



**HAL**  
open science

## Le plaisir de lire

Marie Vicomte-Bezard

► **To cite this version:**

| Marie Vicomte-Bezard. Le plaisir de lire. Education. 2019. dumas-02140156

**HAL Id: dumas-02140156**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02140156>**

Submitted on 27 May 2019

**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.

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et  
de la Formation »

Spécialité : 1er degré

Parcours : Professorat des écoles

## **Le plaisir de lire**

soutenu par

Marie Vicomte-Bezard

le 23 mai 2019

Nom des Référents de mémoire:

Jeremy CASTERA

Jean-Michel LEPELIER

Jury de soutenance:

Jeremy CASTERA

Jean-Michel LEPELIER

# Remerciements

Dans le cadre de mon Master MEEF professorat des écoles, je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Pour commencer, mes directeurs de mémoire, Mr LEPERLIER et Mr CASTERA et particulièrement ce dernier pour l'aide qu'il a pu m'apporter pour mener à bien mon travail de recherche. Il a su m'orienter dans ma réflexion et m'a guidée dans l'analyse de mes données pour pouvoir rédiger ce mémoire.

Je souhaite également remercier ma tutrice de stage, Mme DEMAI, pour ses conseils et ses encouragements tout au long de l'année.

Je souhaite aussi remercier Mme FLINOIS, la directrice de l'école dont j'ai assuré la décharge de classe cette année en tant que stagiaire. L'accueil chaleureux qu'elle m'a réservé dans son école et sa classe et son professionnalisme m'ont permis de mener à bien cette année de formation au métier de professeur des écoles.

Je remercie également Mme COURTOT, référente ESPE de mon groupe d'étude et Mme MARI, professeur à l'ESPE pour leur bienveillance et la qualité de leurs conseils et supports de formation.

Enfin je souhaite remercier tous les étudiants du groupe 4 du master MEEF de deuxième année dont je fais partie pour le climat de travail sympathique et l'entraide qui y ont régné.

# Table des matières

Introduction	6
1. Contexte et Cadre de l'étude	7
1.1 Contexte de la recherche	7
1.2 Etat des lieux de la question du niveau de lecture en France	8
1.3 Qu'en disent l'institution et les programmes ?	9
1.4 Qu'est-ce qu'un "enfant lecteur"?	11
1.5 Plaisir de lire et motivation à lire, deux notions à distinguer	12
1.5.1 Définir "lire pour le plaisir"	12
1.5.2 Distinguer plaisir et motivation à lire	12
1.6 Hypothèses et évaluation de la problématique	16
1.7 Hypothèses de travail et dispositifs envisagés	17
2. L'étude pratique	18
2.1 Méthodologie mise en place	18
2.1.1 Les participants au dispositif	18
2.1.2 Etapes de la procédure	19
2.2 Description et conception des outils de recueil	20
2.2.1 L'évaluation du niveau de lecture et compréhension de l'écrit des élèves et création du groupe des APC "Lecture - plaisir"	20
2.2.2 L'évaluation du niveau de plaisir et de motivation des élèves en 6 dimensions	22
Marie Vicomte-Bezard	3

2.3 Le dispositif central: "Lecture-Pleasure"	24
2.4 Les dispositifs périphériques	26
2.4.1 Dispositif envisagé pour toute la classe	26
2.4.2 Dispositif envisagé en coéducation avec les parents	27
2.4.3 Dispositifs envisagés à destination de tous les élèves de l'école	27
3. Les résultats	28
3.1 Recontextualisation	28
3.2 Résultats et analyse des données relatifs à la validation de la première hypothèse	28
3.3 Résultats et analyse des 6 dimensions relatives à l'évaluation du niveau de plaisir et de motivation des élèves en pré et post-test	30
3.2.1 Dimension 1: Le plaisir de lire	30
3.2.1.1 Analyse de la dimension 1	30
3.2.2 Dimension 2: Les croyances en ses compétences et son efficacité en tant que lecteur	31
3.2.2.1 Analyse de la dimension 2	31
3.2.3 Dimension 3: La perception des objectifs de lecture et de son utilité	32
3.2.3.1 Analyse de la dimension 3	32
3.2.4 Dimension 4: Les aspects sociaux de la lecture	33
3.2.4.1 Analyse de la dimension 4	34
3.2.5 Dimension 5: Le type de lecture	34
3.2.5.1 Analyse de la dimension 5	35

3.2.6 Dimension 6: La fréquence de lecture	35
3.2.6.1 Analyse de la dimension 6	36
3.4 Discussion	36
3.4.1 Critique de l'expérimentation et de ses résultats	36
3.4.2 Axes d'amélioration et "voies à suivre"	39
3.4.3 Connaissances et compétences acquises en tant qu'enseignante à travers ce mémoire	41
Références Bibliographiques	42
Index des tableaux et des figures	46
Annexes	47
Résumé en français	55
Résumé en anglais	56

# Introduction

Maîtriser la langue et particulièrement la lecture a toujours été la préoccupation centrale de l'école. Le niveau de littératie<sup>1</sup> des élèves d'aujourd'hui inquiète mais il serait faux de penser que cette problématique est récente. En effet des instructions officielles datant de 1938 faisaient déjà le constat qu'à dix ans la moyenne des élèves avait un faible niveau de perception rapide et globale des mots et, de ce fait, ne maîtrisait pas correctement la lecture courante. L'institution et les programmes donnent des directives fortes en faveur de la lecture, des dispositifs naissent dans les écoles, les méthodes évoluent mais le problème du niveau de lecture et compréhension de l'écrit persiste, voire s'amplifie.

Je suis cette année professeur des écoles fonctionnaire stagiaire (FSTG). L'école La Feuilleraie, dans laquelle j'effectue mon stage, a souhaité mettre l'accent sur la lecture et la promotion du livre dans le cadre scolaire et réfléchir à des dispositifs à mettre en place au sein de l'école qui pourraient agir positivement en faveur de la lecture. Ce thème était au cœur de mon premier conseil de cycle. La question de la répartition et de l'animation de l'heure hebdomadaire d'activités pédagogiques complémentaires<sup>2</sup> s'est également posée. Cette heure dédiée aux élèves en difficulté est, depuis la rentrée de septembre 2019, spécifiquement consacrée aux activités de lecture et de compréhension selon les dernières directives du ministère de l'Education nationale.

L'annonce de ces nouvelles directives a suscité au sein de mon équipe pédagogique de nombreux questionnements quant à son organisation, son contenu mais surtout son efficacité.

Lors de mes premières heures d'enseignement j'ai remarqué le faible niveau de lecture et compréhension de certains de mes élèves ainsi que l'impact sur leurs apprentissages. J'ai aussi noté que certains d'entre eux manifestaient un désintérêt clair vis à vis du livre et ne semblaient pas prendre plaisir de à lire.

Dans ce contexte j'ai alors choisi d'étudier pour mon mémoire de deuxième année de

---

<sup>1</sup> La **littératie**, ou **lettrure**, est définie par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »

<sup>2</sup> Ces activités pédagogiques complémentaires seront notées « APC » tout au long du mémoire

master MEEF, le plaisir de lire et sa relation avec le niveau de littératie des plus jeunes. “Les plus jeunes”, à savoir les élèves que j’ai face à moi cette année mais aussi ceux que j’aurai tout au long de ma carrière.

Plus concrètement je souhaite montrer quels sont les effets d’un dispositif en lecture axé sur le plaisir et la motivation à lire.

Le développement qui suit situera, dans un premier temps, mon contexte de recherche ainsi qu’un état des lieux sur la question de la lecture en France et du plaisir de lire tant du point de vue professionnel qu’institutionnel. Dans un second temps, une présentation des méthodes et outils de l’étude pratique et du dispositif envisagés pour répondre à la problématique émergente du sujet. Enfin, une analyse critique des résultats de cette étude et du dispositif associé permettra de faire émerger les réussites mais aussi les limites des solutions proposées.

# **1. Contexte et Cadre de l’étude**

## **1.1 Contexte de la recherche**

Dans le cadre de mon année de stage en tant que professeur des écoles FSTG<sup>3</sup>, je suis affectée à l’école élémentaire publique La Feuilleraie dans le 4ème arrondissement de Marseille. Cette école compte 269 élèves, 11 classes et 13 enseignantes. Elle dépend de la circonscription 13, ne fait pas partie des réseaux d’éducatrices prioritaires mais le climat scolaire et le niveau des élèves semblent, d’après l’équipe pédagogique, avoir chuté sur les cinq dernières années.

J’enseigne les lundis et mardis auprès d’une classe de 24 élèves de CE2 en binôme avec la directrice de l’école dont j’assure la décharge.

Lors de mon premier conseil de cycle, en septembre 2018, il m’a été demandé de réfléchir à des dispositifs à mettre en place au sein de l’école qui pourraient agir positivement en faveur de la lecture, faire la promotion du livre, et de redéfinir les compétences à travailler lors des APC en lecture.

Dans ce cadre il m’a été confié l’animation de ces activités pour ma classe les mardis de 11h30 à 12h, l’autre demi-heure sera animée les jeudis.

---

<sup>3</sup> Statut de professeur des écoles fonctionnaire stagiaire



Les élèves sont inscrits aux APC lecture pour les raisons suivantes: difficultés graphiques, de décodage, de fluidité de lecture et de compréhension de consignes. Toutes ces observables se répercutent dans leur progression et leurs apprentissages, mais aussi leur autonomie et leur capacité à travailler avec les autres.

Six élèves de ma classe y ont participé cette année. Parmi eux, trois manifestent dès le début de l'année un désintérêt clair vis à vis du livre et de la lecture.

## **1.2 Etat des lieux de la question du niveau de lecture en France**

Les questions du ministère de l'éducation nationale portant sur la lecture, son apprentissage et son enseignement ainsi que les recherches sur ce sujet existent et se développent depuis plus d'une vingtaine d'années.

En témoigne l'ouvrage de Dumontier, Singly et Thélot (1990)<sup>4</sup> qui fait état d'une baisse de lecture importante au cours des vingt années précédant la sortie de l'ouvrage à savoir 1990, c'est à dire depuis les années 70. Cet article fait le constat suivant: *“ Pratiquement tous les étudiants de 1967 lisaient au moins un livre par mois, ils ne sont plus que les deux tiers aujourd'hui (...) La démocratisation de l'enseignement, l'affaiblissement de l'exemple parental, la concurrence de la télévision ou d'autres activités de loisirs n'expliquent pas l'ampleur du phénomène. D'ailleurs, cette baisse de la lecture s'inscrit dans un contexte général de baisse des pratiques culturelles "légitimes". La fréquentation des théâtres et des salles de concert a connu une évolution analogue.”*

En 1996, François Bayrou, alors ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, crée le 6 juin 1996, par un arrêté, l'*Observatoire National de la Lecture*<sup>5</sup>. Ses missions, redéfinies par l'arrêté du 16 novembre 2009 sont *“de contribuer à la maîtrise de la langue, tout au long de la scolarité, et*

---

<sup>4</sup> (1990). *La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans*. Économie et statistique, 233(1), 63-80.

<sup>5</sup> L'Observatoire National de la Lecture était un organe consultatif rattaché au ministère de l'Éducation nationale de la France, qui avait pour missions de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité et d'analyser les pratiques de lecture. Créé en 1996, il a été supprimé en 2011.

*d'analyser les pratiques de lecture chez les élèves ».*

*Toujours extrait de l'arrêté, l'Observatoire « propose des actions de nature à développer le goût de la lecture chez les jeunes. Il conduit en particulier les réflexions sur les moyens de rapprocher les supports classiques et les supports virtuels de lecture et au moyen de maintenir vivace le lien entre les grandes œuvres du patrimoine littéraire national et international et la littérature contemporaine. À ces fins, il recueille et exploite les données disponibles et favorise les échanges d'informations et d'expériences entre les partenaires scientifiques, les professionnels et les parents.»*

Plusieurs études montrent que le problème des difficultés de lecture et compréhension de l'écrit chez les écoliers français persiste, voire s'amplifie. La DEPP<sup>6</sup> rapporte qu'en 2017 des évaluations réalisées par plus de 770 000 jeunes lors de la Journée *Défense et Citoyenneté* a révélé que 11,5% de cet échantillon rencontre des difficultés en lecture.

L'enquête PIRLS<sup>7</sup> de décembre 2017 **pourtant** sur l'année 2016, mise en place auprès d'élèves de CM1, a mis en avant leurs difficultés croissantes en lecture et compréhension de l'écrit.

Cette enquête classe la France 34<sup>ème</sup> sur 50 pays européens, ce qui la fait basculer sous la moyenne européenne. Cette étude internationale réalisée tous les 5 ans auprès de 50 pays montre que la France a perdu 14 places depuis 2001.

*“Des résultats indignes de notre pays”* selon Jean Michel Blanquer, notre ministre de l'éducation nationale, lors de la conférence de presse du 5 décembre 2017 consacrée à la maîtrise de la langue française.

### **1.3 Qu'en disent l'institution et les programmes ?**

Un enseignant est l'un des acteurs principaux qui agit en faveur de l'alphabétisation des élèves.

---

<sup>6</sup> Direction de l'Evaluation de la Prospection et de la Performance

<sup>7</sup> Progress In International Reading Literacy Study . L'étude internationale PIRLS 2016 mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France).

Lors de sa conférence de presse du 29 août 2017, intitulée *“Année scolaire 2017-2018 : pour une « École de la confiance »*, Jean-Michel Blanquer, ministre actuel de l’Education nationale et de la Jeunesse annonce l’objectif suivant :

“100% des élèves qui maîtrisent les fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) ainsi qu’une mobilisation forte en faveur du livre et de la lecture.”

Quelques mois plus tard, l’article spécial n°3 du 26 avril 2018 du bulletin officiel débute ainsi : *“Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l’École”*.

Ce B.O spécial donne également des recommandations pédagogiques en vue de renforcer la maîtrise des fondamentaux avec la partie *“Lecture : construire le parcours d’un lecteur autonome”* qui donne quatre axes de travail à mener auprès des élèves :

- Comprendre en maîtrisant le code alphabétique
- Comprendre les sens explicite et implicite des textes
- Comprendre des textes longs, partager ses lectures : **le plaisir de lire** et de mieux comprendre.

Toujours dans ce B.O spécial, le ministère recommande aux professeurs de suivre le guide *“Pour enseigner la lecture et l’écriture au CP”* chapoté par le Conseil scientifique de l’Education nationale.

Enfin la lettre de Jean-Michel Blanquer du 26 avril 2018 qui s’adresse aux professeurs donne des directives claires concernant les APC dans le cadre de la mise en place d’une stratégie globale de maîtrise des savoirs fondamentaux par tous les élèves de l’école primaire : *“Pour vous donner le temps de bien travailler avec vos élèves, l’heure hebdomadaire d’APC sera désormais spécifiquement consacrée aux activités de lecture et de compréhension”*.

Si l’on se penche sur les programmes, le nouveau Socle Commun de Connaissances de Compétences et de culture du Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 comporte comme premier domaine: “Les langages pour penser et communiquer” avec comme premier objectif “ Comprendre, s’exprimer en utilisant la langue française à l’oral et à l’écrit ”.

Concernant le cycle 1, le Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial n°2 du 26 mars 2015 remanie les programmes et en fait un cycle unique contenant cinq domaines. En plaçant comme premier domaine "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions", ce programme réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous".

Il met en avant les deux objectifs prioritaires de l'école maternelle : « *la stimulation et la structuration du langage oral* » et « *l'entrée progressive dans la culture de l'écrit* ». Les ressources pédagogiques se composent de quatre parties : l'oral, le lien oral - écrit, l'écrit et la littérature de jeunesse".

La place de la lecture est donc au cœur des priorités de l'institution car améliorer le niveau de lecture des élèves contribuerait à réduire les écarts de niveau des élèves français qui sont bien trop importants aujourd'hui. Les enjeux sont de taille !

#### **1.4 Qu'est-ce qu'un "enfant lecteur"?**

Avant d'aider un élève à "*construire son parcours de lecteur autonome*", il convient de définir ce qu'est un enfant lecteur.

Si l'on se penche sur son histoire, il est utile de savoir que la notion de "plaisir de lire" n'existait pas jusqu'à la fin du XIXème siècle. En effet, les ouvrages et la littérature de jeunesse n'avaient jusqu'à lors qu'une fonction d'éducation ou un rôle pédagogique. L'enfant n'était considéré que comme un adulte en construction qu'il s'agissait d'instruire sans prendre en compte ses émotions quelles qu'elles soient vis à vis de la lecture. A contrario, les notions de plaisir ou de distraction dans ce domaine ont toujours été présentes pour l'adulte, ne serait-ce que par le fait que ses lectures ne lui sont pas forcément imposées et qu'il peut les choisir.

Denise Dupont-Escarpit, docteur en lettres et spécialiste de la littérature enfantine, définit la condition pour qu'un enfant soit lecteur: "*Pour qu'un enfant soit lecteur alors qu'il est encore à l'école, il faut qu'il trouve dans le livre et la lecture un certain plaisir*

qui sera une motivation pour renouveler l'acte de lecture.<sup>8</sup> C'est cette définition que je retiendrai dans le cadre de ce mémoire.

## 1.5 Plaisir de lire et motivation à lire, deux notions à distinguer

### 1.5.1 Définir "lire pour le plaisir"

Lire pour le plaisir, c'est éprouver de la satisfaction lors d'une lecture que nous effectuons de nous même ou pour celle qui nous a été soit imposée, soit proposée et vers laquelle nous revenons volontairement par intérêt.

Lire pour le plaisir, selon Nell<sup>9</sup>, est un "jeu" qui nous permet de faire travailler notre imaginaire et de faire l'expérience d'autres mondes et de rôles.

Ce jeu, dont parle Nell, peut-être associé à la notion de "bovarysme"<sup>10</sup> en lecture. Holden<sup>11</sup>, quant à lui, considère que la lecture est une «activité créatrice».

Pullman<sup>12</sup> raccroche le plaisir de lire au fait que le lecteur est actif et libre face à un livre. Il peut à tout moment interrompre sa lecture, y revenir, l'interpréter, y adhérer ou pas...etc.

### 1.5.2 Distinguer plaisir et motivation à lire

Reprenons la définition de ce qu'est un "enfant lecteur" de Denise Dupont-Escarpit : *"Pour qu'un enfant soit lecteur alors qu'il est encore à l'école, il faut qu'il trouve dans le livre et la lecture un certain plaisir qui sera une motivation pour renouveler l'acte de lecture."*

Plaisir de lire et motivation à lire sont deux notions qu'il faut distinguer. Diverses études établissent une distinction et corrélation entre motivation, plaisir de lire et le niveau de lecture des jeunes.

---

<sup>8</sup> (1984). *Plaisir de lecture et plaisir de lire*. Communication & Langages, 60(1), 13-29.

<sup>9</sup> 1988). *The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications*. *Reading Research Quarterly*, 23, 6-50

<sup>10</sup> Cette "pathologie" de lecture dont est atteinte Emma Bovary le personnage de Flaubert consiste à construire sa vision du monde à partir de ses lectures de romans, à s'identifier au personnage du livre et vivre à travers lui.

<sup>11</sup> (2004). *Creative Reading*. London: Demos

<sup>12</sup> (2004). *The war on words*. Guardian Review, 6.11.04.

Mais, comment définir et évaluer ces deux notions qui, même si elles paraissent proches, comportent des nuances ?

L'étude menée au Royaume-Uni par McKenna, Kear et Ellsworth<sup>13</sup> rassemble des informations et des preuves qui permettraient aux enseignants, aux parents et aux dirigeants politiques de mieux comprendre l'importance des enjeux d'une promotion du plaisir de lire, du livre sous toutes ses formes et de la lecture tout simplement. Ces documents récoltés donnent également des résultats de recherches qui mesurent le niveau de lecture pour le plaisir au Royaume-Uni. Ils parlent "d'attitudes des enfants à l'égard de la lecture" plus que de niveau de plaisir de lire. Ces attitudes regroupent les sentiments dominants à propos de la lecture, les facteurs qui préparent à l'action de lire et les croyances évaluatives sur la lecture. Ils se basent sur Fishbein et Ajzen<sup>14</sup> qui ont défini "l'attitude générale" comme une "prédiction" qui indique si l'on est prédisposé ou pas à répondre de manière cohérente, favorable ou défavorable vis-à-vis d'un objet donné ", objet qui serait, pour ce qui nous concerne, la lecture.

Dans cette étude une différence est également faite entre lecture récréative et lecture éducative pour l'étude de ces attitudes vis à vis de la lecture. Cette étude, menée auprès d'un échantillon national par quotas de 18 185 enfants allant de la 1ère à la 6ème année aux Etats-Unis, confirme une corrélation entre le niveau de performance en lecture et ce qu'ils appellent la lecture "récréative" à l'instar de celle "éducative".

Leur bilan révèle que les jeunes qui présentent le moins d'intérêt, de motivation et de plaisir à cette lecture récréative sont ceux qualifiés de "mauvais lecteurs". C'est précisément cette donnée qui m'intéresse dans le cadre de mon dispositif. Elle sera l'hypothèse de départ que je devrai vérifier.

Clark et Rumbold<sup>15</sup> considèrent que l'attitude de lecture et l'intérêt pour la lecture sont deux aspects liés de la motivation à la lecture. Les trois termes "attitude", "intérêt" et "motivation" semblent identiques mais les sous-concepts sont différents.

---

<sup>13</sup>(1995). *Children's attitudes toward reading: A national survey*. Reading research quarterly, 934-956.

<sup>14</sup> (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.

<sup>15</sup>(2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.

Les attitudes de lecture font référence aux sentiments et aux croyances d'un individu à l'égard de la lecture.

L'intérêt pour la lecture a trait aux préférences des gens pour les genres, sujets, tâches ou contextes.

La motivation en lecture fait référence aux états internes qui font lire les gens. Les recherches de Clark et Rumbold introduisent le concept de motivation à la lecture et évoquent deux éléments la concernant : Les motivations intrinsèques et extrinsèques.

La motivation intrinsèque se réfère à l'engagement dans une activité basée sur l'intérêt personnel envers l'activité elle-même.

La motivation extrinsèque implique la participation à une activité en réponse à des exigences externes. L'envie de lire est contrôlée de l'extérieur, par exemple, par un enseignant qui impose une lecture en classe ou pour un devoir.

Dans leur recherche, Baker L. et Wigfield A.<sup>16</sup> évaluent les dimensions de la motivation à la lecture et examinent comment elles sont liées à l'activité de lecture des élèves et aux résultats qu'ils obtiennent. Cette recherche démontre qu'il est tout à fait possible de mesurer le niveau de motivation à la lecture. Un de leurs outils de mesure est le questionnaire de Wigfield and Guthrie<sup>17</sup> qui définit la motivation en onze dimensions rangées dans trois grandes catégories : les croyances en ses compétences et son efficacité en tant que lecteur, la perception des objectifs de lecture et de son utilité et les aspects sociaux de la lecture. Ils soulignent également que de nombreux théoriciens de la motivation pensent que les croyances relatives à la compétence et à l'efficacité ("Quel lecteur suis-je ?"), à la motivation intrinsèque et extrinsèque (voir plus haut) ainsi qu'aux buts de la performance ("A quoi cela sert-il de lire ?") jouent un rôle crucial dans la décision d'activités, de durée et d'effort de réalisation...donc dans le fait de devenir un lecteur autonome.

---

<sup>16</sup> (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*. Reading research quarterly, 34(4), 452-477.

<sup>17</sup> (1997). *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. Journal of educational psychology, 89(3), 420.

En effet, Charmeux<sup>18</sup> pense que les difficultés en lecture dépendent de trois dimensions de l'apprentissage : la dimension cognitive (processus de construction du sens du texte lu), la dimension affective (manière dont le jeune se sent ou non partie prenante du monde de la lecture) et la dimension pragmatique (fonctionnalité de la lecture).

Le rapport de recherche de Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon<sup>19</sup> indique que ce que l'on considère comme des attitudes non positives des élèves en difficulté en lecture s'explique aussi par un déficit chez eux, des dimensions affectives et pragmatiques reliées à l'apprentissage et à la lecture. Autrement dit, un élève qui ne comprend pas l'utilité de lire et qui se sent exclu de cet univers aurait potentiellement plus de risques de rencontrer des difficultés en lecture et compréhension de l'écrit que celui qui en a la peine mesurée.

Le CNL<sup>20</sup> confie régulièrement à l'entreprise de sondage IPSOS des études menées à l'échelon national. L'étude de juin 2016, publiée par le CNL, avait pour but de mesurer les pratiques des jeunes en terme de lecture et la place qu'elle tient au sein de leurs autres loisirs, de comprendre leurs perceptions, leurs motivations ainsi que leurs freins à lire des livres et enfin d'identifier les leviers qui amènent les jeunes à la lecture ou ceux qui les amèneraient à renouer un lien avec elle. Pour mesurer leurs pratiques, le questionnaire proposé a interrogé un échantillon de 1 500 jeunes, âgés de 7 à 19 ans sur plusieurs dimensions : leurs habitudes et pratiques en termes de lecture, leurs perceptions, leurs motivations ou leurs freins à lire des livres, leurs sources de prescription, leurs modes de procuration des livres et leur place dans leurs loisirs. Cette étude révèle diverses conclusions. Celle qui, ici, retiendra notre attention est que la première source de motivation à la lecture des jeunes est de lire "pour le plaisir" (55%) et aussi pour se détendre (48%), s'évader, ou encore rêver (42%). L'étude indique que le taux de lecture pour le loisir baisse fortement à l'âge

---

<sup>18</sup> (1987). *Apprendre à lire: échec à l'échec*. Ed. Milan.

<sup>19</sup> (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport de recherche remis au FCAR. Québec: Gouvernement du Québec.

<sup>20</sup> Le Centre National du Livre a pour mission de soutenir, grâce à différents dispositifs et commissions, tous les acteurs de la chaîne du livre



de l'entrée au collège. La dimension "plaisir" est donc d'autant plus essentielle pour les élèves de primaire et donc, ceux concernés par mon étude, des CE2 en cycle 2.

### 1.5.3 Définir "niveau de performance"

Une fois les dimensions de la motivation et du plaisir de lire définies, il est nécessaire de définir ce que veut dire "niveau de performance en lecture" si l'on souhaite mesurer le lien entre le plaisir de lire et le niveau de lecture des élèves. L'échantillon concerné par ma recherche est une classe d'élèves de CE2. Les critères d'évaluation du niveau de performance en lecture devront tout simplement se baser sur les attendus de fin de cycle 2 en français dans la compétence "lire" et plus spécifiquement les "attendus de fin de cycle" de la dernière version des programmes (Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018).

Un élève dit "bon lecteur" est un élève qui possède les compétences associées à ces attendus.

## 1.6 Hypothèses et évaluation de la problématique

Mon observation initiale est la suivante: Certains élèves de ma classe ne semblent pas aimer l'objet livre, prendre du plaisir à lire ou à passer un moment de lecture seuls ou même à plusieurs.

A partir de cette observation, en tenant compte des programmes et des recommandations ministérielles et en me basant sur la définition de ce qu'est un enfant lecteur, je me suis posée les questions d'enseignement suivantes :

- Quel lien les élèves en difficulté en lecture entretiennent - ils avec le livre et le plaisir de lire ?
- Y a t - il un lien entre le niveau de "plaisir de lire" de ces élèves et leur niveau de lecture ?

Le postulat central de cette étude considère qu'augmenter son plaisir et sa motivation à lire permet d'augmenter ses chances de devenir un bon lecteur.

Mon hypothèse de départ est que les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture sont ceux qui éprouvent le moins de plaisir à lire et associent le plus souvent la lecture à un moment qui les met face à leurs échecs.



Ces questionnements ont fait émerger la problématique suivante : En quoi un dispositif global favorisant l'aspect ludique de la lecture va permettre de développer la motivation et le plaisir à lire des élèves ?

## 1.7 Hypothèses de travail et dispositifs envisagés

A partir de cette problématique et de mon hypothèse de départ, j'ai donc opté pour un dispositif proposant des ateliers et supports pédagogiques ludiques, axés sur le plaisir et la motivation à lire. Les nouvelles directives du ministère de l'Education nationale plaçant les APC sous le signe de la lecture, le dispositif central aura lieu lors de ces activités.

L'objectif de ce dispositif est d'avoir un impact positif sur ces élèves qui les inciterait à renouveler l'acte de lecture. In fine, ce dispositif améliorerait possiblement leur statut de lecteur autonome.

La dernière partie de l'article de recherche de Clark et Rumbold<sup>21</sup> s'appelle " *La voie à suivre*" et fait des recommandations qui ont suscité mon intérêt.

L'article a en effet montré en quoi la lecture pour le plaisir offre de nombreux avantages et a mis en relief le fait qu'il faut encourager l'amour de la lecture et la motivation intrinsèque à celle-ci. Mais, cette dernière alerte sur le fait que tous les acteurs qui interviennent auprès de l'enfant, c'est à dire les parents et les enseignants, doivent absolument prendre en compte tous les facteurs susceptibles d'influencer favorablement un enfant en alphabétisation, dans le contexte de l'école mais aussi à la maison.

Elle souligne l'impact du rapport des parents au livre sur celui de l'enfant au livre. Il est également question du fait que pour favoriser le plaisir de lire, l'enfant, ou le lecteur, doit se sentir faisant partie d'une communauté pour qui lire est une valeur et qui interagit socialement autour du livre et partage des valeurs communes.

Les auteurs terminent l'article par une liste de points que leurs recherches ont révélés dans le domaine du plaisir de lire et de la promotion de la lecture.

---

<sup>21</sup> (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.

Ils en concluent qu'il faut considérer la lecture pour le plaisir, ou le plaisir de lire comme une activité ayant de réelles conséquences éducatives et sociales. En m'inspirant de cette "voie à suivre", des dispositifs périphériques seront mis en place en parallèle du dispositif dédié aux élèves participants aux APC.

Ils seront en lien avec les parents et tous les élèves de l'école afin de favoriser l'idée de faire partie d'une communauté pour qui "lire" est une valeur et donc renforcer l'engagement des élèves d'APC.

## 2. L'étude pratique

### 2.1 Méthodologie mise en place

#### 2.1.1 Les participants au dispositif

L'étude se fera auprès de 22 des 24 élèves de la classe CE2 A de l'école La Feuilleraie du 4ème arrondissement de Marseille auprès de qui je fais mon stage de formation au métier de professeur des écoles. Une élève de la classe bénéficie du dispositif proposé par l'UPE2A<sup>22</sup>. En septembre 2018 elle ne savait ni lire ni écrire en français. Un second élève a intégré la classe en février 2019. Ces deux élèves ne seront pas pris en compte dans la récolte des données du dispositif.

Les élèves précisément concernés par celui-ci seront ceux identifiés comme ayant le plus de difficultés en lecture et compréhension de l'écrit. Ils participeront à l'atelier du mardi des APC intitulé "Lecture-Pleasure"<sup>23</sup> que j'animerai chaque semaine de 11h30 à 12h. Le second créneau d'APC ayant lieu le jeudi et n'étant présente que les lundis et mardis en tant que professeur des écoles stagiaire, c'est le seul créneau que je pourrai investir pour ce dispositif.

Des dispositifs périphériques seront dédiés pour certains à toute la classe et pour d'autres à toute l'école<sup>24</sup>

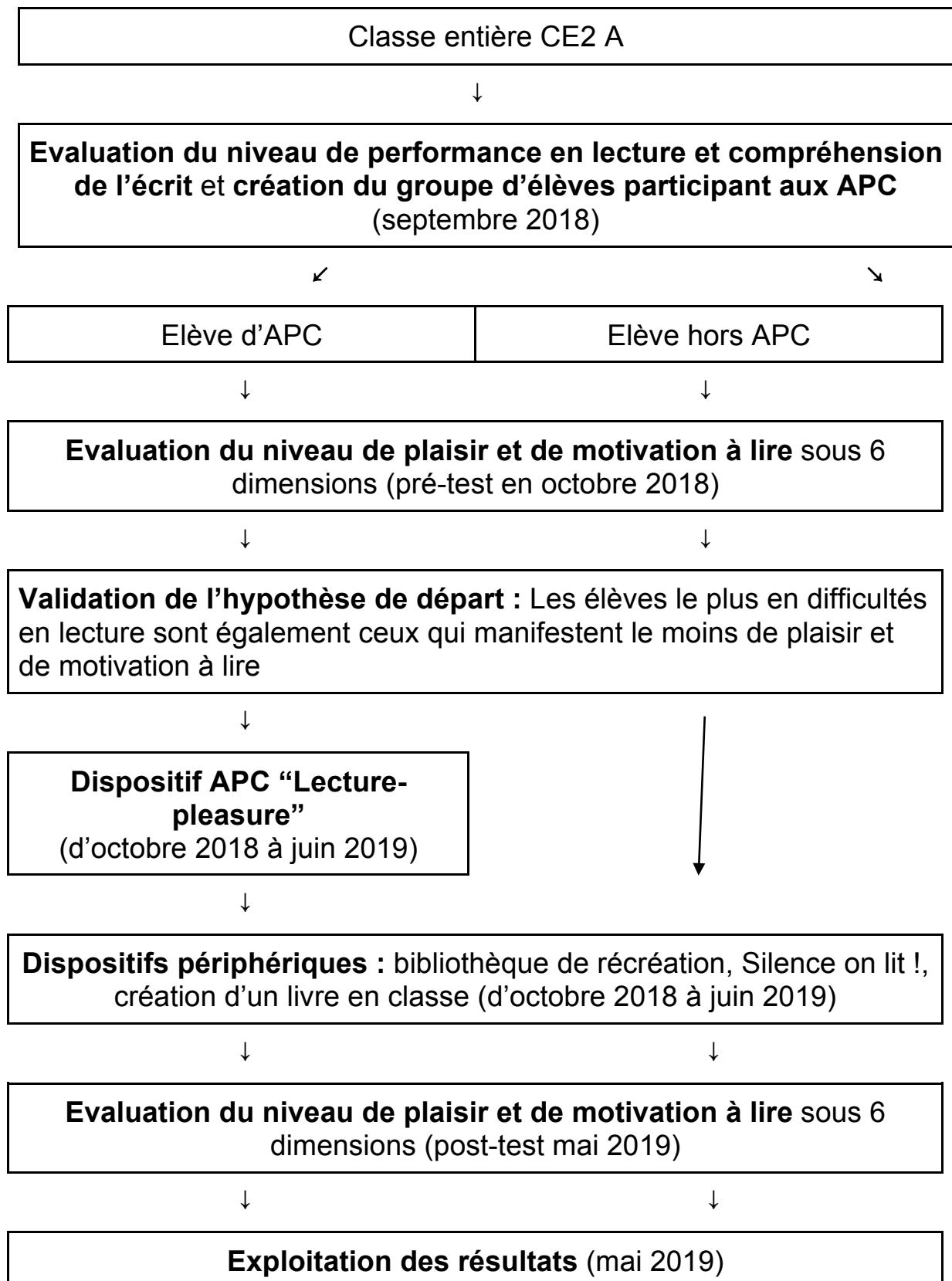
---

<sup>22</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

<sup>23</sup> Voir l'explication du titre au chapitre 2.2.2

<sup>24</sup> Voir (cf chapitre 2.4 Les dispositifs périphériques)

### 2.1.2 Etapes de la procédure



**Figure 1:** Schéma descriptif du protocole expérimental mis en place

Ce schéma décrit le protocole expérimental mis en place pour ce mémoire.

Avant de pouvoir mettre en place mon dispositif, il m'a d'abord fallu identifier les élèves concernés par celui-ci.

Ensuite la conception d'une évaluation basée sur les recherches faites dans le cadre théorique m'a permis d'évaluer le niveau de plaisir et de motivation à lire des élèves en pré-test.

En analysant ces premiers résultats, ce questionnaire initial m'a permis de valider mon hypothèse de départ, à savoir : les élèves **le** plus en difficulté en lecture et compréhension de l'écrit (sélectionnées pour les APC) sont ceux qui éprouvent le moins de plaisir pour cette activité.

J'ai ainsi pu concevoir et mettre en œuvre un dispositif axé sur des activités ludiques favorisant le plaisir et la motivation à lire.

En fin de dispositif, cette évaluation du niveau de plaisir à lire a à nouveau été soumise aux élèves. Cela m'a permis de récolter et comparer les données en pré et post-test.

L'analyse de ces résultats<sup>25</sup> me **permettra définir** si le dispositif a été en mesure ou pas d'améliorer le niveau de plaisir et de motivation à la lecture des élèves et donc leur statut de lecteur autonome.

## **2.2 Description et conception des outils de recueil**

### **2.2.1 L'évaluation du niveau de lecture et compréhension de l'écrit des élèves et création du groupe des APC "Lecture - pleasure"**

En juillet 2018, je prends contact avec l'école dans laquelle je serai affectée la rentrée suivante en tant que professeur des écoles stagiaire. Lors de cette prise de contact, ma binôme, qui est également la directrice de l'école, m'invite à travailler quelques jours avec elle en juillet et également fin août lors des réunions de pré - rentrée. Elle me propose de faire réaliser un test à tous les élèves de la classe dès la rentrée. Cela nous permettra de mieux les connaître et évaluer leur niveau de départ en mathématiques et en français, notamment sur la fluidité de lecture et compréhension de texte. Cette évaluation sera également l'occasion d'identifier les élèves susceptibles de participer aux APC consacrés à la lecture selon les directives

---

<sup>25</sup> Voir chapitre 3

données dans la lettre de Jean-Michel Blanquer du 26 avril 2018. Son support était déjà prêt et en adéquation avec les programmes.

Elle fut réalisée la deuxième semaine de la rentrée scolaire, soit les lundi 10 et mardi 11 septembre 2018 en vu d'un démarrage des APC lecture la semaine du 17 septembre 2018 pour toute l'école. Ce test de départ, couplé aux appréciations notées dans le LSU<sup>26</sup>, nous a permis de créer un groupe de six élèves en difficulté de lecture et compréhension de l'écrit que nous avons proposé aux APC lecture. Ces ateliers ne sont obligatoires puisqu'ils ont lieu en dehors des heures d'école (11h30-12h) mais nous avons obtenu l'autorisation parentale pour ces six élèves.

Les critères d'évaluation du niveau de performance en lecture se sont basés sur les attendus de fin de cycle 2 en français dans la compétence "lire" et plus spécifiquement les "attendus de fin de cycle 2" de la dernière version des programmes (Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018):

#### Compétences travaillées:

- Lire à voix haute
- Identifier des mots de manière de plus en plus aisée
- Comprendre un texte et contrôler sa compréhension
- Pratiquer différentes formes de lecture

#### Attendus de fin de cycle 2:

- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
- Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation.
- Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.

---

<sup>26</sup> Le **livret scolaire unique** de l'école et du collège est un outil simple et précis pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants.

Concrètement, sur la partie Français de l'évaluation, les élèves ont réalisé des exercices écrits mais sont également passés individuellement à mon bureau et celui de ma binôme pour nous lire à voix haute le passage d'un texte, nous l'expliquer et répondre à des questions de compréhension.

### **2.2.2 L'évaluation du niveau de plaisir et de motivation des élèves en 6 dimensions**


Cette analyse s'intéresse plus particulièrement aux élèves d'APC lecture, mais les données seront également analysées pour toute la classe car des dispositifs périphériques qui concernent toute la classe et l'école auront également été mis en place pendant l'année<sup>27</sup>.

Ce questionnaire a été réalisé par les élèves le 8 octobre 2018, suffisamment tôt dans l'année pour pouvoir en extraire des données qui guideront le dispositif.

Toute la classe a réalisé ce questionnaire, ce qui m'a permis de comparer les résultats entre les élèves des APC et le reste de la classe qui elle (d'après les évaluations) a un niveau plus solide en lecture compréhension.

Ce même questionnaire a été réalisé auprès des mêmes élèves le plus tard possible dans l'année, en début de période 5 (après les vacances de printemps). Cela m'a permis de faire vivre le dispositif APC lecture - plaisir le plus longtemps possible et d'avoir un maximum de recul compte tenu du fait qu'il n'a eu lieu qu'une demi-heure par semaine auprès du groupe, ce qui est peu.

Le questionnaire que j'ai conçu<sup>28</sup> prend essentiellement appui sur les données du cadre théorique recueillies dans la partie 1.5 du mémoire<sup>29</sup> dont voici les idées principales:


- Évaluer si un enfant est un lecteur autonome c'est évaluer son plaisir et sa motivation en lecture. Il faudra donc distinguer ces deux notions pour ensuite les mettre en corrélation. 

---

<sup>27</sup> Voir chapitres 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5

<sup>28</sup> Annexe 1

<sup>29</sup> "Plaisir de lire et motivation à lire, deux notions à distinguer"

- Il y a une différence entre plaisir de lire et motivation à lire. L'attitude de lecture et l'intérêt pour la lecture sont deux aspects liés de la motivation à la lecture. Le questionnaire devra donc différencier ces deux notions. La motivation à lire peut être évaluée sous trois grandes catégories: les croyances en ses compétences et son efficacité en tant que lecteur, la perception des objectifs de lecture et de son utilité et les aspects sociaux de la lecture. Le questionnaire mesurera ces trois catégories. 
- Une distinction entre lecture récréative et lecture éducative permet de mieux définir l'attitude de lecture d'un élève. Une corrélation existe entre le niveau de performance en lecture et ce que l'on appelle la lecture "récréative" à l'instar de celle "éducative". Des bilans d'études révèlent que les jeunes qui présentent le moins d'intérêt, de motivation et de plaisir à cette lecture récréative sont ceux qualifiés de "mauvais lecteurs". Cette distinction apparaîtra également.

En tant qu'enseignante, la dimension sociale a également pour but de me donner des informations pour mieux connaître mes élèves. Le cadre théorique indique que le rapport des parents au livre impacte celui des enfants au livre. C'est pourquoi des questions concernant leurs habitudes de lecture avec leurs parents et celles de leurs parents vis à vis de la lecture seront présentes.

Avoir des informations sur la fréquence de lecture des élèves donne également une meilleure visibilité sur ce qu'il se passe en dehors de l'école, notamment la régularité du travail à la maison. Celui-ci est essentiellement axé sur de la lecture puisque le travail écrit est interdit par les programmes. Cette dimension aura aussi sa place. Elle est d'ailleurs présente dans le questionnaire proposé par le CNL de 2016.

Concernant son fond et sa forme, le questionnaire que je soumetts à ma classe de CE2 se base donc sur deux sources :

- Concernant les dimensions à exploiter, il se réfère au questionnaire réalisé par Wigfield & Guthrie qu'ils ont utilisé comme outils de mesure définissant la motivation en onze dimensions regroupées dans trois grandes catégories<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Annexe 2



- Au niveau de la formulation des questions, je me suis appuyée sur le questionnaire établi par le Centre National du Livre de 2016, intitulé *“Les jeunes et la lecture”*.

En tenant compte de ces données, j’ai donc conçu un questionnaire en six dimensions:

<b>Dimensions et éléments inclus dans le questionnaire sur le plaisir et la motivation à lire.</b>	
<b>Dimensions</b>	<b>Questions associées</b>
<b>Dimension 1</b> : Plaisir de lire	Q1 Q2
<b>Dimension 2</b> : Les croyances en ses compétences et son efficacité en tant que lecteur	Q3 Q4
<b>Dimension 3</b> : La perception des objectifs de lecture et de son utilité	Q14 Q15
<b>Dimension 4</b> : Les aspects sociaux de la lecture	Q10 Q11 Q12 Q13
<b>Dimension 5</b> : Type de lecture	Q7
<b>Dimension 6</b> : Fréquence de lecture	Q5 Q6


**Figure 2:** Dimensions et éléments inclus dans le questionnaire sur le plaisir et la motivation à lire

### **2.3 Le dispositif central: “Lecture-Pleasure”**

Une fois le groupe d’APC constitué, les APC classiques pourront débiter. Avant que les APC comportant le dispositif “lecture - pleasure” soient mis en place, il m’a fallu le concevoir par un travail de recherche de supports et d’outils pédagogiques adaptés.

L’objectif était de mettre en place une séquence d’activités et d’ateliers ludiques axés sur le plaisir et la motivation à la lecture, tant au niveau de la forme que du fond.

Avant de détailler ce dispositif il me paraît intéressant de préciser que l’intitulé “APC lecture - pleasure” ne vient pas de moi mais d’une élève de ce groupe qui, ayant compris que cette demi-heure serait dédiée à la lecture pour le plaisir a fait un

parallèle avec le mot anglais qu'elle venait d'aborder en classe quelques jours avant par pur hasard. La rime entre le mot français "lecture" et le mot anglais "pleasure" ayant suscité son intérêt, elle s'est mise à appeler ce moment "lecture-pleasure" ce qui s'est avéré contagieux auprès des autres. **Ce simple détail ne peut que nous interpeller sur l'intérêt que les enfants portent au sens des mots, leurs liens et les jeux que l'on peut faire avec. Ceux-ci s'avèrent souvent pertinents pédagogiquement.** 

Le dispositif s'inspire de celui mis en place en Belgique en 2012 à la Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa) par Harmony Crommelynck, étudiante en troisième pédagogie primaire et stagiaire auprès d'élèves en cycle 2 (enfants de 5 à 8 ans en Belgique). Son dispositif s'intitule "*Lire, quel plaisir !*" et ses objectifs sont les suivants : "*Prendre du plaisir à lire, donner envie de lire, renouer certains élèves avec le goût de la lecture, être en contact avec différents genres de livres (différents supports), élargir sa culture et cela durant plusieurs séquences variées et à l'aspect "ludique"* .

Ce dispositif est en lien avec celui de Sarah Mayez, également étudiante en 3e pédagogie primaire à la HELHa de Leuze-en-Hainaut et s'intitule "*Et si on créait un coin lecture dans notre classe ?*" Il a pour objectif l'organisation et l'aménagement de l'espace de la classe visant à éveiller le plaisir de lire de chacun.

Ma binôme souhaitant expérimenter certains principes de la "classe flexible" qui préconise ce type d'espace, nous avons donc aménagé un espace de lecture confortable et chaleureux en ce sens.

En suivant le cadre de ces dispositifs, une charte du lecteur a été créée sous forme d'affiche et signée par les élèves dès le démarrage du dispositif afin de les engager dans l'aventure du plaisir de lire. Elle est basée sur une liste des droits du lecteur établie par l'écrivain français Daniel PENNAC et intitulée *Les droits imprescriptibles du lecteur*<sup>31</sup> et qui indique en 10 droits comment lire à son rythme et en se sentant libre de toute convention et protocole imposés par le système scolaire ou social. Cette charte a été également l'occasion pour les élèves de connaître l'auteur du roman *Chagrin d'école* et de découvrir que cet auteur reconnu et récompensé était considéré étant enfant comme un "cancre" ou "mauvais élève" alors qu'il est devenu par la suite une référence dans le monde de l'éducation et un exemple de soif

---


<sup>31</sup> Annexe 5

d'apprendre.

Les séances ont ensuite suivi les ateliers proposés dans ces dispositifs<sup>32</sup>. A la demande des élèves et en lien avec un attendu de fin de cycle 2 du programme en lecture à savoir "participer à une lecture dialoguée après préparation", les APC Lecture-Pleasure se termineront en période 5 (rentrée des vacances de printemps à la fin de l'année scolaire) par la lecture, la compréhension puis la mise en scène d'une saynète permettant à tous les élèves du groupe d'avoir un rôle, un texte à apprendre et à jouer.

Des rôles sociaux valorisants en lien avec l'univers du livre ont également été confiés aux élèves des APC (responsable bibliothèque, conseiller en lecture, lecteur du mois...), en parallèle des APC Lecture-Pleasure.

## 2.4 Les dispositifs périphériques

Les recherches évoquées dans le cadre théorique insistent sur le fait qu'un élève qui ne comprend pas l'utilité de lire et qui se sent exclu de cet univers aurait potentiellement plus de risques de rencontrer des difficultés en lecture et compréhension de l'écrit. 

Le bilan de l'article de recherche de Clark et Rumbold souligne l'impact du rapport des parents au livre sur celui de l'enfant au livre. Il est également question du fait que pour favoriser le plaisir de lire, l'enfant, ou le lecteur, doit se sentir faisant partie d'une communauté pour qui lire est une valeur et qui interagit socialement autour du livre et partage des valeurs communes.

Harmony Crommelynck dans l'analyse de son dispositif conclut "*Les activités de lecture plaisir sont intéressantes. Toutefois, elles ne suffisent pas. Des activités de structuration doivent évidemment être réalisées en complément.*"

C'est en raison de ces arguments que le dispositif APC Lecture-Pleasure a été complété par d'autres dispositifs structurants, qui fédèrent et qui sont les suivants :

### 2.4.1 Dispositif envisagé pour toute la classe

Toujours dans l'idée de fédérer les élèves et de les engager dans l'activité de lecture, un projet de création d'un livre réalisé par les élèves de la classe (rédaction, mise en

---

<sup>32</sup> Annexe 3

page, illustrations) et en interdisciplinarité avec les arts plastiques a été mis en place. Les élèves ont été invités à réaliser le portrait plastique et écrit d'un camarade de classe. Ce projet a pour but de leur permettre de devenir les auteurs d'un livre réalisé par et pour le groupe.

#### **2.4.2 Dispositif envisagé en coéducation avec les parents**

Un enseignant est l'un des acteurs principaux qui agit en faveur de l'alphabétisation des élèves. Mais il n'est pas le seul. L'impact du rapport des parents au livre sur celui de l'enfant au livre est important selon certaines études. L'institutionnalisation d'une lecture partagée avec les parents avec une fiche de lecture ludique à compléter pendant les vacances et à rendre a été mise en place<sup>33</sup>. Ce dispositif a pour but de favoriser la coéducation et d'inciter les élèves à partager un moment de lecture avec un proche. Cette action est valorisée par le récit de ce moment aux autres élèves de la classe ainsi que l'exposition de son illustration par un dessin.

#### **2.4.3 Dispositifs envisagés à destination de tous les élèves de l'école**

Lors du premier conseil d'école, il m'avait été demandé de proposer des idées en faveur du livre et de la lecture pour l'école et en lien avec les nouveaux objectifs des APC.

Afin que les élèves sentent qu'ils font partie d'une communauté qui agit en faveur du livre et de l'activité de lecture, j'ai proposé deux dispositifs qui m'ont été validés:

- Une bibliothèque extérieure, ouverte lors des récréations et dédiée aux élèves qui souhaitent consacrer ce temps de récréation à un moment de lecture dans un espace calme.
- L'institutionnalisation d'un quart d'heure de lecture pour toute l'école, deux jours par semaine. Inspiré de l'association "Silence, on lit !", le temps s'arrête pour tous, pendant un quart d'heure, en début d'après-midi pour de la lecture silencieuse. Tous les élèves et adultes de l'établissement lisent au même moment.

---

<sup>33</sup> Annexe 6

### 3. Les résultats

Dans cette partie, il s'agit de présenter les résultats obtenus à l'issue de l'expérimentation. Ces résultats permettent de valider ou d'invalidier l'hypothèse de départ mais également d'évaluer les effets du dispositif. Le questionnaire que j'ai soumis aux élèves m'a servi d'outil de mesure dont voici l'analyse après un rappel du contexte de recherche.

#### 3.1 Recontextualisation

L'école, dans laquelle j'ai effectué mon stage cette année, a souhaité mettre l'accent sur la lecture et la promotion du livre dans le cadre scolaire. Les nouvelles directives du ministère de l'Éducation nationale indiquent que l'heure hebdomadaire d'APC dédiée aux élèves en difficulté doit être axée sur la lecture et compréhension. Ce contexte m'a donné l'envie de me pencher sur la question du plaisir de lire à l'école et d'en faire la question centrale de mon mémoire. **J'ai voulu étudier dans quelle mesure un dispositif global favorisant l'aspect ludique de la lecture permettrait de développer de la motivation et du plaisir à lire et donc d'améliorer le statut de lecteur autonome d'un élève en difficulté dans ce domaine.**

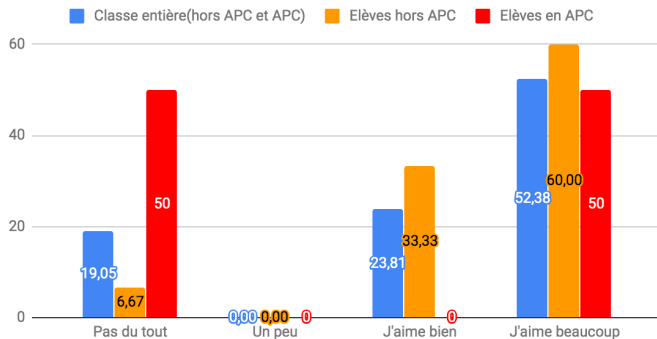
Pour répondre à cette problématique il m'a d'abord fallu vérifier mon hypothèse de départ qui est que les élèves les plus en difficulté en lecture et compréhension de l'écrit de ma classe sont également ceux qui éprouvent le moins de plaisir à lire. Une fois cette hypothèse vérifiée et validée, j'ai voulu évaluer le niveau de plaisir et de motivation des élèves en amont et en aval du dispositif pour déterminer s'ils l'avaient amélioré.

#### 3.2 Résultats et analyse des données relatifs à la validation de la première hypothèse

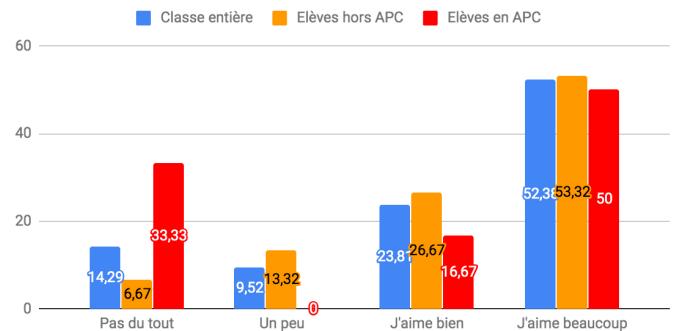
Avant d'évaluer le niveau de plaisir et de motivation à lire des élèves, il m'a fallu vérifier si mon hypothèse de départ était correcte, à savoir : les élèves le plus en difficulté en lecture et compréhension de l'écrit (sélectionnées pour les APC) sont ceux qui ont le moins de plaisir pour cette activité.

Le questionnaire initial apporte les résultats suivants:

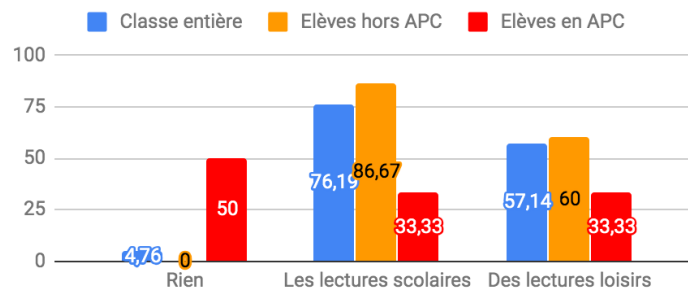
Q1: Aimes-tu lire à l'école ?



Q2: Aimes-tu lire en dehors de l'école ?



Q7: A la maison que lis-tu ?




**Figure 3:** Questions 1, 2 et 7 vérifiant l'hypothèse de départ

On observe que les élèves d'APC sont également ceux qui expriment le moins de plaisir à lire, que ce soit à l'école avec 50% de "Pas du tout" versus 6,67 % pour les autres élèves et 19,05% pour la classe entière, ou en dehors de l'école avec 33,33% de "Pas du tout" versus 6,67% pour les autres élèves et 14,29% pour la classe entière.

Concernant le type de lecture faite à la maison, 50% des élèves d'APC répondent "Rien" contre 4,76% pour les autres. Seulement 33,33% d'entre eux vont vers de la lecture loisir (récréative) contre 60% pour les autres. Ces résultats confirment donc mon hypothèse de départ et sont en adéquation avec les conclusions de l'étude menée au Royaume-Uni par McKenna, Kear et Ellsworth<sup>34</sup> qui indique que "la tendance à des attitudes négatives envers la lecture récréative

<sup>34</sup> (1995). *Children's attitudes toward reading: A national survey*. Reading research quarterly, 934-956.

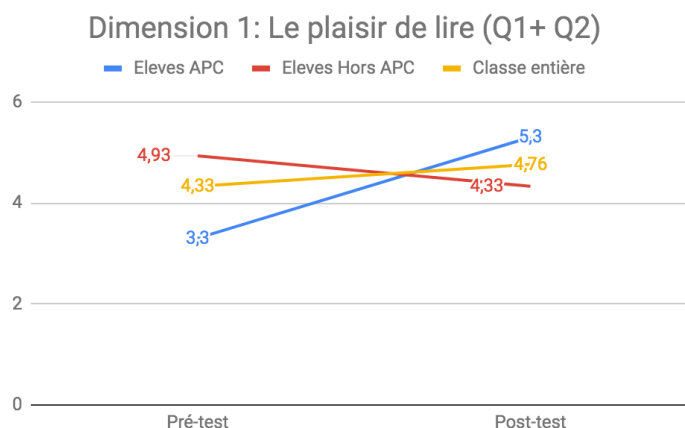
est clairement liée au niveau de maîtrise et est marquée au maximum pour les plus mauvais lecteurs”. 

Mon hypothèse validée, la mise en place d’un dispositif destiné à favoriser le plaisir et la motivation à lire des élèves d’APC prenait alors tout son sens.

### 3.3 Résultats et analyse des 6 dimensions relatives à l’évaluation du niveau de plaisir et de motivation des élèves en pré et post-test

#### 3.2.1 Dimension 1: Le plaisir de lire

Cette dimension recoupe les réponses aux question 1 et 2<sup>35</sup> 



**Figure 4:** Dimension 1: Le plaisir de lire (Questions 1 et 2)

##### 3.2.1.1 Analyse de la dimension 1

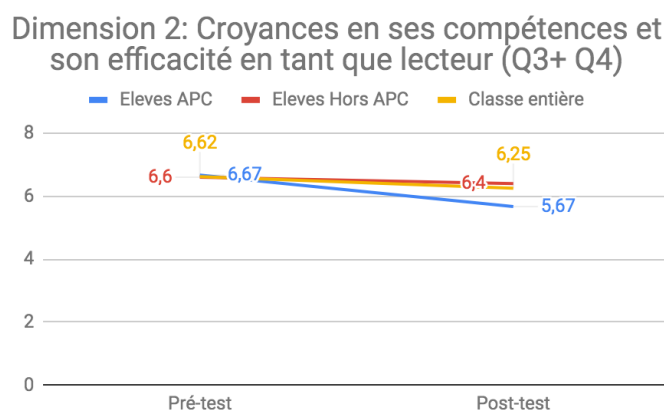
Les élèves d’APC ont amélioré leur score sur cette dimension en passant de 3,3 à 5,3 points alors que le reste de la classe maintient quasiment son score initial.

En regardant plus en détail la question 1 du questionnaire qui est “Aimes-tu lire à l’école ?” on passe même de 50% de “Pas du tout” et 50% de “J’aime beaucoup” à 100% de “J’aime beaucoup” en fin de dispositif. Ces résultats me permettent de confirmer que leur niveau de plaisir s’est amélioré

<sup>35</sup>Voir questionnaire en annexe 1

### 3.2.2 Dimension 2: Les croyances en ses compétences et son efficacité en tant que lecteur

Cette dimension recoupe les réponses aux questions 3 et 4<sup>36</sup> )



**Figure 5:** Dimension 2: Croyances en ses compétences et son efficacité en tant que lecteur (questions 3 et 4)

#### 3.2.2.1 Analyse de la dimension 2

Cette dimension indique que les élèves d'APC ont revu à la baisse leur niveau de croyance en leurs compétences et leur efficacité en tant que lecteur en fin de dispositif. En effet en début d'année, les élèves identifiés comme mauvais lecteur avaient tendance à surestimer leur niveau ou sous-estimer leurs difficultés. 50% d'entre eux trouvaient lecture "Très facile" et 66,67% d'entre eux se considéraient comme "Très bon lecteur". Ils sont aujourd'hui 33,32% à trouver la lecture très facile et à se considérer comme très bon lecteur. Ces résultats ne veulent pas dire que les élèves ont une moins bonne image de leur niveau ou qu'ils se déprécient. Ils ont au contraire acquis une meilleure perception de leur niveau réel. Ce constat est positif puisque mieux connaître ses difficultés et son niveau permet de mieux comprendre quelles stratégies mettre en place pour progresser. C'est ce que l'on appelle la métacognition<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Voir Annexe 1

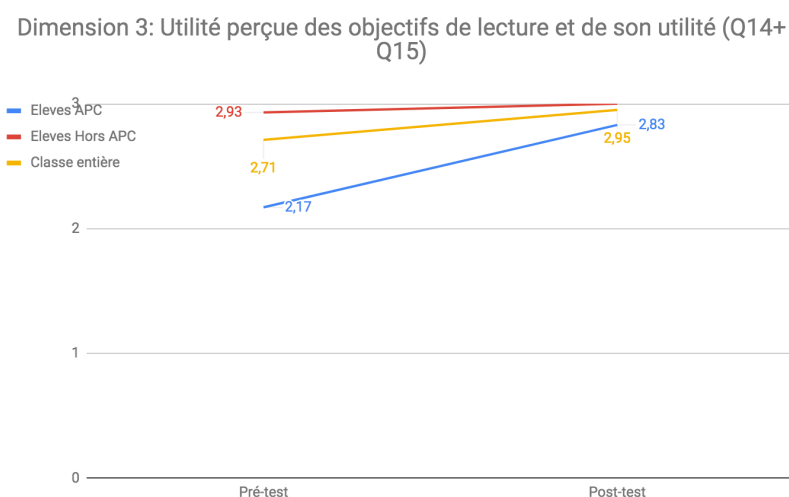
<sup>37</sup> La **métacognition** désigne l'activité de l'apprenant (élève) qui s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une réflexion, verbalisée ou non, sur cette action.



Cependant alors, qu'ils avaient une perception plus valorisante de leur niveau en tant que lecteur, leur niveau de plaisir était plus bas que les autres en début d'année. Cela n'est pas en corrélation avec la recherche de Baker et Wigfield<sup>38</sup> qui indiquent que de nombreux théoriciens de la motivation pensent que les croyances relatives à la compétence et à l'efficacité ("Quel lecteur suis-je ?") jouent un rôle crucial dans la décision d'activités, de durée et d'effort de réalisation.

### 3.2.3 Dimension 3: La perception des objectifs de lecture et de son utilité

Cette dimension recoupe les réponses aux questions 14 "A quoi sert la lecture pour toi ?" et 15 " Pourquoi est-ce que tu lis ?".



**Figure 6:** Dimension 3: Utilité perçue des objectifs de lecture et de son utilité (questions 14 et 15 du questionnaire)

#### 3.2.3.1 Analyse de la dimension 3


L'analyse de cette dimension s'est faite sur le type de réponses utilisées par les élèves dans leurs réponses que j'ai classées en trois catégories:

-Réponse du type "Rien" ou "Je ne sais pas": 0 point, ce type de réponse indiquant une non perception de l'utilité de la lecture.


<sup>38</sup> (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*. Reading research quarterly, 34(4), 452-477.

-Réponse du type "Apprendre": 1 point, indiquant le seul lien fait avec l'école et la lecture éducative.

- Réponse du type "Autre raison": 2 points, indiquant une perception plus large de l'utilité de la lecture que cette éducative.

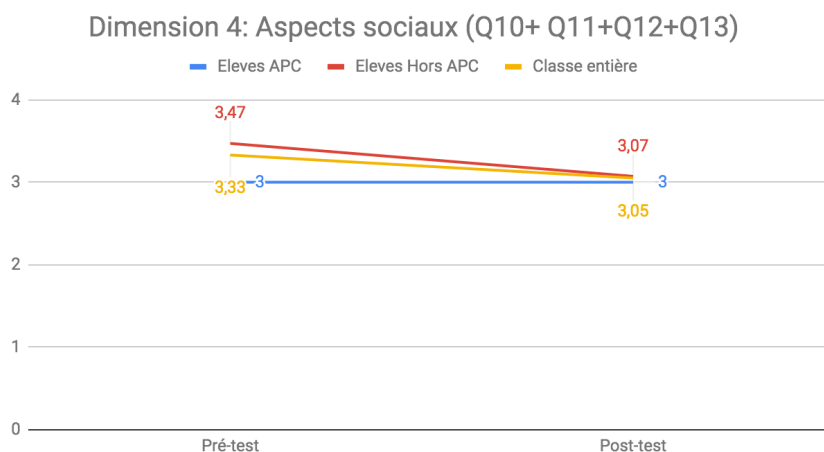
Les résultats indiquent que tous les élèves ont amélioré cette dimension. Aucun élève n'a répondu "rien" ou "je ne sais pas" en post-test. 

Rappelons que le rapport de recherche de Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon<sup>39</sup> indique qu'un élève qui ne comprend pas l'utilité de lire aurait potentiellement plus de risques de rencontrer des difficultés en lecture et compréhension de l'écrit que celui qui en a une meilleure perception.

En améliorant cette dimension les élèves d'APC ont augmenté leurs chances de progresser en lecture, ce qui est un bilan positif. 

### 3.2.4 Dimension 4: Les aspects sociaux de la lecture

Cette dimension recoupe les réponses aux questions 10, 11, 12 et 13 (cf questionnaire en annexe 1)



**Figure 7:** Dimension 4: Les aspects sociaux de la lecture (questions 10, 11, 12 et 13)

<sup>39</sup> (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire.*


### 3.2.4.1 Analyse de la dimension 4

Cette dimension donne des indications sur la manière dont les élèves vivent la lecture avec d'autres adultes que ceux de l'école, sur les habitudes de lecture de leurs parents ainsi que sur la place du livre à la maison.

Les résultats indiquent que, concernant les élèves d'APC, la dimension sociale n'a pas du tout évolué, celle des autres élèves n'a pas non plus évolué de manière significative.

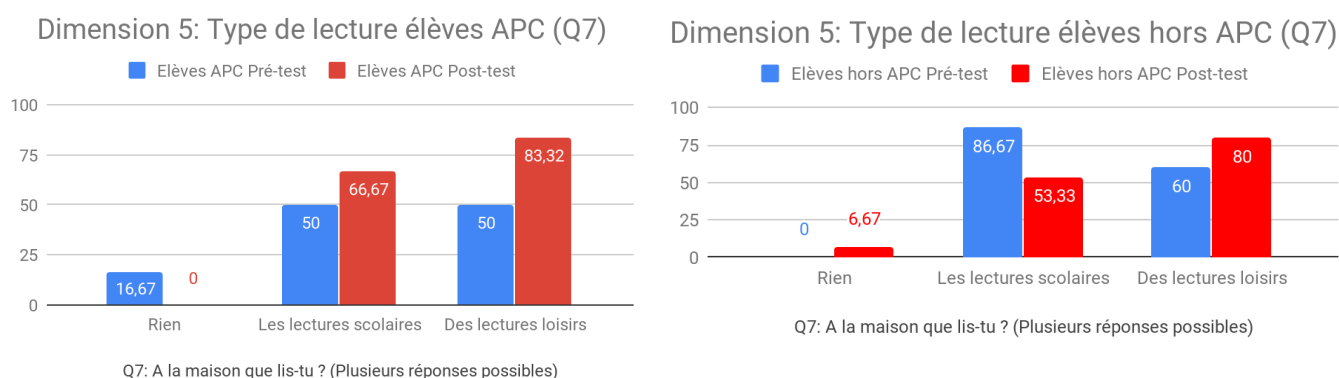
Cette dimension est essentielle dans la mesure du plaisir et de la motivation à lire mais n'était pas placée dans le dispositif central.

Le dispositif périphérique visant à favoriser la coéducation avec les parents via la lecture partagée des vacances ne semble avoir eu aucun impact.

En tant qu'enseignante, ces données m'ont surtout permis de mieux comprendre dans quel contexte mes élèves évoluaient à la maison vis à vis de la lecture 

### 3.2.5 Dimension 5: Le type de lecture

Cette dimension correspond à la question 7 "A la maison que lis-tu ?". Les élèves pouvaient sélectionner une ou plusieurs réponses. En voici les résultats pour les élèves d'APC et hors APC:



**Figure 8:** Dimension 5: Le type de lecture pour les élèves d'APC et les élèves hors APC.

### 3.2.5.1 Analyse de la dimension 5

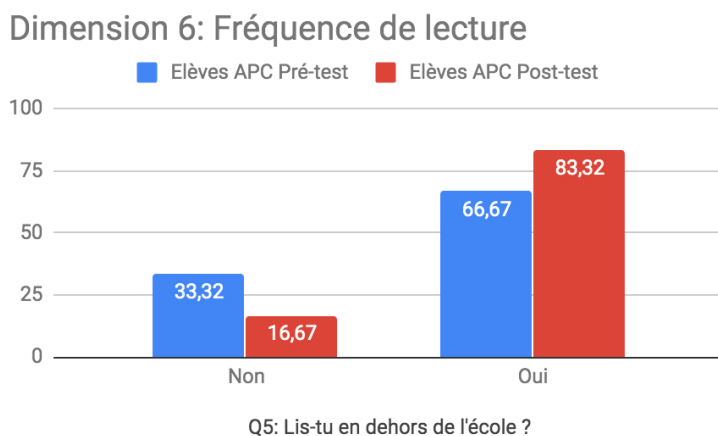
L'étude menée au Royaume-Uni par McKenna, Kear et Ellsworth<sup>40</sup> confirme une corrélation entre le niveau de performance en lecture et ce qu'ils appellent la lecture "récréative" (en opposition avec la lecture "éducative" ou "scolaire").

Leur bilan révèle que les jeunes qui présentent le moins d'intérêt, de motivation et de plaisir à cette lecture récréative sont ceux qualifiés de "mauvais lecteurs".

L'analyse de cette dimension indique en effet qu'en début d'année les élèves d'APC, sauf ceux qui répondaient ne rien lire, favorisaient la lecture scolaire, c'est à dire celle imposée par l'école pour 50% d'entre eux. Ils sont 83,32% d'entre eux à lire de la lecture "récréative" en post-test. Cette progression est également visible chez les élèves hors APC qui passent de 60% de lecture récréative" à 80% en post-test. Cette dimension a donc évolué positivement, elle est un facteur potentiel d'amélioration du niveau de lecture des élèves.

### 3.2.6 Dimension 6: La fréquence de lecture

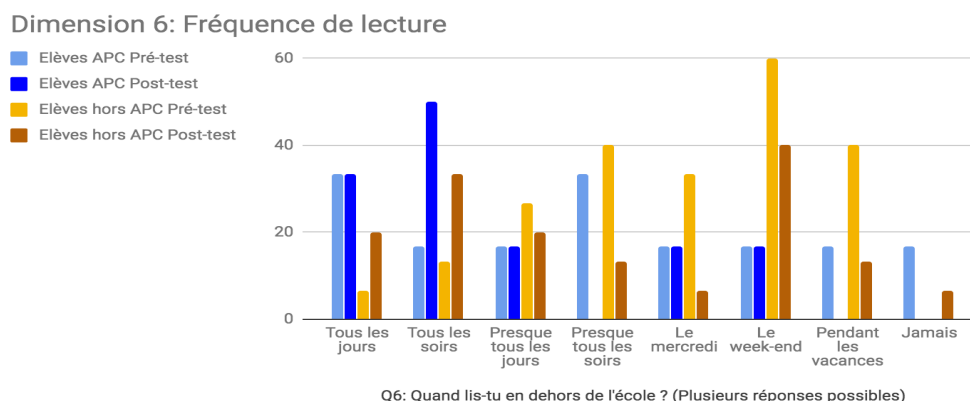
Cette dimension correspond à la question 5 "Lis-tu en dehors de l'école ?".



**Figure 9:** Dimension 6: La fréquence de lecture (question 5)

<sup>40</sup> (1995). *Children's attitudes toward reading: A national survey*. Reading research quarterly, 934-956.

La question 6 donne une lecture plus détaillée de cette fréquence:



**Figure 10:** Résultats détaillés de la question 6 “ Quand lis-tu à l'école ? ”

### 3.2.6.1 Analyse de la dimension 6

La fréquence de lecture est un indicateur concernant la motivation à lire, quelle que soit le type de lecture (récréative ou éducative).

C'est aussi en tant qu'enseignante un moyen d'avoir une meilleure visibilité sur les habitudes de lecture des élèves en dehors de l'école, notamment sur la lecture éducative. Les programmes interdisent les devoirs écrits pour favoriser l'égalité des chances donc l'essentiel du travail à la maison est censé se faire en lecture.

Les résultats de cette dimension indiquent que les élèves d'APC ont amélioré leur fréquence de lecture en dehors de l'école en passant de 33,32 % d'élèves qui ne lisaient pas à 16,67% en fin de dispositif.

En regardant plus dans le détail, les élèves d'APC semblent être devenus plus réguliers avec une nette amélioration de la fréquence de lecture le soir, tout comme pour les élèves hors APC.

## 3.4 Discussion

### 3.4.1 Critique de l'expérimentation et de ses résultats

La première étape de l'expérimentation, à savoir l'évaluation du niveau de lecture des élèves et la création du groupe participant aux APC a été une étape facilement réalisable. Épaulée par ma binôme plus expérimentée, elle a su m'aider efficacement.

La création du questionnaire et son remplissage par les élèves de ma classe a été plus complexe. Je me suis rendue compte, une fois le questionnaire complété, que certains élèves n'avaient pas compris des questions qui n'étaient pas adaptées à leur niveau. Il m'a fallu revenir sur ces questions de manière individuelle avec eux et cette partie a été chronophage.

Comprendre l'écriture des élèves pour les deux dernières questions m'a également posé problème en pré-test. Je n'avais anticipé cet écueil, et n'ayant pas décrypté immédiatement les réponses, les élèves eux-mêmes n'arrivaient pas à se relire et à se souvenir de leurs réponses exactes quelques jours plus tard.

Ces difficultés m'ont fait perdre en précisions de réponses et n'ont peut être pas toujours reflété la réalité. J'ai veillé en post-test à demander immédiatement aux élèves ce qu'ils avaient écrit si je ne parvenais pas à les relire. Par contre, ayant comme objectif de soumettre le même questionnaire en fin de dispositif afin d'en comparer les résultats je n'ai malheureusement pas modifié la formulation des questions en post-test.

Concernant le fond du questionnaire, je n'avais pas identifié clairement les dimensions à évaluer en début de dispositif. Mes recherches sur le sujet se sont affinées pendant l'année et je me suis rendue compte que mon outil avait été créé certainement trop tôt par rapport à mes connaissances sur le sujet. Cependant les outils sur lesquels je m'étais basée étaient fiables et j'ai été en mesure d'en extraire des données parlantes mais, en l'adaptant mieux aux dimensions et au niveau de compréhension des élèves il aurait été plus pertinent encore.

En ce qui concerne le dispositif central, le problème majeur a été le temps. Étant présente deux jours par semaine seulement et ne disposant que d'une demi heure pour assurer les APC qui souvent se transformaient en 20 minutes (du fait de devoir accompagner les externes à la sortie de l'école) les séances prévues se faisaient souvent dans l'urgence ou devaient être tronquées. Cela m'a donné le sentiment de ne pas proposer aux élèves des ateliers aussi ludiques et efficaces que ce qu'ils devaient être, et qu'une demi - heure seulement ne pouvait suffire à gagner pleinement leur adhésion. Leur envie de participer aux APC était le plus souvent mitigée. A 11h30, ils souhaitaient plus aller manger ou se détendre dans la cours

que lire, malgré la dimension ludique des ateliers.

Toujours au sujet du dispositif central, je me suis rendue compte que les derniers ateliers utilisant comme supports des saynètes ont été ceux le plus aimés par les élèves qui finissaient par avoir hâte d'y participer. Chaque élève avait un rôle qu'il devait, à terme, jouer devant la classe. Ces supports ont d'ailleurs eu un effet inattendu puisque certains élèves hors APC ont fait la demande d'y participer souhaitant eux aussi avoir la possibilité de jouer dans une saynète.

Les dispositifs périphériques, comme le moment "Silence on lit !" a rapidement été abandonné par les autres enseignantes de l'école. J'étais la seule avec ma binôme à faire vivre ce dispositif où pendant un quart d'heure le temps s'arrête pour tous en début d'après-midi pour de la lecture silencieuse. Tous les élèves et adultes de l'établissement sont censés lire au même moment, ce qui en fait son intérêt et fait ressentir à l'élève que tous les acteurs de l'école sont unis autour du livre.

La bibliothèque de récréation et a été fréquentée par des élèves tous les jours. Je me suis cependant rendue compte qu'il s'agissait systématiquement des mêmes élèves qui utilisaient ce moment et cet espace. Ils avaient également rapidement fait le tour des livres, albums ou magazines proposés qu'il aurait fallu renouveler plus souvent pour rendre cette bibliothèque plus attractive.

Le projet de création du livre n'est pas encore achevé au moment où je dépose le mémoire, je ne peux donc en faire une analyse pertinente.

Ces limites, notamment concernant le temps dédié au dispositif et ma perception de l'engouement limité des élèves à son égard, me font m'étonner des résultats positifs que révèle l'analyse des résultats qui montre que globalement les élèves d'APC ont amélioré leur niveau de plaisir et de motivation à lire. Je m'interroge sur le fait que le premier questionnaire, ayant été réalisé tôt dans l'année, a peut-être simplement été le reflet de réponses d'enfants qui ne se sentaient pas encore pleinement dans leur rôle d'élève. Ils peut-être l'ont mieux investi en fin de dispositif et étaient plus habitués à la lecture qu'après deux mois d'été lors du premier questionnaire.

Mais au delà des limites liées au dispositif ce sont surtout des facteurs extérieurs à l'école qui selon moi remettent en cause l'efficacité du dispositif. Un PPRE<sup>41</sup> a été mis en place auprès d'un des élèves d'APC pour qui les difficultés scolaires sont couplées à des problèmes de comportement (respect du cadre, violences physiques et verbales auprès d'autres élèves, difficultés d'attention). Un suivi auprès d'un pédopsychiatre préconisé depuis 2 ans par l'école auprès de la maman a été mis en place en janvier 2019 mais n'a pas été suivi par celle-ci. Cet élève a également fait parti des familles évacuées suite aux effondrements d'immeubles à Marseille. Pendant trois mois il a changé d'hôtel tous les quinze jours. Une information préoccupante a été mise en place à son sujet par la directrice de l'école auprès des services sociaux. Ces conditions ne lui ont pas permis de faire la lecture partagée des vacances, d'avoir des livres chez lui et de travailler. Ses troubles du comportement n'étant pas sérieusement pris en charge ses capacités de progression s'en sont trouvées impactées.

Les parents d'un second élève d'APC lisent peu ou mal le français et peinent à aider leur enfant dans son travail à la maison.

Un troisième élève d'APC partage sa semaine entre le domicile de son père et celui de sa mère qui sont en grand conflit, ce qui a de réelles incidences sur son attitude et son travail.

Les trois enfants que j'évoque ont des parents non lecteurs. Comment un simple dispositif de trente minutes hebdomadaires pourrait répondre à ces problématiques et palier aux carences éducatives de certains enfants ?

La dimension sociale est celle qui n'a pas évolué positivement dans mon dispositif, elle a stagnée. La lecture partagée qui agissait en ce sens n'a pu être suffisante car la dimension sociale et surtout la coéducation avec les parents nécessiterait un dispositif qui lui serait dédié à part entière.

### **3.4.2 Axes d'amélioration et "voies à suivre"**

Un dispositif mis en place pendant les heures de classe et pas uniquement lors des APC aurait peut être été plus pertinent et complet. Cela m'aurait d'abord donné plus de temps et de souplesse quant à l'articulation des séances.

---

<sup>41</sup> Un programme personnalisé de réussite éducative



Ensuite il aurait profité à tous les élèves de la classe sans stigmatiser ceux le plus en difficulté sur un créneau leur étant uniquement dédié. L'accès au plaisir de lire ne devrait pas être limité à une catégorie d'élèves. Preuve en est que dans le détail des résultats, même si cela a été rare, certains très bons lecteurs ont répondu ne pas aimer la lecture. A contrario les APC Lecture-Pleasure ont intéressé des élèves qui n'y étaient pas inscrits.

La dimension qui a été la moins révélatrice lors de cette étude est la dimension sociale qui est pourtant un facteur essentiel. Comme je l'ai noté précédemment, il aurait nécessité un dispositif à part entière. De nombreuses études mettent en avant l'impact des parents et de leur rapport à la lecture sur le niveau de lecture des élèves ainsi que de leur plaisir et leur motivation à lire.

L'article de recherche qui m'a permis de faire avancer ma réflexion dans le cadre de mon mémoire est celui de Clark et Rumbold<sup>42</sup>. La dernière partie de leur article propose des "voies à suivre" qui ont inspiré mes dispositifs périphériques et qui sont les suivantes :

La premier point mis en avant dans cette partie est le fait que les parents sont l'un des plus importants alphabétiseurs. Ils recommandent aux écoles de capitaliser sur la lecture à la maison en encourageant de domaine, en indiquant aux parents comment utiliser le matériel utilisé à l'école tout en incitant leurs enfants à lire pour le plaisir.

Ensuite il y a l'idée que les élèves peuvent devenir des lecteurs réticents pour diverses raisons : l'ennui, une faible estime de soi ou le sentiment d'incapacité de suivre leurs pairs. De ce fait il faudrait s'attaquer aux problèmes qui font de l'individu un lecteur réticent et utiliser des solutions novatrices pour lutter contre ce désengagement.

L'article conclut qu'il faudrait considérer la lecture pour le plaisir comme une activité ayant de réelles conséquences éducatives et sociales.

---

<sup>42</sup> *Reading for Pleasure: A Research Overview.*

### 3.4.3 Connaissances et compétences acquises en tant qu'enseignante à travers ce mémoire

Travailler sur le thème de la lecture a nécessité que je m'approprie les attendus de ce domaine et que je conçoive des séances qui, même si elles avaient une dimension ludique, répondaient aux compétences travaillées en lecture au cycle 2 à savoir: Lire à voix haute, identifier des mots de manière de plus en plus aisée, Comprendre un texte et contrôler sa compréhension et pratiquer différentes formes de lecture. J'ai ainsi acquis une expertise et des méthodes sur ces compétences en lecture et me suis appropriée des outils pédagogiques que je pourrai réinvestir auprès d'autres élèves tout au long de ma carrière.

A la lecture des recherches autour de ce sujet, j'ai également mesuré l'importance de la dimension de plaisir et de ses conséquences éducatives et sociales qu'il s'agit de transmettre aux élèves. **Mais c'est aussi une dimension à privilégier pour soi-même en tant qu'enseignant. Comment inculquer de manière crédible le plaisir si l'on ne le ressent pas nous même lorsque l'on enseigne, et cela non seulement en lecture mais dans tous les domaines?**

Enfin élaborer ce dispositif, le mettre en place et en faire un retour réflexif m'a permis d'acquérir des compétences et des connaissances concernant les étapes d'une expérimentation, la conception d'outils de mesure, l'analyse et traitement de résultats. Les cours dédiées au mémoire à l'ESPE m'ont appris à faire "parler" des données qui initialement restaient muettes pour moi. Ces compétences seront réutilisables par exemple dans le cadre de projets pédagogiques et bilans à leurs sujets ou pour d'autres formations comme le CAPPEI<sup>43</sup> que j'envisage de présenter.



---

<sup>43</sup> Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées

# Références Bibliographiques

## Articles et recherches

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477.

Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire: échec à l'échec*. Ed. Milan.

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.

Dumontier, F., Singly, F. D., & Thélot, C. (1990). *La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans*. *Économie et statistique*, 233(1), 63-80.

Dupont-Escarpit, D. (1984). *Plaisir de lecture et plaisir de lire*. *Communication & Langages*, 60(1), 13-29.

Holden, J. (2004). *Creative Reading*. London: Demos.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). *Children's attitudes toward reading: A national survey*. *Reading research quarterly*, 934-956.

Nell, V. (1988). *The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications*. *Reading Research Quarterly*, 23, 6-50.

Pullman, P. (2004). *The war on words*. *Guardian Review*, 6.11.04.

Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R., & Garon, R. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport de recherche remis au FCAR. Québec: Gouvernement du Québec.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. Journal of educational psychology, 89(3), 420.

## **Institutionnel**

Centre National du Livre (2016) *Les jeunes et la lecture*. Repéré à URL spécifique: [https://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes\\_rapports\\_et\\_chiffres/les-jeunes-et-la-lecture/](https://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes_rapports_et_chiffres/les-jeunes-et-la-lecture/)

Legifrance (2009) *Arrêté du 16 novembre 2009 modifiant l'arrêté du 3 avril 2001 portant création de l'Observatoire national de la lecture*. Repéré à URL spécifique: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021328789&dateTexte=20190402>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015) *BO spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle*. Repéré à URL spécifique: <https://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.(2017) *Études et statistiques de la DEPP. Journée Défense et Citoyenneté 2017 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture*. Repéré à URL spécifique: <https://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2017-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.(2017) *Maîtriser le français : une exigence pour la réussite de tous*. Repéré à URL spécifique: <https://www.education.gouv.fr/cid123875/maitriser-le-francais-une-exigence-pour-la-reussite-de-tous.html>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.(2017) *Mobilisation en faveur du livre et de la lecture*. Jean-Michel Blanquer - 11/10/2017. Repéré à URL spécifique: <https://www.education.gouv.fr/cid119399/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture.html&xtmc=lecture&xtnp=1&xocr=6>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.(2018) Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018. *Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome*. Repéré à URL spécifique: [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=128704](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=128704)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.(2018) Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018. *Programmes d'enseignement*. Repéré à URL spécifique: [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=132987](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.(2018) *Renforcer les fondamentaux : la lettre du ministre de l'Éducation nationale aux professeurs*. Repéré à URL spécifique: <https://www.education.gouv.fr/cid129676/renforcer-les-fondamentaux-la-lettre-du-ministre-de-l-education-nationale-aux-professeurs.htm>

Chervel, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire*. Textes officiels. Tome 2: 1880-1939. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

## Sitographie

Le café pédagogique. François Jarraud (2017) *PIRLS : Pourquoi la France est-elle si mauvaise en lecture ?* Repéré à URL spécifique:

<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2017/12/06122017Article636481420943000310.aspx>

Le Monde. Le Monde avec AFP (2017) *Blanquer annonce des mesures sur la lecture à l'école.* Repéré à URL spécifique:

[https://www.lemonde.fr/education/article/2017/12/05/ecole-les-competences-en-lecture-diminuent-depuis-les-annees-2000\\_5224898\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2017/12/05/ecole-les-competences-en-lecture-diminuent-depuis-les-annees-2000_5224898_1473685.html)

Le Point. Louise Cuneo (2017) *Pirls 2016 : les écoliers français sont de piètres lecteurs.* Repéré à URL spécifique: [https://www.lepoint.fr/societe/pirls-2016-les-ecoliers-francais-sont-de-pietres-lecteurs-05-12-2017-2177320\\_23.php](https://www.lepoint.fr/societe/pirls-2016-les-ecoliers-francais-sont-de-pietres-lecteurs-05-12-2017-2177320_23.php)

HELha. Harmony Crommelynck (2012) *Partager des pratiques en formation initiale. Un outil pour développer des compétences en langue française: Lire ... quel plaisir !* Repéré à URL spécifique: <http://www.partagerdespratiques.be/helha/page2/page23/>

Silence, on lit ! Lecture quotidienne de livres. Repéré à URL spécifique: <http://www.silenceonlit.com/>

# Index des tableaux et des figures

**Figure 1:** Schéma descriptif du protocole expérimental mis en place p.18

**Figure 2:** Dimensions et éléments inclus dans le questionnaire sur le plaisir et la motivation à lire p.23

**Figure 3:** Questions 1, 2 et 7 vérifiant l'hypothèse de départ p.28

**Figure 4:** Dimension 1: Le plaisir de lire (Questions 1 et 2) p.29

**Figure 5:** Dimension 2: Croyances en ses compétences et son efficacité en tant que lecteur (questions 3 et 4) p.30

**Figure 6:** Dimension 3: Utilité perçue des objectifs de lecture et de son utilité (questions 14 et 15 du questionnaire)

**Figure 7:** Dimension 4: Les aspects sociaux de la lecture (questions 10, 11, 12 et 13) p.32

**Figure 8:** Dimension 5: Le type de lecture pour les élèves d'APC et les élèves hors APC. p.33

**Figure 9:** Dimension 6: La fréquence de lecture (question 5) p.34

**Figure 10:** Résultats détaillés de la question 6 "Quand lis-tu à l'école" p.35

# Annexes

## Annexe 1: Questionnaire soumis aux élèves

Nom et prénom:.....

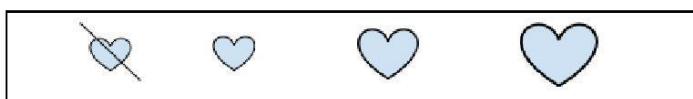
Classe: CE2 A

### Questionnaire

1. Aimes-tu lire à l'école ? (colorie ce qui correspond)



2. Aimes-tu lire en dehors de l'école ? (Colorie ce qui correspond)



3. Pour toi la lecture c'est (entoure):

Très facile - Facile- moyennement facile - difficile - très difficile

4. Quel type de lecteur penses-tu être ? (entoure)

Un très bon lecteur

Un bon lecteur

Un lecteur moyen

Un mauvais lecteur

Un très mauvais lecteur

5. Lis-tu en dehors de l'école ? (entoure) : OUI NON

6. Quand lis-tu en dehors de l'école ? (entoure) :

Tous les jours - Tous les soirs- Presque tous les jours - Presque tous les soirs- le mercredi - le week-end - pendant les vacances- Jamais

7. A la maison que lis-tu ? (entoure)

Rien

Les lectures scolaires (devoirs, leçons, lecture pour l'école)

Des lectures loisirs (bd, manga, album, livre, journal....)



**8. Pourquoi lis-tu dans le cadre de tes loisirs ? (entoure)**

- Pour te faire plaisir
- Pour te détendre
- Pour t'évader, rêver
- Pour t'occuper
- Pour suivre les aventures de ton héros
- Pour apprendre de nouvelles choses
- Pour te cultiver
- Parce qu'on t'y oblige

**9. Pourquoi ne lis-tu pas plus ? (entoure)**

- Tu préfères faire d'autres activités
- Tu n'as pas le temps
- Ca ne t'intéresse pas de lire plus
- Ca te fait penser à l'école
- Tu as du mal à te concentrer

**10. A la maison avec qui lis-tu ?(entoure et complète)**

Un adulte ou des adultes:.....

Je ne lis avec personne

**11. Est-ce que tes parents te demandent de lire des livres ? (entoure):** OUI  
NON

**12. Est-ce que tes parents lisent eux-mêmes des livres, journaux, magazines..?**  
(entoure): OUI NON

**13. Est-ce qu'il y a beaucoup de livres chez toi ?:(entoure)**  
OUI - NON - UN PEU

**14. A quoi sert la lecture pour toi ?(réponds)**  
.....  
.....

**15. Pourquoi est-ce que tu lis ? (réponds)**  
.....  
.....

**Annexe 2:** Appendice du questionnaire de Wilgfield et Guthrie contenant les catégories, dimensions et éléments inclus dans leur questionnaire sur la motivation à lire.

## APPENDIX

### *Categories, Dimensions, and Items Included in the Motivation for Reading Questionnaire*

---

#### Competence and efficacy beliefs

##### *Self-efficacy*

- 3. I know that I will do well in reading next year
- 9. I am a good reader
- 15. I learn more from reading than most students in the class
- 50. In comparison to my other school subjects I am best at reading

##### *Challenge*

- 2. I like hard, challenging books
- 7. I like it when the questions in books make me think
- 26. I usually learn difficult things by reading
- 44. If the project is interesting, I can read difficult material
- 48. If a book is interesting I don't care how hard it is to read

##### *Work avoidance*

- 23. I don't like reading something when the words are too difficult
- 27. I don't like vocabulary questions
- 28. Complicated stories are no fun to read
- 52. I don't like it when there are too many people in the story

#### Goals for reading

##### *Curiosity*

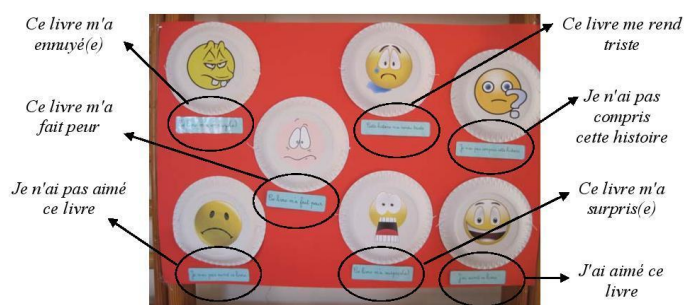
- 5. If the teacher discusses something interesting I might read more about it
- 8. I read about my hobbies to learn more about them
- 13. I read to learn new information about topics that interest me
- 16. I like to read about new things
- 35. If I am reading about an interesting topic I sometimes lose track of time
- 45. I enjoy reading books about people in different countries

### Compliance

- \*4. I do as little schoolwork as possible in reading
- \*6. I read because I have to
- 25. I always do my reading work exactly as the teacher wants it
- 32. Finishing every reading assignment is very important to me
- 47. I always try to finish my reading on time

*Note.* Numbers in front of the items indicate placement in the questionnaire. Asterisks indicate the items were not used in scale construction for that construct.

### Annexe 3: Extraits du dispositif "Lire quel plaisir !" (2012) de Harmony Crommelynck, étudiante en troisième pédagogie primaire à la Helha Leuze de Louvain-en-Hainaut.



#### Les carnets à émotions

Avec les élèves du cycle 2, on peut confectionner des carnets à émotions (au moins 3) en début d'année scolaire. Ces carnets peuvent être réalisés à l'aide de feuilles de couleurs différentes (noir, bleu et rose) qui sont les premières et dernières pages des livrets ainsi qu'avec des feuilles blanches (format A5) sur lesquelles les élèves collent les étiquettes (les miniatures des couvertures de livres).

Une fois toutes les feuilles assemblées, il faut les perforer puis les attacher grâce à du "raphia" ou des agrafes. Ensuite, les élèves peuvent colorier les images distribuées représentant *Monsieur Joyeux*, *Monsieur Rêve* et *Monsieur Peureux* puis les coller sur les pages de couverture (ou dessiner). Évidemment, des images supplémentaires représentant d'autres sentiments peuvent être choisis.

Les élèves peuvent rechercher dans des revues, des magazines, des journaux ou dans des publicités des images : une chose qu'ils aiment (qui les rend heureux), une chose dont ils rêvent et une chose qu'ils n'aiment pas (qui rend triste ou qui fait peur).

Lorsque l'enseignant(e) ou l'élève (plus tard dans l'année) a lu un livre, l'enfant peut coller la miniature de la couverture du livre dans le carnet adéquat.

Ensuite, quelques élèves peuvent expliquer dans quel livret ils ont collé les étiquettes et dire pourquoi...

De temps en temps, ces carnets peuvent être apportés à la maison et montrés aux parents.



"Ce livre me rend joyeux/heureux, car..."

"Ce livre me fait peur, me rend triste car..."

"Ce livre me fait rêver car..."

## Les puzzles

Les élèves reçoivent chacun une photocopie (en couleur) d'une page de l'intérieur d'un livre sous forme de puzzle. Il faut également mettre une caisse de livres à disposition des élèves. Une fois le puzzle reconstitué, l'élève doit retrouver de quel livre provient l'image en observant uniquement les couvertures (sans ouvrir les livres).

Pour vérifier, l'élève ouvre le livre et retrouve la bonne page avant d'appeler l'enseignant(e). Cette activité permet d'assembler des parties de mots, en s'aidant des illustrations.



*L'élève reconstitue le puzzle grâce aux indices  
(image, coupure des mots...).*

*L'image provient du livre "C'est moi le plus beau" de Mario Ramos.*

*Corentin : "C'est trop chouette, j'arrive déjà à lire quelques mots et je  
sais refaire le puzzle parce que je vois qu'il y a des pièces qui vont  
ensemble avec les couleurs."*

## Le domino des livres

Pour cette activité, les élèves sont placés en flots. Un des élèves prend un livre au hasard parmi ceux distribués et le place au milieu des bureaux.

Chacun à leur tour, les élèves choisissent un livre et le déposent à côté d'un autre déjà présent sur la table. Il faut qu'il y ait un lien, un rapport entre les livres qui se touchent. En déposant le livre, les élèves doivent préciser le lien.

Exemples de liens : le même auteur, le même illustrateur, la même collection, la même taille, le même thème, le même dessin sur la couverture, la même édition...

## Le grappillage

Durant une dizaine de minutes, les élèves observent et grappillent les livres mis à leur disposition.

Puis, chacun à leur tour, ils expliquent à leurs camarades ce qu'ils ont vu, appris, aimé ou pas... devant la classe.

## Les impressions en dessins

Les élèves reçoivent une caisse de livres, des affiches, des feutres, des crayons, des pastels... Ils choisissent un livre dans la caisse puis écoutent l'histoire lue par l'enseignant(e) ou la lisent seuls (plus tard dans l'année).

Les élèves doivent réaliser une affiche sur laquelle ils dessinent un élément qu'ils ont aimé ou au contraire, qu'ils n'ont pas aimé.

Puis, ils peuvent présenter cette affiche à leurs camarades.



*Quentin : "Madame a lu "Le roi crocodile" de Grégoire Solotareff et j'ai choisi de dessiner le moment où le crocodile est né parce que c'était trop mignon et en plus, je viens d'avoir un petit frère..."*

## Les endroits de lecture préférés

Les élèves ont à leur disposition des magazines et des livres de décoration (le catalogue Ikea, par exemple) ainsi que des paires de ciseaux et de la colle.

Les élèves doivent découper dans les revues (ou dessiner) au moins un endroit de lecture qu'ils collent sur l'affiche.

Chacun à leur tour, ils présentent leur(s) image(s) à leurs camarades : ils disent pourquoi ils ont choisi tel ou tel endroit et racontent éventuellement une anecdote.

Les réponses peuvent être très surprenantes : dans une brouette, au bord de la piscine, dans le lit, dans la petite maison du jardin, sur la balançoire...

## Quelles histoires ?

Les élèves reçoivent des couvertures de livres photocopiées, des feuilles blanches, des feutres, des crayons ainsi que les livres dont les couvertures ont été utilisées.

Les enfants manipulent seuls les différents supports mis à leur disposition puis choisissent une des couvertures.

En fonction de leur choix, ils dessinent sur la feuille l'histoire qu'ils imaginent.

Les élèves s'expriment quant à leurs hypothèses.

Enfin, ils prennent le livre qui correspond à la couverture et le feuilletent afin de découvrir la véritable histoire. Ils comparent avec leur dessin.



**Annexe 4:** Les droits imprescriptibles du lecteur de Daniel Pennac expliqués aux enfants.

# Les droits du lecteur



**1. le droit de ne pas lire**

**2. le droit de sauter des pages**

**3. le droit de ne pas finir un livre**



**4. le droit de relire**



**5. le droit de lire n'importe quoi**



**6. le droit au bovarysme**



**7. le droit de lire n'importe où**



**8. le droit de grapiller**



**9. le droit de lire à voix haute**



**10. le droit de se taire**

**Annexe 5:** Fiche de lecture partagée des vacances

Nom et prénom:..... Classe:.....

Lecture partagée des vacances !



J'ai partagé la lecture de ce livre avec:

.....

Titre.....

Auteur:.....

Illustrateur:.....

Le nom des personnages principaux:

◇.....

◇.....

◇.....

◇.....

Mon avis:



Dessine, à ta manière, un passage de l'histoire que tu as aimé:



## Résumé en français

Je suis affectée cette année à l'école élémentaire La Feuilleraie (Marseille 13004) en tant que stagiaire auprès d'une classe d'élèves de CE2.

Cette école a souhaité mettre l'accent sur la lecture et la promotion du livre dans le cadre scolaire. L'organisation des activités pédagogiques complémentaires dédiées à la lecture a soulevé des questionnements auprès de l'équipe pédagogique. Ce contexte m'a donné l'envie de me pencher sur la question du plaisir de lire à l'école et d'en faire la question centrale de mon mémoire.

J'ai voulu étudier dans quelle mesure un dispositif global favorisant l'aspect ludique de la lecture permettrait de développer de la motivation et du plaisir à lire et donc d'améliorer le statut de lecteur autonome d'un élève en difficulté dans ce domaine. Ce dispositif avait lieu pour l'essentiel lors des APC et reposait sur des supports et des séquences pédagogiques ludiques favorisant le plaisir de lire.

L'expérimentation apporte des résultats positifs. Les élèves ont globalement amélioré leurs dimensions de plaisir et de motivation à lire.

Cependant un dispositif d'une demi-heure par semaine ne peut répondre seul à la problématique du niveau de lecture et compréhension des élèves.

Outre des difficultés d'ordre organisationnel, des paramètres extérieurs à l'école sont des freins contre lesquels il est difficile de lutter. La dimension sociale de la lecture n'a pas évolué.

Ce mémoire met en avant qu'un dispositif ludique visant à favoriser le plaisir et la motivation peut fonctionner mais ne peut répondre seul aux difficultés de lecture des élèves si il n'est pas complété par des dispositifs qui favorisent, par exemple, la coéducation avec tous les acteurs (autres que l'école) qui entourent l'élève.



## Résumé en anglais

This year I am assigned to the elementary school La Feuilleraie (Marseille 13004) as a trainee teacher with a class of CE2 pupils. The staff decided to focus on reading and on the promotion of books in classroom activities.

The organisation of the complementary instructional activities devoted to reading prompted questions by the teaching staff.

That made me want to consider the question of reading for pleasure at school and to tackle that key question in my dissertation.

I wanted to study to what extent global educational arrangements that promote the playful aspect of reading could increase motivation and pleasure of reading and therefore make a reader with school difficulties more autonomous.

That measures were carried out essentially during APC and were based on fun teaching material that encouraged pleasure of reading.

The experiment provides positive results. Globally pupils enjoy reading more than before and are also more motivated.

Yet a 30-minute device per week can not resolve low reading and comprehension skills on its own.

Besides many institutional parameters or external ones are difficult obstacles to overcome.

The social dimension of reading hasn't evolved.

This dissertation highlights that measures based on fun teaching material and that aimed at promoting pleasure and motivation can work but they can not alone respond to the pupils' reading issues. They need to be completed with measures that favor, for example, co-education with all the actors (other than the school) surrounding the pupils.

**Mots clés en français:** lecture, littératie, plaisir, motivation, dimension

**Mots clés en anglais:** reading, literacy, pleasure, motivation, dimension