



HAL
open science

La lecture dite “ offerte ” au collège : d’une pratique pédagogique à une didactisation de la lecture

Pascale Caputo

► **To cite this version:**

Pascale Caputo. La lecture dite “ offerte ” au collège : d’une pratique pédagogique à une didactisation de la lecture. Education. 2020. dumas-03181955

HAL Id: dumas-03181955

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03181955>

Submitted on 26 Mar 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 Second degré

Parcours : Lettres Modernes

La lecture dite « offerte » au collège : d'une pratique pédagogique à une didactisation de la lecture

Présenté par Pascale Caputo

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

Table des matières

1. Introduction	1
2. Etat de l'art	2
2.1. Les enjeux de la lecture : un appui du lecteur pour vivre, se comprendre et comprendre le monde	2
2.1.1. L'homme, l'espèce fabulatrice	2
2.1.2 « Disposer d'un soi » (Huston, 2007, p. 24)	3
2.2. La lecture en classe : lecture littéraire et lecture subjective	5
2.2.1. La lecture littéraire	5
2.2.2. La lecture subjective.....	7
2.3. Mise en pratique de la lecture en classe : difficultés de scolarisation de la lecture subjective.....	9
2.3.1. Une tension : lecture scolaire et lecture privée	9
2.3.2. Une évolution des pratiques de lecture en classe	11
2.3.3. Doit-on pour autant bannir l'analyse formelle des textes au profit de la seule expression du sujet-lecteur ?	12
2.4. Une alternative ? La lecture offerte	13
3. Problématisation	16
3.1. Remise en contexte	16
3.2. Problématique et hypothèse	17
4. Méthode	18
4.1. Participants	18
4.2. Procédure	19

5. Résultats	23
5.1. Questionnaire n°1 « état des lieux » (phase 1)	23
5.1.1. La classe de 5 ^e	23
5.1.2. La classe de 4 ^e	26
5.1.3. Eléments de comparaison des deux classes.....	28
5.2. Prolongement du questionnaire n°1 (phase 2).....	29
5.3. Première lecture (phase 3)	30
6. Discussion et conclusion	31
6.1. Re-contextualisation	31
6.2. Mise en lien avec les recherches antérieures	31
6.3. Limites et perspectives	32
6.3.1. Un protocole pouvant aller plus loin	32
6.3.2. Un nouveau regard sur ma pratique professionnelle	33
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXES	1
ANNEXE 1 : questionnaire n°1 « état des lieux »	1
ANNEXE 2 : quelques réponses au questionnaire 1	2
ANNEXE 3 : questionnaire n°2 « retour ».....	3

1. Introduction

La réflexion autour de laquelle s'articule ce mémoire est venue d'un constat : celui que les élèves aiment qu'on leur raconte des histoires. Que leur professeur, transformé en conteur, leur offre des récits de manière désintéressée. Des récits qu'ils n'allaient pas étudier en profondeur.

La discipline du français met l'accent sur l'étude des textes et la manière dont ils fonctionnent. Qui est qui, qui fait quoi, qu'est-ce qui est dit et pourquoi, quel est ce mot, quelle est sa fonction, pourquoi puis-je relever une figure de style ici et quel est son effet ? Autant de recherches textuelles et techniques qui rebuteraient plus d'un élève. Il est plus que probable qu'aujourd'hui, l'un des facteurs qui pourrait expliquer le décrochage de la littérature chez certains élèves pourrait être le désintérêt pour celle-ci. Comment voir d'ailleurs l'intérêt d'un texte à cet âge en le décortiquant sur une table de dissection, avant même de l'avoir éprouvé ?

Il s'agit ici d'essayer de retrouver l'intérêt d'un texte en oubliant cette dissection. De retrouver les émotions qui peuvent nous animer lorsque nous lisons, de mettre à l'épreuve notre jugement, d'éprouver des sentiments créés par le texte. Les programmes de 2015 donnent une place croissante au plaisir de lire, à la lecture subjective, à la formation de la personne par les textes. Mais comment ramener à la lecture des élèves qui semblent ne plus vouloir s'y intéresser ? Il m'a paru alors important de les aider en m'impliquant avec eux : j'ai décidé de lire pour eux. De lire à haute voix, de leur faire découvrir des histoires en lisant pour eux un petit peu chaque jour, avec pour espoir de voir un regain de goût vis-à-vis de la littérature, un intérêt dans leurs yeux. Pouvais-je leur donner envie de lire, en lisant d'abord pour eux ?

C'est autour de cette question que ce mémoire s'organisera, en proposant un appui théorique centré sur l'importance de l'acte de lecture pour le développement de soi. A l'appui de ces théories, un type de lecture pour les élèves encore peu didactisé sera proposé, dont la mise en pratique sera détaillée et discutée.

2. Etat de l'art

2.1. Les enjeux de la lecture : un appui du lecteur pour vivre, se comprendre et comprendre le monde

Dans son essai *L'espèce fabulatrice*, Nancy Huston ouvre son propos en citant Romain Gary : « rien n'est humain qui n'aspire à l'imaginaire » (2008, p. 9). Par l'utilisation de cette citation, elle pose un postulat qu'elle va développer sur environ deux cents pages : l'activité imaginaire est essentielle à l'humanité. Elle précise sa problématique par le biais d'une question qui lui a été adressée : « à quoi ça sert d'inventer des histoires, alors que la réalité est déjà tellement incroyable ? » (2008, p. 11).

En tentant d'apporter une réponse à cette question, Huston revient aux fondements de la nature humaine et de ce qui fait de nous des hommes : notre besoin vital de nous raconter des histoires.

2.1.1. L'homme, l'espèce fabulatrice

« Nous seuls percevons notre existence sur terre comme une trajectoire dotée d'un sens (signification et direction). Un arc. Une courbe allant de la naissance à la mort. Une forme qui se déploie dans le temps, avec un début, des péripéties et une fin. En d'autres termes : un *récit*. » (Huston, 2008, p. 14)

Cette citation résume l'ensemble de son premier chapitre qui nous concerne ici : selon ses propos, l'homme est l'unique espèce qui se distingue des animaux par le seul fait d'avoir une conscience aiguë de sa mort. De fait, les animaux ne savent pas qu'ils vont mourir. Cette conscience offre à l'homme une vision unique de son existence : il la perçoit comme un tout, comme entière.

Cette différence de perception amène l'homme à craindre sa mort. Par conséquent, dans ce que nous pourrions appeler une forme de divertissement pascalien, il cherche à mettre du sens sur le monde qui l'entoure. L'homme est incapable de « constater sans aussitôt chercher à comprendre » (Huston, 2008, p. 16). Mais comment comprendre un monde autour de nous qui semble immuable, qui était là avant nous et qui continuera d'être après nous (Huston, 2008) ? Face à ce vide, Huston pense que l'homme a besoin d'un indicateur fictif qui lui donnerait

l'illusion d'un écoulement : le temps, qui fait à son tour émerger les notions de passé, de présent et de futur.

Encore faut-il trouver sa place dans cette immensité. Pour Huston, nous pouvons trouver cette place en racontant des histoires. Elle définit ainsi le verbe « raconter : tisser des liens entre passé et présent, entre présent et avenir. Faire exister le passé et l'avenir dans le présent » (2008, p. 20). Notre vie, déjà définie comme un récit grâce à notre conscience de la mort, a besoin d'autres récits pour pouvoir trouver son sens. Etant donné que le récit s'écoule selon une « trajectoire », nous pouvons raconter le monde, et relier notre récit à celui-ci, et ainsi trouver notre place.

Ainsi, Huston conclut son premier chapitre sur cette citation : « entée sur ces fictions, constituée par elles, la conscience humaine est une machine fabuleuse... et *intrinsèquement fabulatrice* » (2008, p. 30).

2.1.2 « Disposer d'un soi » (Huston, 2007, p. 24)

Grâce au temps et aux histoires que l'homme se raconte, l'homme construit son propre récit, sa propre identité : son *moi*. Selon Huston, « *moi, je* est une fiction » (2008, p. 22), une « construction, péniblement élaborée » (2008, p. 23) par l'ensemble des fictions qui nous entourent. Cependant, « disposer d'un soi » ne va pas toujours de soi, et c'est ce que nous tâcherons de démontrer ici.

« Là où les récits disparaissent [...], il y a perte d'espace : privé de narrations [...], le groupe ou l'individu régresse vers l'expérience, inquiétante, fataliste, d'une totalité informe, indistincte, nocturne. » (De Certeau *in* Petit, 2010 p. 65)

L'anthropologue Michèle Petit reprend les propos de Michel de Certeau pour établir que pour se construire un soi, il faut se sentir quelque part chez soi. Cependant, comment se construire soi-même au sein d'un lieu qui n'est pas construit lui-même ? Si l'on se réfère aux propos de Huston, « pour disposer d'un soi, il faut apprendre à fabuler. [...] Il nous a fallu des couches et des couches et des couches d'impressions reliées en histoires » (2008, p. 24). Si l'espace n'a pas de passé, pas d'histoires à raconter, comment fabuler, comment se construire ?

En 2010, Petit publie l'article « Ici, y a rien ! », dont le titre laisse présupposer une réflexion sur des espaces qui seraient vides de sens et sur leurs conséquences sur la population locale. En effet, dans les lieux isolés qu'elle a pu visiter, les habitants lui ont fréquemment

répété cette phrase : « ici, y a rien. » Pas d'histoire – pas d'identité. Elle a également pu observer des médiateurs qui aidaient les gens à se construire en leur donnant des livres racontant l'histoire des lieux qu'ils habitaient. Ainsi, les espaces qui semblaient ne pas raconter d'histoires en ont reçu et ont permis à la population de se construire un soi, de finalement « être quelqu'un » (Petit, 2010, p. 66) : la lecture des livres est ici une véritable prise de contact avec le réel.

Si les livres peuvent nous aider à comprendre ce qui nous entoure, peuvent-ils alors nous aider à nous construire ? Selon Michèle Petit, lors de la lecture, un monde s'ouvre, et « il s'agit la plupart du temps d'un espace *lointain* » (2004, p. 611) dont le lecteur se sent particulièrement proche. Ce paradoxe est souligné par Hannah Arendt que Petit prolonge : « tout se passe comme si l'élargissement de l'horizon permettait un agrandissement de l'espace intérieur. Car par le biais de ce lointain, c'est en soi que les lecteurs s'aventurent, c'est soi qu'ils, ou elles, trouvent au bord du chemin » (Petit, 2004, p. 611). Il est important de noter qu'avec cette phrase, Petit parle d'introspection, d'une découverte de soi par soi-même, rendue possible par la littérature. Nous ne pouvons nous construire que si nous découvrons notre propre vérité : si elle nous était donnée comme évidente, nous aurions tendance à la juger intrusive et ainsi à la rejeter (Petit, 2004).

« Un livre sert donc avant tout, aujourd'hui, à ouvrir un espace. Un espace personnel, secret [...]. Un espace calme, sans conflits, où les lecteurs vont se délimiter, se percevoir comme séparés, différents de ce qui les entoure, capables d'une pensée indépendante. » (Petit, 2004, p. 611)

Ainsi, qu'il soit proche ou lointain, le livre ouvre un espace dans lequel le lecteur peut se retrouver et se réaliser car il part à la découverte de lui-même. Le récit, quel qu'il soit, est fondamentalement lié à l'homme, qui en a besoin pour comprendre le monde et se comprendre lui-même : la lecture de ces récits est finalement une réelle expérience de vie. Michèle Petit parle en effet de « construction simultanée de l'espace et de la psyché » (2010, p. 70).

2.2. La lecture en classe : lecture littéraire et lecture subjective

La lecture est au cœur de l'enseignement du français, et c'est une notion qui a beaucoup évolué. C'est ce que constate Antoine Prost (2008) dans une note de lecture à propos de l'ouvrage d'Anne-Marie Chartier (2007), *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture* : il explique que sous l'Ancien Régime, l'objectif de la lecture était d'instruire sur la religion chrétienne. Cependant, ce n'est pas par la lecture que les élèves apprenaient la religion : ils connaissaient déjà les prières, les lire était donc les reconnaître. La lecture était alors un support à l'enseignement plutôt qu'une fin en soi : « lire était reconnaître, et non découvrir » (Prost, 2008, p. 2).

C'est au XIXe siècle que l'enseignement de la lecture change : on cherche à « accéder à des lectures pratiques, à des savoirs utiles, et par-delà, à tous les savoirs disponibles dans les livres » (Prost, 2008, p. 2). Les livres sont source de savoir, ils apportent une connaissance certaine de l'ensemble du savoir humain : la lecture n'est plus un simple support à une connaissance déjà acquise.

2.2.1. La lecture littéraire

Dans les années 1990 apparaît une nouvelle notion encore non définie dans le domaine de la recherche, la « lecture littéraire », qui semble vouloir préciser l'enseignement de la lecture à l'école. En effet, elle fait rapidement son « entrée institutionnelle » (Louichon, 2012, p. 2), en 2002 pour l'école primaire. Cependant, ce concept n'est toujours pas défini (comment donc l'enseigner ?), et Brigitte Louichon insiste sur sa « relative instabilité » (2012, p. 2) et donc sa nécessité de le définir, étant donné que « son inscription dans le champ institutionnel lui confère une existence didactique définitive » (2012, p. 2).

Louichon relève toutefois un problème de taille : les didacticiens qui tentent de définir la lecture littéraire ne sont pas d'accord et leurs avis à propos de quoi enseigner en classe à partir de cette notion divergent. Jean-Louis Dufays le souligne également : « la lecture littéraire ne fait nullement l'objet d'une représentation commune » (2002, p. 3). A partir de là, on ne peut effectivement pas dire qu'il peut en ressortir une définition unanime. L'utilisation du terme « lecture littéraire » est alors problématique, surtout dans la mesure où les didacticiens qui tentent de le définir sont en désaccord et déclarent eux-mêmes la notion complexe.

Afin d'essayer de clarifier la notion, Brigitte Louichon propose d'arrêter quatre aspects de la « lecture littéraire » :

- Dans son acception la plus reconnue et la plus évidente, la lecture littéraire est la lecture que l'on fait en classe des textes définis comme littéraires.

« Cette conception continue donc de privilégier l'objet (la littérature ou le texte) par rapport à la pratique (la lecture) sans impliquer la reconnaissance d'un travail propre au lecteur : le texte prévaut indépendamment de sa réception, il reste un monument déjà saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler par une lecture qui s'applique à en célébrer les virtualités. [...] La littérature (souvent conçue comme un corpus plus ou moins stable d'œuvres légitimées) continue d'exister d'un côté, et la lecture (souvent assimilée à un commentaire plus ou moins savant) de l'autre. Bien qu'elle ne fasse l'objet d'aucune modélisation théorique, c'est sans doute cette acception de la « lecture littéraire » qui est la plus répandue tant chez les enseignants que chez les chercheurs » (Dufays, 2002, p. 3).

- La lecture littéraire est également perçue comme un objet scolaire : en effet, « la lecture littéraire renvoie à des compétences spécifiques que l'école doit construire. [...] Quand on parle de lecture littéraire, on parle d'élèves, d'enseignants, de supports, de manuels, de dispositifs, de progressions » (Louichon, 2012, p. 7), ce qui en fait un objet d'enseignement scolaire à part entière.
- En ligne droite des théories de la réception qui « constituent un socle commun » parmi les didacticiens (2012, p. 3) : la lecture littéraire se centre sur le lecteur et son interprétation des textes.
- Enfin, la lecture littéraire est vue comme une dynamique de groupe en classe : grâce à la lecture littéraire, les élèves forment une communauté de lecteurs qui interagissent entre eux pour comprendre ce qu'ils lisent.

A partir de ces quatre acceptions de la lecture littéraire, on se rend compte que c'est une notion bien vaste. Brigitte Louichon relève d'ailleurs l'exclusivité de son emploi dans la sphère didactique. La lecture littéraire ne serait en fait qu'une expression permettant d'échanger sur le sujet : « l'usage formel de la référence apparaît plus comme une soumission à la rhétorique de la communication que comme un véritable outillage théorique » (2012, p. 8). Ainsi, cette notion semble avoir « joué [un] rôle de catalyseur » (2012, p. 9) permettant l'émergence d'un nouveau sujet de recherche en didactique : une réflexion autour de la manière de lire un texte, ce qui

selon une définition de Louichon, « déplac[e] l'enseignable du texte aux interactions texte-lecteur » (2012, p. 5).

2.2.2. La lecture subjective

A partir de la lecture littéraire et des théories de la réception, les nombreuses réflexions menées autour de la manière de lire un texte ont conduit les chercheurs à prendre en considération une nouvelle variable : le lecteur, appelé « sujet lecteur » en didactique dès 2004 (Rouxel, 2007). Selon les travaux de Langlade (2008), la recherche se centre désormais sur la manière dont le lecteur reçoit l'œuvre – autrement dit sa subjectivité. Cette nouvelle manière de voir les choses ne fait cependant pas l'unanimité, et Langlade (2008) indique trois prises de position différentes chez les didacticiens :

- Ceux qui définissent la subjectivité du lecteur comme « un obstacle à une lecture réussie » (Langlade, 2008, p. 45), car l'imagination du lecteur serait trompeuse : il n'y a qu'en étant objectif que l'on pourrait répondre aux injonctions de l'œuvre.
- Ceux qui veulent enseigner une manière de lire en donnant du sens à ce que lit le lecteur, mais en gardant un cadre permettant que les droits du texte restent prioritaires et qui vise l'apprentissage d'une lecture qui les respecte. Cet enseignement est celui de la lecture prônée par U. Eco, qui ne laisse pas une liberté totale à l'expression du sujet lecteur. Le lecteur est comme filtré, sa subjectivité didactisée. C'est une position que défend Daunay (voir 2.3.3).
- Et ceux qui voient cette subjectivité comme « une nécessité formelle » (Langlade, 2008, p. 45). Selon Langlade, « on ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice [...] du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci » (2008, p. 46). Langlade fait donc écho aux propos de Huston et de Petit, qui placent la lecture dans le rôle fondamental de la construction de soi : pour cela, ils veulent laisser l'entière liberté au lecteur d'exprimer sa subjectivité.

Si la subjectivité du lecteur est une nécessité, comment l'apporter dans ce qu'on lit ? Langlade propose d'appeler cet investissement de l'œuvre par l'imaginaire du lecteur « activité fictionnalisante », qu'il définit par des « déplacements de fictionnalité » (2008, p. 46). Cette mise en réseau des imaginaires de l'œuvre et du lecteur s'étend sur cinq domaines.

2.2.2.1. *La concrétisation imageante*

Lorsqu'il lit, « le lecteur s'emploie à se *figurer* les personnages et les événements rapportés par le texte » (Ricœur *in* Langlade, 2007, p. 72). Le lecteur voit le monde qu'il lit, mais il n'invente pas un paysage de toutes pièces : il réinvestit dans l'œuvre les images issues de sa propre expérience du monde, ce qui lui permet de concrétiser le paysage littéraire. Etant donné que le livre possède lui aussi son imaginaire propre, il influence en retour les images proposées par le lecteur : le paysage réel s'en trouve modifié, retravaillé par le paysage littéraire, créant un paysage intime. Pour Langlade, le lecteur « complète » l'œuvre (2008, p. 48). On peut retrouver cette idée de complétion chez Michèle Petit : « des lieux familiers viendront servir de décor, de soubassement, aux pages lues ; des espaces littéraires s'accrocheront à un point du réel, une anfractuosité, et le réel en sera transformé » (Petit, 2010, p. 73).

2.2.2.2. *La production fantasmatique*

La lecture d'un livre nous permet de découvrir, voire de retrouver quand il s'agit de relecture, nos propres fantasmes. Cette idée pourrait amener l'adulte à vouloir proscrire certains ouvrages. Cependant, selon Petit (2007) tous les livres amènent à la construction de soi, et il ne sert à rien d'en éviter le sens ; c'est pourquoi elle amène à la discussion, plutôt que l'interdiction de certains ouvrages. Langlade (2008) rappelle que la production fantasmatique peut s'effectuer sur n'importe quel livre, il ne sert donc à rien de proscrire certaines lectures.

2.2.2.3. *Le jugement moral*

« L'imaginaire du lecteur est également activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d'une œuvre » (Langlade, 2008, p. 52). En effet lors de ses lectures, le lecteur peut être mis face à une perception du monde qui n'est pas la sienne, et qui va à l'encontre de son système de valeurs. Il est ainsi nécessaire pour l'adulte de rebondir sur ces éléments avec l'enfant et d'amener la discussion, afin qu'il s'affirme dans son moi, tout en sentant son appartenance à un groupe, car il ne sera jamais seul dans son cas (Langlade, 2008).

2.2.2.4. *La cohérence mimétique*

Pour constituer la fiction, le lecteur s'appuie sur son expérience du monde pour donner cohérence aux personnages, à leurs actions, leur psychologie, au monde dans lequel ils vivent. En effet, le roman ne dit pas tout et ne peut pas tout dire : il compte pour cela sur le lecteur pour le compléter à la lumière de son expérience.

2.2.2.5. *La réaction esthétique*

Ce dernier point relève d'une forme de relation fantasmatique avec l'objet livre lui-même, que Langlade appelle une « séduction préliminaire » (Langlade, 2008, p. 54) en reprenant Freud. Cette réaction esthétique est propre à chaque lecteur, et justifie notamment le fait qu'il se sente attiré par le titre d'un livre, sa forme, son épaisseur, sa couverture, etc. Il réagit également à propos de l'écriture et de ses caractéristiques.

Ainsi, la mise en réseau de l'imaginaire de l'œuvre et du lecteur crée ce que Langlade appelle un « dispositif de lecture » (2008) : on ne lit pas tous la même œuvre, car notre lecture crée un texte qui nous est propre à partir du texte de l'auteur : c'est ce que Bayard avait appelé le « texte du lecteur ». Etant donné l'importance de l'imaginaire dans la formation du lecteur et sa construction d'identité, il semble donc essentiel d'accorder une véritable place au sujet lecteur dans la sphère scolaire, et donc à la lecture subjective non filtrée du lecteur réel.

2.3. Mise en pratique de la lecture en classe : difficultés de scolarisation de la lecture subjective

2.3.1. Une tension : lecture scolaire et lecture privée

À la suite des recherches menées sur le sujet-lecteur et son importance dans la construction de soi, Annie Rouxel pose la question « comment faire advenir le sujet lecteur dans le sujet scolaire ? » (2007, p. 65). Effectivement, dans l'enseignement du français tel que Rouxel le constate en 2007, l'élève doit coller au plus près du texte lu et en rejoindre une conception déjà établie, en passant outre ses ressentis : elle parle d'une « marge étroite » (2007,

p. 65) laissée aux émotions du lecteur, ce qui prouve que le sujet lecteur n'est pas intégré dans la sphère scolaire, et reste une pratique de lecture privée. Elle distingue en effet les deux termes : « pratiques de lecture scolaire et privée » (2007, p. 65).

L'étude du français dans le second degré semble mettre à l'honneur ce que Prost appelle les « lectures d'information éphémères et discontinues » (2008, p.2), c'est-à-dire les analyses de texte. Cette préférence viendrait selon Bertrand Daunay, du fait que notre système d'enseignement est construit « par le haut » (2007, p. 45). C'est à l'université que les étudiants appliquent principalement ce genre de lecture, et cet enseignement influence selon lui la manière d'enseigner au second degré, pour commencer à préparer un tel niveau d'exigence et de maîtrise.

Par conséquent, selon Rouxel (2007) cette méthode de lecture enseignée au collège est devenue un exercice scolaire figé dans lequel la subjectivité du lecteur empirique n'a pas le droit d'intervenir : il est « sommé de rejoindre dans son actualisation du texte une signification consensuelle » (2007, p. 65), le lecteur est soumis à ce qui est considéré comme signification consensuelle dans la sphère lettrée. Rouxel s'interroge sur les conséquences de cet exercice appelé lecture analytique et déplore « la perte de sens et la dérive techniciste de l'enseignement de la littérature » (2007, p. 66 : propos formulés à partir de *La littérature en péril*, Todorov). Effectivement, lors de ces lectures analytiques, outils et finalités sont mélangés et le texte devient un outil prétexte à l'acquisition de méthodes d'analyse. Les propos de Langlade vont également dans ce sens :

« Le lecteur bien formé apparaît ainsi comme celui qui maîtrise suffisamment les compétences linguistiques, encyclopédiques, logiques et rhétorico-pragmatiques pour être capable de déceler les injonctions du texte et d'interpréter celui-ci comme, manifestement, il souhaite être interprété. Dans une telle approche didactique, le lecteur empirique est sommé de se rapprocher autant que faire se peut du lecteur institué par l'œuvre. [...] L'école ne privilégie-t-elle pas un lecteur techniquement habile, mais pour lequel le jeu littéraire ne présente pas de véritables enjeux personnels pour ce qui concerne sa relation au monde, aux autres et à soi-même ? » (Langlade, 2008, p. 59)

Ainsi cette étude formelle des textes occulte leur dimension de questionnement existentiel et absolument fondamental pour la construction de soi et le goût de lire, préférant instituer une sorte de « lecteur modèle » défini par U. Eco : l'élève est sommé de réfléchir face

à un texte pour finalement décrypter la « machine paresseuse » qu'il est et trouver sa « plus-value de sens », elle-même devant être déterminée de manière consensuelle. La lecture analytique pratiquée alors devient « un exercice purement formel sans enjeux personnels » (Rouxel, 2007, p. 66).

2.3.2. Une évolution des pratiques de lecture en classe

En 2001, un nouveau mode de lecture est introduit dans les programmes de lycée, que Rouxel analyse comme « une réponse institutionnelle à la faillite du modèle de lecture analytique en vigueur » (2007, p. 67) : la lecture cursive. Cette nouvelle manière de lire se rapproche de la lecture privée, étant donné que l'on recherche le sens de ce que l'on lit, plutôt que le détail : Rouxel la caractérise de dispositif « plus souple » (2007, p. 67). Ainsi, puisque cette lecture se rapproche sensiblement de la lecture privée, elle favorise la mise en œuvre de l'activité fictionnalisante décrite par Langlade (2008), ce qui signifie qu'on cherche à prendre en compte le lecteur en tant que sujet, en lui laissant sa liberté d'interprétation.

En écho à ce développement d'une nouvelle pratique de lecture, les programmes d'enseignement du français de 2015 mettent en exergue ce questionnement existentiel dont Langlade (2008) et Rouxel (2007) déploraient l'absence. Les cycles d'enseignement se centrent désormais autour de quatre entrées thématiques qui cherchent à faire réfléchir l'élève sur le monde qui l'entoure. Précisons également que pour chaque entrée, les enjeux sont doubles : on parle d' « enjeux littéraires et de formation personnelle ».

« Ces entrées et questionnements mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; ils présentent la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponse aux questions que se pose l'être humain, sans oublier les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français. À travers ces questionnements, l'élève est conduit à s'appropriier les textes, à les considérer non comme une fin en soi mais comme une invitation à la réflexion. » (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 244 – 245)

2.3.3. Doit-on pour autant bannir l'analyse formelle des textes au profit de la seule expression du sujet-lecteur ?

Dans son article « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français » (2007), Bertrand Daunay revient sur la question de la place du sujet lecteur dans la sphère scolaire, qu'il juge problématique : « la question didactique du sujet-lecteur est de celles – assez nombreuses en didactique – qui confrontent toute réflexion à un véritable dilemme » (2007, p. 43). Le « dilemme » qu'il relève ici est le suivant : « l'excès de formalisme dans les études littéraires » (2007, p. 43) a conduit la sphère scolaire à bannir le sujet lecteur, mais alors qu'on cherche à le réinstaurer dans l'enseignement du français, il semblerait selon lui qu'il faille se méfier de cette subjectivité.

En effet, quand Daunay parle d'instaurer le sujet lecteur, il précise bien dans quelle mesure : le sujet lecteur de la sphère privée ne peut pas s'exprimer de la même manière dans la sphère scolaire selon les seules lois d'un « subjectivisme empiriste » (2007, p. 46). Cette subjectivité que Daunay qualifie de spontanée amène nécessairement le « rejet de toute objectivation du sens du texte » (R. Michel *in* Daunay, 2007, p. 47) : il alerte sur les dérives idéologiques que l'expression de cette subjectivité pourrait apporter. Le déploiement permanent de cette subjectivité fermerait en effet le lecteur à toute acquisition d'outils méthodiques et langagiers d'analyse de texte, cependant essentiels à mettre en place afin de pouvoir adopter une posture réflexive lors d'une lecture. Daunay le répète, « la normalisation des comportements de lecture est un objectif scolaire incontournable » (2007, p. 48).

Ainsi selon Daunay, la lecture subjective est difficile à mettre en place dans le cadre de la sphère scolaire, d'autant plus qu'elle ne peut correspondre en tous points à une lecture privée. Faire de l'enseignement du français un enseignement entièrement centré sur la subjectivité du lecteur semble irréalisable, et peu respectueux des exigences de formation de l'élève.

2.4. Une alternative ? La lecture offerte

« On ne peut se contenter d'incriminer le modèle de lecture littéraire en vigueur dans les classes en écartant notre responsabilité et sans ouvrir des perspectives pour sortir de l'impasse. » (Rouxel, 2007, p. 66)

Tout comme l'avance Rouxel, nous ne pouvons en effet pas pointer du doigt un système qui ne nous paraît pas cohérent sans proposer de nouvelles solutions. C'est ce que cette partie tâchera de développer, mais auparavant, soulignons que s'il est question dans ce mémoire de faire une place au sujet lecteur dans la sphère scolaire (comme le soutiennent Langlade et Rouxel), je ne me pencherai pas sur la ressaie analytique de la lecture subjective. Le but est de favoriser le déclenchement du dispositif de lecture chez l'élève grâce à l'excitation de son activité fictionnalisante (Langlade, 2008), et l'aider à se construire en tant que lecteur en l'accompagnant dans ses réflexions.

Le rôle de l'enseignant dans cette construction est primordial, parce qu'il fait partie de ce groupe que Michèle Petit désigne comme « passeurs de livres » (Petit, 2007, prologue) : celui qui fait le pont entre l'enfant et la littérature. Selon elle, le passeur de livres est un guide. De plus, tout le monde peut être passeur de livres : « qu'il soit parent, enseignant, bibliothécaire, travailleur social, libraire ou critique » (Petit, 2007, prologue). A ce stade, notons l'importance de l'enseignant dans cette liste, qui est cité immédiatement après le parent. Le rôle premier de l'enseignant est ainsi de passer des livres. Mais comment faire pour ne pas retomber dans les limites déjà abordées de la lecture analytique et de la lecture cursive ?

Agnès Perrin, dans sa thèse soutenue en 2012 « Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire », cherche des solutions pour aider les élèves à se construire. Elle propose ainsi d'exploiter « une activité [...] considérée par de nombreux enseignants comme ludique : l'écoute de textes » (Perrin, 2012, p. 450).

« Les expressions consacrées pour évoquer ce type de lectures à l'école primaire, attestent d'ailleurs de l'idée qu'elles sont obligatoirement vues comme une source de plaisir pour les élèves. Les enseignants les nomment alternativement : « lecture offerte », « lecture cadeau », parfois même « lecture gratuite ». » (Perrin, 2012, p. 450 – 451)

Le type de lecture dont elle parle ici n'est encore que peu étudié, aussi il ne dispose pas de terme arrêté par une définition scientifique. Perrin propose de le désigner comme une « lecture scolaire participative » (Perrin, 2012, p. 178), c'est-à-dire lire un texte de manière gratuite pour les élèves et ensuite échanger avec eux sur leurs ressentis.

« Ce type de lecture, considérée comme « gratuite » sur le plan des apprentissages, par les enseignants, vise à reproduire dans le cadre scolaire, une forme de lecture privée. [...] Cela présuppose que l'élève devient spontanément un « lecteur empirique », capable d'une participation spontanée. » (Perrin, 2012, p. 451)

Proposer ce type de lecture aux élèves permettrait ainsi de faire coïncider plus étroitement les liens entre sphère scolaire et sphère privée, étant donné que selon Perrin, la lecture offerte reproduirait « une forme de lecture privée. » Or il a été démontré que c'est lors de lectures privées que l'activité fictionnalisante du lecteur se met en place (Langlade, 2008 et Rouxel, 2007), et que le sujet construit ainsi son identité de lecteur. Il semble donc intéressant de reproduire ce mode de lecture offerte proposé en primaire dans le second degré, afin d'accompagner au mieux l'élève dans cette construction.

Cependant, si Perrin ne réutilise pas le terme de « lecture offerte » dans sa thèse et lui préfère celui de « lecture scolaire participative », c'est pour contester le présupposé du « lecteur empirique » naturel ou inné qu'elle évoque. En effet, même si ce type de lecture vise à reproduire un cadre de lecture privée, le professeur instruit des élèves, non des enfants. Tous ces élèves ne sont pas préparés à recevoir une lecture en s'y engageant subjectivement, même comme lecteurs empiriques, et il faut leur montrer le chemin. Le professeur a pour mission de les aider dans leur cheminement de pensée, et il ne peut le faire qu'en mettant en place un accompagnement à cette lecture dite « offerte » : en offrant une lecture, le professeur ouvre une porte à la réflexion, qui ne peut s'engager que par l'interaction entre les élèves. Ce n'est que par cette médiation participative que ce type de lecture peut avoir du sens.

« La méthode préconisée est récurrente et indépendante du texte lu, elle vise le « nourrissage » par « la lecture offerte des textes deux fois quinze minutes par jour ». Des échanges verbaux entre élèves, sont proposés ensuite. Ces échanges diffèrent des débats interprétatifs puisqu'ils visent d'une part la vérification de la compréhension littérale par la mutualisation des remarques effectuées par les

élèves, en ce sens, ces échanges encouragent l'écoute. D'autre part ils se prolongent dans des discussions relatives aux problèmes humains posés par l'œuvre et qui se structurent sur le modèle des débats philosophiques. Il ne s'agit donc pas, dans ce type de débat, de s'interroger sur l'interprétation de l'œuvre mais de construire une habitude réflexive qui permet à l'enfant de questionner inconsciemment sa relation psycho-affective à l'œuvre et au contenu de celle-ci, lui permettant de mettre symboliquement des mots sur des idées, des sentiments, des fantasmes. » (Perrin, 2012, p. 180)

Perrin propose donc une méthode dont le but est de favoriser l'écoute et la discussion, de donner des habitudes de réflexion en passant par une phase systématique d'échange. Elle précise que cette didactisation peut s'appliquer indépendamment du texte lu, ce qui nous permet d'appuyer ses propos par ceux de Rouxel :

« Le choix des œuvres, leur mode d'approche ont ici leur importance : il importe [...] de ne plus éluder le contenu existentiel et idéologique des textes mais de s'engager dans la réflexion qu'il suscite, l'essentiel étant de faire quitter aux élèves cette posture d'extériorité construite face à un objet scolaire pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux. Si les enseignants n'aident pas cette prise de conscience, elle risque de ne jamais advenir. » (Rouxel, 2007, p. 72)

Rappelons que selon Langlade (2008) et Petit (2007), il ne faut pas éviter certains textes, par peur de ce que les élèves pourraient en ressortir, mais tout lire, et discuter de tout. Rouxel et Perrin semblent ainsi se rejoindre dans ce postulat ; c'est le « mode d'approche » des textes qui a ici son importance, le fait de poser une « réflexion » face au texte et d'en débattre avec les élèves. Tous les livres peuvent susciter une réflexion, et c'est la didactisation que mettra en place le professeur qui donnera l'occasion aux élèves de réfléchir.

3. Problématisation

3.1. Remise en contexte

L'orientation de ce mémoire a découlé d'un objectif purement pratique.

Au début de l'année scolaire, j'ai pu remarquer que lors de l'entrée en classe, mes élèves de 5^e et de 4^e étaient particulièrement lents à s'installer (c'est-à-dire suivre un rituel qui leur est imposé depuis qu'ils sont en sixième : aller à sa place, enlever son manteau, sortir ses affaires, faire silence en patientant debout, attendre l'appel, et s'asseoir toujours en silence). Ils ne se pressaient pas pour entrer, prenaient le temps de discuter entre eux avant de rejoindre leur place, oubliaient souvent d'enlever leur manteau, et ne pensaient pas à sortir leurs affaires : ils se croyaient encore dans le couloir. Je perdais donc environ cinq minutes à rappeler les consignes et cinq autres à essayer de mettre le cours en place.

Mon objectif a rapidement été de fluidifier cette entrée en classe en la rendant efficace. Partant du constat que mes élèves voulaient que je leur raconte des mythes grecs, j'ai ainsi proposé à mes deux classes de suivre un nouveau rituel qui aurait lieu à chaque début d'heure de cours, même si nous devions avoir plus d'une heure ensemble dans la journée. A chaque entrée en classe, je leur raconterais une histoire ou un mythe pendant cinq minutes à la condition qu'ils entrent rapidement, suivent les consignes de mise en place, et se calment.

Cette expérience a porté ses fruits ; les élèves étaient systématiquement silencieux lors de mes récits et manifestaient un grand intérêt. Cependant, s'ils faisaient silence lors de ces instants, ils étaient toujours turbulents à l'entrée de la classe.

J'ai alors investi dans un petit chronomètre analogique aimanté, ce qui a permis de faire évoluer mon rituel. En effet, désormais (et c'est le rituel qui est toujours en place au moment de la rédaction de ce mémoire) le premier élève qui rentre dans la classe positionne le chronomètre sur cinq minutes : les autres ont donc tout ce temps qui leur est donné pour suivre les consignes de mise en place, tout en sachant que les minutes qui restent disponibles sur le chronomètre à la fin de leur mise en place sont allouées à une histoire racontée par le professeur.

Ainsi, mon objectif d'une entrée en classe fluidifiée et efficace a été atteint, car tous les élèves semblent désormais se presser à la porte. Il est déjà arrivé que l'un d'eux prenne son temps, et les autres n'ont alors pas hésité à lui faire des reproches. De plus, ils se taisent

rapidement, et quand d'autres décident de bavarder, les autres demandent eux-mêmes le silence.

Ce rituel semble important pour les élèves : lorsque la séance est terminée et que nous avons atteint nos objectifs, les élèves réclament la suite de l'histoire que j'avais commencée en début d'heure. Il est également arrivé qu'un groupe d'élèves de quatrième reste à la fin de l'heure pour avoir le fin mot d'une histoire. C'est ce rituel et l'intérêt porté par les élèves pour les histoires que je raconte qui m'a poussée à faire des lectures offertes le sujet de mon mémoire.

3.2. Problématique et hypothèse

L'importance accordée par mes élèves au rituel d'entrée en classe m'a donné envie de le faire évoluer. En effet, il consistait à ce que je leur *raconte* une histoire, et principalement des mythes à partir de mes connaissances. Pourquoi donc ne pas leur *lire* des œuvres ? En effet, grâce à la recherche effectuée pour écrire l'état de l'art, j'ai pu constater l'importance que pouvait avoir la lecture de récits pour l'enfant. La lecture fait partie intégrante du processus de la construction de soi, et cette étape fondamentale de la vie s'opère dès le plus jeune âge. Il me semble donc qu'il est de mon devoir de professeur de devenir le « passeur de livres » vers la littérature dont parle Michèle Petit en offrant des lectures à mes élèves. En leur racontant des mythes, ils dépendaient de moi. Leur apporter de véritables ouvrages à lire, afin qu'à terme ils puissent se passer de moi et prendre autant de plaisir à la lecture m'a semblé être un objectif important dans ma pratique pédagogique. Ainsi ma problématique se centrera sur la lecture dite « offerte » :

Est-ce que la lecture offerte du début d'une œuvre sélectionnée et lue par le professeur pourrait inciter les élèves à en lire la suite ? Est-ce que cette lecture tronquée aiguïsera leur curiosité et les poussera à faire le choix de lire – seuls ! – la fin du livre ?

Je formule ainsi l'hypothèse que seule une lecture offerte didactisée pourrait permettre la réalisation de cet objectif, à savoir la lecture par l'élève de la fin du livre proposé. Pour faire écho à ce qui a été avancé dans l'état de l'art (voir 2.4), une médiation conduite par le professeur permettrait l'implication subjective de l'élève dans la lecture. Ce que je propose ainsi de mettre en place est ce que Perrin définit comme une « lecture solaire participative » : une première phase de lecture dite « offerte », suivie d'une phase d'échange entre les élèves. Sans didactisation, une lecture offerte n'aurait pas de sens à l'école. Pour que le professeur soit un

digne passeur de livres, il doit aider l'élève dans le cheminement de sa pensée en le rendant actif, et il ne peut le faire qu'en mettant en place un accompagnement à la lecture qui incite les élèves à la réflexion.

4. Méthode

4.1. Participants

L'expérience que je propose de détailler s'est déroulée dans un collège. Au sein de cet établissement qui regroupe des élèves issus de plusieurs petites villes et villages alentours, j'ai la responsabilité de deux classes (une cinquième et une quatrième) au profil très différents.

La 5^e est une classe que l'on pourrait qualifier de classe « à effectif réduit », car elle est passée de 25 élèves au début d'année, à 22 actuellement : trois élèves ont déménagé courant décembre. Elle se compose de neuf filles et de treize garçons. Il y a une réelle différence de niveau entre la tête de classe et ceux qui s'en sortent moins bien : les meilleures moyennes se situent à 20/20 pour trois élèves, tandis que les plus faibles peinent à atteindre le 10/20. Cette différence de résultats se retrouve également dans l'intérêt que les élèves portent aux cours dispensés ; il y a parfois une réelle tension entre ceux qui sont inconditionnellement impliqués et ceux qui préfèrent regarder en l'air ou qui veulent déranger la classe. Parmi ces derniers, je note la présence de six élèves particulièrement turbulents et un élève qui présente des troubles autistiques.

La 4^e est une classe constituée de 25 élèves dont huit filles et dix-sept garçons. Dans cette classe, le fossé des résultats est encore plus marqué qu'en 5^e. De plus un jour, l'élève qui représente la tête de classe était absent et environ dix élèves sont venus me voir, désemparés, pour me dire qu'ils ne savaient pas comment s'en sortir sans lui. Cet élève semble être leur pilier, leur référence : ils l'admirent sans le railler, sont perdus sans lui, et se dévalorisent. L'intérêt de la classe concernant le cours de français varie : les élèves sont bien plus efficaces et investis à l'oral qu'à l'écrit : je note que mon élève le plus absentéiste et le moins investi à l'écrit est celui qui fait preuve d'une analyse des plus fines lors de ses interventions en travail oral.

J'ai mené mon expérience avec mes deux classes, afin de vérifier si mon expérience allait avoir le même impact sur deux niveaux différents.

4.2. Procédure

Première phase : questionnaire sur le sentiment de lecteur des élèves

Quelques jours avant les vacances scolaires : le 17 février 2020

La première phase consiste à répondre à un questionnaire que nous appellerons questionnaire n°1 « état des lieux » (voir ANNEXE 1) : les élèves ont des questions projetées au tableau et y répondent sur une feuille de papier. Ce questionnaire cherche à déterminer si les élèves se sentent ou non lecteurs. Pour répondre aux questions, les élèves ont à leur disposition une demi-feuille fournie par le professeur. Le temps qui leur est accordé est de dix à quinze minutes, en fonction de leur demande. Il est bien précisé aux deux classes que les réponses sont individuelles, et que les informations qu'ils fournissent ne dépassent pas le cadre de l'expérience : seul le professeur a accès aux données recueillies.

Pour les élèves, cette première phase n'a pas été remise dans son contexte, par choix. En effet, je n'ai pas voulu leur dévoiler les détails de l'expérience que j'allais mener avec eux, de peur que leurs réponses soient faussées (volonté de participer de manière positive ou négative à l'expérience selon leurs affects).

Il m'a paru intéressant de demander aux élèves s'ils se sentaient lecteur (question 1 : « Est-ce que tu estimes que tu es un lecteur ? »), pour ensuite chercher à savoir le nombre d'œuvres lues, tous types confondus (question 3 : « Combien de livres as-tu lu depuis le début de l'année environ ? »), car les réponses à ces questions pouvaient se révéler paradoxales. Il est effectivement difficile pour un élève d'estimer s'il est ce qu'on appelle « un lecteur » : c'est un substantif qui n'a pas beaucoup de sens pour eux, et qui surtout peut être mal défini.

Ainsi, avec ce questionnaire, mon premier objectif était de vérifier si mes élèves avaient une perception assez juste de ce sentiment : peut-être que certains élèves ne se sentiraient pas lecteurs parce qu'ils trouveraient qu'ils ne lisent pas beaucoup, ou du moins pas ce qu'ils considèrent comme de la littérature. C'est ce paradoxe que j'ai voulu pointer.

Le second objectif qui sous-tendait ce questionnaire était comparatif : avec le deuxième questionnaire dans lequel je voulais reprendre certaines questions du premier, j'espérais voir certains élèves changer d'avis à propos de leur sentiment de lecteur.

Deuxième phase : prolongement du premier questionnaire

Au retour des vacances scolaires : le 9 mars 2020

Au retour des vacances, j'ai engagé le dialogue avec les élèves et leur ai posé les questions suivantes : « Qui a lu pendant les vacances ? » « Pourquoi ? ». Je me suis fiée à leur honnêteté. Cette étape est en ligne droite du questionnaire qui a été précédemment rempli, dans lequel je leur ai demandé s'ils se sentaient lecteurs. Cet échange a permis de souligner une nouvelle fois le paradoxe énoncé lors de la première phase, ce qui sera plus longuement expliqué dans la partie des résultats.

Troisième phase : lecture offerte du début de *L'île au trésor*

Phase qui s'étend sur trois semaines : du 9 au 27 mars 2020

Cette troisième phase est le cœur de mon expérience : lire à peu près la moitié d'un roman, *L'île au trésor*, de Robert Louis Stevenson en version abrégée (biblio collège) dont la référence est disponible en bibliographie. L'ouvrage reste strictement dans les mains du professeur et est couvert par un protège-livre opaque, afin que les élèves ne puissent pas voir le titre. Ils partent alors à la découverte d'une œuvre inconnue et ne savent pas à quoi s'attendre. L'objectif est de capter leur attention et ainsi favoriser leur disponibilité.

Lors de la première séance de cette lecture, je n'ai rien dit aux élèves : je ne leur ai pas précisé que nous faisons une expérience pour pouvoir obtenir leurs réactions brutes et honnêtes.

Afin de détailler le plus précisément possible le découpage des lectures effectuées, il me semble impératif de noter que pour cette année de stage, je ne vois mes deux classes que deux jours dans la semaine (le lundi et le vendredi), et ai à chaque fois deux heures dans la journée avec eux : il a donc été nécessaire que je choisisse un roman assez bref pour que je puisse en lire la moitié en deux semaines, et dont l'histoire soit assez mouvementée pour arrêter ma lecture à chaque fois lors d'une tension narrative.

Ainsi, la lecture de *L'île au trésor* s'est déroulée selon le schéma présenté ici, systématiquement accompagnée d'une phase de cinq minutes dédiée aux échanges entre les élèves.

- *Lundi 9 mars*

- Première heure (matin) : présentation du livre couvert.

Projection de la quatrième de couverture pour étudier le résumé et tenter d'appâter l'élève avec une histoire de piraterie.

A ce stade, une discussion de quelques minutes est engagée et les élèves forment leur horizon d'attente, commencent à anticiper l'histoire et à se projeter dans un univers que je n'ai pas encore déployé. Pour exciter leur curiosité, étant donné que le titre du livre n'a toujours pas été dévoilé, je demande aux élèves de tenter de se renseigner et de retrouver le titre de l'histoire.

La lecture commence à la page 13 (chapitre 1) et se termine à la page 17, ligne 109 (« Ce qui effrayait surtout tout le monde, c'étaient ses histoires. »).

- Deuxième heure (après-midi) : la lecture se poursuit jusqu'à la page 27 (fin du chapitre 4). Je précise à nouveau que l'édition sélectionnée est abrégée, et que les chapitres 2 et 3 n'existent pas.

La pandémie du COVID-19 a empêché la réalisation de la suite du protocole. Etant donné la fermeture des établissements annoncée le jeudi 12 mars 2020, la journée du vendredi a été consacrée à la mise en place de la continuité pédagogique et au dialogue pour rassurer les élèves.

Le projet était cependant déjà établi, je le rédige donc tel qu'il aurait dû se dérouler.

- *Vendredi 13 mars*

- Première heure (matin) : reprise de la lecture à la page 28 qui marque le début du chapitre 6 (le chapitre 5 est absent), et arrêt à la page 39 (début du chapitre 7).
- Deuxième heure (après-midi) : poursuite de la lecture jusqu'à la page 44 (début du chapitre 9 : le chapitre 8 est absent).

- *Lundi 16 mars*

- Première heure (matin) : reprise de la lecture à la page 45 et arrêt à la page 51 (fin du chapitre 9).
- Deuxième heure (après-midi) : reprise de la lecture page 55 (début du chapitre 11, le chapitre 10 est absent) jusqu'à la page 59.

- *Vendredi 20 mars*

- Première heure (matin) : reprise à la page 60 (chapitre 12) jusqu'à la page 66 (fin du chapitre 12).
- Deuxième heure (après-midi) : dernière lecture. Page 67 (chapitre 13) à 74 : « Le héros se sauve pour échapper à une mort certaine. »

C'est ici qu'il faut annoncer aux élèves que la lecture du roman ne se poursuivra pas. Le but est de créer une frustration, liée à l'importance du passage qu'ils auront écouté. Le professeur doit alors annoncer que la seule solution pour connaître le fin mot de l'histoire est d'aller la lire par soi-même.

- *Lundi 23 mars*

- Absence totale de lecture offerte. Le but est de rester dans la continuité de la frustration potentiellement causée par l'arrêt brutal de la lecture de *L'île au trésor*. Le professeur ne pose aucune question, ni ne cherche à savoir qui est allé lire la suite. Il reste cependant ouvert au dialogue si certains élèves désirent l'engager à la fin du cours.

Dernière phase : questionnaire retour sur l'expérience menée

Lundi 30 mars, première heure (matin)

Cette quatrième et dernière phase devait consister à répondre à un questionnaire faisant un retour sur l'expérience menée, que nous appellerons questionnaire n°2 « retour » (voir ANNEXE 3). Il se divise ainsi en deux parties : une partie permettant de déterminer les raisons pour lesquelles les élèves sont allés lire la suite de *L'île au trésor* ou non, et une deuxième concernant le dispositif testé. Il est imprimé et distribué sous format papier pour plus de confort, car il comporte plus de questions. Les indications concernant la confidentialité de ces données sont réitérées.

La première partie cible les affects des élèves : « Avez-vous cherché la suite du roman ? » « Pourquoi ? » Ces deux questions permettent de faire un tri entre ceux qui répondent à l'hypothèse et ceux qui n'y sont pas sensibles. Ces derniers ne sont donc plus concernés par les questions de la première partie. Puis : « Qu'est-ce qui vous a poussé.e à chercher la suite ? » Cette question permet de déterminer les facteurs qui auront agi sur la motivation des élèves (potentiellement la frustration, la curiosité). « Avez-vous aimé la suite de *L'île au trésor* ? » « Pourquoi ? » Enfin : « Avez-vous cherché la suite de l'histoire sur internet ? » « Avez-vous lu la suite ? » Dans les deux cas, les élèves sont curieux. Cependant, même si lire un résumé détaillé est une excellente démarche qui mériterait un approfondissement, elle ne correspond pas à ce que je tente de vérifier dans mon protocole.

La deuxième partie proposée dans ce questionnaire concerne à nouveau tous les élèves : je cherche à savoir si cette lecture offerte leur a plu et s'ils seraient d'accord pour retenter l'expérience. En effet, si les élèves étaient motivés pour retenter l'expérience, cela

vérifierait mon hypothèse. Enfin, la dernière question est indispensable et permet de refaire le lien avec mon premier questionnaire : « Pensez-vous désormais que vous êtes un lecteur ? »

5. Résultats

La pandémie du COVID-19 a empêché l'entière réalisation du protocole. Les résultats qui seront communiqués ici sont ceux qui ont pu être obtenus avant l'ordre de confinement général.

5.1. Questionnaire n°1 « état des lieux » (phase 1)

Les deux classes ont pu participer au premier questionnaire. Chez les 5^e, 22 élèves sur 22 étaient présents le jour du questionnaire, tandis que chez les 4^e un seul élève a manqué à l'appel : 24 élèves sur 25 ont donc rendu leurs réponses. Sur les neuf questions proposées aux élèves, toutes n'ont pas donné lieu au même développement. Par soucis d'efficacité et de clarté, les réponses qui ont offert des données significatives sont présentées ici en détails. De plus, étant donné que certaines questions avaient pour but d'être comparées avec le questionnaire n°2 « retour », elles ne seront pas exploitées.

5.1.1. La classe de 5^e

Question 1 : « Est-ce que tu estimes que tu es un lecteur ? »

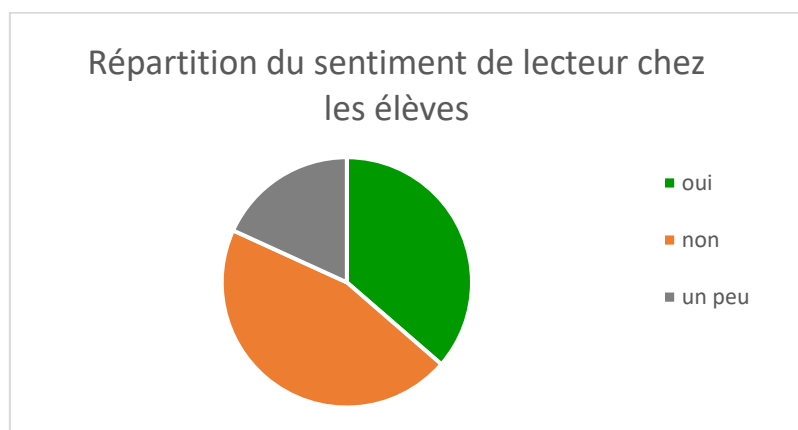


Figure 1

Les résultats semblent indiquer deux pôles assez distincts dans la classe. En effet, 2 élèves sur 22 se sentent parfaitement lecteurs, dont l'un répond « OUI » en majuscules. Ceux qui ne se sentent pas ou peu lecteurs sont en majorité : 10/22 se disent non-lecteurs (sans nuancer leur propos) et 4/22 ne sont pas certains. Ils se situent dans un entre-deux qu'ils perçoivent tour à tour soit de manière positive « un peu » (2/4), soit de manière plus négative « pas trop » (2/4).

Question 3 : « Combien de livres as-tu lu depuis le début de l'année environ ? »

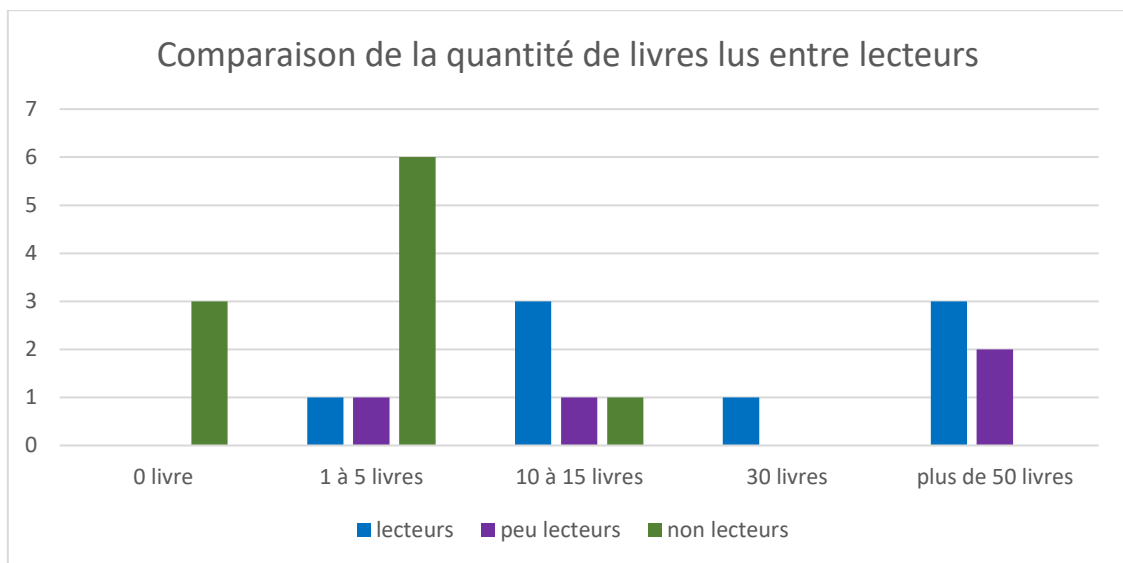


Figure 2

Présenter cette comparaison sous la forme d'un histogramme permet de constater plusieurs choses : la plupart des élèves qui se considèrent lecteurs lisent entre 10 et 50 livres. On remarque cependant que l'un d'eux se situe dans la tranche des 1 à 5 livres. Les non-lecteurs semblent se répartir plutôt correctement sur le graphique. Du côté des peu lecteurs, les résultats sont mitigés : notons-en deux qui lisent tout de même plus de 50 livres. Ainsi, si les élèves peuvent avoir ou non le sentiment d'être lecteur, les résultats évoqués ici permettent notamment de relever des incohérences. Il semble donc que cette notion de « lecteur » ne va pas de soi, et qu'elle est à définir et à travailler.

On peut donc se demander pourquoi les élèves ont une perception faussée de ce sentiment, et c'est ce que cherchaient à éclaircir les *question 2* : « *Lis-tu beaucoup ?* » et *question 4* : « *Quels types de livres lis-tu ?* ». Les résultats sont presque parfaitement similaires

entre avoir le sentiment de lecteur et le fait de lire beaucoup (oui : 8/22 – non : 9/22 – un peu : 5/22). Cependant, il semble intéressant d'approfondir ces données. En effet, les deux élèves qui se sentent peu lecteurs et qui lisent plus de 50 livres lisent exclusivement des BD pour l'un et des mangas pour l'autre. L'élève lecteur quant à lui, lit des romans. Cette différence reflète une forte intégration d'une forme de hiérarchisation des lectures scolaires par les élèves. On peut penser que ceux qui se sentent lecteur ont cette représentation d'eux-mêmes parce qu'ils lisent des romans, livres qu'ils considèrent sans doute comme les seuls que l'école et les enseignants valorisent vraiment ; tandis que pour les autres, on peut supposer qu'ils n'ont pas ce sentiment de lecteur parce qu'ils ne lisent pas ces œuvres considérées comme de la littérature au collège.

Question 6 : « Comment choisis-tu un livre ? »

Pour cette question, trois éléments intéressants à noter : sur 22 élèves, 9 accordent beaucoup d'importance à la lecture du résumé avant de commencer la lecture du livre, 7 se fient à la couverture, et 5 vérifient le titre. Ces réponses m'ont poussée à commencer la lecture de *L'île au trésor* en cachant toutes ces informations à mes élèves, pour qu'ils prêtent attention à la lecture elle-même.

Question 8 : « Est-ce que la taille d'un livre te fait peur ? »

Pour la lecture offerte, j'avais choisi de préférence un ouvrage assez « court » (150 pages) car je suivais un préjugé assez courant : la taille d'un livre fait fuir les élèves. Selon les données récoltées, ce n'est pas le cas dans cette classe de 5^e : seuls 6 élèves en ont peur, tandis que le reste n'est pas effrayé. Il est cependant à noter qu'il serait intéressant de prolonger cette étude en affinant les questions, car sur les 16 élèves qui affirment de pas avoir peur, 5 disent que dans tous les cas, ils ne liront pas l'œuvre. Ainsi F. : « non je lis pas donc *sa me fait pas peur. »

5.1.2. La classe de 4^e

Question 1 : « Est-ce que tu estimes que tu es un lecteur ? »

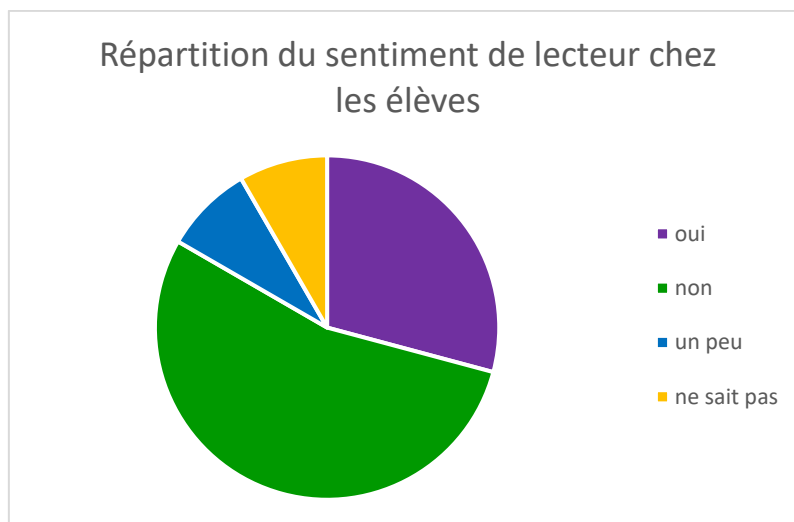


Figure 3

Les réponses de la classe de 4^e sont variées : 13 élèves sur 24 ne se sentent pas lecteurs (seulement 7 estiment être lecteurs) et 2 se sentent « un peu » lecteurs. On relève cependant 2 élèves qui ont ajouté une possibilité : ne pas savoir si on est lecteur. Cela appuie le constat fait pour la classe de 5^e : il est difficile de savoir si on est lecteur dans la mesure où la notion ne semble pas claire. Ainsi, dans cette catégorie que j'ai appelée « ne sait pas », l'élève I. laisse le doute (« *surement »), tandis que A. se justifie : « Je ne sais pas, je ne pense pas car je ne lis pas énormément, mais peut-être que oui car je n'ai aucun mal à lire un livre ou autre. »

Pour les élèves qui ne se sentent pas lecteurs, 2 ne disent pas pourquoi, 7 disent de plusieurs manières « parce que j'aime pas » et 4 « parce que je ne lis pas souvent ». Parmi les lecteurs, la réponse « oui car je lis beaucoup » revient quatre fois de manière différente tandis que 3 ne se justifient pas. Être lecteur semble être principalement une question de quantité de livre lus. Ainsi les résultats pour la *question 2* : « Lis-tu beaucoup ? » : 14 élèves estiment ne pas lire beaucoup, ce qui est cohérent avec le sentiment de lecteur évoqué, contre 10 élèves qui lisent beaucoup, ce qui fait trois de plus : il est plus que probable que les élèves qui se sentent peu lecteurs ou qui s'interrogent se soient greffés à cette catégorie, et il conviendra de l'analyser avec la question suivante.

Question 3 : « Combien de livres as-tu lu depuis le début de l'année environ ? »

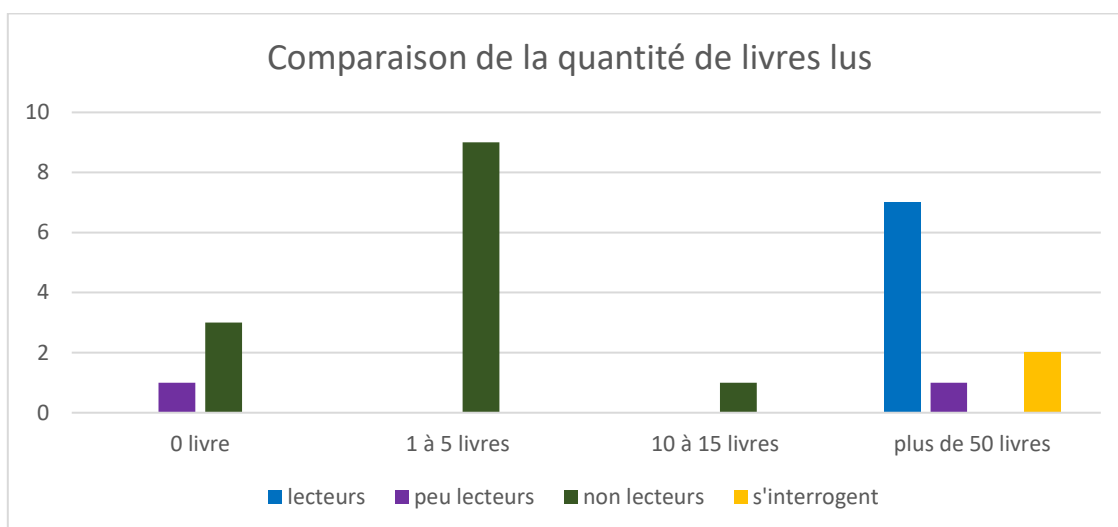


Figure 4

Cet histogramme permet de trancher visuellement les catégories des lecteurs et non lecteurs. En effet, les non-lecteurs semblent plus ou moins se regrouper dans les tranches qui vont de 0 à 15 livres, et les lecteurs se situent exclusivement dans la zone des plus de 50 livres lus. Ce qui est intéressant de noter ici, ce sont les barres des « peu lecteurs » et celles de ceux qui « s'interrogeant », qui se répartissent en deux pôles radicalement opposés. Les 2 qui s'interrogeant se situent au même niveau que les lecteurs, et parmi les élèves peu lecteurs une évidence semble s'imposer : 0 livre lu pour l'un, plus de 50 pour l'autre. Pourquoi donc tant de différences ? Comme pour la classe de 5^e, la *question 4* : « *Quels types de livres lis-tu ?* » permet d'apporter des éléments de réponse.

Les deux élèves qui se disent peu lecteurs ont tout à fait intégré la hiérarchisation scolaire des livres dont nous parlions pour les 5^e, ce qui explique sûrement pourquoi ils préfèrent se positionner dans une catégorie « entre-deux » : E., en réponse à la question sur le sentiment de lecteur répond « non mais les BD oui ». Il se sent donc lecteur quand il lit des BD, mais en regard des pratiques du collège, il ne se sent pas lecteur. Il est donc probable qu'il se situe dans la zone « 0 livre » parce qu'il a pensé que le questionnaire évoquait exclusivement les lectures en quelques sortes dignes d'un collégien. L'autre élève lit plus de 50 livres mais se sent peut lecteur car elle déclare lire beaucoup de fanfictions, des mangas et des BD. Cela semble expliquer l'altération de son sentiment de lecteur. Il en va de même pour l'une des deux élèves qui s'interrogeant, l'élève A. précédemment citée : « Je lis une ou deux BD chaque soir avant

d'aller dormir. » Les BD ne font visiblement pas partie de ce qu'elle considère comme de la littérature.

Peut-être que pour ces élèves, ces lectures ne constituent pas ce qui relève de la culture générale à leurs yeux et qu'ils éprouvent une forme de honte à ne pas lire ce qu'ils considèrent comme de la vraie littérature. En ce qui concerne l'élève I. qui ne parvient pas non plus à se positionner, elle ne lit presque que des romans. Il aurait ainsi été intéressant de poursuivre l'expérience pour comprendre son incertitude.

Question 6 : « Comment choisis-tu un livre ? »

Pour cette question, les réponses semblent assez similaires à celles des 5^e : 9 élèves sur 24 lisent systématiquement le résumé, 5 regardent la première de couverture. Élément nouveau qui laisse présager les réponses à la question 8 : l'épaisseur du livre revient trois fois.

Question 8 : « Est-ce que la taille d'un livre te fait peur ? »

La taille du livre fait ici peur à 12 élèves sur 24 : 10 n'en sont pas effrayés, et 2 ne se positionnent pas.

5.1.3. Éléments de comparaison des deux classes

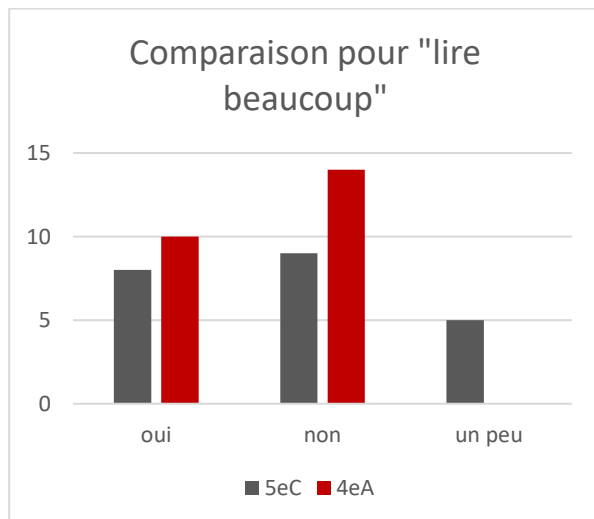


Figure 5

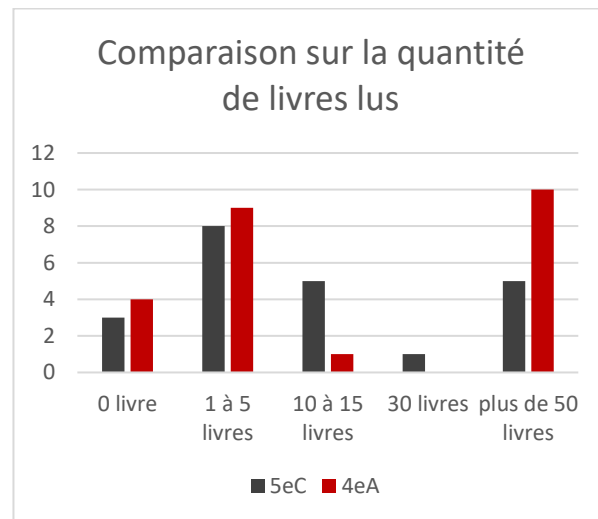


Figure 6

Les résultats de ces deux histogrammes permettent de mettre en avant une réelle différence (dont il resterait à définir les facteurs) entre les deux classes : en 5^e, les élèves paraissent plus mitigés quant à leur impression de lire beaucoup ou non, alors que les 4^e se

positionnent sans nuance. De même, dans la classe de 4^e on peut réellement distinguer deux groupes, les lecteurs et les non-lecteurs (avec seulement 1 élève à « 10 à 15 livres »), alors que les 5^e se répartissent plus facilement sur les quantités de lecture.

On relève également une différence majeure entre les 5^e et les 4^e : quand les 5^e répondent à la question 1 : « Est-ce que tu estimes que tu es un lecteur ? », ils répondent « oui » ou « non » sans développer (0/22 justification), alors que les 4^e ont tendance à vouloir se justifier : 18/24 ont expliqué pourquoi ils se sentaient ou non lecteurs. Au collège, les élèves apprennent assez tôt qu'ils doivent justifier leurs réponses dans la plupart des matières étudiées. Cependant, cette envie de se justifier ici peut éventuellement venir d'une forme de culpabilité de ne pas lire ce qui devrait selon eux être lu par un collégien et ils chercheraient à se justifier en donnant une sorte de raison valable au fait de ne pas lire.

5.2. Prolongement du questionnaire n°1 (phase 2)

Cette partie reprend les résultats de la phase 2, qui cherchait à comptabiliser le nombre d'élèves qui avaient lu durant les vacances de février, sans injonction de ma part. Pour la classe de 5^e, 9 élèves sur 22 ont lu. Trois catégories se distinguent parmi eux : 7 élèves ont déclaré lire pour le plaisir, 1 parce qu'il s'ennuyait, et 1 en condition particulière : interdit d'écran par ses parents, il s'est rabattu sur la lecture.

Pour la classe de 4^e, 10 élèves sur 25 ont lu pendant les vacances de février. Trois catégories se distinguent également : 4 élèves seulement ont lu par envie, 4 l'ont fait par ennui, et 2 ont dû lire selon les injonctions de leurs parents, pour leur culture générale. On observe ainsi encore une différence avec les deux classes : en 4^e, moins d'élèves lisent pour le plaisir.

On émettra quelques réserves à ces données recueillies auprès des élèves à l'oral, en classe entière : les élèves ont choisi de donner ces réponses, elles ne sont donc peut-être pas entièrement exactes. On peut supposer que quelques élèves, honteux de ne pas avoir lu pendant les vacances, ont préféré dire qu'ils avaient lu pour donner une bonne impression ou pour éviter de se sentir jugés par leurs camarades (puisque toute la classe pouvait voir qui levait la main). A l'inverse, il se peut également que certains élèves aient ressenti de la honte d'avoir effectivement lu et ils ne se sont peut-être pas manifestés pour ne pas être jugés à leur tour.

5.3. Première lecture (phase 3)

La lecture s'est effectuée seulement sur une journée, le lundi 9 mars 2020, selon le protocole décrit (voir 4.2). Face au livre couvert, les 5^e ont manifesté beaucoup de curiosité et d'enthousiasme, en me demandant à plusieurs reprises le titre alors que j'avais spécifié que je ne le donnerai pas. A la fin de la première heure, je leur ai dit qu'ils pouvaient essayer de chercher le titre du livre par eux-mêmes, et au début de la deuxième heure, un élève est venu me voir avec un grand sourire et m'a donné discrètement le titre. Un sourire de victoire s'est alors peint sur son visage. Je suis également en mesure de communiquer mon ressenti sur ces premières minutes de lecture : les élèves n'ont pas particulièrement semblé apprécier l'instant, et j'ai dû reprendre quelques bavardages, chose qui n'arrivait jamais pendant les récits que je faisais lors du rituel. Raconter semble plus personnel : les élèves sentent sûrement que le professeur leur raconte l'histoire à sa manière, avec ses intonations, ses affects, ses accents. Lire un livre ne laisse pas la même liberté d'ajout : on ne peut apporter des éléments supplémentaires pour faire réagir son auditoire. Il faudrait alors peut-être travailler son oralisation du texte lu de telle manière qu'elle se rapproche du racontage.

Pour les 4^e, la procédure a été la même et leur enthousiasme identique quant à la couverture cachée du livre. Cependant un paramètre inattendu est venu faire échouer la lecture de *L'île au trésor* : je n'ai pu lire que le premier paragraphe avant de me faire arrêter, tous les élèves me disant avec un grand sourire qu'ils l'avaient déjà lu. Il m'a donc fallu rebondir et les élèves m'ont donné la clé eux-mêmes : ils voulaient tout de même que je leur lise un livre, et un titre est ressorti à plusieurs reprises, à ma grande surprise : *Voyage au centre de la Terre*, de Jules Verne, évoqué l'année précédente par leur professeur de français. Je leur ai donc promis que je reviendrai vendredi avec cette lecture pour eux, sans toutefois pouvoir la commencer.

6. Discussion et conclusion

6.1. Re-contextualisation

Rappelons à ce stade les éléments majeurs de réflexion de ce mémoire. L'objectif était de savoir si la lecture dite « offerte » du début d'une œuvre par le professeur pouvait pousser les élèves à vouloir poursuivre cette lecture seuls. L'hypothèse alors avancée était que cet objectif ne pouvait se réaliser que par la mise en place d'une « lecture scolaire participative » selon la définition d'Agnès Perrin : une étape de lecture offerte, et une étape de discussion avec les élèves pour les amener à la réflexion : c'est ce que le protocole proposé a cherché à mettre en place. L'on attendait alors une réception positive pour une dizaine d'élèves des deux classes confondues.

6.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Etant donné le contexte particulier lié au COVID-19, le protocole n'a pu être mené à son terme, notamment dans sa partie la plus importante : la lecture de *L'île au trésor*. Il est aujourd'hui impossible de dire si l'hypothèse formulée a été validée ou non, car les 5^e ont pu suivre seulement deux lectures, et les 4^e aucune puisqu'ils avaient déjà étudié l'œuvre en question. L'hypothèse reste donc en suspens. Je peux cependant avancer que la phase d'échange après la lecture semble fonctionner auprès des 5^e : après les deux lectures, ils ont posé des questions et se sont répondu entre eux, il n'y a jamais eu de silence gêné pour savoir qui allait prendre la parole. La discussion semblait naturelle, et surtout importante puisqu'ils posaient des questions qui leur permettaient de mieux comprendre l'histoire, et surtout de formuler leurs avis à propos de ce qu'ils avaient entendu.

En ce qui concerne la mise en lien avec l'état de l'art présenté, je situe ce mémoire dans la lignée de la thèse d'Agnès Perrin (voir 2.4) et de ce qu'elle a appelé « lecture scolaire participative », que nous pouvons décrire comme une lecture certes offerte, mais qui ne se réduit pas à la simple écoute d'un texte : ce type de lecture vise la réflexion, l'échange, la participation pour que l'élève puisse se forger un avis. Compte-tenu du fait que les élèves de 5^e ont par deux fois parlé sans honte et ont cherché à exprimer leurs sentiments personnels vis-à-vis de la lecture, je pense pouvoir appuyer la nécessité de cet accompagnement à la lecture offerte, dans la ligne droite de Perrin qui rejette le présupposé que le lecteur empirique serait capable sans

médiation didactique appropriée (basée sur l'intersubjectivité) de se constituer de lui-même comme un lecteur qui réfléchit. Il me paraît désormais plus juste de parler « lecture scolaire participative » au lieu de « lecture offerte » : c'est un réel exercice scolaire de réflexion, certes plus souple et sans doute plus agréable étant donné qu'il reproduit une forme de cadre de lecture privé, mais qui vise à aider l'élève à se construire son identité de lecteur. C'est en effet par la discussion que la pensée se met en place et permet de prendre position. Il convient donc d'ajouter à la première partie de l'état de l'art (voir 2.1) que la construction du sujet lecteur réflexif se fait également à cet âge par le biais d'autrui et de la discussion.

On semble donc également se situer dans le sillage de Langlade et de Rouxel en ce qui concerne l'essentielle expression du sujet en tant que lecteur. Cependant, c'est un lecteur qui n'est pas encore considéré comme accompli qui est étudié ici, à qui on ne peut laisser une totale liberté digne d'un lecteur empirique : l'enfant, élève au collège, doit se construire, et pour cela il doit être accompagné par son professeur selon la méthode que décrit Agnès Perrin.

6.3. Limites et perspectives

La limite la plus saillante que l'on peut pointer ici est celle du temps. Le protocole envisagé est long : il se déroule sur cinq semaines qui sont absolument nécessaires. En effet, la lecture de *L'île au trésor* prend du temps. Si l'on veut respecter deux critères importants, à savoir la méthode d'Agnès Perrin qui parle d'une lecture de « deux fois quinze minutes par jour » (voir 2.4), et le schéma du rituel de début d'année que l'on cherchait à prolonger (voir 3.1), cette lecture ne peut pas s'étirer sur l'ensemble du cours de français. Elle doit être limitée dans le temps, ce qui rend le protocole particulièrement long. Ajoutons que si l'idée de poursuivre cette pratique de lecture (née dans le premier degré) dans le second degré est une chose intéressante, elle est plus complexe à mettre en place : les élèves n'ont plus le même enseignant à la journée, il faut donc trouver une organisation différente pour pouvoir mettre en place ce type de lecture.

6.3.1. Un protocole pouvant aller plus loin

Le protocole se centre ici sur l'objectif suivant : vérifier si les élèves lisent la suite de l'œuvre proposée grâce à la médiation mise en place par le professeur. Cet objectif ne reprend

pas précisément les éléments de didactisation mis en place, ni ce qui est ressorti des échanges entre les élèves.

Dans une perspective plus sociologique, il serait intéressant en effet d'observer une éventuelle évolution dans les comportements, voir si des élèves plutôt silencieux réussissent finalement à se lancer à leur tour, voir une possible progression dans la profondeur des échanges, voir un esprit de groupe se former. Il aurait notamment été intéressant d'observer cette émergence d'un esprit de groupe dans la classe de 4^e, qui a tendance à se reposer sur l'élève pilier de la classe (voir 4.1). Les élèves auraient peut-être osé affirmer leurs pensées, leur individualité, et les confronter au groupe classe pour apprendre à réfléchir ensemble. Il serait constructif également de vérifier si les comportements des élèves changent en fonction d'autres caractéristiques liées à leur profil social (milieu social, sexe, élève en situation de réussite ou d'échec scolaire).

Dans une autre perspective, l'on pourrait tenter de vérifier si cet accompagnement aurait pu aider certains élèves à développer leur imagination. On aurait pu par exemple mettre en place des séances de lecture différentes les unes des autres : écouter avec les yeux fermés, mettre un fond de musique, lire en mettant le ton de manière différente, mettre en scène ce qui est lu...

Enfin dans une dernière perspective, il pourrait ainsi être formateur de comparer la réussite ou l'échec du protocole selon si le livre lu est imposé par le professeur ou choisi par les élèves. En effet avec la classe de 4^e, j'ai pu voir l'enthousiasme des élèves à l'idée d'écouter lire un livre qu'ils avaient choisi, *Voyage au centre de la Terre*. Je pense donc qu'il serait intéressant de préparer la lecture avec les élèves, plutôt que de leur imposer un livre qui peut ne pas leur plaire. Le professeur pourrait faire des groupes de travail dans la classe, et chaque groupe travaillerait sur une première et une quatrième de couverture, et un passage attractif de l'œuvre. Ils auraient pour mission de parler de cet ouvrage à la classe pour le rendre le plus attirant possible. A l'issue de ces présentations, la classe pourrait voter pour le livre qu'elle a envie de lire : un horizon d'attente est ainsi dessiné, et les élèves ont finalement envie de lire.

L'ensemble de cette didactisation aurait pour but d'amener les élèves vers une autonomie de lecture et de réflexion.

6.3.2. Un nouveau regard sur ma pratique professionnelle

La mise en œuvre de ce protocole m'a permis de constater plusieurs choses qui auront un impact indéniable sur ma pratique professionnelle. Aujourd'hui, j'envisage de reproduire le

rituel initial avec mes futures classes, et j'aimerais le poursuivre à la manière des pistes envisagées dans ce mémoire (voir 6.3.1).

Dans une perspective beaucoup plus large que j'aimerais mettre en œuvre dans mes futures années de pratique, ce protocole de recherche pourrait se transformer en projet pédagogique de construction d'identité de lecteur à l'année : j'aimerais mettre en place ce projet dès le début. Je lirais intégralement des livres plutôt faciles d'accès (qui peuvent aller de l'album pour des 6^e par exemple, à la BD ou au roman de jeunesse), puis j'augmenterais graduellement la difficulté. A partir du milieu d'année, les élèves seraient engagés dans une routine que je pourrais venir perturber : je laisserais la fin en suspens pour les inciter à aller lire la suite, et cela jusqu'en fin d'année. Ainsi, pour appuyer cette méthode, il serait intéressant de donner le questionnaire n°1 « état des lieux » au tout début de l'année et de le compléter avec un questionnaire n°2 « retour » pour éventuellement constater une évolution du sentiment de lecteur chez les élèves et peut-être un changement de leur rapport avec la lecture.

Grâce à la recherche menée dans ce mémoire, j'ai pu rencontrer à nouveau mes élèves. Le type de lecture que je leur ai proposé les a naturellement faits sortir du cadre routinier qu'est l'analyse de texte. Ils ont montré des comportements différents, des réactions différentes et propres à un lecteur sur qui le texte a un impact, alors qu'en situation d'analyse, ce comportement est plus difficile à obtenir. Au cours des deux premières lectures, j'ai notamment trouvé mes 5^e beaucoup plus réceptifs, et je pense que c'est la nouveauté de ce que j'apportais qui les a faits sortir de leurs habitudes de classe de français : c'est même cette nouvelle posture par rapport à l'école qu'il faudrait encourager. Chez les 5^e comme les 4^e, j'ai pu ressentir de l'intérêt et de l'enthousiasme, que je pense fortement liés à l'inconnu, une excitation de faire quelque chose de nouveau. J'ai ainsi pu voir mes élèves autrement, et c'est pour cela que je parle d'une deuxième rencontre : les élèves se sont ouverts à moi grâce à la lecture que je leur faisais. Cette relation nouvelle a été malheureusement très brève, et c'est notamment pour cela que j'aimerais retenter l'expérience. Je me suis intéressée à eux, à leurs émotions, à leur perception des choses. Finalement, je me suis intéressée à eux en tant qu'êtres humains, non comme simples élèves que je devais instruire. C'est cette expérience que je retiens, cette relation toute autre et cette confiance que les élèves ont pu mettre en moi pour me dévoiler leur univers intérieur en construction. Finalement, j'étais plus qu'un professeur ; j'étais devenue conteuse, leur passeur de livres.

C'est ce souvenir qui me fait penser que ma pratique professionnelle ne pourra pas aller sans cette dimension de lecture scolaire participative. Les élèves sont heureux quand on

s'intéresse à eux, et la confiance qu'ils placent en nous nous aide à les faire réfléchir, à les faire grandir. J'ajoute ce nouvel aspect à ma pratique, et tâcherai de ne jamais oublier que je peux être moi aussi passeur de livres.

Bibliographie

DAUNAY, B. (2007). « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le Français aujourd'hui*, vol. 157, pp. 43-51. DOI : 10.3917/lfa.157.0043.

DOUCEY-PERRIN, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. Thèse de doctorat à l'Université de Grenoble, École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines.

DUFAYS, J.-L. (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, vol. 19, pp. 5-16. DOI : 10.4000/trema.1579.

HUSTON, N. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Actes Sud, Babel n°1009.

LANGLADE, G. (2007). « La lecture subjective ». *Québec français*, vol. 145, pp. 71-73.

LANGLADE, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, vol. 20, pp. 45-65.

LOUICHON, B. (2012). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? ». *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur.

PETIT, M. (2004). « Les pays lointains de la lecture. » *Ethnologie française*, vol. 34(4), pp. 609-615. DOI : 10.3917/ethn.044.0609.

PETIT, M. (2007). *Une enfance au pays des livres*. Didier jeunesse, Collection Passeurs d'histoires.

PETIT, M. (2010). « "Ici, y a rien !" : La littérature, partie intégrante de l'art d'habiter. » *Communications*, vol. 87(2), pp. 65-75. DOI : 10.3917/commu.087.0065.

PROST, A. (2008). « CHARTIER Anne-Marie. *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture* », *Revue française de pédagogie*, 164.

ROUXEL, A. (2007). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? ». *Le français aujourd'hui*, vol. 157(2), pp. 65-73. DOI : 10.3917/lfa.157.0065.

STEVENSON, R. L. (1883) *L'île au trésor*. Hachette Education, Collection Bibliocollège (2016).

ANNEXES

ANNEXE 1 : questionnaire n°1 « état des lieux »

1. Est-ce que tu estimes que tu es un lecteur ?
2. Lis-tu beaucoup ?
3. Combien de livres as-tu lus depuis le début de l'année environ ?
4. Quel type de livres lis-tu ?
5. Pourquoi lis-tu ?
6. Comment choisis-tu un livre ?
7. Est-ce qu'il t'arrive de relire un livre que tu as déjà lu ?
8. Est-ce que la taille du livre te fait peur ? Saurais-tu dire pourquoi ?
9. Est-ce qu'après avoir lu un livre, il t'arrive de t'imaginer toi dans ce monde ? Ou d'imaginer quelque chose avec ce monde ? Peux-tu donner un exemple ?

ANNEXE 2 : quelques réponses au questionnaire 1

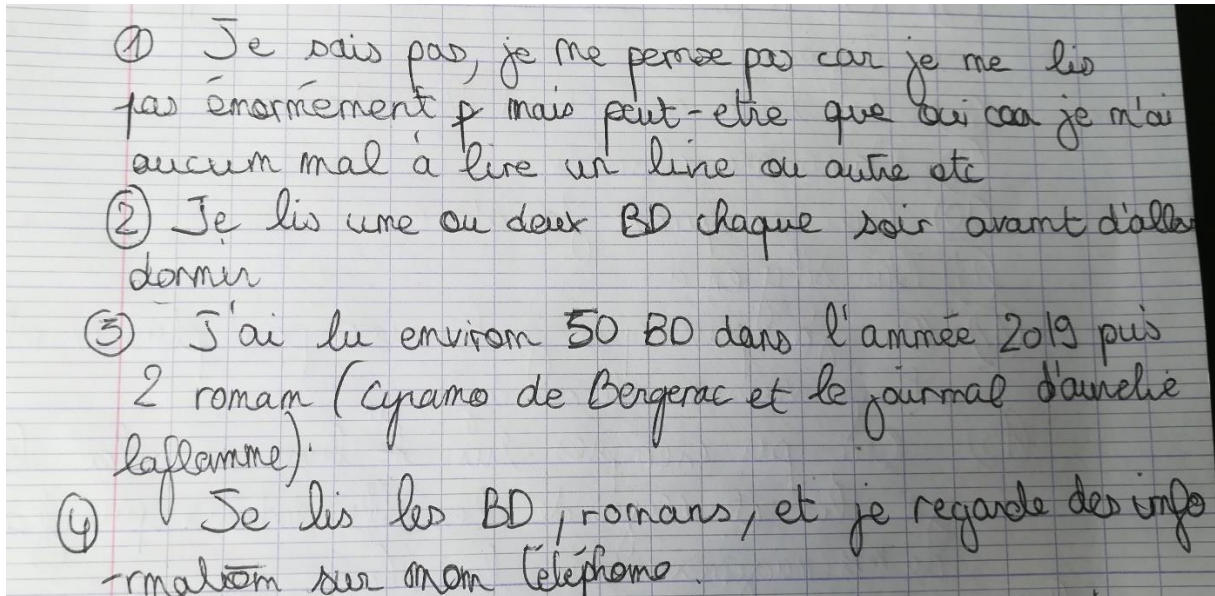


Image 1 – Extrait des réponses de l'élève A.

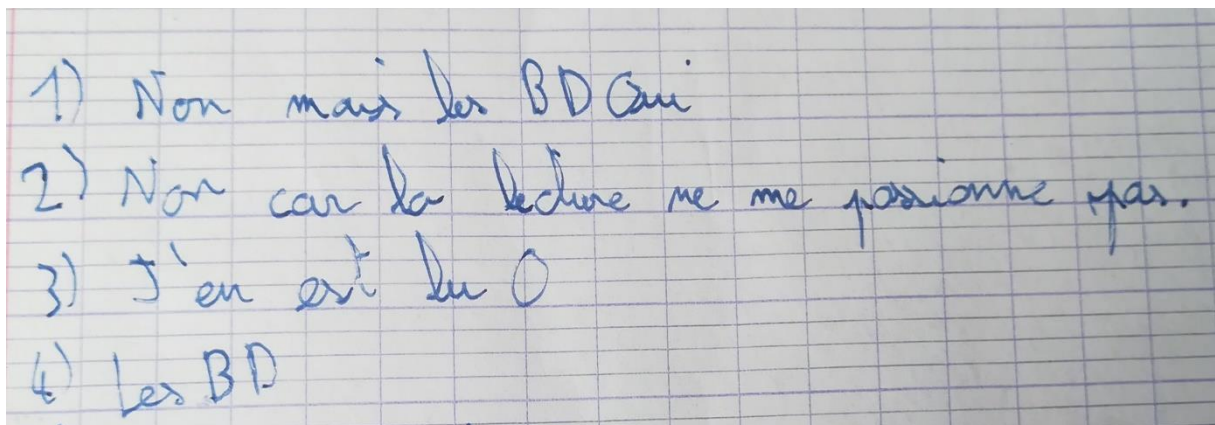


Image 2 – Extrait des réponses de l'élève E.

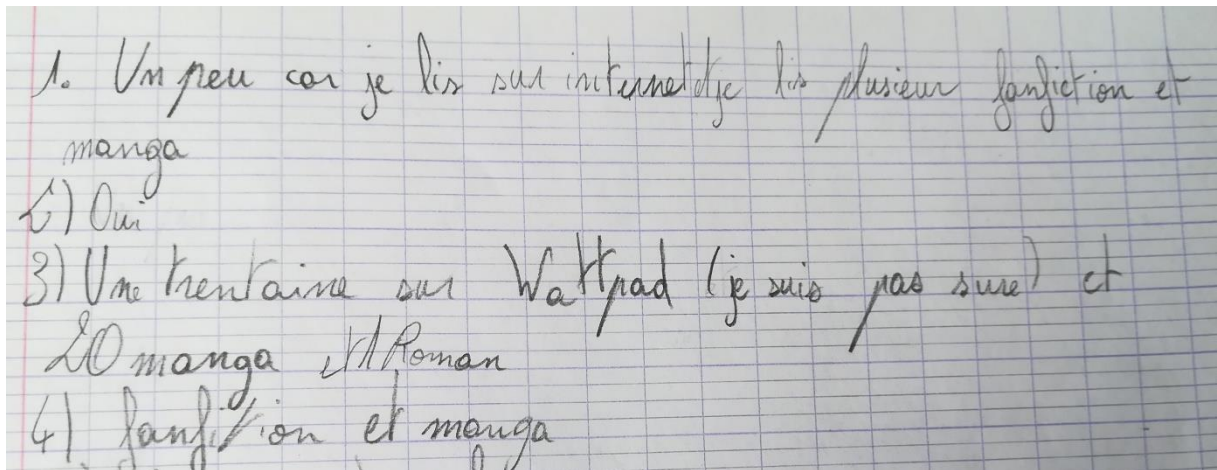


Image 3 – Extrait des réponses d'une élève non mentionnée spécifiquement

ANNEXE 3 : questionnaire n°2 « retour »

Première partie du questionnaire

1. Avez-vous cherché la suite de *L'île au trésor* ?
2. Pourquoi ?
3. Qu'est-ce qui vous a poussé.e à chercher la suite ?
4. Avez-vous aimé la suite de *L'île au trésor* ? Pourquoi ?
5. Avez-vous cherché la suite de l'histoire sur internet ?
6. Avez-vous lu la suite ?

Deuxième partie du questionnaire

1. Cette expérience vous a-t-elle plu ?
2. Pourquoi ?
3. Seriez-vous tenté.e de renouveler l'expérience ?
4. Pensez-vous désormais que vous êtes un lecteur ?

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Lettres Modernes

Titre du mémoire : La lecture dite « offerte » au collège : d'une pratique pédagogique à une didactisation de la lecture

Auteur : Pascale Caputo

Résumé : Ce mémoire se concentre sur un type de lecture encore peu théorisé mais très pratiqué dans le premier degré : la lecture dite « offerte ». Le professeur fait un cadeau à ses élèves, celui de lire à haute voix pour eux. L'objectif de ce travail est de mesurer l'importance de la didactisation proposée autour de ce type de lecture. Est-elle fondamentale pour aider l'élève à se construire son identité de sujet lecteur ? Peut-elle l'amener à vouloir lire plus ? Une expérience reprenant ce type de lecture a été menée, un accompagnement systématique a été mis en place, et les résultats sont encourageants : les élèves sont réceptifs et volontaires.

Mots clés : français – collège – lecture offerte – sujet lecteur – accompagnement à la lecture

Summary: This dissertation focuses on a type of reading still not widely theorised but very much used in the first degree: the so-called "offered" reading. The teacher makes a gift to his students, that of reading aloud for them. This work aims at evaluating the importance of the proposed didactic approach to this type of reading. Is it fundamental in helping the pupil to build his or her identity as a subject reader? Can it lead them to want to read more? An experiment based on this type of reading has been carried out, a systematic support has been implemented, and the results are encouraging: the pupils are receptive and implicated.

Key words: French class – middle school – offered reading – subject reader – reading support