



HAL
open science

La lecture partagée : une voie vers le plaisir de lire

Juliette Pauly

► **To cite this version:**

| Juliette Pauly. La lecture partagée : une voie vers le plaisir de lire. Education. 2020. dumas-03129216

HAL Id: dumas-03129216

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03129216>

Submitted on 2 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

La lecture partagée : une voie vers le plaisir de lire

Présenté par PAULY Juliette

Première partie rédigée en collaboration avec

Mémoire de M2 encadré par FRIER Catherine

Table des matières

1) Introduction	1
2) Partie théorique	2
2.1) Etat de l'art	2
2.1.1) La culture de l'écrit dans notre société	2
2.1.2) L'apprentissage de la lecture et l'entrée dans le monde de l'écrit	3
2.1.2.1) <i>Les différentes composantes de l'entrée dans l'écrit</i>	3
2.1.2.2) <i>L'acculturation à l'écrit</i>	3
2.1.3) Le plaisir de lire	5
2.1.3.1) <i>Définition du plaisir de lire</i>	5
2.1.3.2) <i>État des lieux</i>	6
2.1.3.3) <i>Les freins au plaisir de lire</i>	6
2.1.4) Lire à l'école élémentaire	7
2.1.4.1) <i>Les instructions officielles et programmes</i>	7
2.1.5) Le dispositif de lecture partagée	9
2.1.5.1) <i>Donner le goût de la lecture</i>	9
2.1.5.2) <i>Les obstacles rencontrés</i>	10
2.1.5.3) <i>La mise en place en classe</i>	10
2.1.5.4) <i>Garder une trace : le carnet de lecture</i>	11
2.2) Problématique	12
3) Méthode	12
3.1) Contexte de l'étude	12
3.1.1) <i>Présentation de la classe</i> :	12
3.1.2) <i>Présentation du dispositif de lecture partagée</i> :	13
3.2) Types de données recueillies	14
3.2.1) <i>Des questionnaires</i> :	14
3.2.2) <i>Un test de fluence</i> :	14
3.2.3) <i>L'observation des comportements des élèves lors des lectures</i> :	14
3.2.4) <i>Des carnets de lecture</i> :	15
3.2.5) <i>L'observation des temps de lectures offertes réalisés par les élèves</i> :	15

3.3) Stratégies d'analyse des données	16
3.3.1) Analyse des questionnaires et des tests de fluence :	16
3.3.2) Analyse des observations des élèves "spectateurs", et des observations des élèves préparant une lecture :	17
3.3.3) Analyse des carnets de lecture :	17
3.3.4) Présentation des résultats :	18
3.3.5) Situation de confinement	18
4) Résultats	19
4.1) Résultats des questionnaires et tests de fluence	19
4.2) Observation des comportements des élèves "spectateurs" lors des lectures.....	22
4.3) Investissement dans la préparation des lectures.....	27
5) Discussion.....	29
5.1) Une classe qui apprécie la lecture.....	29
5.2) Lien entre plaisir de lire et maîtrise technique	30
5.3) Développer le plaisir de lire en classe	30
5.4) Une ritualisation qui met en confiance	31
5.5) Des élèves démarreurs très investis dans les lectures.....	32
5.6) Les limites de l'étude	33
5.6.1) Les difficultés d'évaluer le plaisir de lire	33
5.6.2) La mise en place	33
5.6.3) Des mécanismes longs	33
5.6.4) L'impossibilité de finir l'étude	34
6) Conclusion.....	34
Bibliographie	36

1) Introduction

Lors des premiers mois de mon stage en tant que professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM2 j'ai pu faire plusieurs observations par rapport au comportement de mes élèves face à la lecture.

La classe que je partage avec la titulaire du poste contient un coin lecture avec des fauteuils, des coussins et une bibliothèque. Cependant, lors des premiers mois, j'ai pu observer que très peu d'élèves se rendaient dans cet espace ou émettaient d'eux même l'envie de s'y rendre. Au cours du mois de septembre un rallye-lecture a été mis en place avec des petits romans portant sur des thèmes variés, en lien avec la vie des élèves. Les élèves devaient lire au minimum cinq livres au cours de la période et répondre à un questionnaire pour valider la lecture. Cela a peu fonctionné, quasiment aucun élève de la classe n'a rempli l'objectif demandé et peu de livres ont été lus.

La lecture et le plaisir de lire étant très importants pour moi je tenais tout de même à pouvoir partager des moments de lecture avec mes élèves et leur transmettre ce plaisir. De plus, j'avais besoin d'instaurer en classe des moments de retour au calme permettant aux élèves de se détendre. J'ai donc décidé de mettre en place chaque jour un temps de lecture offerte au cours duquel je lis un ou plusieurs chapitres d'un roman que je choisis au préalable. Le roman est lu de cette manière dans son entièreté. J'avais choisi comme premier roman « James et la grosse pêche » de Roald Dahl. A mon heureuse surprise ces moments ont directement rencontré une grande adhésion de la part des élèves. Alors que la classe est habituellement bruyante et que j'ai parfois du mal à avoir le calme pendant un temps important, j'ai eu une écoute attentive dès le début. Les élèves étaient à l'écoute, je les voyais investis dans la lecture, réagissant aux événements du récit. Ils attendaient ce moment et n'oubliaient pas de me le rappeler si je venais à l'oublier dans l'emploi du temps de la journée.

A la fin du mois de novembre plusieurs élèves sont venus me voir pour me demander s'il serait possible que je leur donne un chapitre à préparer afin que ce soit eux qui le lisent au reste de la classe. J'ai questionné les autres élèves pour savoir si certains avaient la même envie et j'ai pu constater qu'une grande partie de la classe était volontaire pour s'engager à préparer un chapitre et faire le temps de lecture offerte. Certains des élèves volontaires étaient des élèves faibles lecteurs rencontrant des difficultés de compréhension, de fluence, et ayant très peu réussi les activités précédentes (tel que le rallye-lecture).

Face à cette situation je me suis donc interrogée sur l'impact que pouvait avoir la mise en place d'un dispositif tel que le temps de lecture offerte sur l'envie de lire des élèves et l'évolution de leur comportement de lecteur. J'eus également envie de questionner les modalités de mise en œuvre de ce dispositif afin qu'il puisse contribuer véritablement au développement des habitudes de lecture personnelle chez mes élèves.

2) Partie théorique

2.1) Etat de l'art

2.1.1) La culture de l'écrit dans notre société

L'écrit, système de communication très abstrait renvoyant de manière symbolique à la langue orale, tient une place très importante dans notre société. La plupart des activités l'utilisent, que l'on soit dans la sphère familiale, socio-culturelle ou professionnelle.

La culture de l'écrit englobe l'ensemble des domaines et des pratiques liés à l'écrit : c'est à la fois une culture ordinaire qui permet une communication fonctionnelle (écrits quotidiens : modes d'emploi, écrits de travail ...) et une culture savante et cultivée dite « lettrée ». Comme l'indique Gérard Chauveau (2011) « ce monde de l'écrit comprend de nombreux éléments physiques ou matériels : les supports (livres, journaux, documents, albums, cahiers, lettres, revues...), les outils pour écrire (stylos, claviers...), les lieux pour lire et écrire (coin lecture, bibliothèques...). Mais le monde de l'écrit est aussi un monde animé, un monde vivant : celui des pratiquants de la lecture et de l'écriture ». Pour lui notre culture écrite englobe trois dimensions : culturelle, linguistique et stratégique. (Chauveau ; 2011)

Pour prendre en compte dans la globalité cette utilisation de l'écrit, et ne plus se restreindre à une vision réduite, le terme de littératie est maintenant employé. La littératie se caractérise par « la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et d'utiliser du matériel imprimé et écrit, dans des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leurs potentiels et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. » UNESCO (2005, p. 21).

Une des étapes clés dans le développement de l'enfant et un des enjeux majeurs de l'école, est le passage du mode de communication oral à la maîtrise du monde de l'écrit dans sa complexité. Comment permettre à l'enfant de devenir un lecteur-scripteur et de développer les compétences nécessaires à la littératie ?

2.1.2) L'apprentissage de la lecture et l'entrée dans le monde de l'écrit

2.1.2.1) Les différentes composantes de l'entrée dans l'écrit

L'enfant se retrouve plongé dans le monde de l'écrit dans sa vie quotidienne, bien avant l'entrée à l'école : panneaux d'affichage, listes de courses, journaux, livres ... Selon le courant de la psychologie culturelle (Vygotski, Bruner) l'enfant va ainsi vivre une longue période de maturation où il va observer, apprendre, écouter et se familiariser petit à petit avec la place de l'écrit avant de savoir lui-même lire et écrire. Ensuite, les travaux de recherche de E. Feirero ont montré que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doivent toujours être amenés de façon simultanée, l'un enrichissant l'autre. L'écriture va permettre un travail d'analyse de la langue écrite, tandis que la lecture va donner de la matière, elle va devenir une source de connaissances enrichissant l'enfant et lui permettant de comprendre le fonctionnement de notre système alphabétique et de se rapprocher de la norme écrite.

Roland Goigoux (2004), va distinguer dans cette entrée dans le monde de l'écrit quatre composantes : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit. Selon ses recherches la lecture apparaît comme un ensemble de compétences et d'habilités langagières indispensables à la maîtrise de la langue écrite. Ces quatre composantes, et la place de l'acculturation montrent que l'entrée dans le monde de l'écrit ne doit pas être perçue uniquement d'un point de vue « technique » (encodage/décodage). L'enfant doit aussi se familiariser avec les pratiques culturelles du lire/écrire, et les différents usages. L'enseignement de la lecture devrait donc prendre en compte dès le début l'ensemble de ces composantes et équilibrer les temps d'apprentissages entre elles. Cependant, dans la même étude (2004), Roland Goigoux met en évidence que la plupart des enseignants du cours préparatoire consacrent la majorité du temps à l'identification et la production de mots (travail du code) et très peu à l'acculturation ou à la production d'écrit. De même, le rapport Lire-Ecrire au CP (sous la direction de Roland Goigoux ; 2016) montre qu'en moyenne, au cours préparatoire, 43% du temps hebdomadaire de lecture/écriture est consacré à l'étude du code alphabétique. C'est donc la composante qui occupe le plus de temps. L'acculturation à l'écrit va fortement varier selon les enseignants, mais le rapport estime qu'elle est faible dans 39% des classes.

2.1.2.2) L'acculturation à l'écrit

Roland Goigoux (2003) définit l'acculturation comme le « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales ». L'acculturation à l'écrit va permettre de s'intégrer dans un nouveau groupe (ceux qui maîtrisent et utilisent l'écrit) en assimilant ses pratiques culturelles et ses usages. Chauveau

indique qu'« il y a simultanément processus d'extériorisation [...] et processus d'intériorisation [...], apprendre à lire c'est, en même temps, entrer dans le monde de l'écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer (dimension pragmatique) et le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en dispositions réflexives personnelles (dimension psychique) » (2011 , p.156)

Cela montre l'importance du lien qui va se créer entre l'enfant et le groupe de lecteurs/scripteurs, et surtout l'importance des pratiques d'acculturation qui vont créer et renforcer ce lien.

Entre 2015 et 2016 une grande étude (Lire-Ecrire CP) a été menée sous la direction de l'Institut Français pour l'éducation afin de décrire et analyser les pratiques pédagogiques les plus efficaces dans le domaine du lire écrire. Au sein de cette étude la question de l'acculturation à l'écrit a particulièrement été explorée par un groupe de chercheurs.

Le rapport de cette étude (sous la direction de R. Goigoux, 2016), détaille les différentes dimensions de l'acculturation à l'écrit : «

- Dimension littéraire : construire une première culture littéraire
- Dimension culturelle et anthropologique : susciter l'immersion narrative
- Dimension sociale et affective : entrer dans la communauté des lecteurs, comprendre les codes et les usages sociaux de l'écrit
- Dimension psychoaffective : construire des habitudes de lecture, construire un lien personnel avec le monde de l'écrit, donner une place à la subjectivité
- Une dimension cognitive : apprendre à penser dans et par l'écrit. » (p. 17 et 18)

Selon le groupe acculturation de l'étude Lire-Ecrire au CP, c'est l'articulation des toutes ces dimensions au sein des enseignements qui va permettre à l'enfant de donner du sens à l'ensemble des apprentissages dans le domaine de l'écriture, et, par voie de conséquence, aux apprentissages plus techniques que requiert la lecture.

Comme nous l'avons dit précédemment ce rapport à l'écrit va commencer à se construire avant l'école, dans la vie quotidienne de l'enfant. Le rapport Lire-Ecrire au CP précise que cette relation personnelle à l'écrit va se développer de manière informelle, non planifiée, et surtout va dépendre de la culture familiale et de son rapport à l'écrit. C'est pourquoi selon Chauveau (2011) l'école doit prendre en compte ces différences de familiarisation à l'écrit des nouveaux élèves, et doit prendre en charge ce rôle de « médiateur » entre l'élève et le monde de l'écrit.

Pour permettre cette acculturation à l'écrit dans les classes, un nombre important de pratiques sont mises en œuvre. Les résultats du rapport Lire-Ecrire au CP indiquent que « les classes qualifiées de très acculturantes se caractérisent à la fois par un usage important du texte, un

souci de varier les types d'écrits, un usage important et diversifié de l'album, et une offre culturelle visant une appropriation personnelle par l'élève. ». (2016, synthèse p.57) Toujours selon ces résultats, ces classes très acculturantes, de par leur prise en compte des différentes composantes de l'écrit, « vont être bénéfiques aux apprentissages des élèves en lecture et en écriture considérés de manière globale pour les élèves de niveau faible et de niveau moyen. » (2016, p. 369).

L'acculturation, en prenant en compte les usages sociaux de l'écrit, a donc un effet important sur les élèves les plus fragiles. Elle peut servir à réduire les inégalités scolaires et permettre à tous de développer des postures de lecteurs : « l'acculturation à l'écrit est propice à l'émergence de la compétence écrite dans toutes ses dimensions. Celle-ci peut donc participer à la réduction des inégalités scolaires puisqu'elle a un effet sur les élèves les plus faibles au départ. » (Rapport Lire-Ecrire au CP, 2016, p. 368).

2.1.3) Le plaisir de lire

2.1.3.1) Définition du plaisir de lire

En dehors de la prise en compte de la dimension « culturelle » de l'entrée dans l'écrit que nous venons de voir, un autre point semble essentiel dans la construction du lecteur : le plaisir de lire. L'étude PISA de 2009 montre que lorsque on évalue les capacités de compréhension « les élèves qui prennent le plus plaisir à lire devancent largement les élèves qui en prennent le moins. » et que le fait de lire par plaisir peut être « particulièrement bénéfique ». (2010, p.14) Mais comme le précise Christian Poslaniec « Le décodage ne suffit pas, savoir lire ne donne pas forcément le goût de lire ». Plusieurs questions interviennent alors : Qu'est-ce que le plaisir de lire et comment le développe-t-on au travers des composantes que nous avons vues précédemment ?

Pour Christian Poslaniec on ne peut pas réduire le passage à l'acte de la lecture plaisir à une motivation rationnelle : « On ne commence pas à lire un roman, une nouvelle, un poème parce qu'on cherche une réponse précise à une question précise. En revanche, quand on a déjà vécu la lecture comme un dialogue entre l'imaginaire et le texte, lire devient une sorte de passion : on dévore, on ne parvient pas à sortir du livre avant de l'avoir terminé, on a l'impression, comme l'écrit Nathalie Sarraute, qu'un « courant invisible nous entraîne ». (2010, p.10) C'est pourquoi il faut que chaque élève puisse tisser un rapport qui lui soit propre avec la lecture, qu'il puisse vivre ces moments de vie imaginaire quel que soit son niveau de décodage ou d'étude de la langue. C'est ainsi que petit à petit, à son niveau, il prendra plaisir à la lecture et voudra y revenir encore et encore : « l'enfant est un infatigable chercheur de plaisir (...). S'il a

été heureux pendant la lecture d'une histoire, il s'en souvient, il la redemande. (...) D'histoire en histoire, le plaisir de lire se développe, s'affine et devient désir d'autres livres ». (Causse, 2005, p.6)

Mais qu'en est-il du plaisir de lire des enfants et élèves actuellement ?

2.1.3.2) État des lieux

Alors que le plaisir de lire apparaît comme fondamental dans la construction du lecteur, en 2009, en moyenne 34% des élèves de France reconnaissent ne pas lire par plaisir et 39% disent avoir du mal à finir un livre. Les filles montrent un engagement plus important dans la lecture, qui se répercute sur leur réussite en compréhension de l'écrit. L'enquête PISA suggère que le travail d'un engagement plus grand des garçons dans la lecture, d'une plus grande prise de plaisir, pourrait permettre de diminuer cette différence en compréhension. En effet facilité de compréhension et plaisir de lire semblent s'enrichir mutuellement. (2010, p.14) Le sondage IPSOS (2016) « les jeunes et la lecture » (réalisé pour le centre national du livre en 2009) rejoint les données PISA en montrant que 87% des filles et 70% des garçons français de 16 ans lisent par plaisir. Un quart des jeunes déclarent même adorer lire. Néanmoins, la lecture de livres dans le cadre scolaire ne semble pas en faire partie et renforcer ce plaisir : 46% en moyenne trouvent ennuyeux les livres à lire à l'école.

Comment se fait-il que le plaisir de lire ne soit-il pas plus développé par l'école ? Quels peuvent être les freins à ce plaisir ?

2.1.3.3) Les freins au plaisir de lire

Lors de l'apprentissage de la lecture beaucoup d'enfants vont se retrouver confrontés à des difficultés de décodage et de compréhension des textes qui leur seront proposés. Comme l'indique Bruno Bettelheim (1983), ces difficultés vont bloquer l'implication dans la lecture de ces élèves. Pour lui « L'enfant prendra goût à la lecture si, dès le début, il sent qu'il s'agit d'une création à laquelle il peut participer ». Pour que le plaisir de lire se développe il faut donc que la lecture provoque du bonheur chez l'enfant, que cela lui donne envie de lire encore et encore, qu'il sente qu'il accède à ce qu'il y a derrière les mots et qu'il se sente concerné personnellement par ce qu'il lit. Cependant, si la tâche est trop difficile, que l'enfant n'atteint pas le sens de l'histoire, alors cela va entraîner un découragement.

En lien avec cela, l'école, dans l'objectif de travailler le décodage et l'identification des mots, et face aux difficultés de compréhension de certains élèves, ne va pas proposer de textes consistants, présentant de vraies questions de compréhension, mais des textes plats, relativement pauvres. Or c'est cela même qui peut susciter l'intérêt chez les élèves, leur donner envie de comprendre, d'aller plus loin. Catherine Tauveron (2002) indique qu'« il est nécessaire

de donner à lire aux élèves, même apprentis-lecteurs, des textes « résistants » qui posent des problèmes de compréhension, qui obligent à l'interaction lecteur-texte et des textes «proliférants» c'est à dire des textes ouverts avec des éléments polysémiques. » Bien sûr ces textes devront donner lieu à un accompagnement important, à un réel échange entre les élèves et l'enseignant. Mais c'est cela qui donnera de la consistance à la lecture, et qui permettra d'ouvrir des portes vers la lecture plaisir.

L'acculturation apparaît donc aussi comme un axe important pour développer ce plaisir et dépasser ces difficultés. En effet c'est lors de la mise en place de pratiques diverses autour de la lecture et de l'écriture que l'on va pouvoir atteindre l'ensemble des enfants et permettre à chacun de s'approprier la lecture d'une manière qui lui plaît. C'est lors de ces moments que l'enfant pourra développer un lien personnel entre lui et l'écrit.

2.1.4) Lire à l'école élémentaire

2.1.4.1) Les instructions officielles et programmes

Comme nous l'avons vu précédemment l'étude du code tient une place prépondérante dans les enseignements scolaires, et l'acculturation qui apparaît pourtant comme fondamentale dans la construction du lecteur arrive souvent en second plan. Le plaisir de lire lui est souvent absent, voir opposé à l'école pour beaucoup d'enfants. Mais qu'en est-il des programmes actuels, quelles sont les recommandations données aux enseignants ?

En maternelle les deux objectifs prioritaires sont « la stimulation et la structuration du langage oral et l'entrée progressive dans la culture de l'écrit ». (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Cadrage général, 2015) Pour permettre cela une grande place est accordée à la dimension culturelle, les élèves vont découvrir les fonctions de l'écrit et ses usages par la mise en place de pratiques acculturantes. En effet le document de synthèse du domaine « Le langage dans toutes ses dimensions » (MENESR, Cadrage général, 2015) précise les deux approches de l'écrit qui doivent être menées simultanément :

- Travail de la langue, découverte du principe alphabétique.
- Acculturation : « Ils découvrent également que l'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer efficacement et durablement avec autrui, de générer des mondes, de produire du savoir consultable, de provoquer des émotions : la fréquentation des documentaires et des albums de littérature de jeunesse familiarise les élèves avec des référents culturels et les valeurs qu'ils véhiculent, les amène à des activités de lecteurs. » (MENESR, Cadrage général, 2015).

On retrouve donc bien dans les programmes l'idée que les enfants doivent commencer à s'approprier la langue écrite avant de savoir lire et écrire et que l'école doit prendre en charge cette acculturation dès la maternelle pour permettre à tous les enfants cette familiarisation avec le monde de l'écrit. Pour cela, les ressources d'accompagnement des programmes (MENESR, L'écrit, 2015) précisent que les enseignants doivent favoriser les expériences concrètes de l'écrit en utilisant dès la maternelle toutes les situations possibles d'apprentissages mettant en avant la fonction de l'écrit : recette de cuisine, article de journal ...

Mais pour la maternelle, la pratique principalement mise en avant est l'utilisation de la littérature jeunesse : « Le premier enjeu reste de la rendre accessible matériellement, langagièrement, culturellement et intellectuellement pour que ses usages, ses objets, ses expériences et ses espaces deviennent, pour tous, courants, habituels et stimulants. » (MENESR, L'écrit, 2015). Dans la partie des programmes de maternelle spécifique à l'utilisation de la littérature jeunesse (MENESR, Littérature jeunesse, 2015) la notion d'acculturation est clairement citée : « L'école maternelle est un lieu unique pour assurer une acculturation progressive collective et individuelle, pour la découverte régulière et fréquente d'une variété de livres de jeunesse par l'ensemble des enfants. » Les programmes précisent que la lecture par l'enseignant de ces ouvrages de jeunesse doit être quotidienne.

Au sein des quatre composantes de l'entrée dans l'écrit énoncées par Roland Goigoux l'acculturation tient donc une place majoritaire dans les programmes du cycle 1. Cependant, on peut observer que sa place diminue au cours des autres cycles qui vont s'axer autour des autres dimensions. Marianne Tiré, dans sa thèse sur les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP (2017), montre que c'est la composante du travail du code qui occupe la première place dans les programmes de cycle 2 depuis 1995 jusqu'à 2015 et qu'en 2008 la compréhension est quasiment absente. Néanmoins les programmes en vigueur en 2018 montrent une évolution et lui accordent une place plus importante en indiquant que « la compréhension est la finalité de toutes les lectures » (p. 12).

La notion d'acculturation n'est pas clairement présente dans les programmes de cycle 2 et 3. On va cependant retrouver la lecture d'œuvres complètes (littérature jeunesse ou patrimoniale) par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes, afin de développer la connaissance du monde littéraire et de donner une culture commune aux élèves.

La notion de lecture personnelle et de lecture plaisir est aussi présente dans les programmes en vigueur en 2018 : « Les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire, elles sont choisies librement : les élèves empruntent régulièrement des livres qui répondent à leurs goûts ; un dispositif est prévu pour rendre compte en classe de ces lectures

personnelles qui pourront constituer au sein de la famille un objet d'échange. ». Pour appuyer cette construction d'une culture commune et personnelle, le ministère de l'éducation a mis en place le dispositif « parcours de lecteur » (2016) qui incite les enseignants à prendre en compte les différents aspects de la lecture et à mettre en place tout au long des cycles un travail cohérent autour de ces aspects. Ce dispositif met en avant qu'« une "culture" n'est pas un ensemble de savoirs, c'est une pratique à la fois personnelle et collective » et appelle les enseignants à travailler les différents aspects d'une pratique culturelle : fréquentation de lieux (bibliothèques ...), participation à des événements (festival autour du livre ...), et échange autour de la pratique. Il est précisé que « ces éléments ne sont pas secondaires : ils appartiennent intégralement à la culture littéraire. Il est important de reconnaître le caractère social de la culture littéraire et artistique, de lui donner des repères et d'entretenir cette pratique tout au long de la scolarité ». Les programmes donnent donc ici une place aux pratiques acculturantes tout au long de la scolarité et montrent leur importance.

Malgré une prédominance donnée à l'apprentissage du code, la nécessité des pratiques acculturantes semble donc prendre petit à petit sa place dans les programmes, même si comme nous l'avons vu, elles ne sont encore présentes que dans peu de classes.

2.1.5) Le dispositif de lecture partagée

2.1.5.1) Donner le goût de la lecture

Nous avons mis en avant précédemment que la recherche montre l'importance de prendre en compte la composante d'acculturation et la notion de plaisir dans l'apprentissage de la lecture et dans la construction des profils de lecteurs des élèves. Les programmes du ministère de l'éducation nationale évoluent en ce sens, donnant de nouvelles pistes de travail aux enseignants.

Lorsque l'on s'intéresse aux pratiques permettant cette acculturation et ce développement du plaisir de lire, on retrouve dans les travaux des chercheurs le dispositif de « lecture partagée ». Ce dispositif est défini par Catherine Frier (2006) comme « un moment qui réunit un adulte lecteur et des élèves (lecteurs ou non) autour de la lecture d'albums et d'histoires ». Dans le livre *Passeurs de lecture : Lire ensemble à la maison ou à l'école* (2006), les auteurs mettent en avant l'importance de ces temps de lecture à voix haute pour les élèves et précisent leur nécessité au cours des trois cycles de l'école primaire. Ces moments, très ritualisés, où les élèves sont en confiance vont permettre de les rassurer face à la pratique de la lecture et petit à petit, les faire devenir lecteurs. Pour eux, le rôle de l'enseignant dans ces temps de lecture est avant tout d'en faire des moments agréables et de plaisir, permettant de dépasser

les aspects techniques de la lecture tels que le déchiffrage. On retrouve ce lien entre lecture partagée et plaisir de lire dans les activités proposées par Gérard Chauveau pour développer le projet de lecture des enfants (2013). Il préconise en effet de « connaître régulièrement le plaisir de lire – ou le plaisir des "belles histoires"- grâce à la lecture à voix haute faite par un adulte. ». De même, l'observatoire National de la lecture (1998) indique que « l'écoute de la lecture par les parents et par le maître ou la maîtresse contribue à donner le goût des mots, la connaissance et crée le désir de lire par soi-même ». Le dispositif de lecture partagée intervient donc directement dans le développement du plaisir de lire, mais a-t-il un impact sur l'ensemble des élèves, même ceux les plus éloignés de la culture écrite ?

2.1.5.2) Les obstacles rencontrés

Selon le témoignage de Laurence Chartier, enseignante (Frier, 2006) la lecture partagée ne permet pas forcément d'atteindre l'ensemble des élèves, et se révèle parfois complexe à mener. Selon elle certains enfants ne seront pas intéressés, ou pour de multiples raisons, ne seront pas capable de se mettre en condition d'écoute : « La lecture d'une histoire peut même parfois être une activité risquée certains jours ou vis-à-vis de certains enfants, dans le sens où elle ne marchera pas, n'en intéressera que quelques-uns et laissera les autres de côté ». Cette problématique est reprise dans un document du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse sur le dispositif de lecture offerte (2016) qui précise que certains élèves, en difficultés dans la lecture individuelle, vont conserver ces difficultés en demeurant passifs lors des lectures offertes ou partagées. Ces élèves ne feront donc pas évoluer leur posture de lecteur grâce au dispositif. Cela nous amène à nous questionner sur les moyens possibles pour dépasser ces difficultés et permettre à tous de s'investir dans ce dispositif afin d'accéder au plaisir de lire, pour petit à petit modifier son comportement de lecteur.

2.1.5.3) La mise en place en classe

En effet, la recherche montre plusieurs conditions à mettre en œuvre pour que les dispositifs de lecture partagée puissent atteindre tous les élèves : Christian Poslaniec (2010) indique qu'un des critères importants pour donner le goût de la lecture est de ne pas imposer d'explicitation de texte à la suite de la lecture. Pour lui, les temps de lecture plaisir et ceux de travail de compréhension ne doivent pas être mélangés. Ainsi les élèves pourront se placer de manière confiante dans le temps de lecture, même s'ils se savent en difficulté de compréhension, et se laisseront plus porter par l'histoire. Cette idée de "gratuité" de la lecture et de séparation avec les contraintes scolaires est fondamentale pour Bernard Devanne (1992). Selon lui c'est cela qui va permettre à la lecture de devenir source de plaisir. Les moments de lecture partagée ne doivent donc pas servir à l'enseignant pour des travaux annexes, les élèves doivent se sentir

dans un vrai moment de partage, sans conséquence négative. Pour renforcer ce sentiment de partage, le temps de lecture partagée doit être instauré comme un moment ritualisé, avec un symbolisme fort. Cela permet de montrer l'importance que donne l'enseignant à ces temps. (Frier, 2006). Cette ritualisation va induire plusieurs choix : choix du moment de la lecture, de la durée, du positionnement des élèves et de l'enseignant :

Pour Catherine Frier (2006) le placement des élèves et de l'enseignant est un facteur important à prendre en compte, impactant fortement le déroulé du dispositif. Il faut favoriser un espace qui soit propre à ces temps de lecture et surtout qui soit confortable, pour permettre une réelle écoute. C'est une pratique qui doit être inscrite dans la durée, pour devenir complètement ritualisée, et connue des élèves.

Un autre facteur très important est le choix des ouvrages : ce dispositif doit être l'occasion de présenter à l'ensemble des élèves, des récits "résistants", plus difficiles, mais plus profonds et « qui invitent à partir ailleurs, à s'échapper hors de sa chambre ou de la salle de classe, à rêver, à réfléchir » (Frier, 2006). Pour certains élèves, petits lecteurs, ces moments seront les premières occasions d'atteindre ce type de textes et de les lire dans leur intégralité. Ce qui est une première réussite.

2.1.5.4) Garder une trace : le carnet de lecture

Une fois la lecture terminée il est important que les élèves puissent avoir un moment de retour individuel, à l'écrit, sur ce qu'ils viennent d'écouter. Pour cela des « carnets de lecture » peuvent être mis en place. J. Giasson (2000) définit le carnet de lecture ainsi : « Le carnet de lecture est un moyen efficace de conserver une trace de tes réactions aux textes, qu'elles aient été positives ou négatives. Il t'offre la chance de réagir personnellement, de poser des questions, de réfléchir sur les personnages, les événements, la langue de l'auteur ». Ce dispositif permet donc de renforcer ce lien personnel que l'on cherche à créer lors de la lecture partagée, sans imposer de contraintes de compréhension ou d'explicitation. Cela va induire une implication plus importante de l'élève en le rendant acteur de la lecture qui vient d'avoir lieu, en lui permettant de s'appropriier le texte selon sa sensibilité, son imagination ... (Poslaniec C., 2005). De même que les temps de lecture, la mise en œuvre des carnets de lecture doit respecter certains aspects si l'on cherche à développer l'envie de lire. Le document d'accompagnement du MENJ sur la mise en place des carnets de lecture (2016) apporte plusieurs précisions :

- La forme du carnet : le document précise qu'il est important de veiller à ce que le carnet soit identifié comme quelque chose de réellement personnel, dissocié du reste du matériel scolaire. Il faut donc choisir un format différent des cahiers habituels.

- Le contenu du carnet : des propositions différant des questionnements habituels (compréhension, résumé) doivent être données aux élèves afin de faire exprimer leurs ressentis, leur perception du texte. Pour cela toutes les formes d'expression pourront être utilisées : dessin, liste, texte ...
- Le lien avec l'enseignant : toujours selon le document d'accompagnement du MENJ, les carnets de lecture peuvent être partagés, servir de point de départ à des réflexions collectives, si les élèves en ressentent l'envie.

De plus comme l'indique C. Poslaniec (2005) ces écrits peuvent servir à rendre compte à l'enseignant de l'évolution du comportement de lecteur des élèves, de leur perception des écrits et de leur engagement dans le dispositif. Néanmoins il précise que cette consultation de l'enseignant ne doit avoir lieu qu'avec l'accord de l'élève et qu'il ne faut pas corriger les écrits.

2.2) Problématique

En dehors des aspects et compétences techniques de l'apprentissage de la lecture, l'acculturation et le plaisir de lire semblent avoir un rôle fondamental dans le développement des parcours de lecteur des élèves. Le dispositif de lecture partagée semble permettre de développer ces aspects mais sa mise en place peut rencontrer des difficultés et laisser les élèves les plus fragiles de côté. Des facteurs méthodologiques ont été mis en avant pour essayer de dépasser ces difficultés. Cela nous amène à la problématique suivante : **Le dispositif de lecture partagée peut-il devenir un levier pour développer le plaisir de lire chez les élèves et ainsi permettre l'évolution de leur parcours de lecteur ?**

3) Méthode

3.1) Contexte de l'étude

3.1.1) Présentation de la classe :

L'étude a été réalisée dans une classe de 26 élèves de CM2 d'une école élémentaire de Grenoble. Le Milieu socio-professionnel des familles est hétérogène et deux élèves sont arrivés en France dans les deux dernières années.

Un des élèves présente de grosses difficultés de scolarisation et est très peu présent. Il n'a donc pas pu être pris en compte dans l'étude, qui a été réalisée avec les 25 autres élèves.

La classe est composée de 14 garçons et 12 filles.

Étant professeur des écoles stagiaire, l'étude a été réalisée pendant mes temps de classe : le lundi, mardi et un mercredi sur deux.

3.1.2) Présentation du dispositif de lecture partagée :

Le dispositif analysé est un temps de lecture partagée mis en place depuis le mois de septembre. Lors de ce temps je lis un passage d'un ouvrage de littérature pendant une dizaine de minutes. Lors de l'étude ce sont certains élèves qui m'ont remplacée et qui ont lu au reste de la classe. Pour mener ce temps de lecture plusieurs choix méthodologiques ont été effectués afin de prendre en compte les modalités de mise en œuvre proposées par la recherche, que nous avons citées précédemment :

En effet dans l'état de l'art nous avons montré l'importance de la ritualisation. Pour permettre cela nous avons décidé de mener ce temps de façon quotidienne (sur mes jours de classe), en essayant de le réaliser toujours au même moment de la journée (dernier quart d'heure de l'après-midi). Il est annoncé et inscrit dès le matin dans l'emploi du temps de la journée. Ainsi les élèves savent que ce moment va avoir lieu et qu'il a la même importance que le reste de la journée. Cela permet d'instaurer la relation de confiance nécessaire au bon déroulement du dispositif. Ces temps de lecture partagée ont été mis en place dès septembre, et maintenus tout au long de l'année, pour devenir un rituel complètement maîtrisé par les élèves.

Pour l'organisation spatiale, la disposition de la classe ne permet pas d'avoir un espace propre pour les lectures, le coin bibliothèque étant trop petit pour accueillir l'ensemble de la classe. Les élèves restent donc à leur place pour écouter. Cependant, afin de permettre une réelle écoute et de rendre ce moment agréable, ils peuvent tout en restant à leur place se mettre dans une position confortable, fermer les yeux, poser leur tête sur la table s'ils le souhaitent. Le changement de disposition n'étant pas possible, nous avons tout de même souhaité renforcer l'aspect symbolique et ritualisé de ce moment, les temps de lecture sont donc toujours annoncés de la même façon : lorsque la lecture partagée doit commencer j'affiche une image qui symbolise ce temps de lecture et un élève va baisser les lumières. Cela permet aux élèves de mieux s'engager dans ce temps spécifique.

Pour le choix des livres lus, nous avons vu qu'il est important de prendre des ouvrages vers lesquels les élèves n'iraient pas forcément seuls, plus "résistants", plus longs. Pour nous, en cycle trois, une des étapes importantes dans le parcours de lecteur des élèves est la lecture des premiers romans. Cependant la lecture entière d'un roman reste complexe pour certains petits lecteurs. Il nous semblait donc important de prendre ce type d'ouvrages, pour permettre à chaque élève d'arriver au bout de la lecture de son premier roman, même lu par l'enseignant. Ensuite j'ai sélectionné des ouvrages de littérature de jeunesse permettant le développement de l'imaginaire et susceptible d'intéresser les élèves.

Suite à la lecture un temps d'échange est possible si certains élèves le souhaitent mais il n'y a pas de travail effectué sur ce qui vient d'être lu. Lors de l'étude nous avons ajouté le dispositif de carnet de lecteur à la suite des temps de lecture. Je détaille ce dispositif dans la partie ci-dessous.

3.2) Types de données recueillies

Afin de définir et de mesurer l'évolution des comportements de lecteurs de mes élèves, je me suis appuyée sur différents types de données.

3.2.1) Des questionnaires :

Afin d'avoir une meilleure idée du rapport des élèves avec la lecture et de pouvoir évaluer leur évolution, j'ai tout d'abord commencé par établir leur profil de lecteur. Pour cela les élèves ont dû répondre à un questionnaire sur leurs habitudes de lectures, leurs goûts, et leur façon de considérer la lecture (Cf. Annexe 1). Ce questionnaire a été établi à partir du guide d'entretien de Gérard Chauveau (2011). Les élèves ont répondu à ce questionnaire par écrit lors d'un temps de classe prévu à cet effet. Suite à la séquence un second questionnaire est donné aux élèves afin de pouvoir mieux évaluer l'évolution des comportements de lecteur et la manière dont ils ont vécu le dispositif.

3.2.2) Un test de fluence :

En plus de ces questionnaires les élèves ont passé un test de fluence afin de positionner leur aisance en déchiffrage. La réunion des réponses au questionnaire avec les tests de fluence nous permet ainsi d'établir les profils de lecteur des élèves de la classe (Cf. *analyse des questionnaires et des tests de fluence* p.16).

3.2.3) L'observation des comportements des élèves lors des lectures :

Tout au long des lectures offertes des informations ont été relevées sur le comportement adopté par les élèves lors de l'écoute ou suite à l'écoute. Ces comportements ont été répertoriés par élève dans un tableau (Cf. partie Résultats : Observation des comportements des élèves "spectateurs" lors des lectures , p.22). La grille d'observation a été conçue en s'appuyant sur les travaux de Catherine Frier et Anne Vadcar (2017). Plusieurs critères d'observation ont été repris dans cette étude pour s'adapter à notre situation :

- Durée de la séance (totale, temps de lecture, temps d'interaction avant et après la lecture)

- Type d'investissement des élèves pendant la lecture et temps d'interaction : degré d'attention conjointe ; posture corporelle ; interaction orale

J'ai relevé ces informations par observation directe des élèves de la classe lors des lectures que j'ai effectuées, ou lors de celles réalisées par les élèves.

3.2.4) Des carnets de lecture :

L'objectif de ces carnets est de renforcer l'appropriation personnelle des lectures, comme cela a été précisé dans l'état de l'art. De plus cela nous sert à évaluer le plaisir que prennent les élèves lors des lectures et à explorer leurs modes d'investissement dans le dispositif que nous avons mis en place. Pour la mise en œuvre méthodologique nous avons suivi les principes déclinés précédemment :

Un petit livret a été distribué à chaque élève. Ce livret est de taille plus petite que celle des formats habituels et possède une couverture de couleur (choisie par chaque élève). Chacun a indiqué son nom et a rempli la couverture afin de se l'approprier.

Chaque jour, à la suite d'une lecture une nouvelle consigne est donnée aux élèves, à laquelle il faut répondre dans le carnet de lecture. Il a été pris soin de donner des consignes éloignées des questions de compréhension ou d'explicitation habituelles. Pour concevoir ces consignes nous nous sommes appuyées sur l'ouvrage *Les textes littéraires à l'école* (J. Giasson, 2000) qui propose des exemples de questions précises telles que : « Que penses-tu des comportements de tel personnage ? » ; « Que penses-tu qu'il va se passer au chapitre suivant ? » ; « Quelle question poserais-tu à l'auteur sur ce sujet ? ». Nous avons aussi utilisé le document du MENESR (2016) qui propose plusieurs idées : « Dessine tel personnage. » ; « Quelles questions te poses-tu ? » ; « A quoi ce passage te fait-il penser ? » ...

Pour répondre à ces consignes les élèves n'ont pas de contrainte sur la longueur de la réponse. Enfin, ces carnets ne sont pas corrigés par l'enseignant.

3.2.5) L'observation des temps de lectures offertes réalisés par les élèves :

Suite à une demande des élèves il a été mis en place un système de roulement pour la lecture des différents chapitres du roman lu ensemble. Les élèves volontaires peuvent s'inscrire sur une liste pour préparer un extrait du roman. Chaque semaine, deux ou trois nouveaux chapitres (selon l'aisance en lecture des élèves) sont attribués à trois élèves de la liste qui doivent préparer leur lecture pour la semaine suivante. Je leur propose de les aider s'ils en ressentent le besoin, pour préparer la lecture à voix haute.

L'observation de ces temps nous permet d'évaluer l'investissement des élèves dans le dispositif, et l'évolution de leur posture de lecteur. Pour analyser cela j'ai relevé plusieurs informations et établi certains critères, consignés dans un tableau (Cf. partie Résultats : Investissement dans la préparation des lectures, p.27) :

- Liste d'inscription des élèves se portant volontaires
- Observation de l'investissement dans la préparation :
 - lecture à voix haute montrant que le texte a été préparé (lecture maîtrisée, moins d'hésitation que lors d'une découverte de texte)
 - recherche ou demande d'informations sur le texte : lexique ...
 - volonté d'avoir de l'aide, ou un temps spécifique de la part de l'enseignant pour préparer la lecture
 - Allusions informelles auprès de l'enseignant ou des camarades de cette lecture, de facilité ou difficultés rencontrées, de l'envie de lire ...

3.3) Stratégies d'analyse des données

3.3.1) Analyse des questionnaires et des tests de fluence :

Ces données ont été recueillies dans l'objectif d'établir les profils de lecteur des élèves au début du dispositif. Pour analyser ces données nous nous sommes basées sur les profils de lecture établis par Christian Poslaniec dans une étude portant sur des élèves de CM2 (1994).

Il définit trois « profils de lecteurs » : «

- Les "déjà lecteurs" lisent beaucoup et achèvent les livres qu'ils commencent
- Les "stagneurs" commencent peu de livres et, la plupart du temps, ne les finissent pas
- Les "démarrateurs" en début d'année, ils en viennent à commencer et finir un plus grand nombre de livres ».

Pour définir le profil de chaque élève Christian Poslaniec indique plusieurs critères :

- **Fonction et intérêt attribués à la lecture** : Pour les élèves "déjà lecteurs" il y a du plaisir à lire accompagné d'un intérêt culturel et scolaire, tandis que les élèves "stagneurs" vont percevoir la lecture dans sa fonction « utilitaire » et essentiellement dans le cadre scolaire. Les élèves « démarrateurs » qui se situent entre les deux autres profils, ont une vision assez mélangée de l'intérêt de la lecture : ils commencent à y prendre du plaisir, mais accordent aussi une grande importance à l'aspect scolaire et « utile ».

- **Implication dans la lecture** : les élèves « déjà lecteurs » vont s'engager dans leurs lectures, connaître leurs préférences, être capables de choisir parmi les livres disponibles et lire des livres divers. On va retrouver cet engagement dans la lecture pour les « démarreurs » qui seront aussi capable de résumer leurs lectures, mais qui seront moins autonomes dans leurs choix, qui seront moins divers. Pour les "stagneurs", la lecture est essentiellement une contrainte dans laquelle ils s'engagent peu. Leur choix de livres va être porté par leur vision utilitaire et scolaire de la lecture, considérant l'ensemble des livres comme des manuels scolaires.
- **Lien social, fréquentation** : Les élèves "stagneurs" vont se procurer leurs livres essentiellement chez eux, ou ils seront donnés par l'enseignant. Ces lectures, souvent difficiles ne donneront pas lieu à des discussions. Ces élèves ne fréquentent pas, ou très peu, les bibliothèques. Les "démarreurs" vont souvent apprécier de parler de leurs lectures et vont commencer à aimer fréquenter des lieux tels que les bibliothèques municipales. Enfin, pour les élèves "déjà lecteurs" les lectures peuvent souvent faire l'objet d'échanges, de discussions et ils aiment fréquenter régulièrement les bibliothèques.

Nous allons analyser les questionnaires auxquels les élèves ont répondu selon ces différents critères afin d'établir le profil de chaque élève de la classe.

De plus, nous trouvions intéressant de faire le lien entre les profils obtenus (centrés sur le rapport à la lecture, les pratiques courantes ...) et le niveau de lecture des élèves dans son aspect "technique". Pour cela nous nous servirons des tests de fluence réalisés au cours de l'année. L'analyse de ces données va nous permettre d'établir les profils de lecteur des élèves au début de l'étude.

3.3.2) Analyse des observations des élèves "spectateurs", et des observations des élèves préparant une lecture :

Ces données sont analysées afin de montrer l'évolution du plaisir de lire des élèves et de leur comportement de lecteur. Les relevés d'observations sont étudiés pour chaque élève selon les critères que nous avons énoncés précédemment et confrontés aux profils de lecteurs initiaux. Ainsi nous essayerons d'évaluer l'impact du dispositif sur les élèves.

3.3.3) Analyse des carnets de lecture :

L'analyse des carnets de lecture s'appuie sur la méthodologie proposée par Lecoq Camille, sous la direction de Jean François Massol, (Le carnet de lecteur : un outil pour la formation du sujet

lecteur, 2015). Les critères utilisés pour analyser nos carnets de lecteur sont ceux proposés dans cette étude :

- Aspect quantitatif de la réponse : "un mot", "une à plusieurs phrases", "un récit"
- Aspect qualitatif de la réponse :
 - Utilisation du "je" : montre une implication personnelle de l'élève
 - Avis esthétique : avis personnel plus ou moins justifié sur son appréciation du récit
 - Projection dans l'univers des personnages
 - Expression des sentiments : expression de sentiments face aux événements de l'histoire
 - Commentaire avec un apport personnel : l'élève fait le lien avec des éléments de sa vie personnelle
 - Commentaires explicatifs
 - Développement de son point de vue.

Les résultats obtenus en analysant les données selon ces critères seront organisés sous forme de diagrammes pour permettre une visualisation du type de réponse employé par les élèves, et de l'évolution dans le temps. L'analyse de ces données sera mise en lien avec celle des observations réalisées en classe, toujours dans l'objectif d'évaluer l'évolution du comportement de lecteur des élèves et de leur plaisir de lire.

3.3.4) Présentation des résultats :

De façon à préserver l'anonymat des élèves tout en distinguant les différentes données, nous les désignerons par la première lettre de leur prénom, suivi par un nombre si la lettre est présente plusieurs fois.

Dans les différents tableaux un code couleur a été associé aux profils de lecteur :

 *Elèves déjà lecteurs*  *Elèves démarreurs*  *Elèves stagneurs*

3.3.5) Situation de confinement

Dans le cadre de la situation de confinement ayant été mise en place depuis le mois de mars 2020 et donc de la mise en place de l'école à distance, l'ensemble des données n'ont pas pu être recueillies. Les analyses ne porteront donc que sur les données effectivement disponibles. Cela correspond aux questionnaires de lecture et tests de fluence, aux observations des élèves spectateurs sur trois temps de lecture, et aux observations de la préparation de deux temps de lecture par les élèves. Le dispositif des carnets de lecture ne pourra pas être analysé.

La quantité restreinte de données, et la courte étendue de temps sur laquelle elles ont été recueillies seront prises en compte dans l'analyse.

4) Résultats

4.1) Résultats des questionnaires et tests de fluence

Les 25 questionnaires remplis par les élèves ont été analysés selon la démarche définie dans la partie méthode (Cf. *Analyses des questionnaires et des tests de fluence*, p.16). Ils ont été réalisés dans l'objectif d'établir les profils de lecteur des élèves de la classe au début de l'étude. Les réponses obtenues aux questionnaires sont reportées dans un tableau présent en Annexe 2. Les critères choisis (fonction et intérêt attribués à la lecture ; lien social, fréquentation ; implication dans la lecture) nous ont permis d'établir le profil de chaque élève de la classe. Les profils obtenus sont les suivants :

Profils de lecteur	Elèves déjà lecteurs	Elèves démarreurs	Elèves stagneurs
Nombre d'élèves	9	8	8

Tableau 1 : profils de lecteur des élèves

Voici l'analyse explicite de l'un des questionnaires permettant de bien comprendre comment le tableau précédent a été obtenu :

- Étude du questionnaire de C4 (Cf. Annexe 1) :

Fonction, intérêt, attribués à la lecture : Cette élève indique que la lecture sert à « avoir de l'imagination, et à apprendre du vocabulaire, des mots ». On retrouve donc ici un intérêt scolaire de la lecture, qui va servir aux apprentissages, et aussi un intérêt relié au plaisir de lire, à ce qu'il procure : développer son imagination. Les fonctions attribuées à la lecture ne sont pas de l'ordre de "l'utile".

Implication dans la lecture : Plusieurs catégories de livres sont citées par l'élève (Bandes dessinées, romans à images, et pièces de théâtre) et elle emploie les termes de "première et quatrième pages de couverture". Cela montre une bonne connaissance de l'objet livre et de sa pratique personnelle. La réponse à la question « Où lis-tu ? » : « Dans des endroits confortables » montre une réelle implication dans la lecture, dépassant la contrainte. En effet C4 recherche à être bien pour lire, elle prend donc en compte l'aspect de plaisir de la lecture.

Lien social, fréquentation : les lieux de lecture fréquentés sont variés : lieu d'habitation, l'école et la bibliothèque. La lecture prend une dimension sociale : C4 apprécie parfois de parler de lecture avec ses amis et leur emprunte des livres. Au vu de ces trois critères, C4 a le profil d'élève "déjà lecteur".

Nous avons ensuite voulu prendre en compte l'aspect plus « technique » de la lecture et analyser ces profils en les faisant correspondre avec l'aisance en déchiffrage des élèves. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus au test de fluence par les élèves au cours de l'année, selon leur profil de lecteur.

Stagneurs	N3	E	S	R	K	P	I	M	
MCLM (Mots lus correctement par minute)	144	198	135	130	-	61	134	116	
Démarreurs	C	N	E2	L	D	F	R2	A	
MCLM	161	142	111	126	104	40	99	140	
Déjà lecteurs	C2	C3	H	S2	C4	L2	N2	M2	M3
MCLM	192	165	156	167	155	204	147	155	146

Tableau 2 : Nombre de mots lus correctement par minute

Le score de fluence pour l'élève K n'a pas pu être obtenu car cette élève est arrivée plus tard dans l'année.

La moyenne de MCLM pour les stagneurs et les démarreurs est de 131 mots, celle des déjà lecteurs est de 185 mots. On observe donc un score de fluence en moyenne identique entre les stagneurs et les démarreurs, et de 30 mots de plus pour les déjà lecteurs. Cependant les résultats obtenus ne sont pas uniformes : le deuxième meilleur score de fluence (198) correspond à E, qui a un profil de stagneur. De même plusieurs élèves déjà lecteurs ont des scores de fluence inférieurs à ceux d'élèves stagneurs : H, C4, N2, et M3 ont un score inférieur à celui de C (161).

Voici le tableau classant les réponses du questionnaire en lien avec la pratique scolaire de la lecture, selon les profils de lecteur :

		Élèves déjà lecteurs (9)	Élèves démarreurs (8)	Élèves stagneurs (8)
Aimes-tu lire ?	Oui	8	6	2
	Un peu	1	1	4
	Non	0	1	2
Te sens tu obligé de lire ?	Oui, pour l'école	1	0	1
	Oui	0	2	2
	Non	9	6	5
Lis-tu en classe ? A quels moments ?	Rallye -lecture	8	6	2
	Temps libre	1	4	4

	Chut, je lis	0	1	1
	Lecture partagée	1	1	0
	Lecture suivie	1	0	0
Quels moments as-tu aimé ?	Rallye -lecture	4	3	0
	Temps libre	0	1	0
	Chut, je lis	1	0	0
	Lecture partagée	3	1	5
	Rien de particulier	0	3	2
Quels moments n'as-tu pas aimé ?	Rallye -lecture	1	2	1
	Lecture partagée	0	1	1
	Quand c'est ennuyant	0	0	1
	Aucun	7	5	4

Tableau 3 : Réponses aux questions en lien avec la pratique scolaire de la lecture selon les profils de lecteur

Les réponses mettent en avant que deux-tiers des élèves de la classe aiment lire (seize élèves), qu'un quart (six élèves) aime un petit peu lire et que trois élèves disent ne pas aimer lire. Six élèves se sentent parfois obligés de lire, deux d'entre eux ont précisé que cela avait lieu dans le cadre de l'école.

Ces résultats nous permettent d'avoir un retour sur la perception des pratiques de lecture en classe par les élèves selon les profils de lecteur. En effet on observe des schémas de réponses différents : alors que les élèves "déjà lecteurs" disent lire principalement dans le cadre du rallye-lecture (huit élèves sur neuf), et que certains d'entre eux apprécient ce dispositif (quatre sur neuf), les élèves "stagneurs" sont seulement deux sur huit à lire dans ce cadre. De plus aucun d'entre eux n'a indiqué aimer ce dispositif. Ces élèves vont plus lire lors des temps libres et deux d'entre eux n'ont apprécié aucun moment en particulier. D'ailleurs sur l'ensemble des vingt-cinq élèves ayant répondu aux questionnaires, cinq indiquent n'avoir apprécié aucun moment de lecture : trois démarreurs et deux stagneurs. Au contraire, seize élèves de la classe disent qu'il n'y a pas de moment de lecture en classe qu'ils n'ont pas aimé.

Le dispositif de lecture partagé, mis en place depuis septembre, a été abordé par les élèves : six d'entre eux le citent parmi les moments qu'ils ont aimés (trois déjà lecteurs, un démarreur, et cinq stagneurs). A l'inverse, deux élèves (un stagneurs et un démarreur) n'ont pas aimé ces temps. Ils indiquent tous les deux dans leur questionnaire que c'est parce qu'ils ont trouvé que c'était « long et ennuyant ».

4.2) Observation des comportements des élèves "spectateurs" lors des lectures

Les comportements observés lors des temps de lecture ont été reportés dans une grille d'observation selon les critères énoncés dans la partie méthode (Cf. *Analyses des observations des élèves "spectateurs"*, p.17). Voici les observations relevées lors des différentes séances :

Date de la séance	Lecteur	Durée de la séance		
		Temps de lecture	Temps d'interaction avant la lecture	Temps d'interaction après la lecture
02/03/20	Enseignante	10 minutes	3 minutes	2 minutes
Investissement des élèves				
	Degrés d'attention conjointe	Posture corporelle	Interaction orale	
C2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			
S	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			
S2			Cherche à parler pendant la lecture : réagit aux questions ouvertes de l'auteur.	
R	À l'écoute, regard tourné vers le lecteur la majeure partie du temps mais se tourne parfois	Fait des petits mouvements tout au long de la séance (joue avec ses mains ...)		
L	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			
C4	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur			
P	Peu tourné vers le livre, regarde dans son casier, cherche à parler à son voisin	Posture mobile, difficulté à rester immobile, se lève ...		
L2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			
N2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			
F	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			
R2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			
A	Ne semble pas tourné vers le lecteur, regard porté ailleurs			

M3	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.		
I		Fait des petits mouvements tout au long de la séance, bouge beaucoup	Réagit à haute voix aux passages du livre : rigole lors des moments humoristiques

<i>Date de la séance</i>		<i>Lecteur</i>		<i>Durée de la séance</i>		
03/03/20		N		Temps de lecture	Temps d'interaction avant la lecture	Temps d'interaction après la lecture
				9 minutes	2 minutes	5 minutes
Investissement des élèves						
Degrés d'attention conjointe		Posture corporelle		Interaction orale		
C	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			Dit qu'elle n'a pas tout entendu car lecture pas assez forte par moment		
N3	À l'écoute, mais se détourne plusieurs fois du livre pour regarder ses affaires sur le bureau					
C2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.	Posture scolaire				
S	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.			Demande à son voisin d'arrêter de faire du bruit avec ses affaires		
E2		Ne reste pas assis, se lève, puis se rassoit ...				
C3		Posture de repos : tête posée sur la table sur ses bras croisés				
S2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur			Réagit aux passages de l'histoire : « Ho non » ..., rigole ...		
R	À l'écoute, regard tourné vers le lecteur, puis s'en détourne vers la fin			Demande le silence au début de la séance pour que l'on commence plus vite. Fais des injonctions en rapport avec l'histoire : « il est trop bizarre celui-là », « moi je n'aimerai pas »		
L	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.					

D	Peu concentré, ne semble pas suivre l'histoire	En mouvement, joue avec ses affaires	
C4	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.		
K	Écris sur une feuille en même temps		
P	À l'écoute, regarde beaucoup sa voisine	Reste assise, mais bouge sur sa chaise	
L2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.		Intervient pour parler de l'histoire à la fin
N2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.		Questionne sur la suite à la fin de l'histoire.
F	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.		
R2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur		Après la lecture parle de la famille de l'histoire : « ils sont vraiment bizarre ... »
A	Pas d'attention conjointe		
M2		Posture de repos, s'appuie sur la table	
M3	À l'écoute, mais se déconcentre rapidement	Se retourne plusieurs fois, regarde ses voisins ...	
I	Ne regarde pas toujours le lecteur	Fait des petits mouvements tout au long de la séance (joue avec ses mains ...)	Comme lors de la lecture précédente : réagit à haute voix aux passages du livre : rigole lors des moments humoristiques
M	A l'écoute, mais regard peu tourné vers le lecteur		

<i>Date de la séance</i>		<i>Lecteur</i>		<i>Durée de la séance</i>		
09/03/20	Élève : L2	Temps de lecture	Temps d'interaction avant la lecture	Temps d'interaction après la lecture		
		7 minutes	1 minute	5 minutes		
Investissement des élèves						
Degrés d'attention conjointe		Posture corporelle		Interaction orale		
C	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.					
N3	À l'écoute	Posture scolaire		Rigole		

C2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.	Posture scolaire	
E	À l'écoute	Posture scolaire	
S	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.	Détendue sur sa chaise	A la fin de l'histoire dit que le personnage lui fait penser à quelqu'un qu'elle connaît et qui fait pareil. Rigole pendant l'histoire
E2		Toujours en mouvements, reste peu assis	
C3		Tête posée sur les bras croisés sur la table	
H	À l'écoute		
S2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur	Posture scolaire, avancé sur sa chaise, comme pour se rapprocher du lecteur	Rigole A la fin demande si c'est bientôt à son tour de lire
R	À l'écoute, mais détourne son regard plusieurs fois pour regarder ce qu'il se passe dans la classe	Bouge régulièrement sur sa chaise	Au début dit aux autres de se taire pour que Ludovic ait le temps de lire
L	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.		
D	À l'écoute	Jambes croisées, puis change de position	
C4	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.		
K	À l'écoute	Jambes croisées sur la chaise, éloignée de la table	Intervient pendant l'histoire : « Beurk, c'est dégoûtant »
P	À l'écoute, reste concentré sur le livre		
N2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur. Réagit selon l'histoire (est bouche bée ...)		
F	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.	Posture scolaire	

R2	À l'écoute, regard fixé sur le lecteur.	Posture scolaire	
A	Semble peu à l'écoute		
M2		Bras posés sur la table, pose parfois la tête dessus	Réagit pendant l'histoire : « ils n'ont vraiment pas de chance »
M3	A l'écoute		
I	A l'écoute mais regarde son voisin, son casier ...		Intervient à la fin : « Il a un nom trop rigolo »
M	À l'écoute		

Tableau 4 : observations des comportements d'élèves lors des lectures

Les observations sur l'attention conjointe montrent que la majorité des élèves sont concentrés et portent leur attention sur le lecteur, pendant tout le temps de lecture. Cependant certains lecteurs présentent une attention plus fragmentée : R, I, et P, élèves stagneurs, écoutent l'histoire, regardent régulièrement le lecteur mais vont souvent détourner leur attention pour regarder ailleurs, voir ce que font les autres. D'autres élèves semblent avoir une attention partagée, qui se focalise sur d'autres choses que sur le lecteur, mais de manière moins importante, et moins régulière : K, D, M3 (ces élèves font partie des trois types de profils).

Un seul élève, A, ayant un profil d'élève démarreur, semble très peu axer son attention sur le lecteur, son regard est porté ailleurs et il ne montre pas de signe d'une attention conjointe avec la lecture en cours.

Lorsqu'on regarde les observations de la posture corporelle au cours des trois temps de lecture, on observe trois types de postures :

- Les élèves restants calmes, immobiles, dans leur posture habituelle de classe (assis, droits sur la chaise)
- Les élèves restant aussi calmes et immobiles mais adoptant une posture propre à ces temps, différentes de leur position habituelle en classe (tête posée sur les bras croisés sur la table ou jambe repliée sur la chaise à l'écart de la table ...)
- Les élèves ne gardant pas une même posture corporelle durant l'ensemble du temps de lecture mais qui vont changer de position plusieurs fois, se lever, se rasseoir ...

La majorité des élèves observés conservent leur posture habituelle lors des temps de lecture.

Les élèves adoptant le troisième type de posture et qui restent en mouvement le temps des lectures sont quasiment les mêmes sur les trois temps d'observation : R, P, I, et E2. Ce sont trois élèves stagneurs et un démarreur.

Les élèves adoptant régulièrement des postures inhabituelles, de décontraction et d'écoute, sont principalement C3, M2, S, K. Ces élèves font partis des trois profils.

Plusieurs élèves adoptent des postures corporelles montrant un fort engagement dans le temps de lecture : expressions du visage évoluant selon l'histoire, posture avancée sur la chaise en direction du lecteur ... Les interactions orales observées ont eu lieu soit avant la lecture, soit pendant, soit à la fin. Avant la lecture deux élèves, R et S (tous les deux ayant un profil de stagneurs), demandent le calme plus rapidement pour que la lecture puisse commencer et pour pouvoir bien entendre. Ensuite on observe plusieurs interactions orales pendant les lectures qui vont avoir lieu en réaction aux passages lus : rires, étonnements, ou petites phrases telles que « ho non, ils n'ont pas de chance ». Ces réactions ont lieu chez de nombreux élèves (tous les profils), mais certains en font très régulièrement : I, S2, et R. S2, élève déjà lecteur, va aussi chercher à répondre à voix haute aux questionnements posés par l'auteur. L'ensemble des interactions orales observées au cours de la lecture se font en direction du lecteur, il n'y a pas d'interaction entre élèves ou de discussions annexes.

Suite à la lecture les élèves donnent parfois leur avis sur ce qui a été lu et ce que les personnages ont vécu tels, que I ou R2 lors du deuxième et troisième temps de lecture. On observe aussi des rapprochements avec la vie réelle des élèves, tel que S le formule dans la troisième lecture. S2 montre un intérêt envers la lecture qu'il doit préparer et demande si cela arrive bientôt.

4.3) Investissement dans la préparation des lectures

Pour évaluer l'investissement des élèves dans le dispositif de lecture partagée et analyser l'évolution de leur comportement de lecteur nous avons mis en place un système de roulement pour la lecture des différents chapitres, basé sur le volontariat des élèves (*observations des élèves préparant une lecture*, p.15). Voici la liste des élèves qui se sont portés volontaires :

Elèves volontaires dès le début	
N	S2
L2	C2
R	S
M3	P
Elèves volontaires suite aux deux premières lectures	

R2	I
H	

Tableau 5 : Elèves volontaires pour préparer une lecture

Au total onze élèves se sont portés volontaires pour préparer une lecture à lire devant la classe lors du temps de lecture partagée : huit au moment où cela a été proposé, et trois qui se sont rajoutés à la liste suite aux deux premières lectures. Au sein de ces élèves volontaires, il y a quatre élèves stagneurs, deux élèves démarreurs et cinq élèves déjà lecteurs. Ces élèves présentent des niveaux de fluence très différents : on retrouve des élèves avec une grande aisance à la lecture, tels que L2, C2, S2 mais aussi des élèves présentant une lecture moins fluide et ayant plus de difficultés de déchiffrage, tels que P et R2. Les deux premiers élèves de la liste ont pu préparer leur lecture et la réaliser. Les tableaux ci-dessous présentent les observations relevées lors de la préparation de ces lectures, en fonction des critères établis dans la partie méthode (Cf. *L'observation des temps de lectures offertes réalisés par les élèves*, p.15).

Date de la séance	Lecteur	Nombre de chapitre lus	
03/03/20	N	3	
Investissement dans la préparation de la lecture			
Maîtrise technique de la lecture	Recherche d'information sur le texte	Demande d'aide	Allusions
Texte bien maîtrisé : lecture fluide, peu d'hésitations sur les mots. Lecture un peu rapide, pauses peu marquées.	À demandé la signification d'un mot : recherche dans le dictionnaire	N'a pas demandé d'aide particulière	

Tableau 6 : Observations lors de la préparation de la lecture par N

N a un profil de lecture "démarreur" et un score de fluence de 142 mots lus correctement par minute, ce qui représente une bonne aisance en fluence. On peut voir qu'une préparation du texte a été effectuée : N a lu le texte au préalable, car il est venu demander la signification d'un mot qu'il n'avait pas compris. En dehors de cela il n'a pas demandé d'aide supplémentaire pour préparer la lecture. La maîtrise du texte à voix haute lors de la lecture confirme qu'une lecture de préparation a été effectuée. Cependant la lecture a parfois été un peu rapide, cela semblait être dû au fait inhabituel de se retrouver à lire un passage devant toute la classe.

Date de la séance	Lecteur	Nombre de chapitre lus	
09/03/20	L2	3	
Investissement dans la préparation de la lecture			
Maîtrise technique de la lecture	Recherche d'information sur le texte	Demande d'aide	Allusions
Texte très bien maîtrisé : lecture fluide, pas d'hésitation sur les mots, pauses bien marquées. Met le ton.		N'a pas demandé d'aide particulière	

Tableau 7 : Observations lors de la préparation de la lecture par L2

L2 a un profil de lecture "déjà lecteur" et un score de fluence de 204 mots lus correctement par minute, ce qui témoigne d'une grande aisance en lecture. Aucune aide ou demande particulière n'a été effectuée par cet élève pour la préparation du texte. Celui-ci était très bien maîtrisé le jour de la lecture, il n'y a eu aucune hésitation et la lecture a été très fluide. L2 est très à l'aise à l'oral, il a réussi à mettre le ton et ne semblait pas déstabilisé par le fait d'être devant la classe.

5) Discussion

5.1) Une classe qui apprécie la lecture

Notre objectif étant d'évaluer l'impact du dispositif de lecture partagée sur le plaisir de lire et sur l'évolution des comportements de lecteur, il nous semble tout d'abord important de s'intéresser au goût pour la lecture des élèves de la classe. Comme indiqué dans l'état de l'art (Cf. *Etat des lieux*, p.6), 34% des élèves français disent ne pas aimer lire. Or, dans la classe seulement 12% (3 élèves) n'aiment pas lire. On retrouve même chez les élèves stagneurs ou démarreurs le plaisir de lire, à des échelles différentes. La lecture n'apparaît pas majoritairement comme une contrainte. Ces résultats sont néanmoins à prendre avec un peu de distance : malgré le fait qu'il a été précisé aux élèves qu'ils pouvaient être complètement honnêtes dans leurs réponses au questionnaire et que cela n'aurait pas d'impact sur l'année scolaire, on peut penser que certains n'ont pas voulu affecter leur perception par l'enseignant et ont pu modifier leur réponse. En effet, la lecture étant une pratique très valorisée par l'école, les élèves n'osent pas forcément dire qu'ils ne l'apprécient pas. On peut néanmoins penser que le fait que la lecture soit majoritairement perçue comme quelque chose de positif dans la classe a permis aux pratiques de classe autour de la lecture, et en particulier à notre dispositif, de mieux fonctionner. Nous avons précisé dans l'état de l'art (Cf. *Les freins au plaisir de lire*, p.6) qu'une classe dans

laquelle la lecture est mise à l'honneur, et où les pratiques acculturantes sont importantes, va favoriser le goût pour cette pratique sociale et culturelle.

5.2) Lien entre plaisir de lire et maîtrise technique

Une meilleure fluence montre une aisance dans le déchiffrage du texte et donc un accès plus aisé à sa compréhension. Comme nous l'avons montré dans l'état de l'art (Cf. *Les freins au plaisir de lire*, p.6), de trop grosses difficultés de décodage peuvent être un frein au plaisir de lire et empêcher l'élève de développer le goût de la lecture. Néanmoins, nos résultats montrent que le lien est plus complexe et confirme que « le décodage ne suffit pas, savoir lire ne donne pas forcément le goût de lire » (Poslaniec, 2010) (Cf. *définition du plaisir de lire*, p.5). En effet nous avons montré que certains élèves ayant une très bonne fluence n'éprouvent aucun plaisir dans la lecture et perçoivent cela uniquement comme une occupation possible s'il n'y a rien d'autre à faire, n'ayant que des fonctions utilitaires. On observe dans ce cas que certaines dimensions de l'acculturation que nous avons évoquées précédemment (Cf. *L'acculturation à l'écrit*, p.3) ne sont pas vécues par l'élève, en particulier la dimension psychoaffective : l'élève n'a pas construit de lien personnel avec le monde de l'écrit, ni d'habitudes de lecture qu'il apprécie.

Au contraire, cette immersion dans le monde de l'écrit apparaît comme possible pour des élèves ayant des difficultés de décodage mais qui vont intégrer petit à petit les différentes facettes du monde de l'écrit, et y prendre goût. Les résultats ont mis en évidence que même des élèves très petits lecteurs, ayant des difficultés de fluence, ont ressenti l'envie de préparer un passage et de le lire à la classe (quatre élèves stagneurs sur onze au total). Ce dispositif apparaît donc ici comme un bon moyen d'amener certains élèves en difficulté vers la lecture, de manière volontaire. Néanmoins, une bonne maîtrise technique de la lecture semble nécessaire pour renforcer ce lien avec l'écrit et atteindre des profils de type « déjà lecteur ». En effet l'ensemble des élèves de la classe ayant ce type de profil présentent des scores de fluence supérieurs à 146 mots lus par minute. Cela renforce l'idée que les différentes composantes de la lecture doivent toutes être prises en compte et travaillées en étroite relation afin de permettre aux élèves de devenir des lecteurs-scripteurs.

5.3) Développer le plaisir de lire en classe

Même si nous avons dit précédemment qu'une majeure partie de la classe dit aimer lire, ou tout du moins aimer un petit peu lire, on retrouve des profils de lecteur très distincts :

Les trois profils, stagneur, démarreur et déjà lecteur sont équitablement présents au sein de la classe. Cela montre une grande diversité dans la manière dont les élèves perçoivent et pratiquent la lecture. Selon ces profils on retrouve des schémas de préférence des temps de lecture différents. En effets les résultats montrent que le dispositif de rallye lecture est très pratiqué par les élèves déjà lecteurs (huit sur neuf) et démarreurs (six sur huit), et est apprécié par respectivement quatre et trois d'entre eux. A l'inverse seuls deux élèves stagneurs sur huit disent lire lors de ces temps et aucun d'eux ne dit les apprécier. Cela nous amène à penser que ce dispositif, demandant aux élèves de lire le plus de livres possibles dans une contrainte de temps, n'atteint pas les élèves moins intéressés par la lecture et ne va pas leur donner envie de s'y investir. La contrainte apparaît peut-être comme infranchissable par ces élèves lisant habituellement peu d'ouvrages.

Le dispositif de lecture partagée, au centre de notre étude, semble plus atteindre ces élèves stagneurs : cinq d'entre eux disent l'apprécier, pour un démarreur et trois déjà lecteurs. C'est donc le dispositif qui apparaît comme le plus aimé dans la classe. La décharge du besoin de décoder semble permettre aux élèves en difficulté, qui n'apprécient pas les temps de lecture individuelle, de se sentir investi dans un temps, et d'y prendre plaisir. Néanmoins cela n'est qu'une première indication, plusieurs élèves n'ont pas abordé ces temps de lecture partagée, et deux ont précisé ne pas les aimer. Le reste des résultats doit nous permettre de voir si cette analyse initiale évolue et si la mise en place des carnets de lecteur permet d'élargir l'impact du dispositif.

5.4) Une ritualisation qui met en confiance

La gestion des bavardages au cours des activités est parfois difficile avec cette classe. Cependant ces temps de lecture partagée sont particulièrement calmes et la majorité des élèves se concentre sur le lecteur. La mise en place des éléments rituels, à partir de l'étude de Catherine Frier (2006) (Cf. *La mise en place en classe*, p.10) a permis aux élèves de savoir quelles postures ils pouvaient adopter et de rentrer très facilement dans ces temps. Les élèves étant les premiers à demander le silence quand l'image est affichée au tableau. Nous avons pu observer que lorsque certains élèves essayent d'entamer une discussion, de parler à leur voisin, cela ne fonctionne pas. De plus certains élèves, habituellement en difficultés lors des temps de lecture, ont montré l'envie de s'inscrire pour lire devant la classe. Cela montre que les élèves se sentent en confiance lors de ces moments, et qu'un climat de bienveillance et d'écoute a été instauré, permettant à tous de trouver une place, quel que soit son profil de lecteur. La lecture partagée devient un temps attendu, que chacun peut vivre à sa manière. Néanmoins certains élèves n'ont

pas réussi à rentrer dans le dispositif malgré cette mise en œuvre. On observe en particulier un élève démarreur qui n'a montré aucune attention envers les lectures et qui n'a pas apprécié ces temps, et d'autres élèves à l'écoute par moment, mais ayant beaucoup de mal à rester dans l'histoire.

Le cours temps de réalisation de l'étude n'a pas permis de voir l'évolution des comportements de lecteur de ces élèves, nous y reviendrons dans les limites de l'étude.

5.5) Des élèves démarreurs très investis dans les lectures

Comme nous l'avons précisé précédemment, la majorité des élèves sont à l'écoute lors des temps de lecture partagée et manifestent une attention conjointe sur le lecteur, mais seuls certains d'entre eux vont interagir à l'oral avant, après ou au cours des lectures. Lors des trois séances observées on note que ce sont toujours les mêmes élèves qui vont intervenir, dont des démarreurs. Les élèves démarreurs font plus d'interactions mettant en évidence une appropriation de l'histoire : ils donnent leur avis sur les personnages, réagissent au fur et à mesure des différents événements par injonctions ... Ces observations nous font penser que le dispositif permet à ces élèves de se projeter dans l'histoire, de vivre réellement un moment en lien avec le texte, ce qu'ils n'arrivent pas à vivre lors des lectures individuelles. Cette idée que les démarreurs affectionnent particulièrement ces temps a été renforcée par le fait que les élèves les demandent, et tiennent à ce qu'ils aient lieu sans perdre de temps.

Les élèves déjà lecteurs semblent vivre différemment ces temps, ils sont tous à l'écoute, sont concentrés sur le lecteur, mais un seul d'entre eux a interagi oralement lors des trois temps d'observations. On ne peut pas dire que l'absence d'interaction face au texte soit signe d'un investissement moins grand dans les lectures, mais l'on peut penser que ces élèves plus habitués au monde de l'écrit ont intériorisé des codes et des comportements différents : les temps de lecture à la maison ou à la bibliothèque sont souvent des temps de calme et de silence, les élèves se replacent donc sûrement plus dans ces postures habituelles d'écoute.

Nous nous demandions dans l'état de l'art (Cf. *les obstacles rencontrés*, p.10) si la lecture partagée pouvait atteindre tous les élèves ou si elle laissait de côté les élèves le plus éloignés de la culture écrite. Notre dispositif semble avoir atteint la plupart des élèves et en particulier les petits lecteurs, qui ont eu plaisir à vivre ces temps et à interagir avec le texte.

L'investissement des élèves devait aussi être analysé avec les observations relevées lors des préparations des lectures partagées, cependant seuls deux élèves (un déjà lecteur et un autre démarreur) n'ayant pas de difficulté en lecture ont pu les réaliser, ce qui ne nous permet pas de tirer des conclusions sur ces données.

5.6) Les limites de l'étude

Nous avons pu discuter les résultats obtenus dans le cadre de notre problématique, néanmoins il faut prendre en compte plusieurs limites rencontrées dans la mise en place de cette étude :

5.6.1) Les difficultés d'évaluer le plaisir de lire

Notre étude cherchait à évaluer l'impact d'un dispositif, la lecture partagée, sur le plaisir de lire des élèves et sur leur comportement de lecteur. Ces objets d'étude sont difficiles à estimer de manière quantitative et ne vont pas s'exprimer de la même manière chez l'ensemble des élèves. En effet le plaisir de lire ne va pas être perçu de manière identique chez chacun : lire beaucoup ou peu ne va par exemple pas signifier la même chose selon son parcours de lecteur, cela est relatif à son propre vécu. Pour analyser ce rapport à la lecture de manière plus fine des entretiens pourraient être mis en place, permettant une étude approfondie des réponses des élèves en ayant de réelles interactions avec eux. Cela est limité lors de la réponse par questionnaire, qui demande néanmoins moins de temps, et requiert une mise en place plus simple. De plus comme nous l'avons relevé dans la partie discussion (Cf. Des élèves démarreurs très investis dans les lectures, p. 32), l'observation ne permet parfois pas de déduire précisément l'investissement de l'élève et le plaisir qu'il ressent. Les indicateurs choisis grâce à la littérature vont guider la réflexion autour de ces résultats, mais il faut garder à l'esprit que le traitement de ces données doit prendre en compte cette part de variabilité entre les individus observés.

5.6.2) La mise en place

Lors des séances de lecture j'ai moi-même recueilli les données en observation directe des élèves, en les annotant au fur et à mesure sur une grille papier. Cela ne permet pas d'avoir une vision de l'ensemble des élèves au même moment, ou de revenir dessus ultérieurement. Certains comportements, certaines postures ou interactions n'ont donc pas pu être relevés. Pour avoir un relevé d'observations qui soit exhaustif et permettent d'obtenir des données précises, les temps de lecture auraient pu être filmés. Cela permettrait une analyse à posteriori où l'on pourrait observer l'ensemble des élèves.

5.6.3) Des mécanismes longs

Comme cela a été précisé dans l'état de l'art (Cf. *Les différentes composantes de l'entrée dans l'écrit*, p.3), l'enfant entre dans le monde de l'écrit au cours de la vie quotidienne avant de commencer sa scolarité à l'école. Ensuite, son parcours de lecteur se consolide petit à petit tout au long de sa scolarité. Le lien à la lecture doit se tisser autour des différentes composantes, afin de maîtriser le monde de l'écrit dans sa complexité. Les mécanismes mis en place prennent donc du temps, et se font lentement. La découverte du plaisir de lire, la création d'un lien

personnel à la lecture, ne peuvent pas se faire en une période, ni en une année. Les dispositifs mis en place doivent prendre en compte cela et être réfléchis dans une continuité, d'année en année, dans le cadre d'une collaboration avec tous les autres passeurs de lecture, scolaires et extra scolaires. Il est donc difficile d'évaluer les effets d'un dispositif sur une étude ayant lieu sur quelques mois d'expérimentation. Il serait intéressant de faire perdurer les rituels de lecture partagée et de suivre les élèves sur une longue période afin d'évaluer sur le long terme toutes les implications de ce dispositif.

5.6.4) L'impossibilité de finir l'étude

Dans le cadre de la situation de confinement liée au Covid-19 l'ensemble des données prévues n'ont pas pu être obtenues. Les questionnaires et tests de fluence de départ ont pu être correctement réalisés, de même que les trois premières séances d'observations. Cela représente un temps très court d'étude du dispositif (trois fois 10 minutes de lecture environ) et ne permet pas d'analyser toutes les évolutions. Ce sont surtout les constats sur la façon dont les élèves ont vécu le dispositif au début qui ont pu être étudiés. De même la mise en place des carnets lecture n'a pas été possible, nous n'avons donc pas pu évaluer le rôle qu'aurait pu avoir ce dispositif dans le renforcement du lien personnel entre l'élève et la lecture, et nous le regrettons.

6) Conclusion

Suite à l'observation d'une forte adhésion aux temps de lecture partagée en classe par les élèves, nous avons eu envie de nous questionner sur l'impact que pouvait avoir ce dispositif sur le plaisir de lire des élèves et sur l'évolution de leurs comportements de lecteur. La lecture des recherches effectuées dans ce domaine a renforcé ce sentiment qu'il était fondamental d'accorder une place au plaisir et pas uniquement aux aspects techniques que requiert la lecture, les deux étant fortement liés. Nous en sommes arrivées à questionner les modalités de mises en œuvre d'un tel dispositif et l'impact réel qu'il pouvait avoir. Notre préoccupation première étant d'atteindre l'ensemble des élèves, en particulier ceux le plus éloignés de la culture écrite. Nos premiers résultats mettent en avant une grande disparité dans le rapport à l'écrit des élèves, renforçant l'idée que l'enseignant a un rôle important de "médiateur" à jouer entre les élèves et le monde de l'écrit, pour que chacun d'eux puisse devenir un lecteur-scripteur.

La durée de l'étude, et en particulier la courte période de recueil de données, ne nous a pas permis de répondre à notre questionnement sur l'évolution des comportements de lecteur. Néanmoins, les résultats obtenus mettent en avant le bénéfice apporté par la mise en place de moments ritualisés, détachés des contraintes scolaires habituelles : la plupart des élèves apprécient ces temps et montrent une attention importante envers le lecteur. Le dépassement de

la contrainte du décodage, et la mise en place d'un climat de confiance semblent permettre aux élèves habituellement éloignés de la lecture de ressentir du plaisir et de construire un lien avec les textes. Ces élèves trouvent ainsi une place dans la communauté des lecteurs, qu'il leur est parfois difficile d'atteindre. Certains se sentent même prêts à prendre en charge la lecture d'un texte devant le groupe classe, ce qui est un exercice souvent cause d'appréhension.

Néanmoins certains élèves sont restés à l'écart de cela, et une poursuite du travail permettrait d'évaluer de manière plus précise les impacts dans le temps de ce dispositif. Pour cela nous pourrions envisager les deux perspectives suivantes :

- Le recueil de données étant inachevé il serait intéressant de continuer la mise en place du dispositif de manière ritualisée, afin de recueillir plus d'informations. De même il faudrait mettre en place le dispositif de carnet de lecture pour garder une trace de ces moments, et avoir une réflexion individuelle sur les romans lus.
- Il nous semble aussi pertinent que ce dispositif puisse donner lieu à de nouvelles propositions d'activités de lecture afin d'en faire un véritable levier vers des comportements de lecteurs plus autonomes : le plaisir ressenti par les élèves lors de ces temps pourrait être réutilisé pour les guider petit à petit vers de nouveaux ouvrages, du même auteur par exemple, et créer de nouvelles envies.

La mise en place de cette étude et les questionnements qu'elle a engendrés m'ont permis une réflexion autour de ma pratique d'enseignante, et de l'enseignement de la lecture en particulier. Souvent préoccupée par les difficultés techniques rencontrées par les élèves, je ne considérais pas toujours de la même manière le travail d'acculturation ou la prise en compte du plaisir lors des temps de lecture. Je prenais en compte ces éléments mais de manière moins réfléchie, moins assidue. Ce travail m'a permis d'ajuster mes enseignements afin de considérer la lecture dans sa globalité et d'accorder une vraie réflexion à la mise en œuvre de ces dispositifs acculturants. De même les analyses des comportements de lecteur m'ont démontré qu'il ne fallait pas s'arrêter à la prise en compte de l'aisance à lire, et que certains élèves n'ayant aucune difficulté n'éprouvent cependant aucun plaisir et n'accèdent pas à l'ensemble des pratiques culturelles du lire-écrire.

Ainsi, j'essaierai maintenant d'accorder une vigilance particulière à la place tenue par ces moments de plaisir où chaque élève, qu'il soit lecteur ou non, pourra vivre l'histoire, se laisser porter, imaginer, s'évader ... et petit à petit, peut-être, développer le plaisir de la lecture et accéder au monde des lecteurs scripteurs.

Bibliographie

- Bettelheim, B., Zelan, K., & Carlier, T. (1983). *La lecture et l'enfant*. Robert Laffont.
- Causse, R. (2005). Qui lit petit, lit toute sa vie. *Paris, Albin Michel*.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur*. Retz.
- Chauveau, G. (Ed.). (2011). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Retz.
- Chauveau, G. (2013). *Le savoir-lire aujourd'hui: Les méthodes de lecture et l'apprentissages de l'écrit*. Retz.
- CENTRE NATIONAL DU LIVRE, IPSOS, «Les jeunes et la lecture», (2016) Repéré à : http://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes_rapports_et_chiffres/les-jeunes-et-la-lecture/, le 03 avril 2020
- Devanne, B., Mauguin, L., & Mesnil, P. (1992). *Lire et écrire: des apprentissages culturels*. A. Colin
- Ducancel, G. (1995). Poslaniec Christian (Dir.) et coll.: Comportement de lecteur d'enfants de CM2. Profils, représentations, influence des animations, influence de la contrainte, 1994. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 11(1)*, 167-171
- Frier, C. (Ed.). (2006). *Passeurs de lecture: lire ensemble à la maison et à l'école*. Retz.
- Giasson, J., & Escoyez, T. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville: G. Morin.
- Goigoux, R. (2003). Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus. In *Conferencia de Consensus: L'enseignement de la lecture à l'école primaire des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Paris: PIREF (Vol. 4).
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 1*, 37-56.
- Goigoux, R. (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Paris: MEN-ESR, Lyon: ENS-Lyon. *Rapport de recherche remis à Madame la directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR), ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>, le 03 avril 2020
- Lecoq, C. (2015). Le carnet du lecteur : un outil pour la formation du sujet-lecteur. Mémoire de l'université Grenoble Alpes, Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) (2015) *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses*

- dimensions - Partie IV - La littérature de jeunesse - Texte de cadrage*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf, le 03 avril 2020
- MENESR (2015) *Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Cadrage général*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/6/Ress_c1_langage_cadrage_456396.pdf, le 16 mars 2020
- MENESR (2015) *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie III - L'écrit - Texte de cadrage*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/2/Ress_c1_langage_ecrit-cadrage_456402.pdf, le 16 mars 2020
- MENESR (2016) *Le carnet de lecteur*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf, le 16 mars 2020
- MENESR (2016) *Le parcours de lecteur à travers le cycle*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/5/2-RA16_C3_FRA_5_parcours_lecture_591005.pdf, le 16 mars 2020
- MENESR (2018), *Programme du cycle 2 En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf, le 16 mars 2020
- MORAIS, J., & ROBILLARD, G. (1998). *Apprendre à lire, Observatoire national de la lecture*. Paris: Ed O. Jacob.
- OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III, Francesca Borgonovi)*.
- Poslaniec, C. (2005). *Dix animations lecture au cycle 3:[CE2, CM1, CM2]*. Retz.
- Poslaniec, C. (2010). *Donner le goût de lire: des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. éd. de la Martinière.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2 ?* Hatier.
- Tiré, M. (2017). *Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP : impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire*. Thèse de doctorat de l'Université Grenoble Alpes, École Doctorale Langues Littératures et Sciences Humaines

-Vadcar, A., & Frier, C. (2017). Lire des récits au cours préparatoire: une expertise professionnelle contrastée et encore largement à construire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (55).

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire de lecture avec les réponses de l'élève C4

Prénom : **C4**

La lecture

I – habitudes de lecture

- ◆ Penses-tu lire beaucoup, quelques fois ou très peu ?
Je lis moyennement.
- ◆ A quels moments lis-tu ?
A l'école, le soir avant de s'endormir.
- ◆ A quels endroits lis-tu ?
Je lis dans des endroits confortables.
- ◆ Où prends-tu les livres que tu lis ? Chez toi ? A l'école ? Dans une bibliothèque ?
Chez moi, à l'école, à la bibliothèque, chez des copines.
- ◆ Comment fais-tu pour choisir un livre ?
Pour choisir je regarde l'arrière page de couverture et la 4^{ème}
- ◆ Est-ce qu'il t'arrive d'arrêter avant la fin un livre que tu avais commencé ? Si oui, pourquoi ?
Oui parce que ce n'est pas intéressant.
- ◆ Qu'est-ce que tu préfères lire ?
BD, romans à image et livre de pièce de théâtre.
- ◆ Qu'est-ce que tu n'aimes pas lire ?
Les gros romans.
- ◆ Peux-tu donner des titres de livres que tu as lus ?
Le Dernier combat d'Hélise, Ariol, Amata de Patrice même ton enquête à l'opéra de Paris, l'homme à l'opéra capot.
- ◆ Est-ce que tu aimes discuter avec d'autres personnes de ce que tu as lu ?
Un peu.

II – Rapport à la lecture

- ◆ Est-ce que tu dirais que tu aimes lire ?
Ça dépend mais le plus souvent oui.
- ◆ Est-ce que tu te sens obligé de lire ? Si oui, pourquoi ?
Non.

- ◆ A quoi ça sert de lire, de savoir lire ?

Ça sert à avoir une imagination apprendre le vocabulaire des mots.

III – En classe, cette année

- ◆ Lis-tu en classe année ? Si oui, que lis-tu ? A quels endroits et à quels moments ?

Oui. Je lis les livres de D'Alpage Pecture au coin lecture.

- ◆ Est ce qu'il y a des moments de lecture que tu as aimés en classe cette année ? Si oui, lesquels ? Explique ce que tu as aimé

Oui. Le D'Alpage Pecture.

- ◆ Est ce qu'il y a des moments de lecture que tu n'as pas aimés en classe cette année ? Si oui lesquels ? Explique ce que tu n'as pas aimé

Non.

Annexe 2 : Réponses des élèves au questionnaire de lecture

	Lis-tu beaucoup/quelque fois /très peu	A quels moments ?	A quels endroits ?	Où prends-tu les livres ?	Comment les choisis-tu ?	Arrêtes-tu avant la fin parfois ?	Qu'est-ce que tu préfères ?	Qu'est-ce que tu n'aimes pas lire ?	Te souviens-tu de titres lus ?	Aimes-tu en discuter ?	Aimes-tu lire ?	Te sens-tu obligé ?	A quoi ça sert de lire ?	Lis-tu en classe ? A quels moments ?	Quels moments de lecture en classe as-tu aimé ?	Lesquels n'as-tu pas aimé ?
C	Quelques fois	Le mercredi	Chez moi	Chez moi et l'école	Mes goûts et le niveau	Non	Les romans	Les mangas	Sur les traces de l'étalon noir ; pégase ; éclair un cheval de rêve	Oui	Oui	Non	Faire son métier et pouvoir lire des livres	Oui, rallye lecture	Oui, rallye lecture	Aucun
N3	Très peu	Moments de libre	École ou maison	École	Je regarde et prends ce qui me plaît	Non, je veux savoir la fin	Documentaires	Les mangas	Pégase l'indomptable ; la malédiction d'œdipe	Oui	Oui mais pas souvent	Non je lis quand je veux	Comprendre les interdictions	Oui, documents quand j'ai du temps libre	James et la grosse pêche (lecture offerte)	Aucun

C2	Beaucoup	Le soir, le matin et pendant temps libre	À l'école ou chez moi	À l'école, chez moi ou bibliothèque (parfois)	Je regarde si le titre me donne envie puis je lis le résumé	Quelques fois, si je n'aime pas trop	BD et roman	Rien	Harry Potter ; Charlie et la chocolaterie ; Les légendaires	Non, je ne le fais pas	Oui mais ça dépend quel livre	Pas forcément	Comme ça tu peux savoir ce qu'il se passe	Rallye lecture	Rallye lecture (compétition mais tu peux lire à ta vitesse)	Aucun
E	Très peu	Si le téléphone a plus de batterie et la télé marche pas	À l'école	À l'école	Celui qui a l'air bien au rallye lecture	Non	Rien	Le reste	Opération Maurice	Non	Non	Oui car je m'ennuie	Lire des modes d'emploi	Oui quand la maîtresse accepte	Bof, moyennement, James et la grosse pêche	Rallye lecture
S	Très peu	Le soir ou les samedi et dimanche matin et soir	Dans mon lit et salon	École ou bibliothèque	Ceux qui peuvent être intéressants	Oui, pour garder la fin pour plus tard	Des livres d'adolescents	Les documents	Max et Lili ; Une fille qui pleure pour ses amies	Non	Oui mais pas tout le temps	Oui pour apprendre de nouveaux mots	A apprendre de nouveaux mots	Oui, « chut je lis »	Quand c'est la maîtresse qui nous lit : comme ça on peut écouter	Aucun
N	Quelques fois	Le soir	Dans mon lit	Chez moi, à la bibliothèque ou à l'école	Je lis une page et je regarde si ça me plaît ou non	Non	Les BD	Les romans et les mangas	Nelson ; Psy ; Toto	Non	Oui	Non	?	Temps libre et rallye lecture	Non	Rallye lecture

E2	Quelques fois	Chez moi ou à l'école	Dans ma chambre	À l'école ou chez moi			Manga		One Piece. Dragon Ball Z		Oui j'adore lire des livres	Oui sinon tu lis mal	À ne pas être obliger de demander quand quelque chose est écrit	Rallye lecture à mon bureau	Non	Rallye lecture
C3	Beaucoup	Le soir avant de se coucher	Souvent dans mon lit	Chez moi, à l'école, bibliothèque	Je regarde la catégorie	Oui car j'ai des périodes ou j'adore lire puis non	Les livres d'aventures	Les mangas	Poils à gratter ; Camille à l'heure de vérité	Non car on se moque de moi quand j'aime lire (sauf famille et meilleure amie)	Oui j'adore	Non	A apprendre des choses et à imaginer	Rallye lecture, lecture suivie, lecture offerte	2ème rallye lecture	1er rallye lecture
H	Quelques fois	Le soir et le matin	Dans ma chambre	Bibliothèque ou chez moi	Ce qui me donne envie avec la couverture	Non	Les mangas et les documents	Rien	One Piece	Oui des fois	Oui	Non	A apprendre, à s'occuper	Oui, livres de mythologie (rallye lecture)	« Chut je lis » : on peut lire en silence	Aucun

S2	Beaucoup	Le Week end et le soir	Dans le canapé ou dans mon lit	Chez moi ou dans une bibliothèque	Ma maman me propose une série sinon je prends des BD	Oui si l'histoire est ennuyante	Des BD et des romans	Des contes	Harry Potter ; Boul et bill ; Astérix et Obélix	Oui	Moyennement	Non	À s'imaginer un film dans la tête	Le rallye lecture, à mon bureau	James et la grosse pêche : l'histoire était bien	Non
R	Très peu	Quand je veux	Ou je veux	École, chez moi, bibliothèque	Ce qui me plaît	Oui, je ne les aime pas tous	Les livres de foot	La mythologie : je ne comprends rien	Je n'en connais pas	Oui	Un petit peu	Non	A savoir lire	Oui, à ma place, quand je n'ai pas le droit de me déplacer	Quand la maitresse lit à notre place	Quand c'est ennuyant
L	Ça dépend des fois	Le soir et parfois l'après midi	Dans le salon, ma chambre ou la chambre de mes parents	Chez moi ou à l'école (rallye lecture)	Je regarde le résumé	Oui quand finalement le livre ne me plaît plus trop	Les petits romans, les BD, la science-fiction, la mythologie	Ça dépend	Persée et la Gorgone ; la princesse catastrophe ; Les enquêtes de Léa	J'adore faire ça	Ça dépend des fois	Oui, parce que je lis un peu lentement	A notre avenir	Le rallye lecture et la lecture offerte	La lecture offerte	Aucun
D	Quelques fois	Avant de partir à l'école	Le salon	Ecole ou bibliothèque	Je regarde l'intitulé	Non	Les documents	Rien	C'est pas sorcier	Non	Non	Non	A apprendre	La mythologie quand j'ai terminé	Je ne sais pas	

K	Très peu	Jamais	À l'école	Je n'en prends jamais sauf pour l'école	Il faut qu'il m'inspire, qu'il soit beau	Non	Quelque chose que je connais	Tout	Opération Maurice ; le seul que j'ai aimé	Non	Non je n'aime pas lire	Non mais si c'est pour l'école je lis	A rien	Oui, rallye lecture	Non	Oui
C4	Moyennement	À l'école et le soir avant de s'endormir	Dans des endroits confortables	Chez moi, à l'école, à la bibliothèque, chez des copines	Je regarde la première et quatrième page de couverture	Oui parce que ce n'est pas intéressant	BD, romans à images, et pièce de théâtre	Les gros romans	Lou ; dernier combat d'Ulysse ; Ariol ; mène ton enquête. L'homme à l'oreille coupée	Un peu	Le plus souvent oui	Non	avoir de l'imagination et à apprendre le vocabulaire et des mots.	Rallye lecture au coin lecture	Rallye lecture	Aucun
P	Quelques fois	Avant de me coucher	Dans ma chambre	Chez moi	Je regarde dans la bibliothèque qui est dans ma chambre	Oui parce que c'était tard	« Chien pourris »	Les livres longs	Papa, maman, moi et mon oncle	Non	Oui	Non	Pour apprendre à lire plus tard	À mon bureau quand j'ai appris mon travail	Oui « sur le bout des doigts »	Aucun

L2	Quelques fois	Le soir ou quand je n'ai rien à faire	Sur mon lit, le canapé ou par terre	Chez moi	J'ai une mini bibliothèque avec mes livres préférés et je choisis selon la taille	Oui, à cause d'un rallye lecture	BD	Les mangas	Boul et Bill ; Mortel Adèle ; Harry Potter	Non, clairement pas	Un peu	Pas vraiment, Je le fais juste comme ça, pour découvrir	Se cultiver, et pour les factures quand on sera grand	Oui, des livres de sciences fiction pendant mon temps libre	Pas un moment en particulier	Quand j'étais au milieu d'une page et qu'on a dû arrêter
N2	Avant je lisais assez peu mais depuis la rentrée je lis beaucoup plus	Le soir avant de me coucher ou quand je m'ennuie	Dans ma chambre, le canapé ou à la bibliothèque	Chez moi, à l'école, à la bibliothèque	Je lis le résumé et je regarde si les dessins sont jolis ou drôles	Oui, parce que je n'ai pas le temps de le finir	Les BD, les BD drôles, les gros albums	Ce que lis ma sœur, et les livres de 700 pages	Boul et Bill ; Le dragon d'or ; L'ours et le lapin	Oui, mais je le fais rarement	Oui, ça dépend des livres	Pour le rallye lecture, ou quand il faut rendre les livres à la bibliothèque, sinon non.	Ça sert à s'occuper et à lire le courrier	À mon bureau pour le rallye lecture	James et la grosse pêche (rigolo et chapitre courts) et l'homme à l'oreille coupée (fausses anecdotes)	Aucun
F	Très peu	Si je n'ai rien à faire	À la maison, à l'école	Ce sont les maîtres qui me les donnent	Je demande à la maîtresse	Non	Tout	Rien	La classe a disparue ; la bicyclette hantée	Pas trop	Oui	Parce que j'aime bien	Pour lire vite et s'entraîner à lire	Quand c'est l'heure de lire	Rallye lecture	Pas trop j'aime trop la lecture

R2	Beaucoup	Avant d'aller me coucher ou quand je n'ai rien à faire	À l'école, chez moi, à la bibliothèque	Chez moi, à l'école ou à la bibliothèque	Je regarde le titre et le résumé	Non	Les romans, les livres de mythologie et de science-fiction	Les mangas et les BD	L'enfant Célestin petit rat de l'Opéra	Oui	Oui	Non	Ça sert à avoir des informations	Oui, après le travail (livre de rallyes lecture)	Quand on a le temps de lire après le travail et que c'est calme »	Aucun
A	Beaucoup	Quand je m'ennuie	Chez moi, à l'école, partout	À l'école, dans les magasins, à la bibliothèque	Je prends les livres qui m'intéressent	Oui, si le livre ne m'intéresse pas	Mangas	Les livres trop longs et ennuyant	Dragon Ball ; One punch man ; benjamin et ses vies	Oui j'adore ça	Oui beaucoup	Non	C'est important car sinon après tu ne sauras pas lire	Quand j'ai fini mon travail ou en rallye lecture	Un livre du rallye lecture	James et la grosse pêche, c'était long et ennuyant, je ne comprenais rien
M2	Assez	Le soir, quand j'ai du temps libre (ou la nuit en cachette)	Partout	À la maison et quelques fois à la bibliothèque ou à l'école	Ceux que je veux lire ou qui m'intéressent	Ça dépend si le livre me plaît ou pas	Les BD et quelques romans	Les mangas	Studio danse ; Les profs	Oui, et on se prête aussi les livres qu'on a bien aimé	Oui	Non, je lis sans qu'on me le demande	Ça servira pour notre avenir, dans notre métier	Oui pour les rallyes lecture	Les rallyes lecture	Aucun

M3	Beaucoup	Tout le temps	Partout où il y a de la lecture bien	À la bibliothèque	Je regarde le résumé	Non	Des mangas et des BD	Les romans	Marie Lune ; Naruto ; Bleu exotique		Oui		Pour lire des livres	Oui, les livres du rallye lecture	Le livre que la maîtresse a lu	
I	Beaucoup	Le soir et le matin quand je termine mon déjeuner	Sur mon lit ou sur une chaise	À la bibliothèque	Je lis le résumé et des pages du livre	Oui, parce qu'il y a des livres qui sont nuls	Les BD	Les petits romans	One Piece ; Toto	Non	Oui	Non, quand je veux lire je lis	Je ne sais pas		Pas beaucoup	
M	Quelques fois et très peu	Pendant le temps d'école	Chez moi ou à l'école	À l'école ou chez moi	Les livres qui m'intéressent		Des mangas et des livres normaux	Les livres qui ne m'intéressent pas	Dragon Ball z ; Dr stone	Oui	Un petit peu	Non pas trop	Ça sert à lire des livres ou pleins d'autres choses	Rallye lecture	Oui	James et la grosse pêche : c'était ennuyant.

Année universitaire 2019-2020

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : La lecture partagée : une voie vers le plaisir de lire
Auteur : PAULY Juliette**

Résumé : Tout au long de l'école primaire les enfants développent leur lien avec le monde de l'écrit et intègrent petit à petit le monde des lecteurs-scripteurs. L'apprentissage de la lecture occupe une large place dans les enseignements mais est encore principalement axé sur les aspects techniques. Cependant la mise en place de pratiques acculturantes et le développement du plaisir de lire semblent fondamentales dans le développement du lien à l'écrit. Nous avons voulu étudier l'impact d'un dispositif détaché des contraintes techniques de la lecture : la lecture partagée. Notre étude a eu pour objectif de déterminer si ce dispositif pouvait développer le plaisir de lire chez les élèves et faire évoluer leur posture de lecteur, en particulier pour ceux les plus éloignés de la culture écrite. Pour cela nous l'avons mis en place en classe de CM2, de manière ritualisée et détachée des contraintes scolaires habituelles. L'analyse du comportement des élèves et de leur investissement dans ces temps de lecture, en fonction de leur profil de lecteur, a mis en avant le plaisir qu'ils ont eu à vivre ses temps. Certains, habituellement peu lecteurs, ont pris une place importante au sein du dispositif, et ont montré une implication inhabituelle .

Mots clés : enseignement de la lecture — acculturation – plaisir de lire – lecture partagée – CM2

Abstract: Throughout primary school, children develop their connection with the world of writing and gradually integrate the world of readers/writers. Learning to read occupies a large part of the teaching but is still mainly focused on technical aspects. However, the implementation of acculturation practices and the development of the pleasure of reading seem fundamental in the development of the link to the written word. We wanted to study the impact of a system that is detached from the technical constraints of reading: shared reading. The aim of our study was to determine whether this system could develop the pleasure of reading among students and change their posture as readers, particularly those who are farthest away from written culture. To do this, we set it up in the CM2 class, in a ritualized way and detached from the usual school constraints. The analysis of the students' behaviour and their investment in reading time, according to their reading profile, highlighted the pleasure they had in living their time. Some of them, usually not much readers, took an important place in the system and showed an unusual involvement.

Keywords: reading instruction - acculturation - reading pleasure – shared reading — fifth grade