du plaisir. Bien-sûr ce droit ne s'oppose pas aux programmes qui préconisent de mettre en œuvre des activités de lecture. Il faudra alors dissocier

³⁴ François Lombard, *Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC: comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche*, 2007, De Boeck

³⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, 1992, Gallimard.

les temps de lecture où l'enseignant cherche à connaître les compétences de ses élèves dans la pure compréhension et les temps de lecture qui cherchent à intéresser les élèves à cette activité.

- **Le droit de sauter des pages** : un chapitre semble trop long ? Trop rébarbatif ? Inutile ? Pourquoi l'élève n'aurait-il pas le droit de sauter ces pages pour passer à des moments plus intéressants selon lui ? Rien n'oblige un lecteur à lire chaque mot, chaque signe de ponctuation, chaque phrase, chaque page.
- **Le droit de ne pas finir le livre** : ce droit est dans la continuité du mouvement de désacralisation du livre. Ce n'est pas parce que l'élève a entre les mains un livre qu'il doit le finir, le comprendre, l'interpréter et l'apprécier. Surtout que du côté d'un lecteur expert, ce droit à ne pas finir semble évident.
- **Le droit de lire n'importe quoi** : une bande dessinée, un livre scientifique, un roman sentimental, un roman policier, une pièce de théâtre, de la poésie... Peu importe du moment que l'élève trouve ce qui lui plaît. Aucun jugement ne peut être porté sur les lectures d'autrui puisqu'aucune lecture n'est meilleure qu'une autre. Il faut donc gommer les clichés pour repartir sur des bases saines.

3.2 Des activités renouvelées à mettre en place en classe

3.2.1 Des activités concrètes en cycle 3

Dans cette sous-partie, il sera intéressant d'évoquer des exemples concrets d'activités mises en place dans ma classe de CM2. Ainsi, il sera possible de les décrire précisément, de les analyser et d'en tirer des conclusions pour les années futures. J'ai sélectionné quatre activités proposées à mes CM2 entre la période 1 et la période 4 : la ronde des livres, le cercle de lecture, une période à thème, une mise en lien avec l'histoire.

La ronde des livres : cette activité a été trouvée dans une de mes lectures, dans l'un des ouvrages de Christian Poslaniec³⁶. Il s'agit d'un court moment offert à la classe où un élève présente un livre et explique pourquoi il a choisi de présenter ce livre en particulier. Lors du premier essai, j'ai présenté un livre aux élèves afin de leur montrer comment s'y prendre, combien de temps cela devait durer etc. A la fin de ma présentation, j'ai annoncé que dorénavant ils pouvaient venir s'inscrire pour présenter un livre. Les débuts ont été timides et je n'ai eu qu'une inscription. La semaine suivante, nous nous sommes donc accordé une petite pause après la récréation du matin pour qu'une élève nous présente un livre. Elle avait sélectionné un roman historique - que j'avais d'ailleurs lu à son âge - qu'elle a présenté puis elle nous a lu un extrait et elle a expliqué pourquoi elle aimait ce livre. Cela n'a duré que quelques minutes mais c'était très intéressant d'entendre cette élève - nouvelle dans l'école - prendre la parole sur un sujet qui lui tenait à coeur et qu'elle maîtrisait de A à Z. A la fin, la parole a été libre et les élèves ont pu lui poser des questions et tous ont joué le jeu. Il y a eu des questions plus ou moins « intéressantes » mais toute la classe a fait l'effort de se plonger dans l'univers de cette élève et de comprendre les raisons de son choix. Après cette intervention, le planning des présentations a été plein pendant plusieurs semaines et j'ai même dû faire deux à trois passages par jour.

Pourquoi cette activité a-t-elle plu ? La première raison, il faut être réaliste, est qu'elle offrait un temps de pause avant de se remettre au travail. Mais, je pense que les élèves se sont vraiment pris au jeu et ils souhaitent sincèrement découvrir les lectures des uns et des autres. C'était un moment où ils échangeaient, où ils se découvraient d'une nouvelle façon. En outre, cela leur a permis de découvrir des genres littéraires qu'ils ne connaissaient pas. Par exemple, une élève à présenter un roman policier qui s'adapte au lecteur. C'est à dire qu'en fin de chapitre, le lecteur est invité à réfléchir sur la suite potentielle qu'il aimerait donner à l'histoire et selon son choix, l'auteur lui indique à quelle page il doit aller pour continuer. Ainsi le roman est adaptable selon nos envies et notre imagination. Le lendemain quasiment toutes les filles de la classe avaient le livre ! Même

³⁶ Christian Poslaniec, Donner le goût de lire, Editions du Sorbier, 1990.

popularité pour un livre dont l'histoire se déroulait au temps des Mayas, rempli d'énigmes : il était sur toutes les listes de Noël ! Il y avait donc un réel engouement pour certains ouvrages proposés par les élèves et le fait qu'ils puissent s'en parler entre eux a beaucoup joué. En effet, quand le professeur propose un livre, il y a toujours une part rebelle chez l'élève qui estime que dans tous les cas ça ne sera pas bien. Alors que là, entre pairs, cette part rebelle n'existe pas ou que très peu. Les élèves estiment qu'ils peuvent se faire confiance et que si untel assure que le livre est génial malgré ses 673 pages, alors ça doit être vrai. C'est, pour ma part, le plus grand intérêt de cette ronde des livres : donner envie de lire sans même intervenir.

Le cercle de lecture : cette activité m'a été proposée par ma tutrice terrain qui s'est également intéressée au goût de lire pour les élèves. Pour réaliser des cercles de lecture, il faut être certain de détenir la bonne méthode pour que tout fonctionne correctement et sans accroc. C'est pourquoi j'ai suivi, du mieux que je pouvais, les règles du cercle de lecture.

Pour organiser un cercle de lecture : les élèves doivent être en groupe (5 élèves par groupe normalement), chaque élève doit avoir un rôle, il doit y avoir une discussion entre les élèves autour du livre en cours. Le but étant que les élèves apprennent à échanger autour d'une lecture, à justifier leurs idées et leurs avis sur les chapitres, l'histoire, les personnages. De plus, le cercle de lecture permet de responsabiliser les élèves qui ont des rôles à tenir et si l'un ne tient pas son rôle, cela perturbe tout le groupe. En effet, durant chaque cercle de lecture, les élèves sont invités à remplir une fiche bilan par élève où ils s'évaluent entre eux sur le travail fourni. Cette évaluation faite entre pairs vient compléter l'évaluation effectuée par le professeur qui tourne dans les groupes.

Dans ma classe, j'ai donc réalisé des groupes en mélangeant le plus possible les niveaux, les règles ont été explicitées plusieurs fois et affichées puis les élèves ont pu tester le dispositif. Chaque lundi après-midi, les groupes se réunissaient et chacun présentait son travail : le maître illustrateur expliquait son dessin, le maître des mots expliquait les mots compliqués, inconnus ou bizarres, le maître des liens faisait des liens entre le livre et le monde extérieur, le maître des passages

partageait les passages qui lui avaient plu ou non, le maître animateur devait animer la discussion, poser des questions aux autres. Sur le papier, cela semble parfait toutefois j'ai rencontré quelques difficultés. La principale et celle qui a été pointée du doigt par ma tutrice lorsqu'elle est venue observer l'organisation de mes cercles de lecture est que les élèves ne lisaient pas lors des rencontres. C'était un point fondamental que j'avais totalement mis de côté lors de l'organisation, trop occupée à penser aux responsabilités, aux groupes etc. Chaque semaine, les groupes devaient se mettre d'accord sur le nombre de pages qu'ils avaient à lire pour la semaine suivante mais cette lecture s'effectuait à la maison et non en classe. J'avais compté toute la séance pour la discussion et ne laissais aucun temps aux élèves pour lire. Ceci pose problème car la séance pouvait paraître longue pour les élèves qui n'avaient plus rien à se dire, qui n'avaient pas eu le temps de tout lire ou qui avaient rencontré des problèmes pour réaliser leur responsabilité. En outre, ma séance de littérature ne comportant aucune lecture cela était assez paradoxal surtout lorsqu'on sait que je souhaitais développer le goût de lire chez mes élèves...

Donc si je devais revenir sur cette activité, je dirais sans hésitation qu'elle est vraiment intéressante car elle permet une nouvelle fois un échange entre pairs avec retrait du professeur. Toutefois, je ferais maintenant attention à instaurer des temps de lecture en classe puis de proposer les rencontres en groupe. Il serait bien, si j'avais l'opportunité de le refaire, de faire une séance de lecture le matin et une séance de travail en groupe l'après-midi. Ainsi, il y aurait une certaine fluidité dans le travail et une cohérence entre temps individuel et temps en groupe. Pour le reste, la méthode est complète et claire. Il suffit simplement de suivre les étapes et de compter un bon quart de séance pour expliquer les différents rôles aux élèves ainsi que le fonctionnement de la fiche d'évaluation.

La période à thème : durant la période 3, j'ai proposé aux élèves une « classe Harry Potter », le principe étant simple : tout tournait autour de l'univers du jeune sorcier. Des

mathématiques à la production d'écrit en passant par l'anglais, les élèves allaient se servir d'Harry Potter pour apprendre. Nous avons également lu un des tomes intégralement.

Pour choisir l'ouvrage que j'allais proposer, j'ai réalisé un petit sondage avec les vacances de décembre afin de savoir qui connaissait, qui avait déjà lu, qui ne connaissait pas du tout ou qui avait déjà vu. Il s'est avéré qu'une très grande majorité des élèves avaient déjà vu tous les films et certains avaient même lu plusieurs livres. En parallèle, je me suis replongée dans les différents tomes et j'ai cherché celui qui aurait le plus grand intérêt littéraire pour les élèves, mon choix s'est arrêté sur le tome 4 : *Harry Potter et la coupe de feu*³⁷. Ce livre avait plusieurs avantages :

- Il était au milieu de la collection, ce qui permettrait aux élèves qui le souhaitent de rattraper leur retard en lisant les premiers tomes et de poursuivre l'aventure après la période en lisant les derniers tomes.
- Il n'ennuierait pas les élèves : le premier et le deuxième opus sont encore très enfantins et pour des pré-adolescents de 10 ans, déjà « ennuyant » car « trop bébé ».
- Il offrait de réelles réflexions en éducation morale et civique sur l'amitié puisque dans cet ouvrage Ron et Harry connaissent leur première vraie et grande dispute en raison de la jalousie de l'un pour l'autre.
- Il avait un côté un peu « noir » qui plaît aux élèves de cet âge car cela leur permet d'avoir un petit peur mais tout en appréciant.
- Il proposait une compétition entre différentes écoles et les élèves sont très compétiteurs donc l'histoire en générale se rapprochait des envies, des idées, des vies des élèves.

Pour que tout le monde soit sur le même pied d'égalité, j'ai réalisé une séance préalable avant les vacances qui était organisée autour de petits jeux et défis qui permettraient à tous de

³⁷ J.K Rowling, *Harry Potter et la coupe de feu*, 2017, Gallimard Jeunesse, Folie Junior.

connaître les fondamentaux d'Harry Potter et le fil conducteur. Cette séance n'en dévoilait pas assez pour gâcher le plaisir de ceux qui souhaitaient lire les premiers tomes et en offrait suffisamment pour ceux qui attaquaient directement le quatrième tome.

Dans le même temps, les élèves ont fait une liste de vœux pour être envoyés dans les différentes maisons de Poudlard.

A la rentrée de janvier, j'avais décoré la classe et réparti chaque élève dans une maison. La lecture du livre a débuté dès la première semaine avec pour objectif de le terminer avant les vacances de février. Au début, ce but en a effrayé certains qui ont rapidement fait le calcul : cela faisait quasiment 100 pages par semaine. Ils se sont donc tous motivés pour réussir à tenir les délais.

Au niveau organisationnel, les élèves avaient deux heures libérées le lundi pour lire et rendre compte de leur lecture. De mon côté je déterminais le nombre de pages à lire pour la semaine suivante et je fournissais des questionnaires aux élèves afin de vérifier leur compréhension, leur interprétation mais également leur imagination. Le questionnaire de base que je proposais était présenté ainsi : un quizz et une à cinq questions pour la compréhension ; suivaient six ou sept questions sur l'interprétation ; une dernière partie faisait office de bulle créative pour que les élèves puissent imaginer la suite, se projeter à Poudlard, se demander avec qui ils seraient devenus amis etc. Pour être honnête, les questionnaires étaient assez impressionnants, ils allaient parfois jusqu'à sept pages ! Mais cela n'a, en rien, altéré la motivation des élèves qui de semaine en semaine gagnaient en productivité, en efficacité et en qualité !

L'inquiétude des débuts avait laissé place à une sorte de confiance en soi et en son travail. En outre, les élèves avaient le droit de se mettre par petits groupes afin de répondre aux questions, cela a favorisé les échanges, les justifications, la communication. Un cercle de lecture a également été organisé sur un chapitre afin de revenir sur l'erreur de mes premiers cercles de lecture. Cette fois les élèves ont pu distribuer les rôles le matin, puis réaliser la lecture et l'après-midi ils se sont réunis

afin de discuter de ce qu'ils avaient appris. Des discussions autour de certains points se sont tenues également, notamment sur la fameuse dispute entre Ron et Harry où des camps se sont créés chez les élèves : ceux qui comprenaient, ceux qui ne comprenaient pas, ceux qui soutenaient Ron, ceux qui soutenaient Harry : la discussion a été houleuse ! A chaque fois, ces travaux de groupe se faisaient en maison ce qui renforçait les liens entre les élèves appartenant à la même maison. Si le travail était bien accompli, la maison gagnait des points et pouvait gagner le tournoi des quatre maisons à la fin de la période. Compétition à l'intérieur du livre donc mais également à l'extérieur.

Enfin, j'ai lié littérature et production d'écrits comme depuis le début d'année. Cela donne du sens et du concret à ces deux matières qui rebutent souvent les élèves car ils n'en comprennent pas le sens. Nous avons donc créé notre propre gazette qui s'intitule « la gazette des CM2 ». J'ai proposé sept thèmes : littérature, gastronomie, monde, culture, infos, histoire, sport. Ces thèmes devaient être distribués à l'intérieur des maisons et chaque élève composant la maison allait donc travailler sur un sujet se rapportant à un thème. La classe a été très investie dans la réalisation de cette gazette malgré la longueur du projet : le partage, les recherches, la prise de notes, la mise en forme, le titre, le chapeau, la phrase d'accroche, l'introduction, le texte, la chute, les illustrations... C'est un véritable travail de rédaction qui s'est installé dans la classe. Lorsqu'un élève avait des difficultés, je me tournais dans un premier temps vers la maison et les autres élèves qui devaient trouver une solution pour l'aider et lui expliquer. C'est une méthode qui a très bien fonctionné et qui a permis à certains élèves de se révéler à l'écrit, alors qu'ils en avaient peur, mais également en lecture ! La gazette étant très présente dans le livre, les élèves appréciaient retrouver la journaliste et ses articles et avaient hâte de savoir les mensonges qu'elle allait dire. J'ai entendu des réflexions comme « elle ne sait pas travailler, il faut faire des recherches avant d'écrire ! », « son titre est nul ! » etc. Cela voulait donc dire que le lien fonctionnait pour les élèves et que cela rendait les deux tâches plus agréables. Quand on connaît les réticences des élèves face à ces deux disciplines, c'est tout de même une petite victoire.

Et le résultat, alors ? Bilan plus que positif ! Si c'était à refaire, je le referais dix, vingt, trente, quarante fois ! Harry Potter est un univers qui s'adapte très bien à des CM2 car ils sont capables de comprendre les enjeux, les questionnements, les personnages, les émotions. Pour eux, c'est concret, ils s'approprièrent l'histoire, le livre, les chapitres, les décors, le concept, tout. Même ceux qui trouvaient le livre « long », admettaient que l'histoire était « vraiment intéressante », ainsi la peur du livre trop long s'effaçait au profit d'une découverte agréable. De plus, les questionnaires étaient réussis ! La plus belle récompense a été de voir que les élèves se tournaient de plus en plus vers les questions d'interprétation et d'imagination, ils osaient s'exprimer : enfin ! Quatre jours avant les vacances de février, le livre était lu et terminé pour 24 élèves sur 28 et les 4 élèves restant l'ont terminé dans la semaine. En ce qui concerne les élèves, les réactions et les ressentis ont été réellement positifs autant sur le livre que sur la classe Harry Potter : ils ont aimé l'organisation entière autour du livre, ils ont trouvé les mathématiques plus sympathiques quand il s'agissait de faire des potions magiques et ils ont apprécié les maisons et le travail en groupe. Pour des paroles d'élèves authentiques, elles se retrouveront en annexes.

La mise en lien avec l'Histoire : pour la période 4 et pour ne pas décevoir mes nouveaux lecteurs, j'avais envie de faire un lien avec une autre discipline. L'Histoire est une de leur matière préférée et depuis que nous avons commencé l'étude des guerres mondiales, ils se passionnent tous pour cette discipline. J'ai donc décidé de mettre en lien la littérature et l'Histoire. Toutefois, je savais que certains d'entre eux avaient déjà lu des livres qui rendaient compte de la Shoah lors des années précédentes. C'est pourquoi, je me suis tournée vers une autre thématique qu'était « l'engagement ». J'ai proposé aux élèves trois types d'écrit : une nouvelle, un poème, une lettre. Leur point commun était d'appartenir à la littérature engagée, la littérature qui dénonce. Nous avons donc travaillé sur *Matin Brun*³⁸, *Strophes pour se souvenir*³⁹, *Lettres à un ami allemand*⁴⁰. L'objectif

³⁸ Franck Pavloff, *Matin Brun*, 1998, Editions Cheyne

³⁹ Louis Aragon, *Le roman inachevé*, 1956, Gallimard

⁴⁰ Albert Camus, *Lettres à un ami allemand*, 1945, Gallimard.

de cette séance était de faire comprendre aux élèves que la littérature pouvait aussi être utile pour résister, dénoncer, s'engager et également de leur faire comprendre le fonctionnement, les normes rédactionnelles de différents types d'écrit. Chaque texte était proposé de la même façon : une biographie de l'auteur ; ses engagements ; ses ouvrages ; le texte ou un extrait ; une discussion articulée autour de questions ouvertes.

Nous avons commencé par *Matin Brun*⁴¹ et en parallèle nous avons débuté notre séquence sur la Deuxième Guerre mondiale. Cette nouvelle est réellement intéressante d'un point de vue littéraire mais elle peut perdre certains lecteurs en raison de son côté abstrait, j'avais donc prévu plusieurs séances afin que les élèves comprennent bien toutes les nuances. Cependant, nous n'avons pas eu besoin. Quelques pages plus haut, j'évoquais la surprise que m'ont faite les élèves lorsqu'ils ont compris l'extrait de la quatrième lettre d'Albert Camus alors que je pensais la lecture trop avancée. Pour *Matin Brun*, cela a été exactement pareil : dès la première lecture, les élèves ont fait le lien avec l'Histoire. L'Etat Brun était le régime nazi ; la censure faisait penser à la censure opérée par les nazis. Et même au delà, un élève a réussi à interpréter l'ouvrage de la sorte : si l'Etat brun correspond au régime nazi, alors les deux personnages principaux correspondent à la France et le Royaume-Uni qui ont laissé faire Adolf Hitler dans un premier temps avant de regretter leur non action et devoir déclencher une guerre. Abasourdie. Eberluée. Et fière également de ces élèves qui n'en finissent jamais de me surprendre. Nous avons continué avec la poésie qui n'était pas un genre inconnu par les élèves puisqu'ils ont rédigé un recueil de poèmes l'année dernière. Et enfin, nous terminons avec Albert Camus et ses lettres dont nous avons déjà parlé plus haut.

La compréhension et l'interprétation des élèves s'expliquent notamment par le lien effectué entre deux disciplines : il est apparu plus simple aux élèves de comprendre ces récits car ils connaissaient déjà des informations et se sentaient en confiance. Et cette confiance est importante car les élèves se sentent capables de faire, de réaliser, de lire, d'interpréter. Pour certains d'entre

⁴¹ Franck Pavloff, *Matin Brun*, 1998, Editions Cheyne

eux, ce constat n'allait pas de soi ; ils étaient quasiment sûrs de ne pas pouvoir lire et de ne pas pouvoir comprendre. Le fait de leur donner des outils pour être plus autonomes dans la lecture leur donne de la confiance et leur permet d'être plus actifs en classe.

De plus, le thème les intéresse puisqu'ils se passionnent pour les guerres mondiales. Le mélange de tous ces ingrédients donne une jolie réussite et une analyse plutôt favorable de la séquence. Le seul problème est que tout est allé un peu trop vite et que je me laissais parfois surprendre par le travail accompli et la faim des élèves. Il faudrait donc, si je le refaisais, penser à des activités plus poussées encore comme des débats philosophiques qui reprendraient les questions de dénonciation, de résistance, d'engagement. Pour clôturer cette séquence, nous nous tournons maintenant vers l'écriture et les élèves vont devoir rédiger un texte engagé sous la forme d'une nouvelle, d'une lettre ou d'un poème.

Ce lien peut être effectué avec toutes les autres disciplines. Pour première preuve la période Harry Potter qui a mêlé littérature et mathématiques, littérature et éducation morale et civique. La seule limite, à mon avis, est l'imagination. Les enseignants ne devraient pas se bloquer lorsqu'ils ont en charge la littérature puisque même s'ils ont des réticences à avoir en charge cette discipline peu apprécié en primaire, ils peuvent faire de très belles choses et trouver des liens avec des disciplines qui les inspirent peut être plus.

Pour exemple, les sciences ou la géographie sont des matières qui invitent à se nouer avec la littérature. Les sciences car elles sont un domaine de réflexion inépuisable et intéressant pour les élèves, je note notamment qu'en cycle 3 ils se passionnent pour l'espace, les planètes les étoiles. Or la littérature offre de nombreux ouvrages sur ce thème. Il sera donc possible de proposer aux élèves plusieurs livres qui viennent reprendre les apprentissages ou les découvertes scientifiques. De même pour la géographie qui est une matière vivante et proche de la société actuelle en raison du tournant donné par les nouveaux programmes, peut donner de très belles réalisations si elle est mise en lien

avec la lecture. En outre, ici, l'objectif sera double : il sera possible de vérifier la compréhension littéraire et la compréhension « géographique » des élèves.

Pour conclure sur cette dernière activité, il faudrait donc veiller à ne pas se limiter et à ne pas prendre peur. Tout (ou presque) est possible avec la littérature et tout peut être utile pour transmettre le plaisir de lire sans en avoir l'air.

Voici pour quelques activités concrètes qui peuvent être proposées en CM2 mais également en CM1 si le contenu est adapté. Evidemment, tout doit être adapté au niveau des élèves et à leur capacité. Mais il ne faut surtout pas penser que cela est « trop compliqué » car les élèves nous réservent parfois de belles surprises.

3.2.2 Et pour les autres cycles ?

Si cette année, j'ai effectué mon stage en CM2, il est à penser que je n'aurais pas toujours ce niveau dans les années à venir. C'est pourquoi, cette dernière sous-partie sera consacrée à quelques idées pouvant s'appliquer dans les autres cycles.

En maternelle, il est possible de créer une bibliothèque sonore. L'enseignant s'enregistre au préalable sur des magnétophones en train de lire différents albums présents en classe. C'est lui qui choisit les livres qu'il propose aux élèves. De manière libre, les élèves peuvent aller écouter des histoires tout en tournant les pages du livre pour observer les illustrations. Cette activité est très intéressante dans le sens où les élèves sont invités à comprendre de l'oral mais également à se familiariser avec la transcription de l'écrit par l'oral. Ils peuvent, de plus, devenir plus autonomes dans le choix des lectures et dans la compréhension. Il serait intéressant d'organiser en fin de semaine un échange avec les élèves afin de savoir ce qu'ils ont écouté, ce qu'ils ont aimé ou non mais également de comprendre pourquoi certains n'ont pas été écouter d'histoires durant la semaine.

En maternelle ou en primaire : une activité venant tout droit du Québec, le bain des livres. Durant toute une période, toutes les activités sont tournées sur les livres et la lecture. Cette démarche est très intéressante en ce qu'elle rejoint les réflexions faites précédemment. En effet, il avait été vu que l'enseignant peut amener des lectures en se basant sur les disciplines enseignées à un moment donné. Nous avons alors donné l'exemple du thème de l'eau en sciences. Au Québec, c'est exactement la même chose sauf que la période est restreinte et intense. Afin de ne pas perdre certains élèves, il est recommandé de multiplier les animations. Il serait par exemple intéressant d'organiser des rencontres entre les classes afin que des élèves d'âges différents puissent débattre sur les mêmes ouvrages.

Pour le cycle 2, je pense également à nouveau au cercle de lecture et à la période à thème. Si cela a fonctionné sur des élèves de cycle 3, il n'y a aucune raison pour que cela ne marche pas avec de jeunes lecteurs en cycle 2. Au contraire, le fait de travailler sur un même thème ou de créer une dynamique de groupe peut être une véritable opportunité avec des enfants qui découvrent parfois la lecture. C'est à ce moment là, avec l'aide des parents, que peut se créer un goût de lire, une passion pour la lecture. Les élèves doivent être invités à découvrir toutes sortes de lectures avec différents supports. Plus ils seront initiés jeunes, plus la lecture leur paraîtra une activité intéressante.

Je retiendrais tout particulièrement les cercles de lecture. En cycle 2, avec l'entrée en CP, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et potentiellement des changements de secteur ou de ville pour certains élèves, ils se sentent parfois perdus et un peu délaissés. En outre, ils entrent dans la cour des grands, redeviennent les petits à qui il faut tout montrer, tout expliquer. En se mettant à leur place, nous serions déboussolés également. C'est pourquoi utiliser la lecture pour créer un lien entre les élèves d'une même classe ou d'une même école peut être réellement intéressant et utile.

Deux options peuvent s'offrir à l'enseignant, soit des cercles de lecture dans la classe soit des cercles de lecture regroupant plusieurs classes (d'un même niveau ou de niveaux différents). Dans le premier cas, cela créerait une dynamique dans la classe, apprendre à se découvrir, à se

connaître et à travailler ensemble. Les capacités en lecture, encore un peu faibles, en début de cycle ne sont pas un problème puisqu'on peut imaginer que l'enseignant puisse offrir la lecture aux élèves ou que cette lecture soit justement la base de l'apprentissage ou du renforcement. Et seulement après avoir travaillé avec l'enseignant, les élèves seraient invités à travailler en groupe. En CP il faudrait revoir les rôles afin que tous puissent participer, l'échange serait principalement oral et il serait également possible de garder le dessin. En CE1 et CE2 il est possible d'ajouter des rôles et d'utiliser le rôle « maître des mots » pour apprendre aux élèves à chercher dans le dictionnaire. Si les cercles de lecture se font avec d'autres classes, on peut imaginer que des élèves de cycle 3 lisent aux élèves de cycle 2 et se chargent des rôles comme « maître des passages » ou « maître des liens » qui sont un peu plus compliqués. Le tout serait de permettre aux élèves de communiquer sur un même livre tout en apprenant à se découvrir afin de réduire les appréhensions des plus petits.

Pour le cycle 1, je réutiliserais les liens avec d'autres disciplines. Pour donner un exemple concret, j'imagine très bien une séquence autour d'un livre qui porte sur les couleurs. Il en existe beaucoup et cela permet aux élèves de voir évoluer, dans la plupart des cas, un ou plusieurs personnages dans un monde coloré et ainsi ils apprennent les couleurs, les nuances et parfois les émotions qui sont associées aux couleurs. Je pense notamment à un ouvrage intitulé *La couleur des émotions*⁴², découvert lors de mon année en alternance avec ma classe de moyenne section. L'institutrice en charge de la classe avait créé une séquence autour de ce livre afin que les élèves puissent apprendre ce que sont les émotions et comment les gérer dans un groupe classe. Ici donc, ce livre permet déjà de faire un premier pas vers la construction de la posture élève des enfants de maternelle. Grâce à cette lecture, ils vont pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et également mieux comprendre les autres. En outre, il serait possible de faire un lien avec l'art, les élèves seraient alors invités à découvrir des œuvres utilisant des couleurs pour exprimer des émotions ou des idées, je pense notamment à Keith Haring qui est un artiste très accessible en maternelle ou encore Joaquin Sorolla, un peintre espagnol utilisant beaucoup les couleurs pour faire

⁴² Marie Antilogus, *La couleur des émotions*, 2014, Quatre fleuves EDS

passer des émotions. Les élèves pourraient eux aussi créer une oeuvre artistique composée de différentes couleurs pour exprimer une ou plusieurs émotions. D'ailleurs il serait intéressant de travailler en groupe, pourquoi pas un workshop afin de réinvestir les apprentissages sur le « vivre en communauté ». Les couleurs peuvent également être réinvesties en mathématiques pour la mémorisation, les algorithmes, les formes ; en motricité pour les déplacements, l'orientation etc. En faisant des liens avec toutes les disciplines, il est possible d'imaginer que les élèves seraient plus à même de comprendre le rôle de la lecture et trouveraient cela plus concret. Afin de rendre cela d'autant plus compréhensible et cohérent, le monstre gentil des couleurs de l'ouvrage pourrait prendre vie en classe et accompagner les élèves dans les différentes activités. C'est donc une activité que je pourrais proposer à des élèves de cycle 1.

Une dernière activité qui relie tous les cycles peut être également intéressante si l'école maternelle et élémentaire du secteur sont proches. Cette année, le directeur de mon école de stage a proposé à la directrice de la maternelle des lectures offertes par ses CM1 au grande section. Ainsi, les CM1 devaient se concentrer sur la fluidité, l'intonation, la ponctuation afin de proposer une belle lecture et les grandes sections pouvaient rencontrer « des grands », leur parler et profiter d'une lecture différente. Cet échange est très intéressant et très constructif pour les deux parties. De plus c'est un projet qui peut même se développer avec une venue des maternelles en élémentaire pour montrer des oeuvres ou des réalisations qu'ils auraient faites à partir des lectures. Le même échange peut évidemment se faire entre tous les niveaux de la primaire. Au centre de toutes ces rencontres, se trouveraient la lecture, elle serait le premier lien entre des élèves de différents niveaux. Sans s'en rendre compte les élèves auraient ce point commun et ils intégreraient que la lecture, malgré son côté personnel, est un moyen d'échange, de rencontre et de communication.

Il y a donc, beaucoup d'activités à proposer quel que soit le cycle dans lequel on se trouve. Les recherches, les tentatives en classe ainsi que l'observation dans les autres classes me permettent

d'être optimiste quand au développement du goût de la lecture pour les élèves. Il est maintenant temps de revenir sur cet écrit afin de pouvoir en tirer des conclusions.

CONCLUSION

La question initiale de ce mémoire était donc : comment transmettre le plaisir de lire du cycle 1 au cycle 3 ? Et plus particulièrement dans une classe de CM2 puisque j'y effectue mon stage.

Initialement, pour répondre à cette question, l'enjeu a été de comprendre ce qu'était la lecture au-delà des apparences. Je connaissais les livres, la lecture individuelle, la lecture plaisir mais je ne savais pas ce qu'elle mettait en oeuvre techniquement, pour le cerveau, les émotions, les ressentis. Pour prendre une métaphore parlante, il est impossible de réaliser un éclair au chocolat réussi et pouvant être apprécié sans en connaître la recette ; de même il est impossible de transmettre le plaisir de lire sans connaître ce qu'il se passe dans la tête des élèves et ce qu'ils ressentent.

Toute une partie de ce mémoire est donc consacré aux recherches qui ont été faites dans ce domaine et elles sont nombreuses. Beaucoup de spécialistes comme Judith Irwin⁴³ ou Vincent Jouve⁴⁴ se sont interrogés sur le lecteur et ce qu'il se passait lorsqu'il lisait. Ainsi, j'ai pu découvrir différents processus⁴⁵ que le lecteur mettait en oeuvre, différentes relations au texte qui se nouaient avec le lecteur (le lectant, le lisant et le lu précisés par Vincent Jouve⁴⁶). Toutes ces théories et ces réflexions m'ont permis de comprendre que la lecture était, en fait, une activité complexe qui faisait fonctionner notre cerveau de manière dynamique et que ce fonctionnement pouvait être divergent

⁴³Judith Irwin, *Teaching Reading Comprehension Processes*, New Jersey, 1986.

⁴⁴ Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, 1993.

⁴⁵ Idem

⁴⁶ Idem

chez les personnes. Ainsi, le plaisir de lire ne se définit pas de la même façon pour tous car nous n'avons pas tous les mêmes réactions, les mêmes réflexions quand nous lisons. Cela a notamment un impact direct sur nos envies, nos goûts, nos préférences en lecture. Par exemple des personnes ayant difficilement accès au macroprocessus⁴⁷ qui permet de se faire des résumés tout au long de la lecture, de se repérer dans l'organisation textuelle ne sélectionnera pas, instinctivement, *Les Misérables*⁴⁸ de Victor Hugo qui doit faire environ 1 000 pages. La personne préférera se diriger plutôt vers des romans courts qui présentent peu de personnages et une histoire fluide. Cela n'est pas une affirmation réductrice, bien au contraire, nous faisons tous des choix en fonction de ce que l'on ressent et de ce que l'on se sent capables de faire. De même, lorsque Vincent Jouve⁴⁹ explique ce que sont le lisant et le lu, si l'une de ces activités n'est pas présente lors de lecture il y a de fortes chances que le lecteur ne se sent pas à l'aise, pas concerné et arrête sa lecture. Je pense notamment que le lisant est très important, pour des élèves, car il s'agit d'oublier ce que l'on sait, ce que l'on pense, ce que l'on croit pour s'abandonner au livre et à son histoire. C'est ici que les élèves peuvent imaginer, rêver, se laisser bercer par des histoires fantastiques et incroyables qui ne leur mettent aucune limite.

Ces théories, très intéressantes, ont dû dans un second temps être adaptées à des enfants qui n'ont ni les mêmes capacités ni les mêmes connaissances. Ils n'ont donc pas les mêmes besoins, pas les mêmes envies, pas les mêmes émotions. C'est une variable très importante à prendre en compte, je pense, si nous souhaitons développer le goût de lire dans les classes. Il faut connaître la lecture mais il faut également connaître les enfants. De base, nous connaissons tous des ouvrages qui vont plaire aux enfants ; d'ailleurs nous n'avons même pas besoin de réfléchir car nous avons à disposition des classiques, les contes de Perrault ou encore les histoires Disney, mais nous avons également tout un tas d'ouvrages publiés chaque année qui sont destinés spécifiquement à l'enfant

⁴⁷Judith Irwin, *Teaching Reading Comprehension Processes*, New Jersey, 1986.

⁴⁸Victor Hugo, *Les Misérables*, 1862, Albert Lacroix et Cie.

⁴⁹ Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, 1993.

et qui pensent à son bon développement et à sa soif de découverte. Le commerce des livres pour jeunesse est en plein essor et cela est un véritable avantage pour les enseignants et les parents de fait. Il est préférable de partir de ce que les auteurs proposent afin d'avoir plus de chance de toucher les élèves et de les intéresser.

D'ailleurs, ici, une limite à cet écrit peut être posée avec une réflexion trop courte sur le développement de l'enfant. En relisant les réflexions, les théories, les liens et les constats, j'estime que l'enfant n'a pas été assez présent dans ce mémoire alors qu'il en est le pilier. Afin de compléter ces observations, il faudrait donc pouvoir se pencher sur le développement cognitif et moteur de l'enfant. Cela serait intéressant pour plusieurs raisons et je vais en citer les deux principales à mon avis :

- Comprendre les capacités cognitives des élèves pourra permettre de leur proposer des textes adaptés. Cela ne veut pas dire des textes trop simples mais des textes qui sont entre deux : ni trop facile ni trop compliqué. Mettre des obstacles à la compréhension et l'interprétation est une bonne chose mais il ne faut pas perdre les élèves non plus. En ayant une conscience plus fine de leurs capacités, cela pourrait aider les enseignants à faire des choix.
- Comprendre les élèves qui ont plus de difficultés. Si nous connaissons les capacités de tel élève à tel âge, il sera plus simple d'offrir des séances adaptées à ceux qui rencontrent des difficultés. Des remédiations pourraient être proposées plus aisément et avec moins d'appréhension pour l'élève et pour l'enseignant.

D'ailleurs cela permettrait de faire évoluer l'activité de lecture à l'école afin qu'elle ne soit plus vue comme une activité sacrée, intellectualisée. En connaissant les attentes des élèves, les enseignants pourront peut-être adapter leurs enseignements. Plus que de connaître les élèves, il faut également communiquer avec eux et savoir ce qu'ils pensent de la lecture même si cela n'est pas toujours agréable. Pour exemple, j'ai proposé un livre sur la légende du Roi Arthur en période 2 aux

élèves et cela a été un « échec » car si l'organisation en cercle de lecture a plu, le livre lui a moins convaincu. Evidemment, je n'ai pas sauté de joie en voyant qu'à 70% les élèves n'avaient pas apprécié mon choix mais cela me permettra de ne plus proposer à nouveau ce livre dans son intégralité à une classe qui ressemblerait à celle de mon stage.

De tout ce qui a été dit précédemment, ont découlé des propositions d'activités qui permettraient de transmettre un certain plaisir de lire. Ces activités ont été pour la plupart testées dans ma classe et j'ai pu noter un regard nouveau de certains élèves sur la lecture. Ceux qui au début de l'année annonçaient catégoriquement que la lecture n'était pas faite pour eux, sont revenus sur cette impression en lisant Harry Potter ou en comprenant que la littérature pouvait dénoncer utilement. De même, pour ceux qui reprochaient à cette activité le côté solitaire et individuel, ils ont apprécié les rencontres, les échanges, les discussions. C'est donc un bilan plutôt positif qui doit être tiré de ces réflexions et des ces recherches.

Toutefois, il ne faut pas tirer de conclusions trop hâtives en pensant que ce qui a fonctionné cette année fonctionnera dans toutes les classes. A chaque classe son profil, à chaque élève son émotion, il faudra donc puiser des inspirations en les adaptant pour transmettre le goût de lire à tous les caractères.

Comme ouverture à cet écrit, je pense notamment aux élèves aux besoins particuliers comme les autistes, les trisomiques ou les élèves ayant des troubles du comportement. Comment leur transmettre le goût de lire ? Comment utiliser la lecture pour les apaiser, leur offrir un refuge ? C'est une activité qui s'adapte à tous les profils mais encore faut-il pouvoir la présenter de cette manière. Cela serait réellement intéressant de voir comment la littérature pourrait jouer un rôle pour ces élèves et je suis persuadée qu'elle le peut tant elle permet la création d'un cocon protecteur. Cocon qui est utile voire indispensable pour ces élèves.

Les réflexions apportent de nouvelles réflexions mais aucun regret sur le choix de ce mémoire. Les théories et les essais m'ont permis d'être maintenant sûre que la littérature avait toujours un rôle important dans les apprentissages et les savoirs et qu'elle pouvait servir dans tout un tas de situations différentes. C'est donc en connaissance de cause que je proposerai dorénavant des activités tournées vers et pour les élèves afin de transmettre le plaisir de lire à la majorité d'entre eux.

ANNEXES

Productions d'élèves : Cercle de lecture

Garnet du lecteur

Pour cercle de lecture

Nom : Gantet Boireau Date : 01/10/19

Règles du cercle de lecture

1. Tu dois te présenter à ton cercle de lecture avec ton livre et ton carnet de lecture.
2. Pendant ton cercle de lecture, tu dois lire, écrire et discuter de ton livre avec les membres de ton équipe.
3. Tu dois collaborer à la planification du travail à faire en équipe et la respecter.
4. Tu dois jouer les 5 rôles à travers la réalisation de cercle de lecture.

Fiche bibliographique

Auteur : Mic basl Marfango
 Titre du livre : Le roi Arthur
 Collection : Folio junior
 Éditeur : Gallimard jeunesse
 Lieu d'édition : Paris
 Nombre de pages : 255 pages Année de parution : 1993
 Genre : Roman historique
 Appréciation : Bon Difficulté : facile lire

Légende

<u>Genre</u>	<u>Appréciation</u>	<u>Difficulté</u>
Poésie	1 : Peu intéressant	1 : Facile à lire
Roman poétique	2 : Moyennement intéressant	2 : Moins facile à lire
Science-fiction	3 : Bon	3 : Difficile à lire
Humour	4 : Très bon	4 : Plus difficile à lire
Roman historique	5 : Passionnant	5 : Très difficile à lire
Roman d'amour		
Récit d'aventures		
Roman fantastique		
Récit policier		
Conte et légende		

Le maître illustrateur

Pages à lire : 16 à 220 Date de la rencontre : 20/11/19

Ton travail consiste à illustrer, à l'aide d'un dessin, d'un collage, d'un organisateur graphique ou d'une bande dessinée, un aspect particulier de ta section de lecture. Ton dessin peut porter sur un passage précis, sur quelque chose que le texte t'a rappelé ou encore, sur un sentiment qui t'a habité en lisant le livre. Tu peux aussi mettre en évidence un itinéraire, un lieu, une durée, un portrait d'un ou de plusieurs personnages ou même d'un objet ou d'un animal important.

The illustration shows a shield with a red cross on a white background. To the left of the shield is the text 'Le château!'. Above the shield is 'Le roi'. To the right is 'Lancelot!' with a sword drawn vertically. Below the shield is 'Les moines! a la cour' with a small drawing of a cross. The drawing is done in pencil and red ink.

Présentation de l'illustration

Tu montres d'abord ton illustration aux membres de ton équipe, sans faire de commentaires. Invite-les à interpréter ton dessin, à faire des liens entre ton dessin et leur propre lecture. Une fois qu'ils en auront parlé, transmets-leur ton interprétation, précise sur quels éléments du roman tu t'es appuyé et ce que ton dessin signifie pour toi.

Grille de coévaluation et d'autoévaluation des rôles en cercle de lecture

Nom : _____

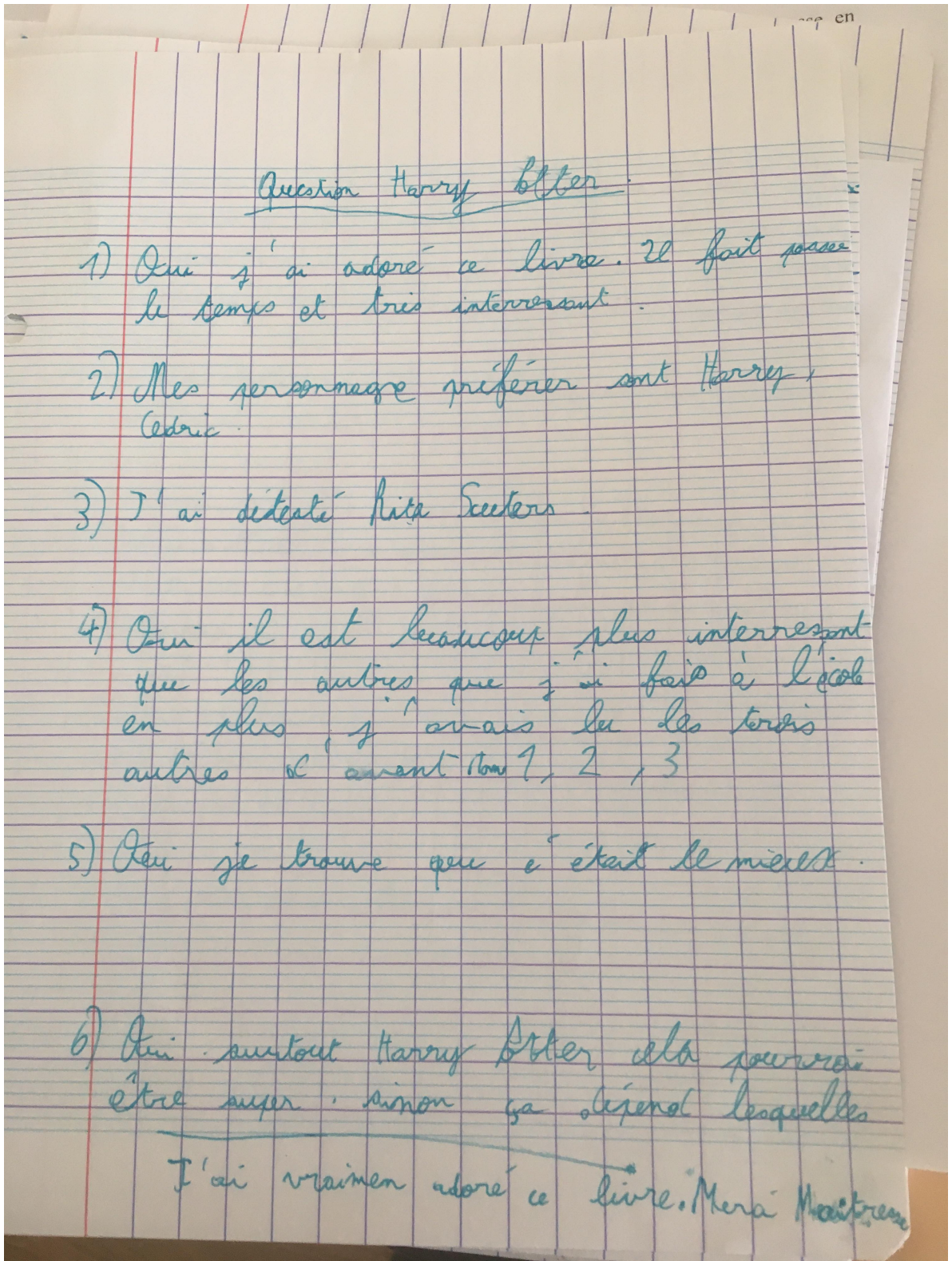
Comportements à observer	Mon autoévaluation personnelle					Coévaluation / Jour 1 :					Coévaluation / Jour 2 :					
Rôles évalués avec le code couleur	Jour 1 Nom : <i>Amalthe</i> Rôle : <i>Modérateur</i>	Jour 2 Nom : <i>Amalthe</i> Rôle : <i>animateur</i>	Jour 3 Nom : <i>Amalthe</i> Rôle : <i>modérateur</i>	Jour 4 Nom : <i>Amalthe</i> Rôle : <i>des passages</i>	Jour 5 Nom : <i>Amalthe</i> Rôle : <i>des mots</i>	Nom : <i>Felicien R</i> Rôle : <i>animateur des mots</i>	Nom : <i>Pianna</i> Rôle : <i>animateur des passages</i>	Nom : <i>Plume</i> Rôle : <i>animateur des idées</i>	Nom : <i>Amalthe</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : _____ Rôle : _____	Nom : _____ Rôle : _____	Nom : <i>Pianna</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : <i>Felicien</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : <i>Plume</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : <i>Jasaphine</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : _____ Rôle : _____
Prépare son rôle pour la rencontre : - lit les pages - effectue les tâches en lien avec son rôle	X	X	<i>pas possible</i>	X	X	X		X	X			X	X	X	X	
Pendant la rencontre : - remplit son rôle avec application	X	X	<i>bien pas</i>	X	X	X		X				X	X	X		
Pendant la rencontre : - donne des idées - respecte les idées des autres	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X		
À la fin de la rencontre : - fait son évaluation - participe à l'évaluation des membres de l'équipe	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X		

Comportements à observer	Coévaluation/Jour 3 :					Coévaluation / Jour 4 :					Coévaluation / Jour 5 :					
Rôles évalués avec le code couleur	Nom : <i>Felicien</i> Rôle : <i>illustrateur</i>	Nom : <i>Felicien</i> Rôle : <i>passage</i>	Nom : <i>Amalthe</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : <i>Pianna</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : _____ Rôle : _____	Nom : <i>Plume</i> Rôle : <i>illustrateur</i>	Nom : <i>Pianna</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : <i>Amalthe</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : <i>Felicien</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : _____ Rôle : _____	Nom : _____ Rôle : _____	Nom : <i>Felicien</i> Rôle : <i>passage</i>	Nom : <i>Jasaphine</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : <i>Pianna</i> Rôle : <i>illustrateur</i>	Nom : <i>Plume</i> Rôle : <i>animateur</i>	Nom : _____ Rôle : _____
Prépare son rôle pour la rencontre : - lit les pages - effectue les tâches en lien avec son rôle	X	X	X	X		X	X	X	X			<i>ABS pas de tâche</i>	X	X	X	
Pendant la rencontre : - remplit son rôle avec application	X	X	X	X		X	X	X	X			<i>ABS</i>	X	X	X	
Pendant la rencontre : - donne des idées - respecte les idées des autres	X	X	X	X		X	X	X	X			<i>ABS</i>	X	X	X	
À la fin de la rencontre : - fait son évaluation - participe à l'évaluation des membres de l'équipe	X	X	X	X		X	X	X	X			<i>ABS</i>	X	X	X	

Mot compliqués

- * Cène = Dernier repas de Jésus-Christ avec ses apôtres, la veille de sa Passion, au cours duquel il institua l'eucharistie.
- * Scuterient = ~~serbe~~ scouter = Examiner attentivement en parcourant du regard.
- * l'instar = A la manière, à la ~~man~~ l'exemple etc...
- * épiloguer = Donner des explication, faire des commentaires sans fin.
- * charognes = corps d'un animal déjà mort et en ~~forte~~ putréfaction, ^{ou} individus immonde.
- * querelles = Opposition vive, échange de propos hostiles
- * Brante = grand ouvert - la plaie est grande ouverte
- * Acculés = pousser quelqu'un, un animal dans un endroit où il ne peuvent plus reculer.
- * Débandades = s'enfuir en désordre; déroute
- * Bastingsage = garniture de caissons à harnac que l'on plaçait autrefois comme protection à l'intérieur et le long des parois des maisons de ~~guerre~~ guerre.

Productions d'élèves : Questionnaire final Harry Potter



pages, car j'aime bien le livre il est
accrocheur, etc. J'ai préféré cette lecture
à une autre car c'était un peu un
challenge de réussir à lire toute en
pour moi un temps aussi restreint.

5) C'était car pour moi c'était une
sorte de challenge j'ai bien aimé le
livre.

6) Peut-être, mais je n'émets pas que
ce soit un gros livre,
j'ai bien aimé le travail de genre
autant avec les élèves qu'avec la
maîtresse, ce serait une bonne ex
périence à recommencer.

Questionnaire Harry Potter

(le dernier, promis !)

- 1) As-tu aimé le livre ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? (Donne des détails, des informations, des exemples...)
- 2) Quel personnage as-tu préféré ? Pourquoi ?
- 3) Quel personnage as-tu détesté ? Pourquoi ?
- 4) Est-ce que ce livre changeait des lectures que tu avais déjà faites à l'école ?
- 5) Était-ce mieux ? Ou moins bien ? Pourquoi ?
- 6) Aimerais-tu refaire des projets autour d'un livre ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

- 1) Car il y avait de l'aventure et plus de détails que dans le film et des beaux passages comme au début de l'histoire
- 2) Hermione car elle est intelligente et quelle aide Harry dans certains moments
- 3) C'est Voldemort car il a tué plusieurs personnes sans pitié et que c'est un mangemort
- 4) Oui
- 5) Oui car à chaque fois le livre des livres d'une trentaine de pages et là on a eu 774 pages et puis j'aime bien lire
- 6) Oui car c'était très intéressant et bien organisé j'aimerais bien refaire ça sur Harry Potter 2

(1) 01
2) J'ai préféré le personnage d'Hermione car elle est très intelligente et les connaît beaucoup de sorts.

3) J'ai détesté le personnage de Voldemort car il est méchant et fait le mal.

4) Qui se changeait, car avant les livres étaient beaucoup plus triste.

5) Les livres d'argent étaient moins bien que Harry Potter.

6) Qui j'aimerais bien relire des projets autour d'un livre car j'aime bien lire.

- Felicien 1) Qui car il y avait du suspens et de l'effra-
R tement j'aime car il y avait aussi beaucoup
d'aventure, d'énigme et de nombreux personnages
- 2) Nagrey car il a transformé Malfoy en folio
- 3) Rita Skeeter car elle parle toujours du mal des
autres et surtout Harry
- 5) mieux car je connaissais déjà le thème et la
lecture était plus amusante et sur un thème
plein de suspens et de magie malgré le nombre
de pages
- 4) Qui car les anciens livres que j'avais lus
lors de ma scolarité n'étaient pas quai et je
n'aime pas les livres
- 6) Qui j'aimerais continuer à lire la suite de
la saga mais sans questionnaires

Mot d'une maman durant la période Harry Potter :

Merci à vous de donner
l'exemple et le goût de la lecture
au travers des propositions de
lecture données à vos enfants.
C'est formidable !...

BIBLIOGRAPHIE

- Stéphane Bonnery, « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse » dans *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, Paris, 2010.
- Claire Doquet, Catherine Christin, Anne-Rozenn Molen, Jean-Pierre Jarry, Sylvianne Baudelle, *CRPE Français Tome 2*, Paris, 2016.
- Judith Irwin, *Teaching Reading Comprehension Processes*, New Jersey, 1986.
- Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, 1993.
- Daniel Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, 1996.
- Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Les éditions de Minuit, Paris, 1986.
- Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la grande section au cour moyen*, Hatier, 2003.
- Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Editions du Sorbier, 1990.

Résumé du mémoire :

Face à un constat classique et commun à différents niveaux de classe, ce mémoire tente de chercher des réponses face au désintérêt des élèves pour la lecture. Comment se fait-il qu'aujourd'hui cette activité soit vue comme une activité rébarbative et sacralisée ? Quelles sont les propositions pour faire évoluer les pratiques ?

En se renseignant sur le fonctionnement, notamment cérébral, des élèves lorsqu'ils lisent, il s'agira de mieux comprendre les besoins et les attentes des élèves afin de leur proposer des activités de lecture plus appropriées à leur âge, à leurs intérêts ainsi qu'à leurs envies.

Mieux comprendre les élèves permettrait de pouvoir les intéresser de nouveau à une activité qui a des bénéfices tant pour l'individu que pour le groupe la classe.