Le “ facile à lire ” au CDI pour favoriser la lecture des collégiens ?

Emma Moirant

▶ **To cite this version:**

Emma Moirant. Le “ facile à lire ” au CDI pour favoriser la lecture des collégiens ?. Education. 2023. dumas-04468825

HAL Id: dumas-04468825

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04468825

Submitted on 20 Feb 2024

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 2022-2023

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

Mention : Second degré

Parcours : Documentation

Le « facile à lire » au CDI pour favoriser la lecture des collégiens ?

Présenté par Moirant Emma

Mémoire de M2 encadré par Bourgeois Gaëlle

Sommaire

Partie I. Etat de l'art....6

1. La lecture chez les adolescents : une pratique culturelle en perte de vitesse....6

1.1. La baisse de la lecture chez les jeunes générations....6

1.2. Les raisons du déclin de la pratique chez les jeunes générations....6

1.3. Des constats à nuancer : la lecture plaisir et la lecture contrainte....7

1.4. L'appréciation des livres par les adolescents....8

2. Les difficultés de lecture : définitions et risques....9

2.1. Un processus intellectuel complexe qui peut faire défaut....9

2.2. Les difficultés de lecture en France en quelques chiffres....11

2.3. Des difficultés de lecture liées à des aspects pathologiques....11

2.4. Difficultés de lecture et inégalités sociales....13

3. Le « facile à lire », stratégie face aux décrochages dans la pratique de la lecture....14

3.1. Qu'est-ce que le « facile à lire » ?....14

3.2. Mettre en place une offre « facile à lire »....15

3.3. La place du « facile à lire » dans un Centre de Documentation et d'Information (CDI)....17

4. Problématique et hypothèses....19

Partie II. Méthodologie de recherche....21

1. Contexte de l'étude : un espace facile à lire au collège La Moulinière (38)....21

1.1. Le terrain de l'étude : le collège La Moulinière....21

1.2. La mise en place de l'expérimentation : l'espace « facile à lire »....21

2. Les modes de recueil des données mis en place....22

2.1. Le protocole de recherche....22

2.2. Observation participante : l'appropriation du nouvel espace « facile à lire » ?....24

2.3. Enquête par questionnaire....25

Partie III. Résultats et interprétation....28

1. Résultats....28

1.1. Résultats du questionnaire à destination des élèves....28
1.2. Résultats du questionnaire à destination de membres de l'équipe éducative....37
1.3. Résultats de l'observation participante....42
1.4. Taux de rotation et emprunt du « facile à lire »....46
2. Interprétation des résultats....47
2.1. Le « facile à lire » : répond à un besoin de différenciation pour donner la goût de la lecture…47
2.2. Un succès timide mais notable des critères du « facile à lire »....48
2.3. L'offre sans médiation ne suffit pas : l'impact du « facile à lire » dans les opérations de lecture....50
2.4. Pistes de réflexion pour l'amélioration de la démarche « facile à lire » en CDI....51
2.5. Limites de l'étude....52
Conclusion....54
Bibliographie....55
Annexes....59

Introduction :

« Et, bien entendu, on n'aime pas lire. Trop de vocabulaire dans les livres. Trop de pages, aussi. Pour tout dire, trop de livres.
Non, décidément, on n'aime pas lire.
C'est du moins ce qu'indique la forêt des doigts levés quand le prof pose la question :
- Qui n'aime pas lire ? »
Daniel Pennac, *Comme un roman,* Paris, Gallimard, 1992, p.120 (col. Folio)

Il n'est pas rare d'entendre des discours pessimistes sur les jeunes et la lecture, à l'instar de ceux de l'écrivain Daniel Pennac. Aujourd'hui, les enfants et les adolescents se désintéresseraient des livres au profit des écrans. Ce constat est d'autant plus effrayant que l'on associe la lecture à la réussite scolaire, car il s'agit bel et bien d'une compétence fondamentale à acquérir pour vivre en autonomie dans la société actuelle. La lecture occupe une place essentielle dans la formation intellectuelle de tout citoyen et elle permet l'accès à l'information et à la culture.

Cependant, selon l'étude du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018, sur 600 000 élèves de 79 pays, les jeunes français de 15 ans ne se situent qu'à la moyenne des autres pays en compréhension de l'écrit. L'étude constate, par ailleurs, que de plus en plus d'élèves considèrent cette activité comme une « perte de temps ». La France est aussi l'un des pays où les résultats sont les plus corrélés au niveau sociaux, culturels et économique de la famille. Comment conjuguer ce fait aux valeurs du système éducatif français, contenues dans ces premières phrases du Code de l'Education : « *Le service public de l'éducation […] contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction.* » (Article L111-1) ?

Le professeur documentaliste, en charge de la gestion du Centre de Documentation et d'Information (CDI) des collèges et des lycées, participant à l'ouverture culturelle des établissements scolaires, peut pleinement agir pour la réduction des inégalités : « *Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources […], il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement.* » (BOEN n°13, 2017)

La lecture a depuis longtemps été pensée comme un vecteur d'égalité des chances. Le développement des politiques de lecture publique après les années 1945 sont pensées dans cette optique de faciliter l'accès de tous à la culture. Dans ce contexte, le Ministère de l'Education nationale a déclaré la lecture comme « grande cause nationale » de l'année scolaire 2021-2022. Il encourage donc les mobilisations visant promotion de la lecture auprès de tous les élèves.

Malgré ces politiques, demeurent cependant l'illettrisme et des personnes éloignées de la lecture pour diverses raisons : handicap, difficultés de lecture, maîtrise fragile de la langue… En réponse, et pour faciliter l'accès de tous à la culture, les bibliothèques ont inventé la démarche du « Facile à lire », devenu label du Ministère de la Culture. Peut-on transposer cette pratique dans le CDI d'un collège pour favoriser l'accès à la lecture à tous, et notamment chez les jeunes chez qui l'activité est en perte de vitesse ?

Ce mémoire, fondé sur une étude exploratoire liée un terrain particulier, se penchera sur la question suivante : dans quelle mesure l'offre de lecture facile à lire au CDI favorise-t-elle la lecture chez les collégiens ? Il permettra ainsi d'analyser les usages des livres « faciles à lire » dans un CDI d'un collège, d'évaluer leur pertinence et leur participation à la promotion de la lecture auprès de tous les élèves.

Partie I. Etat de l'art

1. La lecture chez les adolescents : une pratique culturelle en perte de vitesse

Pourquoi dit-on que les jeunes ne lisent plus ? D'où proviennent ces constats et sont-ils avérés ? Les travaux de sociologie de la culture ont montré que, certes, les jeunes semblent moins lire, mais aussi que la réalité est plus complexe que ce poncif.

1.1. La baisse de la lecture chez les jeunes générations

Depuis les années 1980, la lecture d'imprimé baisse au sein de la population française selon les études des pratiques culturelles des français (Donnat, 2008 et Lombardo, Wolf, 2020). Les jeunes générations, notamment, lisent de moins en moins, et ce, dans toutes les catégories sociales. La quantité de livres lus en dehors de toute contrainte scolaire chute, la proportion de non-lecteurs augmente et celles des grands lecteurs diminue. Chez les générations les plus récentes, la proportion de lecteurs est historiquement la plus faible depuis le début de ces études. C'est pourquoi l'on entend souvent les discours alarmistes concernant la faible pratique de lecture des jeunes générations.

Les résultats des enquêtes de sociologie de la lecture montrent également que plus les élèves grandissent et ont passé du temps sur les bancs de l'école, moins ils lisent de livre (Baudelot, Cartier, 1999). En réalité, le goût pour la lecture croît jusqu'en CM2, puis s'érode dès l'entrée au collège (Octobre, 2004). L'étude du CNL menée par Ipsos en 2016[1] a corrobore cette thèse et montre un décrochage progressif de la lecture dès la cinquième, accentué en troisième et au lycée.

1.2. Les raisons du déclin de la pratique chez les jeunes générations

Les chercheurs relèvent plusieurs raisons à ce décrochage dans les pratiques de lectures. Olivier Donnat note déjà dans ses études entre 1997 et 2008 la « montée en puissance de la culture

1 Entre la rédaction et la remise de ce mémoire, une nouvelle étude est parue : CNL/Ipsos, *Les Jeunes Français et la lecture*, 2022, [en ligne], Disponible sur : https://centrenationaldulivre.fr/actualites/resultats-de-l-etude-les-jeunes-francais-et-la-lecture [consulté le 13/08/2022]

de l'écran »[2]. Les plus jeunes générations ont des pratiques culturelles qui sont singulières par rapport aux précédentes du fait de leur consommation élevée de produits numériques : musique, vidéos, jeux vidéo, réseaux sociaux… Mais cela ne peut être la seule explication, puisque ce constat est fait depuis les années 1980, comme l'écrit Daniel Pennac dans son superbe hommage au plaisir de lire[3]. Plus qu'un réel manque d'intérêt pour la lecture, c'est la concurrence avec d'autres loisirs qui fait baisser cette pratique. Faire du sport, regarder la télévision, jouer aux jeux vidéo, écouter de la musique, et être avec leurs amis, sont toujours classés avant la lecture parmi les activités préférées des 6-14 ans (Octobre, 2004). La lecture arrive en 7e position des activités pratiquées hebdomadairement par les jeunes, et 59 % d'entre eux ne lisent pas dans le cadre de ses loisirs parce qu'ils « préfèrent faire d'autres activités », alors qu'ils ne sont que 23 % à ne plus le faire car « ça ne les intéressent plus » (CNL/Ipsos, 2016).

La sociologue Véronique Le Goaziou, qui a réalisé une étude sur les jeunes les plus éloignés de la lecture, dans des situations culturelles et sociales précaires[4], montre que lire est associée à une activité fastidieuse. Les jeunes interrogés relient leurs faibles expériences lectorales à l'effort que leur demande la lecture : celle-ci est vécue comme une contrainte psychique et physique. Certains ne comprennent pas les mots, les tournures de phrases, ou les expressions, qui ne sont pas utilisés dans leur quotidien. Bien qu'il existe une offre culturelle à proximité, avec la bibliothèque, la lecture reste pour ces jeunes un objet étranger, lointain, qui est destiné à une frange lettrée de la population à laquelle ils ne font pas partie. La lecture oblige à l'immobilité, posture qu'ils apprécient guère et qu'ils associent à un temps mort. Ils estiment la lecture ennuyeuse et ne pas avoir la patience ou le courage de faire cet effort. Enfin, la lecture est une activité solitaire, tandis que l'adolescence est une tranche d'âge où la sociabilité prend de plus en plus d'importance dans leur construction identitaire.

On voit donc que ce qui se joue dans la baisse de la pratique de lecture n'est pas seulement de l'ordre des loisirs, mais également d'ordre symbolique et psychologique.

1.3. Des constats à nuancer : la lecture plaisir et la lecture contrainte

Cependant, on n'observe pas un rejet systématique de la lecture. Au contraire, les jeunes déclarent majoritairement aimer lire : ils sont 89 % des primaires, 73 % des collégiens et 68 % des

2 Donnat Olivier, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », *Culture études*, 2009, n°5

3 Pennac Daniel, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992

4 Le Goaziou Véronique, *Lecteurs précaires, des jeunes exclus de la lecture ?*, Paris, L'Harmattan, 2006

lycéens à déclarer aimer l'activité. Seulement 5 % des collégiens déclarent la détester (CNL/Ipsos 2016).

Il faudrait plutôt parler d'une redéfinition de la pratique. Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, dans le livre *Et pourtant ils lisent* (1999), séparent la lecture prescrite par l'Ecole ou la famille des « lectures ordinaires », ces dernières que l'on investit d'intérêts personnels (information ou divertissement). Cette lecture-plaisir, Christian Poslaniec la définit comme « une création de sens par le lecteur, jusqu'à l'appropriation totale », qui « permet de devenir l'auteur de tous les textes en leur donnant sens, en se les appropriant »[5]. L'acte de lecture-plaisir n'est pas motivé de façon rationnelle, mais résulte d'une envie intrinsèquement personnelle. Lire par plaisir, pour l'auteur, est un acte individuel : l'expérience de chaque lecteur devant un texte est singulière.

Or du collège au lycée, l'incitation à lire ne cesse de croître, empiétant sur la dimension de plaisir personnel de la lecture. C'est pourquoi « plus on leur faire lire des auteurs classiques, plus ils préfèrent les œuvres de Stephen King » (Baudelot, Cartier, 1999), c'est-à-dire de la littérature qui procure un plaisir immédiat et qui repose sur une adhésion affective. Aujourd'hui, les genres les plus plébiscités par les collégiens sont la bande dessinée, les romans et les mangas (CNL/Ipsos, 2016). Certains jeunes combinent les différentes manière de lire et associent la lecture scolaire à un plaisir, là où d'autres se désengagent de l'activité (Baudelot, Cartier, 1999).

1.4. L'appréciation des livres par les adolescents

Quels sont alors les critères d'appréciation des livres par les adolescents ? En réalité, le fait qu'un livre plaise ou non est difficilement intelligible.

L'intervention d'une personne extérieure n'est pas systématique : sur les 1500 enquêtés par l'étude CNL/Ipsos de 2016, ils sont 50 % à déclarer choisir leurs livres seuls. C'est d'abord la mère qui conseille le plus les jeunes (36 %), puis viennent les amis (25%), avant l'enseignant (13%) et le professeur documentaliste (9%). Cela amène donc à favoriser un accès autonome aux livres au CDI pour encourager la lecture chez les élèves.

Pour ce qui est du contenu des livres, le docteur en sociologie Jean-Marc Etienne[6] montre que les élèves aiment retrouver des repères familiers, notamment grâce à des références à la modernité contemporaine ou future, ainsi que des personnages qui leurs sont analogues, avec lesquels ils partagent le même âge, le même sexe ou la même ethnie. Cela favorise leur identification et retient leur attention, et ce, d'autant plus chez les faibles lecteurs. Ils aiment

5 Poslaniec Christian, *Donner le goût de lire*, Paris, Ed. De la Martinière, 2010

6 Etienne Jean-Marc « Lecture : quels sont les critères d'appréciation des adolescents ? », *Lecture Jeune*, 2013, n°147

également les lectures qui les valorisent et les font se sentir matures. Ils rejettent les œuvres associées à la puérilité. Par l'intermédiaires de héros libres, courageux, débrouillards, auxquels ils s'identifient, ils cherchent une image positive d'eux-même. Enfin, ils recherchent une lecture qui soit divertissante. L'action, le suspens, et l'aventure, sont les éléments de contenu les plus valorisés par les élèves. L'action doit être le coeur du livre, et arriver rapidement. Cette action s'oppose aux longues descriptions, au développement de la psychologie des personnages, et facilite encore une fois la rétention de leur attention.

Enfin, la longueur et la taille de l'ouvrage sont des paramètres déterminant dans l'appréciation d'un livre par les jeunes, encore plus chez les faibles lecteurs. D'ailleurs, chez les jeunes éloignés de la lecture étudiés par Le Goaziou (2006), les réticences ne portent jamais sur le contenu du livre mais sur la façon dont l'histoire est écrite et sur la longueur du livre. Les livres, surtout les plus gros, semblent décourageant par nature, car l'activité est jugée fastidieuse.

Ainsi, les travaux de sociologie de la culture ont bel et bien montré que les jeunes lisent moins, quelle que soit leur catégorie sociale, mais que cela ne signifie pas une désaffection totale pour cette activité. Si certains jeunes rejettent effectivement la lecture, notamment les moins scolaires, d'autres y restent attachés. Des études ont alors permis de déceler quelques raisons chez les jeunes d'aimer ou non un livre. Cependant, il faut maintenant comprendre que, outre la dimension culturelle, d'autres facteurs influencent la lecture. Les difficultés de lecture, qui sont variées, peuvent nettement affecter la pratique de l'activité.

2. Les difficultés de lecture : définitions et risques

Selon l'étude CNL/Ipsos de 2016, seulement 59 % des collégiens interrogés trouvent les livres à lire dans le cadre scolaire faciles à lire. Ils sont donc 41 % à les trouver difficiles ou plutôt difficiles, ce qui est conséquent. Pourquoi ? Comment définir les difficultés de lecture ?

2.1. Un processus intellectuel complexe qui peut faire défaut

On peut définir la lecture comme la compréhension d'un message écrit impliquant la mise en place de plusieurs processus cognitifs (Schelstrate, Zesiger, Bragard, 2006). En effet, elle met en jeu deux processus psycholinguistiques :

- L'identification et la reconnaissance des mots écrits, aussi appelé le décodage ;

- Les mécanismes de compréhension pour donner du sens aux mots identifiés en comparant avec ses connaissances langagières, sorte de lexique mental.

L'apprentissage de la lecture repose donc sur une première maîtrise de la langue orale. Elle débute alors dans la plupart des systèmes éducatifs vers 5 ou 6 ans. C'est un apprentissage progressif et cumulatif, qui nécessite de maîtriser petit à petit les divers procédés cognitifs (Delahaie, 2009). Ces processus cognitifs, nombreux, font appels à des compétences qui sont visuelles, langagières, phoniques. La lecture repose aussi sur la mémoire à court terme (ou mémoire de travail) qui détermine la concentration, et sur la mémoire à long terme qui permet de se constituer son lexique. Elle est très couteuse en ressources intellectuelles, c'est-à-dire qu'elle demande beaucoup de concentration et fatigue rapidement un lecteur débutant. La lecture devient experte quand les traitements sont automatisés par le cerveau, ce qui dégage de l'activité cérébrale pour aller plus vite et pour mieux comprendre le sens du texte (Delahaie, 2009).

Les deux aspects de la lecture, le décodage et la compréhension, sont susceptibles d'être déficitaires chez l'enfant ou l'adolescent (Schelstrate, Zesgier, Bragard, 2006). Ces déficits peuvent être à des degrés différents et selon des profils différents. Des difficultés en décodage entrainent des difficultés en compréhension, mais des difficultés en compréhension peuvent aussi s'observer sans troubles du décodage. La maîtrise du langage oral est également un prérequis à la maîtrise de l'écrit : des difficultés de langage oral exposent donc l'enfant à des difficultés avec l'écrit.

La lecture est un processus qui agit en spirale vertueuse pour les bons lecteurs et en cercle vicieux pour les moins bons. C'est ce qu'on appelle « l'effet Matthieu ». Dans le contexte de la lecture, le phénomène a été montré par le psychologue canadien Keith E. Stanovich. Les faibles lecteurs trouvent les textes difficiles suite à un manque de pratique, à de faibles compétences en décodage, et/ou à des résultats laborieux qui leur donne un sentiment de frustration. Cela les conduit à moins se confronter à la lecture, ne permettant donc pas l'automatisation de la pratique. A l'inverse, les élèves sans problème de lecture s'améliorent et progressivement la pratique devient de moins en moins complexe, leur permettant de prendre davantage de plaisir. Ainsi, il n'est pas rare que des enfants sans troubles particuliers présentent des retards en maîtrise de la lecture du fait d'une faible pratique. Dans ce cadre, des sollicitations extérieures pour stimuler la lecture et briser ce cercle, par les prescriptions scolaires, sont légitimes.

2.2. Les difficultés de lecture en France en quelques chiffres

La lecture est considérée comme un savoir-faire élémentaire et fondamental. Cependant, l'étude PISA de 2018 montre que les jeunes français de 15 ans sont tout juste au dessus de la moyenne des 79 pays de l'enquête quant à l'évaluation de leurs compréhension de l'écrit. Ils sont 21 % à avoir un niveau d'écrit qui ne leur permet pas de résoudre des problèmes pratiques, tandis qu'ils étaient 15 % en 2000.

Une enquête effectuée lors des Journées défense et citoyenneté de 2018, sur plus de 700 000 jeunes de 16 à 25 ans[7], dégage différents profils de lecteurs et permet de préciser la nature des difficultés rencontrées. Selon cette étude, seulement 62 % des jeunes maîtrisent la lecture sans aucune difficulté. Ils sont ensuite 15,6 % à être considérés comme des lecteurs efficaces tout en rencontrant des difficultés, car ils arrivent correctement à les compenser par des stratégies personnelles. Cependant une part de ces lecteurs pourraient devenir des lecteurs fragiles si la pratique n'est pas consolidée. Pour 10,9 %, leur maîtrise de la lecture est limitée : les mécanismes de lecture sont déficitaires ou partiellement déficitaires, bien qu'ils parviennent à compenser leurs difficultés par d'autres stratégies pour comprendre un texte dans les grandes lignes. La lecture reste cependant, pour eux, une activité laborieuse. Ensuite, 6,3 % ont un niveau lexical correct mais n'arrivent pas à comprendre les textes écrits, dû à des mécanismes de lectures déficitaires. Enfin, 5,2 % rencontrent de sévères difficultés, ayant un déficit important de vocabulaire ou n'ayant pas installé les mécanismes de base de la lecture. Ces 5,2 % peuvent être considérés situation d'illettrisme selon les critères de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Selon l'ANLCI, 7 % de la population Fr âgée de 18 à 65 ans est en situation d'illettrisme en 2018. L'illettrisme signifie ne pas maîtriser les compétences de base en lecture, écriture, calcul, pour être autonomes dans la vie après avoir été scolarisé, à la différence de l'analphabétisme où la personne n'a pas suivi de scolarité.

2.3. Des difficultés de lecture liées à des aspects pathologiques

Des troubles liés à des pathologies, diagnostiqués médicalement, peuvent provoquer des difficultés avec la lecture. Divers handicaps peuvent être à l'origine de ces difficultés. « *Constitue un handicap,* » selon la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes

7 Rosenwald Fabienne, « Journée défense et citoyenneté 2018 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture », *Note d'information n°19.20*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2019

handicapées, « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* » On dit donc qu'une personne est en situation de handicap lorsqu'elle rencontre un dysfonctionnement entre elle et son environnement extérieur.

Pour la lecture, des enfants ou des adolescents atteints de certains troubles, au même âge que leurs camarades, peuvent avoir plus de mal que les autres à déchiffrer et/ou comprendre un texte. Cependant, il faut garder à l'esprit que chaque personne est unique : des personnes atteintes du même trouble peuvent l'être à différents degrés et avoir des difficultés et des besoins différents.

De manière non exhaustive, on peut évoquer certaines de ces pathologies pouvant affecter la lecture (Delahaie, 2009). Tout d'abord, tous les troubles affectant le langage oral et son apprentissage peuvent affecter la maîtrise de l'écrit, tel que nous l'avons précédemment décrit. Certains troubles de la lecture se manifestent également si les zones spécifiques du langage dans le cerveau ont subies des lésions, ce qui est le cas pour les personnes atteintes d'aphasie. Par ailleurs, on sait que l'autisme peut s'accompagner de troubles du langage et des difficultés de lecture, notamment pour comprendre des textes écrits. Ensuite, les personnes intellectuellement handicapées présentant une déficience ou un retard mental, qui peut être léger, modéré ou sévère, apprennent généralement plus lentement que les autres et la lecture et son apprentissage peuvent en être altérées. Enfin, on ne peut passer à côté des troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit, regroupés sous les deux termes génériques de dyslexie et de dysorthographie. Selon la Fédération Française des Dys, la dyslexie est une altération spécifique et significative de la lecture, et la dysorthographie une altération spécifique et significative de la production d'écrit et de l'orthographe. Elle se manifeste par des enfants d'intelligence normale, ne souffrant d'aucune défaillance neurologique, sensorielle, psychiatrique, ou socio-culturelle, mais qui connaissent des difficultés d'apprentissage du langage écrit (Delahaie, 2009). Ce sont des troubles durables qui apparaissent dès les premiers moments de l'apprentissage de l'écrit et persistent dans le temps. Les dyslexiques ont une incapacité à mémoriser la forme visuelle des mots et/ou à les reconnaître, ce qui entraîne une lecture lente, hésitante, laborieuse et fatigante. La Fédération Française des Dys estime que 4 à 5 % des élèves d'une classe d'âges connaissent des troubles dyslexiques.

2.4. Difficultés de lecture et inégalités sociales

Le psycholinguiste et chercheur en science de l'éducation Gérard Chauveau montre, en étudiant l'origine des différences de capacités en lecture-écriture chez les enfants en âge scolaire, que le facteur le plus déterminant dans la maîtrise de la lecture par les enfants est le rapport des parents à l'écrit et la proximité de l'enfant avec l'écrit avant l'âge où l'école le leur apprend[8]. Rapproché des études sur les pratiques culturelles des Français, on comprend comment ce fait défavorise les milieux modestes où l'on retrouve le plus de non-lecteurs. En effet, la pratique de la lecture est proportionnelle au niveau culturel, on lit donc plus dans les familles les plus favorisées et moins chez les plus défavorisées[9].

Les difficultés de lecture concernent donc un large panel de populations. Il peut s'agir des personnes ne maîtrisant pas la langue du pays, immigrés récents, allophones, ou encore des personnes en manque de familiarité avec la lecture, du à des facteurs divers comme une situation familiale, sociale, économique, culturelle précaire.

L'école est le deuxième lieu où les enfants se familiarisent à la lecture, mais, grâce aux études PISA, on remarque la France est l'un des pays où le résultats des élèves sont les plus corrélés avec le niveau social, économique et culturel des familles. Pour Bernard Lahire, dans *Culture écrite et inégalités scolaires* (1993), l'école est éloignée du mode de vie et de pensée des catégories sociales les plus défavorisées, et ce, à cause d'un rapport à l'écrit. En effet, selon lui, l'école privilégie un rapport « scriptural » au langage et au monde en valorisant la culture écrite. Ce rapport est conceptuel et réflexif, et s'oppose au rapport oral et pratique des savoirs des classes les moins aisées. Ainsi, pour Lahire, l'échec scolaire touche principalement les enfants des classes populaires car ils n'arrivent pas à maîtriser ces formes de rapport au monde, qui leur est étranger. Et c'est donc, selon lui, par ce rapport au langage que l'école reproduit les inégalités sociales.

Ce constat sur la lecture peut être étoffé par les écrits de Bourdieu (*La Distinction*, 1979). Pour le sociologue, la culture et la consommation de biens culturels entre dans le jeu de la domination des classes sociales, un jeu qui est inconscient et symbolique. La culture est utilisée comme facteur de distinction d'une classe par rapport à une autre, dans un rapport de dominant-dominé et d'exclusion. Ce fait explique la polarisation de la lecture vers les classes les plus aisées, et la plus faible pratique dans les classes populaires, mais également que les jeunes les plus

8 Chauveau, Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie culturelle de la lecture,* Paris, Retz, 1997

9 Donnat, Olivier. « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », *Culture études*, 2009, n°5

défavorisés rejettent la lecture comme symptôme d'une culture lettrée à laquelle ils n'appartiennent pas (Le Goaziou, 2006).

En somme, les difficultés de lectures ont des causes qui peuvent être multiples. Elles touchent une part non négligeable de la population, c'est pourquoi l'école ne cesse de donner la priorité à la lecture dans les injonctions officielles (Circulaire de rentrée 2021, BOEN n°25 du 24 juin 2021). En réponse, les centres de ressources peuvent ajuster leur démarche afin de s'adapter à tous et de participer à la familiarisation des jeunes avec l'écrit.

3. Le « facile à lire », stratégie face aux décrochages dans la pratique de la lecture

3.1. Qu'est-ce que le « facile à lire » ?

Les difficultés de lectures, que ce soit pour raisons culturelles ou pathologiques, préoccupent les centres de ressources dont le but est de desservir l'ensemble de ses publics sans distinction. C'est dans cette optique qu'est née la démarche du facile à lire. Le Ministère de la Culture français définit le facile à lire comme « une démarche qui vise à proposer, en bibliothèque et autres lieux de médiation, une offre de lecture pour des personnes qui n'ont jamais vraiment maîtrisé l'apprentissage de la lecture ou qui ont désappris à lire »[10]. Démarche globale, le Facile à lire intègre, de manière complémentaire, une offre de documents adaptés à un public en difficulté de lecture, un ou des espace(s) identifiable(s) dédié(s) à la mise en valeur de ces documents, ainsi que des médiations et des actions de valorisation pour toucher des publics éloignés du livre. Ces actions incluent la mise en place de partenariats, car les publics les plus éloignés de la lecture ne manifestent pas, par eux-mêmes, de besoin en matière de lecture (Le Goaziou, 2006 et Tronbacke, 1999). Il s'agit donc alors d'aller à leur rencontre par des médiations spécifiques, là où l'on peut les trouver.

Le facile à lire naît dans les années 1960 en Suède, pays moteur dans l'émergence de cette démarche. Il arrive en France en 2014 dans les bibliothèques de Bretagne, avec l'impulsion de la DRAC Bretagne, de la structure régionale Livre et Lecture en Bretagne, et de Françoise Sarnowski, bibliothécaire spécialisée dans le contact avec les publics en difficulté et figure majeure du facile à

10 Ministère de la Culture, *L'offre de lecture « Facile à lire » dans les bibliothèques et les lieux de médiation*, [en ligne]

lire en France. Elle fonde en 2011 la structure Bibliopass, entièrement dédiée à la formation des professionnels du livres à l'accessibilité. En France, le fonds facile à lire suscite de vrais débats par la crainte de la stigmatisation des publics par une telle démarche. Certains on critiqué la vision paternaliste de ces choix, quand d'autres y voient un bon moyen de permettre l'accessibilité à l'information (Loquet, 2015). Cependant, depuis 2018, l'initiative est reprise par le Ministère de la Culture pour la diffuser sur le territoire.

De manière générale, ce fonds facile à lire s'adresse à tous les publics (Tronbacke, 1999). Il peut s'agir de « petits lecteurs », c'est-à-dire les personnes qui ont un faible niveau en lecture du fait d'un handicap ou pour toute autre raison. Cependant le fonds s'adresse également à tous les autres lecteurs : les lecteurs pressés, fatigués, en demande de lectures plus rapides, ou effrayés par les livres épais. Le but du facile à lire n'est pas de répondre aux besoins de tous les publics, car chaque personne a son propre rapport à l'écrit et donc ses propres besoins. En revanche, il vise à ce que chaque public puisse y trouver des propositions susceptibles de lui convenir (Sarnowski, 2017, et Tronbacke, 1999). Le but, comme pour toute démarche inclusive, est de « conjuguer les singularités sans les essentialiser » (Gardou, 2012). Le facile à lire représente une clé d'entrée, ou la seule clé d'entrée pour certains, dans la lecture. Il peut permettre de susciter l'intérêt pour la pratique, ou de fournir une occasion d'améliorer sa compétence. A la médiathèque de Landerneau (Finistère), l'espace facile à lire connaît un taux de rotation trois fois plus élevé que celui des autres ouvrages, notamment grâce au succès auprès de lecteurs sans difficulté majeure avec la lecture (Loquet, 2015). Cette manière d'aborder la démarche facile à lire discrédite la crainte de stigmatisation des publics : car elle s'adresse potentiellement à tous.

3.2. Mettre en place une offre « facile à lire »

3.2.1. Les documents faciles à lire

L'offre de lecture facile à lire repose sur une sélection de documents qui répondent à des critères d'accessibilité et de lisibilité tant sur la forme que sur le contenu. Ces critères se retrouvent dans les guides rédigés par la médiathèque départementale d'Ille-et-Vilaine et Françoise Sarnowski (2018) ainsi que dans les *Directives pour les documents faciles-à-lire* (Tronbacke, 1999).

Les textes doivent être relativement courts afin de s'adapter aux défauts d'attention des plus petits lecteurs. Les phrases doivent être simples et concises. Le vocabulaire et le temps de conjugaison doivent eux-aussi être simples (présent ou imparfait). La mise en page doit être aérée,

avec de larges interlignes. La taille et la police des caractères sont aussi soumis à des critères : une écriture grande et une police dite « sans empattement » permettent une lecture plus facile et une meilleure séparation entre les lettres. Enfin, on favorisera les titres illustrés et le métissage des genres (roman/audio, roman/BD…) afin de rendre la lecture plus ludique. Certaines éditions adaptées identifient les lettres muettes (couleur, souligner) et les différentes syllabes afin d'aider au décodage des mots.

Concernant le contenu des livres, il s'agit de proposer des oeuvres de qualité et qui ne soient pas simplistes ou enfantines. L'offre facile à lire répond à un besoin en livres accessibles sans pour autant être destinés aux enfants en apprentissages de la lecture : ces livres adaptés doivent correspondre aux compétences cognitives, langagières et lectorales ainsi qu'au développement psycho-affectif de publics plus matures. Enfin, l'écriture doit être concrète et éviter les métaphores, pour que tous puissent saisir leurs sens. Il faut aussi privilégier une progression logique de l'histoire.

Depuis les années 2000, on voit apparaître en France des collections adaptées à des enfants dyslexiques, d'abord chez des associations de parents d'enfants dyslexiques, en réaction au manque constaté d'ouvrages adaptés à ces jeunes en difficultés de lecture. De petites maisons d'éditions s'en sont emparées avant de toucher les plus grandes après 2015 (Nathan, Rageot, Belin...). Ces maisons d'éditions travaillent en collaboration avec des orthophonistes, des scientifiques, des enseignants ou des parents de dyslexiques dans le but de réduire l'effort demandé par le décodage, et de faciliter la lecture et la compréhension des textes. Pour ce faire, des contraintes supplémentaires sont données aux auteurs lors de la phase de créations, afin de respecter certains critères.

Pour constituer un fonds facile à lire, on peut utiliser ces collections mais aussi sélectionner des titres chez les éditeurs classiques s'ils répondent aux critères du facile à lire. Les documents du fonds doivent être de difficultés variées, pour répondre à la diversité des besoins des publics. Idéalement, le fonds facile à lire doit inclure autant de fiction que de non-fiction et devrait couvrir tous les genres, afin de satisfaire tout besoin, et de ne pas limiter la lecture à un genre que le lecteur n'apprécierait pas. Rappelons-le, le fonds doit permettre à tout un chacun de trouver une proposition qui le satisfasse.

3.2.2. Les espaces « facile à lire »

Une collection facile à lire doit faire l'objet d'une mise en valeur spécifique par la création d'un espace dédié qui répond lui aussi à certains critères, développés depuis longtemps dans les *Easy to read Square* des pays du Nord (Sarnowski, 2017). L'espace doit être facilement repérable et

frapper l'oeil d'emblée : il s'agit d'attirer la curiosité des publics, notamment ceux éloignés de la lecture, souvent plus frileux à faire le premier pas dans un centre de ressources (Sarnowski, 2017). On favorise la présentation de face des ouvrages pour profiter du pouvoir attractif des couvertures. Il est également préconisé de se défaire de tout classement et de regrouper tous les documents ensemble, afin de rompre avec des règles qui peuvent être éloignées de certains publics. Enfin, le fonds doit être mouvant : les livres doivent régulièrement changer pour redynamiser à nouveau l'espace.

Le mobilier, quand à lui, doit pouvoir permettre cette présentation de face des livres et doit attirer l'oeil. Les solutions d'aménagements ont été diverses, en fonction des choix et des budgets. Les bibliothèques des Pays-Bas ont misé sur des espaces hauts en couleurs (Sarnowski, 2017). Certaines bibliothèques ont donné carte blanche à un ou plusieurs artistes pour construire leur mobilier, original et sur mesure, par exemple : Guillaume Le Quément à Lesneven, ou Sarah Williams à Betton, mêlant présentoirs, mallettes, et tiroirs (Sarnowski, 2017). Un mobilier déplaçable est à privilégier. L'espace pourra ainsi être modulé au fil des adaptations. Il n'existe donc pas de solution toute prête : l'aménagement résulte de choix, de la place disponible et d'expérimentations.

L'attractivité se fait également par une signalisation explicite. La mise en place d'un logo qui identifie les ouvrages du fonds est primordial. Le logo spécifique, créé par les Ateliers Art Terre, est devenu un label national lorsque ses droits ont été acquis par le Ministère de la Culture.

3.3. La place du « facile à lire » dans un Centre de Documentation et d'Information (CDI)

La démarche facile à lire est pleinement une démarche inclusive, fondamentale depuis la loi de 2005 visant à l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées. Le concept d'inclusion renverse le point de vue existant, et demande à la société de s'adapter pour inclure l'ensemble des personnes dans leurs diversités. Les CDI, à l'instar des bibliothèques dans lesquelles sont nées la démarche facile à lire, ne peuvent en être exempt.

La prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins éducatifs particuliers est également une mission importante soutenue par l'Education nationale. Les enseignants sont invités à effectuer de la différenciation pédagogique, c'est-à-dire faire atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage par tous les élèves quels que soit leur besoins ou leurs difficultés, en leur proposant divers situations d'apprentissages adaptées à eux (Perrenoud, 1997). Mettre en place une offre de

lecture facile à lire, pour un professeur documentaliste, c'est donc effectuer une démarche de différenciation, car c'est offrir une pluralité de genres, de thèmes, de supports, de styles de lecture, et reconnaître les différences entre les lecteurs pour que chacun puisse trouver un livre qui lui soit adapté.

D'autre part, le CDI est aussi un « *espace privilégié pour une politique d'offre susceptible d'atténuer les inégalités* » (Périer, 2007). Sa fréquentation en autonomie est moins dépendante de l'appartenance sociale des élèves que la fréquentation des bibliothèques, et c'est le lieu d'approvisionnement en livre le plus important pour les enfants d'ouvriers (Périer, 2007). Par son accès socialement égalitaire, le CDI participe à la familiarisation de tous à l'univers du livre. Le but de la mise en place d'une démarche facile à lire dans un CDI participerait donc, en proposant divers niveau de lecture, à faire augmenter sa fréquentation par tous les types d'élèves. La démarche participerait aussi à « désacraliser » le livre (Périer, 2007) et à montrer que lire est accessible à tous, dans le but de lever les inhibitions et les freins pratiques comme symboliques. Dans les perspectives évoquées par Périer (2007) on retrouve d'ailleurs en filigrane la démarche du facile à lire. Il explique que le CDI doit offrir une pluralité de genres, de supports, de niveaux de lecture, pour reconnaître les différences des publics et effectuer des médiations humaines et matérielles en direction des non lecteurs.

Concernant les partenariats, le professeur documentaliste peut être en contact avec un bon nombre d'acteurs au sein de l'établissement. Il peut travailler avec les Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). L'AESH est une personne qui accompagne, individuellement ou collectivement, certains élèves ayant un handicap. Le professeur documentaliste peut également s'appuyer, s'ils sont présent dans son établissement, sur les enseignants des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou de Section d'enseignement professionnel adapté (SEGPA). Pour la première, il s'agit d'une section spécifique dédié aux enfants ayant des troubles des fonctions cognitives ou mentales. La SEGPA est une classe spécialisée au sein d'un collège ordinaire qui accueille en groupe réduit des élèves en situation scolaire difficile. Au sein de ces dispositifs les enseignants ont une certification leur permettant d'enseigner dans cette section particulière (CAPA-SH, ou 2CA-SH). Enfin, le professeur documentaliste peut s'adresser à tous les autres enseignants, notamment à ceux de français / lettres, afin de proposer des ouvrages adaptés aux élèves qui arrivent le moins bien à lire ou ceux à besoins éducatifs particuliers. Sous cette dénomination, on regroupe la grande variété des élèves qui ont plus de mal à apprendre que la majorité des autres enfants.

Des actions de médiations permettent également de faire connaître ce fonds. Toute activité peut être envisagée : faire visiter l'espace, proposer des lectures à voix hautes... Mobile, le « hors

les murs » peut aussi être une initiative intéressante. Livre et Lecture Bretagne soutient également un prix littéraire de lecture facile à lire chaque année. Pour finir, on peut également citer l'exemple diffusé sur le site internet du journal du collège Jean Monnet de Flers (61)[11], où la professeure-documentaliste et une AESH animent un club de lecture qui accueille principalement des élèves dyslexiques mais ouvert à tous.

La démarche facile à lire, développée dans les bibliothèques, est donc une démarche large visant à favoriser l'accessibilité de la lecture à tous les publics. Elles semble pertinente tant en bibliothèque qu'en CDI, afin d'accompagner la démarche d'inclusivité nécessaire au respect de valeurs fondamentales de la République telle que l'égalité et l'égalité des chances pour tous. Ayant du succès auprès de tous les publics, la démarche apparaît être un levier de promotion de la lecture auprès des collégiens.

4. Problématique et hypothèses

Selon les enquêtes de sociologie de la culture, les jeunes lisent, globalement, moins que leurs aînés. Pour les plus défavorisés, c'est parfois une activité qui leur est étrangère et lointaine. Pour tous les jeunes, la lecture ne figure plus parmi leurs loisirs préférés.

Diverses difficultés affectent la lecture. Apprendre à lire est un processus cognitif complexe et cumulatif. Des pathologies peuvent affecter sa maîtrise, mais un manque d'entraînement et de familiarisation avec l'activité peuvent aussi lui faire défaut. Or au collège, les enfants doivent encore consolider leurs compétences en lecture.

Venue des bibliothèques, la démarche facile à lire vise à favoriser l'accès aux livres à l'ensemble des publics et particulièrement à ceux qui en sont les plus éloignés, par des livres adaptés, un espace mis en valeur et des médiations spécifiques. Cette démarche semble pertinente à mettre en place dans les CDI des collèges pour favoriser la lecture auprès de l'ensemble des élèves, en difficulté ou non, pour rendre la lecture plus attractive aux yeux de tous et limiter le rejet de l'activité. Cette démarche rend, également, pleinement inclusif le CDI.

Cependant, la démarche est encore peu formalisée et elle est portée par le Ministère de la culture, par et pour les bibliothèques publiques. Peut-on la transposer dans un CDI d'un collège ? De plus, il n'existe pas d'écrit scientifique sur l'impact réel de cette offre sur la lecture. Comment

11 Milet Pierre, « Facile À Lire au CDI », *Les Normandisent, Journal en ligne du collège Jean Monnet de Flers*, 2018 [en ligne]

qualifier cet impact ? Si les résultats au niveau des statistiques d'emprunts dans certaines bibliothèques semblent positifs, en serait-il de même dans les CDI ?

Ainsi, notre problématique sera la suivante : **dans quelle mesure l'offre de lecture facile à lire au CDI favorise-t-elle la lecture chez les collégiens ?**

A l'aune de l'état de l'art, les trois hypothèses suivantes ont été retenues et seront testées sur le terrain de l'étude.

Hypothèse 1 : Les livres faciles à lire répondent à un besoin en lectures plus simples et plus courtes chez les collégiens.

Comme le montrent les études sur les pratiques culturelles, les jeunes, notamment les plus éloignés de la lecture, sont repoussés par la lecture car c'est une activité fastidieuse, difficile et contraignante. En ce sens, on peut penser que les élèves manifestent un besoin en lectures plus simples et plus courtes, notamment lorsqu'ils sont en situation de lecture contrainte.

Hypothèse 2 : Les critères des livres faciles à lire sont appréciés par les collégiens, et ces derniers s'approprient facilement ce nouveau fonds.

Le facile à lire est conçu pour favoriser la lecture auprès de tous grâce à certains critères (textes courts, aérés, présentation de face…). On peut donc penser que son objectif est atteint : les élèves, qu'ils soient petits ou grands lecteurs, apprécient les livres répondant aux critères, l'offre leur donne envie de lire et ils viennent en emprunter.

Hypothèse 3 : L'offre s'adresse également aux enseignants et aux AESH, car l'offre sans médiation ne suffit pas.

Comme le souligne Pierre Périer (2007), « il ne suffit pas, en effet, d'une plus grande proximité de l'offre publique de lecture pour que celle-ci se traduise par une égalité d'accès, notamment pour ceux qui en sont culturellement les plus éloignés ». On peut donc penser que, comme le préconise la démarche facile à lire, c'est surtout par l'intermédiaire de médiations et de l'intervention d'autres acteurs (enseignants, AESH) que ces livres ont un potentiel pour familiariser tous les élèves à la lecture. Ainsi, cette offre intéresse également les enseignants de français et les AESH.

Partie II. Méthodologie de recherche

Nous cherchons donc à comprendre comment allait être utilisé un nouveau fonds « facile à lire » dans le Centre de Documentation et d'Information d'un collège. Explicitons maintenant le protocole de la recherche et la manière dont la récolte de données a été effectuée.

1. Contexte de l'étude : un espace facile à lire au collège La Moulinière (38)

1.1. Le terrain de l'étude : le collège La Moulinière

Notre étude s'est centrée sur un contexte précis et particulier. Il faut donc, préalablement, assumer qu'il ne s'agit que d'une recherche exploratoire et limitée à ce contexte, et nécessiterait une étude à plus large échelle pour être généralisable.

L'expérimentation a été menée au collège public La Moulinière de Domène (38). Accueillant 633 élèves durant l'année scolaire 2021-2022, le collège est situé en zone mi-urbaine, mi-rurale (annexe 1). Le public accueilli est hétérogène, avec 35,5 % des élèves issus de catégories sociales favorisées, 39 % de catégories moyennement favorisées et 25,5 % de catégories sociales défavorisées. Le collège propose une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Parmi les SEGPA, 51,2 % viennent de familles défavorisées. Le climat scolaire est relativement serein (Collège La Moulinière, contrat d'objectifs 2017-2021). Selon l'INSEE, en 2011, le département de l'Isère compte entre 3 et 4 % des jeunes reçus à la Journées Défense et Citoyenneté en situation d'illettrisme, ce qui est légèrement plus bas à la moyenne des autres départements (4 %-5 %), mais demeure conséquent.

Au sein de ce collège, le Centre de Documentation et d'Information accueille les élèves sur leurs heures de permanence, sur les récréations et de 12h50 à 13h30, mais également lors de cours qui se déroulent en son sein. Tous les élèves de 6^{e} ont une présentation du CDI lors de leur première année au collège, ce qui en fait un lieu connu de tous.

1.2. La mise en place de l'expérimentation : l'espace « facile à lire »

La première phase de cette étude à consisté en la mise en place d'un espace facile à lire dans le CDI du collège. Pour cela, nous avons suivi les directives de l'IFLA (1999), les guides *La notion*

de livre « faciles à lire » - quels critères de repérage ? (Sarnowski, Bibliopass, 2014), *Les Essentiels du facile à lire, sélection de 150 livres* (Ille&Villaine, Bibliopass, 2018), et le chapitre de Françoise Sarnowski sur l'aménagement des espaces « facile à lire » en bibliothèque (Soulas, 2017). Une démarche de projet a été mise en place pour élaborer ce nouvel espace.

Entre janvier et février 2021, il a fallu sélectionner les livres qui figureraient dans le fonds facile à lire. Nous avons limité la sélection à une cinquantaine d'ouvrages. En m'appuyant sur les collections majeures (annexe 2) et les guides, j'ai remarqué que la plupart des titres étaient déjà présents au CDI du collège. Je me suis donc appuyée sur ces livres car ils semblaient en nombre suffisant et assez diversifiés, également par aspect pratique afin de ne pas avoir à effectuer une nouvelle commande.

Une signalétique spécifique a été mise en place avec la création d'un logo dédié (annexe 3). Ce pictogramme, placé sur la page de couverture des livres, permet d'identifier clairement les livres faciles à lire. L'espace était également identifiable grâce à une signalétique spécifique. En parallèle, un travail de communication a été réalisé sur ce nouvel espace, à travers des affiches à destination des élèves, des plaquettes de présentation à destination des enseignants et des AESH, et des articles pour la newsletter du collège, sur e-sidoc et sur le site internet du collège (annexe 3).

Nous avons aussi décidé de la forme qu'allait prendre l'espace. L'acquisition d'une petite boîte et de présentoirs à été nécessaire. Nous nous sommes servi d'une grille d'exposition et d'une table basse pour présenter les livres de face, de manière désorganisée, encore une fois en suivant les recommandations et pour convenir aux contraintes budgétaires et de temps. Nous nous sommes aussi appuyés sur la présence d'un pouf pour rendre l'espace attirant et agréable (annexe 4).

L'espace a été finalisé le lundi 7 mars 2022 à 13h30. Il a ensuite été décoré par des fanions créés par les élèves délégués du CDI, pour l'égayer et pour faire participer son public à ce projet. C'est sur cet espace et cette collection qu'à été réalisée l'expérimentation.

2. Les modes de recueil des données mis en place

2.1. Le protocole de recherche

Un entretien préparatoire a été réalisé auprès de la bibliothécaire de la médiathèque départementale de l'Isère, responsable « publics spécifiques, illettrisme, handicap, et documents adaptés ». Cet entretien téléphonique a permis de guider la mise en place de notre fonds et de donner des pistes pour nos hypothèses.

Nous avons décidé de conjuguer plusieurs méthodes complémentaires de récolte de données pour multiplier les sources d'informations et élargir notre point de vue.

Dès l'installation de l'espace facile à lire dans le CDI, a débuté une observation participante (détaillée ci-après). Une observation avec attention a été réalisée sur la période du dispositif *Silence on lit :* porté par le Ministère de l'Education Nationale, il s'agit de valoriser la lecture auprès de tous les élèves en banalisant 15 min de lecture silencieuse dans un établissement, mettant en pause toute autre activité. A La Moulinière, le dispositif est mis en place chaque semaine avant des vacances scolaires de 13h30 à 13h45. Un tel dispositif pousse les élèves, dont ceux qui sont éloignés de la lecture, à venir emprunter des livres au CDI, et permet de voir si, dans ce cadre, les livres faciles à lire étaient favorisés ou non (hypothèse 3). Une seconde observation particulière a été réalisée lors d'un projet pédagogique qui a découlé de la mise en place du facile à lire au CDI. Une enseignante de SEGPA est venue pour faire trois séances d'une heure sur lecture et sur la rédaction de critiques avec des 5e SEGPA sur les livres du fonds, pour travailler la littérature de l'imaginaire dans ses enseignements de français. C'était une bonne occasion de saisir la réception de ces livres auprès d'un public souvent en difficulté de lecture (Goigoux, 2000). Les trois séances se sont déroulées au CDI, avec 13 élèves. Lors de la première, nous avons présenté aux élèves une sélection de livres du fonds facile à lire. Ils ont choisi un livre et se sont ensuite mis en lecture. Le but était de valoriser la lecture plaisir, ils ont donc pu s'installer confortablement dans les sofas. Pour la deuxième séance, une semaine après, les derniers finissaient de lire leurs livres qu'ils avaient continué pendant la semaine sur les temps du cours de français, puis il s'agissait de leur faire remplir une fiche guide de critique de leur livre. Cette fiche a été construire par l'enseignante de SEGPA, c'est pourquoi je ne la présenterai pas ici. Néanmoins, deux questions portaient sur l'accessibilité de la lecture (*« L'écriture était…….. »* et *« Le vocabulaire est……. »*). J'ai donc collecté les fiches de critique des élèves et ces réponses seront particulièrement intéressante d'étudier pour ce travail de recherche. La troisième séance était une présentation orale de leur livre et de leur critique aux autres élèves de la classe.

La méthode de l'observation participante a été complété par une méthode quantitative d'enquête par questionnaires, elle aussi détaillée si après. Un premier questionnaire portait sur l'avis des élèves sur la lecture et le facile à lire. Un second questionnaire s'adressait aux enseignants de français, de SEGPA et aux AESH.

Enfin, il a été effectuée une étude sur les statistiques d'emprunt des livres du fonds facile à lire, qui permet d'évaluer dans quelle mesure les livres ont été plus ou moins empruntés que ceux des autres fonds (à savoir que les BD, les mangas et les périodiques ne sont pas empruntables dans ce CDI).

2.2. Observation participante : l'appropriation du nouvel espace « facile à lire » ?

Dès l'installation de l'espace facile à lire, une observation participante a été mise en place afin d'évaluer les usages de ce dispositif. Cette méthode d'enquête qualitative est particulièrement pertinente pour étudier des phénomènes dans leurs cadres habituels et sans troubler l'ordre des choses (Arborio, Fournier, 2021). L'observation permet le recueil de données verbales et non verbales, des pratiques, des usages ou des non usages, en se focalisant sur les comportements des acteurs plutôt que sur leurs déclarations, qui peuvent comporter des biais. Le but était d'observer le comportement des élèves venant au CDI avec ce nouvel espace et ces livres : comment les élèves l'utilisent ? Se l'approprient-ils ? Qui les utilisent ? Il s'agissait d'observer les élèves venus en autonomie au CDI, sur chaque heure, et pendant les récréations, mais aussi des élèves venus lors d'une classe si quelque chose de pertinent se déroulait.

La méthode d'observation adoptée est dite participante. Le chercheur participe à l'activité de ceux qu'il observe, et il est donc partie prenante de la situation observée. Dans notre cas : j'adoptais la posture du chercheur tout en étant stagiaire professeur documentaliste. C'est une méthode riche car elle permet de collecter des données de plusieurs sources. D'abord, ce qui est observé directement, c'est-à-dire les pratiques et les usages des élèves. Ensuite, ce qui est entendu : les remarques que peuvent faire les élèves. Et enfin cette méthode laisse la possibilité de provoquer des conversations occasionnelles. En faisant partie de la situation, cela laisse la possibilité d'interagir avec les enquêtés et donc d'approfondir les observations (Arborio, Fournier, 2021).

Pour être efficace, l'observation doit être sur un ensemble circonscrit de faits (Arborio, Fournier, 2021). Nous avons donc structuré notre observation par une grille d'observation établie en amont à l'aune de l'état de la littérature scientifique (annexe 5). Cette grille listait les points à observer heure par heure. Il s'agissait autant de comptage que de recueil de commentaires, de réactions ainsi que la description des usages et des attitudes. L'attention était portée sur les élèves, mais une partie de la grille était consacrée aux membres de l'équipe éducative qui pouvaient, eux-aussi, venir faire usage du fonds.

Cette observation a été effectuée sur chaque jour de stage, soit 2 jours par semaine (lundi et vendredi) entre le 7 mars et le 15 avril 2022 (soit 12 jours), et ce, avec une attention particulière lors du dispositif *Silence on lit* (semaine du 11 au 15 avril 2022). La journée commençait à 9h et se terminait à 15h45. Une journée comporte 5 heures pleines d'ouverture du CDI aux élèves de la

permanence, et deux récréations où les élèves viennent de manière libre. Enfin, sur le temps de pause méridien de 12h50 à 13h30, les élèves volontaires peuvent aussi s'inscrire pour venir au CDI.

Toute méthode a ses limites. L'observation participante ne permet pas d'être généralisable car les observations sont liées à une situation donnée. Nous avons essayé de varier la situation observée pour tenter d'effacer cet effet contexte, à notre niveau, en changeant le coin facile à lire de place, et en observant si cela faisait une différence. Sa première place était à l'entrée du CDI, sur le passage des élèves. Le 04 avril, il a été placé proche de l'espace de détente et lecture, des bandes dessinées et des mangas. Ensuite, il faut garder à l'esprit que la présence de l'observateur peut troubler, tout de même, la situation observée (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018). Cependant, en tant que stagiaire depuis octobre 2021, les élèves étaient habitués à ma présence ils avaient l'habitude de me voir prendre des notes. Enfin, dans une observation, le chercheur voit toujours par le prisme de son regard, et ne peut donc pas tout voir ni comprendre. C'est pourquoi il a été décidé d'interroger le sujet via des questionnaires.

2.3. Enquête par questionnaire

Pour étudier les pratiques de lecture, à l'instar des enquêtes de sociologie de la culture (Donnat, 2008 ; CNL/Ipsos 2016 ; Lombardo, Wolf, 2020), il semble particulièrement adapté de mettre en place une enquête par questionnaire. Méthode quantitative, elle doit être diffusée à large échelle pour permettre de sortir de la subjectivité par des régularités statistiques obtenues sur de grands échantillons (De Singly, 2020).

2.3.1. Présentation du questionnaire destiné aux élèves

L'annexe 6 présente le questionnaire. Les objectifs étaient :

- de comprendre le rapport des élèves à la lecture, en général, pour établir si ils ont un besoin en lectures plus simples et répondant aux critères du facile à lire (questions 0, 1, 2, 3, 4 – hypothèse 1)
- d'obtenir leurs avis sur les critères du facile à lire (questions 5, 6 – hypothèse 2)
- d'obtenir leurs avis sur le coin facile à lire du CDI, les livres présents et l'utilisation qu'ils comptent en faire (questions 7, 8 – hypothèse 2 ; questions 9 – hypothèse 3)
- de croiser les profils d'élèves, entre ceux qui aiment la lecture ou non, et leurs réponses (questions 0, 1, 3 - hypothèse 2)

Comme le préconise François De Singly dans son guide (2020), j'ai doublé les questions sur plusieurs indicateurs importants de l'étude (les critères faciles à lire), du fait de l'imperfection de toute mesure en sciences humaines. J'ai également favorisé les questions fermées, car elles sont plus simples à traiter (De Singly, 2020), mais en conservant une question ouverte pour apporter des éléments explicatifs. Les consignes ont été élaborées avec grand soin : pas de termes ni de phrases trop complexes, car elles s'adressent à des jeunes, qui, de par l'objet de mon étude, ont potentiellement du mal à lire. De même, j'ai adopté une mise en page aérée, la police arial et une grande taille de caractère pour rendre mon document facile à lire. J'ai tenu à assurer à l'élève que sa participation au questionnaire n'avait pas pour finalité de le juger. Comme se sont des élèves dans un contexte scolaire, ils peuvent avoir tendance à vouloir correspondre à ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux, ce qui introduit un biais dans l'étude (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018). Ainsi, j'ai toujours présenté oralement le but de l'enquête, la liberté des réponses, et l'anonymisation des résultats avant de passer le questionnaire. La formulation des questions n'avantage ou ne désavantage pas une réponse ou une autre. Enfin, j'ai fait attention au nombre de questions posées afin de limiter la durée du remplissage du questionnaire. Sinon, les élèves risquaient de se lasser, et perdre leur attention risque de favoriser un nombre de réponses incomplètes ou impertinentes (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018). J'ai ainsi limité mon questionnaire aux 10 questions principales. Le questionnaire est également conçu en entonnoir, des questions les moins précises aux plus précises.

2.3.2. Participants et administration du questionnaire destiné aux élèves

Nous recherchions à récolter les besoins en matière de lecture « des collégiens », et leur avis sur les livres et sur le facile à lire. L'échantillon de l'étude devait donc nécessairement inclure plusieurs types d'élèves, qui aiment lire, qui n'aiment pas lire, qui ont des difficultés ou non, afin d'être représentatif. Pour ce faire, nous avons choisi d'interroger des élèves présents dans le CDI en autonomie sur les heures de permanence, ainsi que des élèves présents dans des salles d'études. Ces deux échantillons semblent pertinents pour représenter la diversité des profils et pour se rapprocher au maximum d'un échantillon de type aléatoire, tiré au sort dans l'ensemble du collège. Ainsi, sur une heure de permanence, j'interrogeais l'ensemble des élèves du CDI, et sur une autre heure les élèves de la permanence, pour éviter le risque de sous-participation des jeunes en difficulté de lecture / écriture, et donc potentiellement des publics qui m'intéressent. Nous avions fixé un nombre de réponses suffisantes à 30. La passation des questionnaires s'est déroulée entre le 21 mars et le 15 avril, afin de laisser du temps aux élèves de connaître le fonds depuis son installation le 7 mars.

Le questionnaire était administré en présence du chercheur. Je restais dans les environs et leur demandais s'ils avaient des difficultés. Cette manière de procéder apporte aussi un aspect qualitatif à l'étude, car je pouvait obtenir des informations secondaires : comment réagissent-ils face aux questions ? Quels remarques se disent-ils entre eux ? Cela permet donc d'apporter des éléments d'explications. La difficulté était de ne pas limiter la liberté des élèves par ma présence, j'ai donc opté pour une présence discrète.

2.3.3. Questionnaire destiné aux enseignants de lettres, de SEGPA et aux AESH

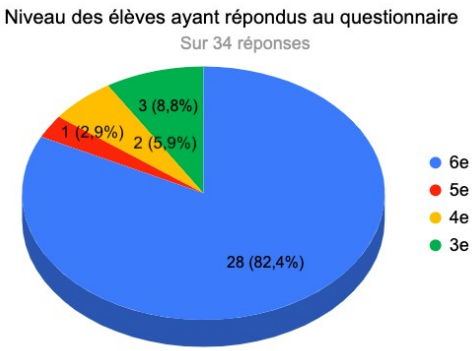
Un second questionnaire était destiné aux enseignants de français, aux enseignants des classes de SEGPA et aux AESH. Le but était d'évaluer l'impact de notre offre sur les membres de l'équipe éducative les plus susceptibles d'être touchés. Il s'agissait également de récolter leurs visions sur les besoins des élèves, leur opinions sur les livres faciles à lire et comprendre quels usages ils pensaient en faire (ou non). Ce questionnaire servait à récolter un autre point de vue, complémentaire à ceux des élèves. Il est d'importance moindre au regard de notre problématique, c'est pourquoi l'on attendait moins de réponses. Sur 6 enseignants de lettres, 2 de SEGPA et 6 AESH, je me suis tournée vers ceux avec qui le CDI avait contact. Obtenir l'avis de 50 % d'entre eux semblait être un taux de réponse suffisant. Des questions sur la lecture chez leurs élèves évaluent les besoins qu'ils ressentent (question 5, 6 - hypothèse 1). Les questions 7 à 10 sont destinées à récolter leurs avis et leurs utilisation des livres (hypothèse 3).

Comme pour le questionnaire destiné aux élèves, ce questionnaire était progressif, du général au particulier. Il privilégie les questions fermées, sauf pour la dernière question qui permet un commentaire libre, et donc d'obtenir un avis qualitatif. De même, lors de la passation du questionnaire ou lorsque la personne me rendait les questionnaires, j'en profitais pour récolter bon nombre d'informations secondaires sur leurs ressentis et leurs avis.

Partie III. Résultats et interprétation

1. Résultats

1.1. Résultats du questionnaire à destination des élèves

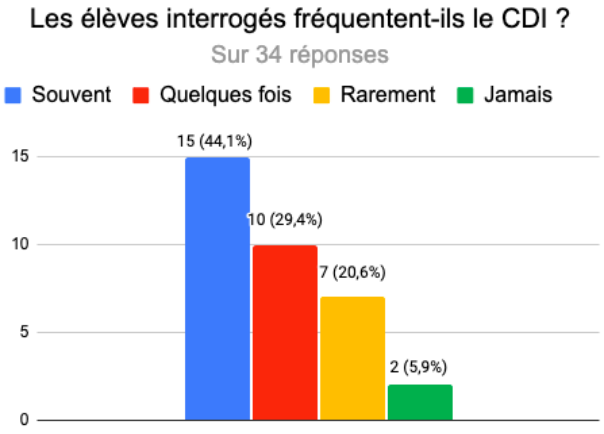


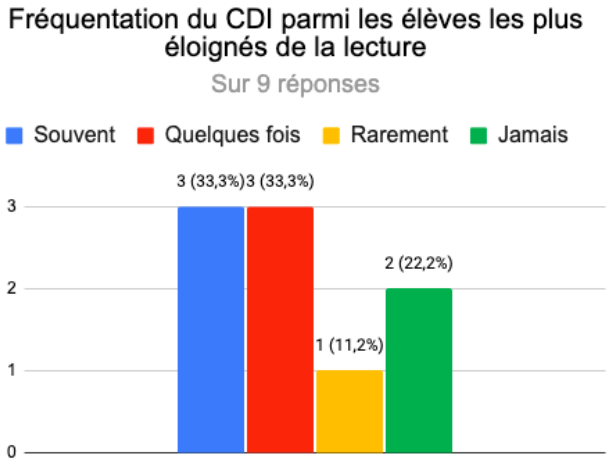
Au total, ils sont 34 élèves à avoir rempli le questionnaire. Parmi eux, il y a une sur-représentation des sixièmes (82,4 % des interrogés). Trois sont en troisième, deux sont en quatrième et un en cinquième. Cette répartition peut influencer les résultats, car on sait qu'il existe un décrochage de la lecture à partir de l'entrée au collège. Les sixièmes sont donc les plus familiers de cette activité (CNL/Ipsos, 2016). Il faudra en tenir compte lors de l'interprétation.

Analyse comparée de deux groupes d'élèves

Parmi eux, y a-t-il une différence entre les réponses des élèves qui n'ont pas de problème avec la lecture et celles des élèves qui en sont le plus éloignés ? Pour répondre à cette question, nous avons isolé un groupe d'élèves parmi les réponses, selon les critères suivants : l'élève déclare avoir des difficultés à lire ou il déclare ne pas aimer lire (question 1). Selon ces critères, nous avons établi un groupe de 9 élèves les plus éloignés de la lecture parmi notre échantillon, ce qui représente environ 26,5 % des réponses.

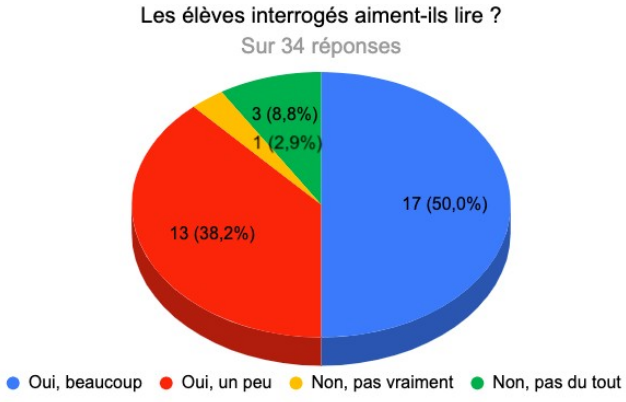
Les élèves fréquentent-ils le CDI ? (question 1)

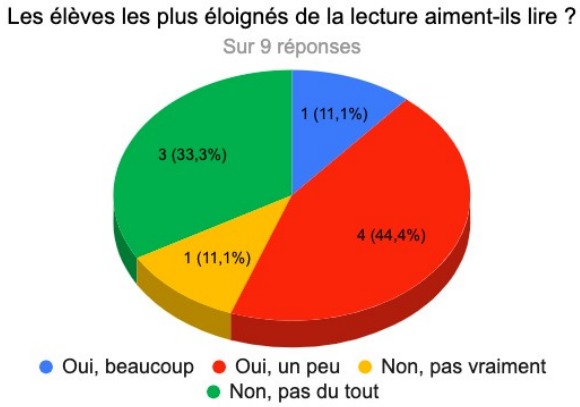




Un peu moins de la moitié des élèves interrogés déclarent aller souvent au CDI (44,1%). Ils sont en revanche 7 élèves (20,6 %) à ne fréquenter le CDI que rarement, et 2 jamais. Les deux élèves ayant répondus *jamais* se retrouvent dans le groupe des neuf élèves les plus éloignés de la lecture de l'échantillon. Parmi eux, ils sont 3 à aller souvent au CDI, 3 à y aller quelques fois et 1 rarement.

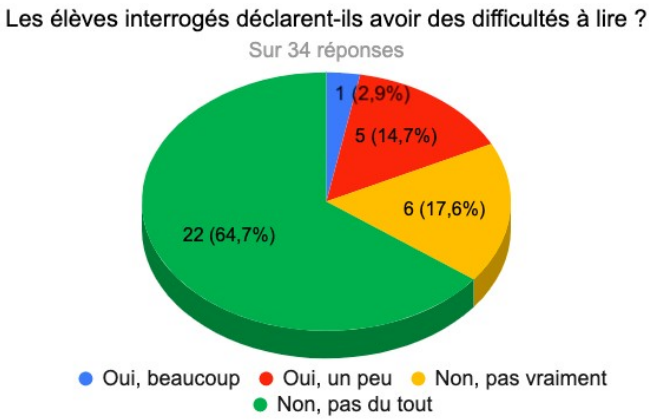
Les élèves déclarent-ils aimer lire ? (question 1)

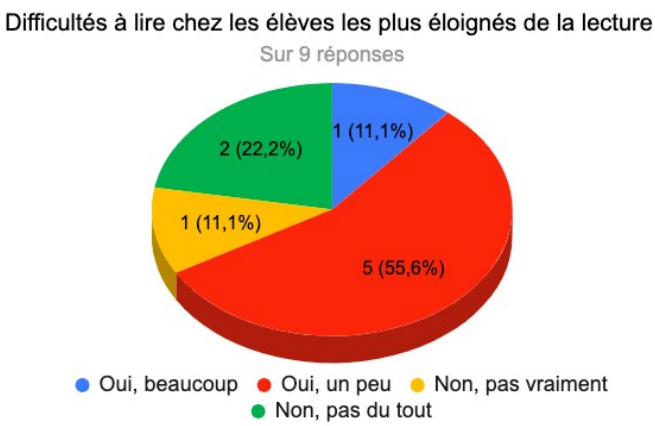




La majorité des élèves interrogés déclarent aimer lire. Cela représente 50 % d'entre eux, et 38,2 % répondent *un peu* aimer lire. Ils sont 4 à répondre non, dont 3 à répondre *non, pas du tout*. Ainsi, 11,7 % des élèves de notre échantillon n'aiment pas lire. Dans le groupe des élèves les plus éloignés de la lecture, ils aiment, en moyenne générale, moins lire, sans pour autant rejeter l'activité : 3 élèvent déclarent ne pas aimer lire du tout, la majorité répond *un peu* aimer lire (44,4%), et qu'un seul élève aime *beaucoup*.

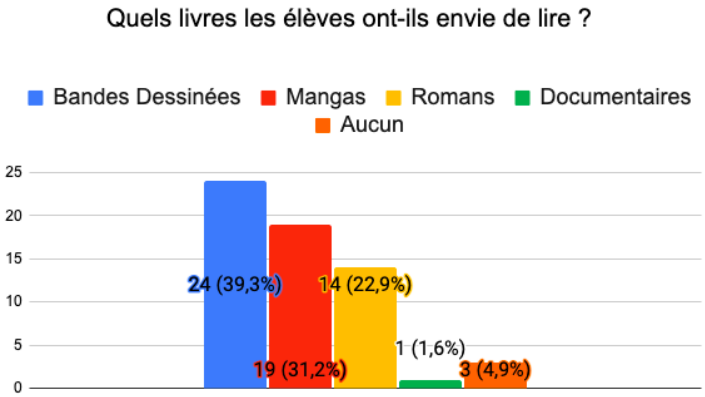
Les élèves ont-ils des difficultés à lire ? (question 1)

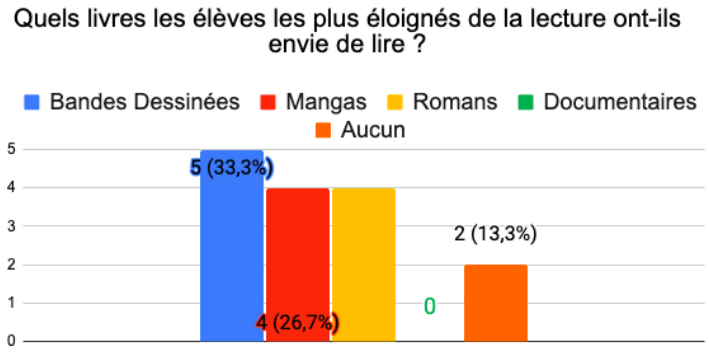




La majorité des 34 élèves déclarent ne pas avoir *du tout* de difficultés à lire. Six d'entre eux (17,6%) répondent qu'ils en ont, et un seul *beaucoup*. Cela correspond aux chiffres donnés par l'enquête sur la Journée de Défense de 2018[12]. Chez les élèves les plus éloignés de la lecture, les résultats sont tout autre : ils sont une majorité à déclarer avoir *un peu* des difficultés à lire (55,6%), et seuls 3 sur 9 répondent *non*.

Quels livres les élèves ont envie de lire ? (question 2)





Comme l'a montré l'étude CNL/Ipsos de 2016, les livres préférés des jeunes sont les Bandes Dessinées, les mangas et les romans. Dans notre étude, l'ordre est néanmoins différent que les résultats du CNL en 2016[13]. Les romans n'arrivent pas en première place, mais en deuxième ou en troisième position derrière les Bandes Dessinées et les mangas. Seul 1 élève sur les 34 a envie de lire des documentaires, et 3 n'ont rien envie de lire. Parmi les élèves les moins lecteurs, la Bande Dessinée domine également avec un même ordre de valeur (entre 30 et 40 % des réponses). Cependant, le taux de réponse *aucun* est plus haut (13,3% contre 4,9 %) chez ces derniers. Les romans et les mangas arrivent tous deux en deuxième position, avec 26,7 % des réponses, ce qui est surprenant. Ainsi, une partie des plus éloignés de la lecture, effectivement, ne souhaite pas lire, mais une autre partie n'est pas rebutée.

12 Rosenwald Fabienne, « Journée défense et citoyenneté 2018 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture », *Note d'information n°19.20*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2019

13 Le classements des genres de lecture préférés par les jeunes a changé dans l'étude de 2022 : les bandes dessinées l'emportent désormais, comme dans les résultats de notre enquête.

La perception de la lecture par les élèves (question 3) :

Pour les 34 élèves interrogés :

	Oui	Un peu	Non
La lecture est divertissante	25 (73,5%)	6 (17,6%)	3 (8,8%)
La lecture est ennuyeuse	4 (11,8%)	3 (8,8%)	27 (79,4%)
La lecture demande un effort	0	11 (32,3%)	23 (67,6%)

Pour les 9 élèves les plus éloignés de la lecture :

	Oui	Un peu	Non
La lecture est divertissante	4 (44,4%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)
La lecture est ennuyeuse	4 (44,4%)	1 (11,1%)	4 (44,4%)
La lecture demande un effort	0	7 (77,8%)	2 (22,2%)

La lecture est considérée par la majorité des 34 élèves comme divertissante (73,5%). Six la trouvent seulement *un peu* divertissante, et 3 (8,8%) *non*. Parmi les élèves les plus éloignés de la lecture, ils sont plus, comparé à l'échantillon total, à la trouver non divertissante (33,3%), et moins à la trouver divertissante (44,4%). Ce dernier chiffre semble tout de même élevé : cela signifie que presque la moitié d'entre eux la trouvent amusante.

La grande majorité des élèves ne considère pas la lecture ennuyeuse (79,4%). Ils sont que 4 a être d'accord, et ces 4 élèves se retrouvent parmi les élèves les plus éloignés de la lecture. Dans ce groupe, les résultats sont polarisés : 4 trouvent aussi la lecture non ennuyeuse. Comptant la réponse *un peu*, on peut néanmoins dire qu'ils trouvent à majorité l'activité ennuyeuse (5 contre 4).

Concernant l'effort, dans les deux groupes, aucun élèves ne déclare être d'accord avec cette proposition, ce qui est surprenant. Les résultats entre les deux groupes diffèrent : sur les 34 élèves, la majorité répond *non* (67,6%), là où la majorité répond *un peu* (77,8%) dans le groupe des plus éloignés. Les élèves éloignés de la lecture trouvent donc en moyenne plus que les autres que la lecture demande un effort.

La perception de la difficulté des livres à lire dans un cadre scolaire (question 4)

Pour les 34 élèves :

	Très facile(s) à lire	Facile(s) à lire	Plutôt difficile(s) à lire	Très difficile(s) à lires
En général	12	17	5	0
L'histoire	11	16	7	0
Les phrases	8	19	7	0
Les mots	5	21	7	1
Total	36	73	26	1
Total en %	26,5%	53,7%	19%	0,70%

Pour les 9 élèves les plus éloignés de la lecture :

	Très facile(s) à lire	Facile(s) à lire	Plutôt difficile(s) à lire	Très difficile(s) à lires
En général	3	4	2	0
L'histoire	3	4	2	0
Les phrases	2	5	2	0
Les mots	2	5	2	0
Total	10	18	8	0
Total en %	27,80%	50%	22,20%	0

Les livres pour le collège sont faciles ou très faciles pour la majorité des élèves interrogés, que ce soit pour les 34 élèves ou les 9 les plus éloignés de la lecture. Une portion non négligeable du premier groupe, cependant, les trouve *plutôt difficiles* ou *difficiles* (19,4%), ce qui est moitié moins que les résultats de l'enquête CNL/Ipsos de 2016. Les résultats sont aussi surprenants pour le second groupe. Si ils sont plus, en proportion, à répondre *plutôt difficiles*, aucun ne répond *très difficile,* et ils sont plus que l'autre groupe à répondre *très facile(s)*.

Selon quels critères les élèves choisissent-ils un livre ? (question 5)

Sur les 34 élèves :

	Oui	Ça dépend	Non
Regardent la page de couverture	22 (64,7%)	12 (35,3%)	0
Lisent le résumé	20 (58,8%)	6 (17,6%)	8 (23,5%)
Regardent son épaisseur	11 (32,3%)	12 (35,3%)	11 (32,3%)
Regardent son nombre de page	11 (32,3%)	7 (20,6%)	16 (47%)
Regardent la taille de l'écriture	13 (38,2%)	7 (20,6%)	14 (41,2%)

Sur les 9 élèves les plus éloignés de la lecture :

	Oui	Ça dépend	Non
Regardent la page de couverture	8 (88,9%)	1 (11,1%)	0
Lisent le résumé	4 (44,4%)	3 (33,3%)	2 (22,2%)
Regardent son épaisseur	5 (55,6%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)
Regardent son nombre de page	4 (44,4%)	3 (33,3%)	2 (22,2%)
Regardent la taille de l'écriture	5 (55,6%)	1 (11,1%)	3 (33,3%)

Les critères les plus importants pour les 34 élèves, en moyenne, sont la page de couverture et le résumé. La taille de l'écriture arrive en troisième position devant l'épaisseur et le nombre de pages du livre. Pour les élèves les plus éloignés, chacun de ces critères semblent un peu plus importants. Parmi eux, la page de couverture reste le plus important. Viennent ensuite l'épaisseur et la taille de l'écriture, puis le résumé et le nombre de pages.

Ainsi, la majorité accordent de l'importance à la couverture, et ce, encore plus dans le groupe des plus éloignés de la lecture. Les autres résultats sont plus hétérogènes, ce qui semble montrer la complexité du sujet : les élèves ont chacun des comportements très différents vis-à-vis de la lecture. Concernant l'épaisseur d'un livre, sur les 34 élèves, les trois réponses *oui, non*, et *ça dépend* obtiennent chacune environ un tiers des réponses. Le groupe des 9 élèves accordent, en proportion, plus d'importance à l'épaisseur du livre (55,6%). Le nombre de page n'est pas non plus clairement plébiscité par les 34 élèves : pour 32,3 % d'entre eux c'est important, et pour 47 % non. Mais il semble plus important, sans être déterminant non plus, chez les élèves les plus éloignés (44,4%). Enfin, toujours sans majorité clairement définie, la taille de l'écriture n'est pas importante pour 41,2 % des 34 élèves, mais l'est pour 38,2 % d'entre eux. Elle l'est plus, en proportion, chez les élèves les plus éloignés (55,6 %).

Les élèves préfèrent-ils un livre quand… (question 6) :

Pour les 34 élèves :

	Oui	Un peu	Non	Peu importe
Il y a très vite de l'action	21 (61,8%)	7 (20,6%)	0	6 (17,7%)
Il y a beaucoup de descriptions	5 (14,7%)	9 (26,5%)	10 (29,4%)	10 (29,4%)
Il est court	8 (23,5%)	8 (23,5%)	9 (26,5%)	9 (26,5%)
Il est long	7 (20,6%)	4 (11,8%)	11 (32,4%)	12 (35,3%)
Il y a des images	16 (47%)	1 (2,9%)	3 (8,8%)	14 (41,2%)
Sa couverture est belle	22 (64,7%)	4 (11,8%)	0	8 (23,5%)
Le texte est écrit gros	5 (14,7%)	9 (26,5%)	4 (11,8%)	16 (47%)
Il y a des espaces entre les lignes (texte aéré)	11 (32,3%)	6 (17,6%)	3 (8,8%)	14 (41,2%)

Pour les 9 élèves les plus éloignés de la lecture :

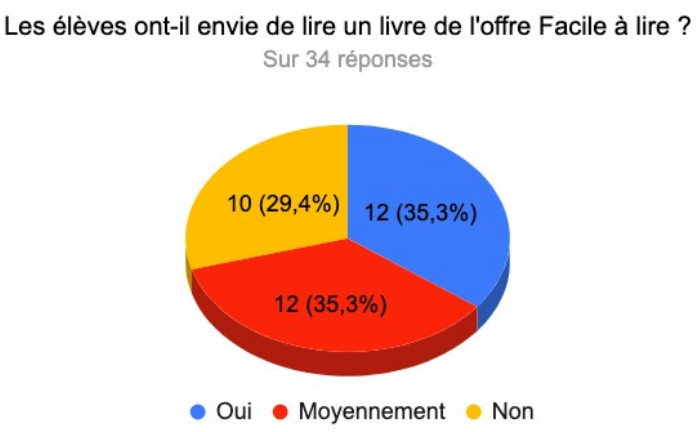
	Oui	Un peu	Non	Peu importe
Il y a très vite de l'action	4 (44,4%)	3 (33,3%)	0	2 (22,2%)
Il y a beaucoup de descriptions	2 (22,2%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	2 (22,2%)
Il est court	5 (55,6%)	2 (22,2%)	0	2 (22,2%)
Il est long	1 (11,1%)	1 (11,1%)	6 (66,7%)	1 (11,1%)
Il y a des images	4 (44,4%)	0	0	5 (55,6%)
Sa couverture est belle	5 (55,6%)	2 (22,2%)	0	2 (22,2%)
Le texte est écrit gros	1 (11,1%)	5 (55,5%)	0	3 (33,3%)
Il y a des espaces entre les lignes (texte aéré)	2 (22,2%)	1 (11,1%)	1 (11,1%)	5 (55,5%)

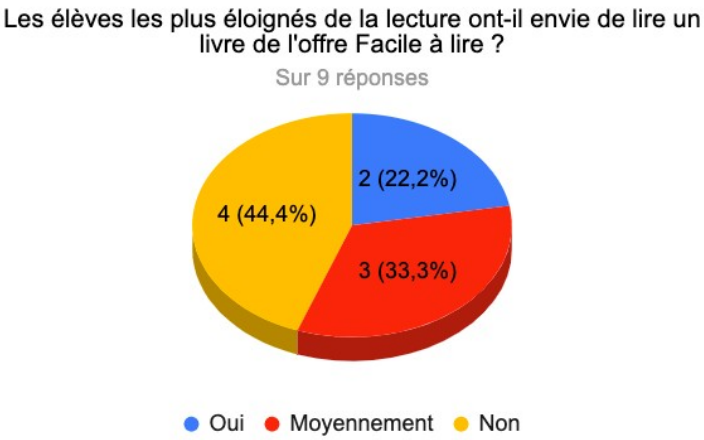
Ici aussi, les critères d'appréciation des livres sont hétérogènes. Si des tendances se dessinent, quelques faits sont surprenants.

La primauté de l'action est très importante pour les élèves interrogés (61,8 % des voix). En revanche, il n'y a pas de total refus des passages descriptifs. Le fait d'être court n'est pas non plus plébiscité : les voix se répartissent presque équitablement entre les quatre réponses, avec une petite tendance pour le *non* et le *peu importe* (29,4%). Ce fait est confirmé par les chiffres suivants. Un nombre non négligeable d'élèves préfère les livres longs (20,6 %). En revanche, ils sont 11 (32,4%) à ne pas aimer les livres longs. Et pour 12 d'entre eux (35,3%), cela n'a pas d'importance. Ainsi, la longueur n'est pas le critère majeur d'appréciation de la lecture chez les élèves. La réponse libre à la question 7 donne d'ailleurs des réponses à ce sujet. La moitié, environ, préfère lorsqu'il y a des images, et pour l'autre moitié cela n'a pas d'importance. L'image peut donc être un bon support pour favoriser la lecture, mais cette réponse est probablement liée à l'engouement pour les BD / mangas, une confusion ayant pu être faite lors de la passation des questionnaires. La majorité accorde peu d'importance à la taille de l'écriture (47%), et ils ne sont que 14,7 % à préférer une grande taille de police. Pareil pour la mise en page aérée, 41,2 % d'entre eux répondent *peu importe*, mais 32,3 % préfèrent.

Concernant les élèves les plus éloignés de la lecture, les critères du facile à lire semblent figurer parmi les critères d'appréciation des livres de manière plus forte. En effet, ils préfèrent quand il y a de l'action (aucun n'est en désaccord), 55,6 % préfèrent un livre court et aucun n'est en désaccord avec la proposition, et 66,7 % n'aiment pas les livres longs. La beauté de la couverture semble aussi les toucher (55,6%). La taille du texte est à majorité importante ou *un peu* importante pour eux, aucun n'est en désaccord. Les descriptions provoquent des réponses mitigées, avec une légère tendance pour le *non* (33,3%). Concernant les images, leurs réponses se séparent presque équitablement entre le *oui*, soit vers le *peu importe*.

Les élèves ont-ils envie de lire un livre de l'offre « facile à lire » ? (question 7)





Les réponses sont très hétérogènes. On ne remarque pas d'engouement majeur pour les livres de l'offre facile à lire. Parmi les 34 élèves, les réponses sont quasi réparties équitablement entre *oui*, *moyennement* et *non*. Sur les 34, ils sont 12 à avoir envie d'en lire, 12 moyennement, et 10 à n'avoir pas envie. Sur le groupe des 9 élèves éloignés de la lecture, c'est le *non* qui domine à 44,4 %. Ils sont 33,3 % à en avoir moyennement envie. Deux élèves sur neuf (22,2%) en ont néanmoins envie. On remarque qu'en proportion, les élèves de l'échantillon général sont plus enclins à avoir envie que les plus éloignés, ce qui montre que l'offre Facile à lire s'adresse à tous les élèves.

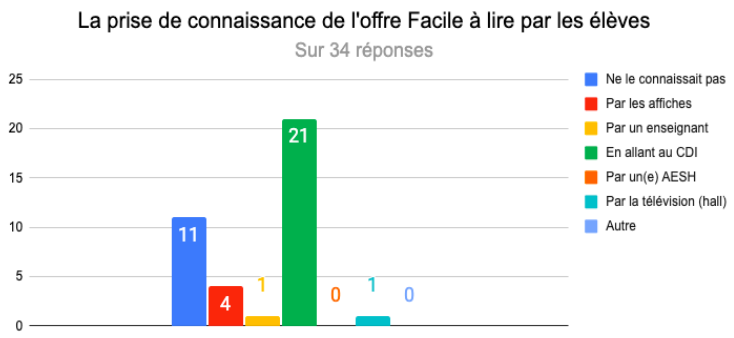
Pourquoi ? (question 7)

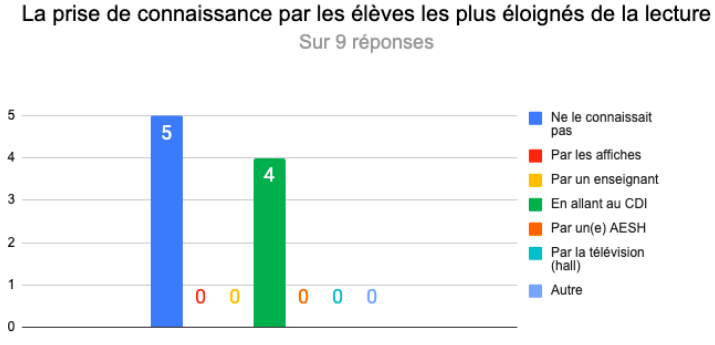
Les différents avis des élèves sont très intéressants : cela permet de comprendre l'hétérogénéité des réponses. 21 sur 34 ont rédigé leur avis.

Tout d'abord, deux disent spontanément n'être intéressés que par les Bandes Dessinées ou les mangas. Ensuite, deux tendances existent : des élèves aiment les livres faciles à lire parce que c'est court, et d'autres n'aiment pas... justement parce que c'est court. Le nombre d'élèves qui préfèrent les livres longs est très surprenant : 7 sur les 21 l'évoquent spontanément, « *Ils sont trop petits* », « *Je préfère les séries* ». Ils expliquent ne pas être intéressés par les livres du Facile à lire « *car ça se finit trop vite* », « *Je préfère les histoires plus longues. Sinon, c'est un concentré d'action, et moi je préfère quand on peut aussi se poser* », « *Si c'est trop facile à lire je m'ennuie vite* ». A l'inverse, sur les 21, 5 expliquent être intéressés car les livres sont courts et faciles à lire : « *J'aime pas les gros livres* », « *Parce que c'est facile à lire, et certains des livres ont l'air bien* ». Ensuite, pour 3 d'entre eux, ils répondent tout de manière ne pas aimer lire, Facile à lire ou non. Ces 3 se trouvent être dans le groupe des 9 les plus éloignés de la lecture. Enfin, un élève explique spontanément être intéressé car « *les couvertures sont belles* », soulignant l'importance de ce critère dans la démarche de Facile à lire.

Parmi les élèves les plus éloignés de la lecture, 3 disent ne pas aimer la lecture de toute manière, 1 aime les livres Facile à lire pour leur rapidité être lu et 1, de manière très surprenante, fait partie des élèves aimant les longues séries.

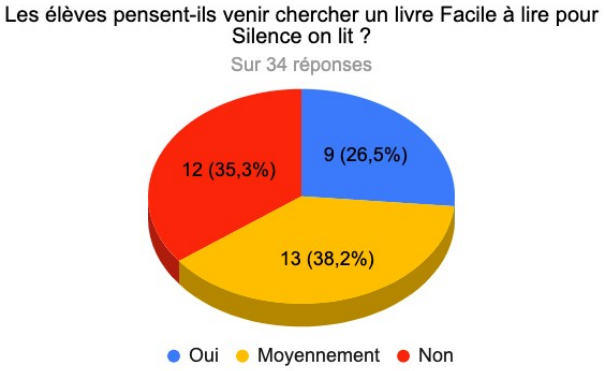
La prise de connaissance de l'offre Facile à lire au CDI (question 8) :

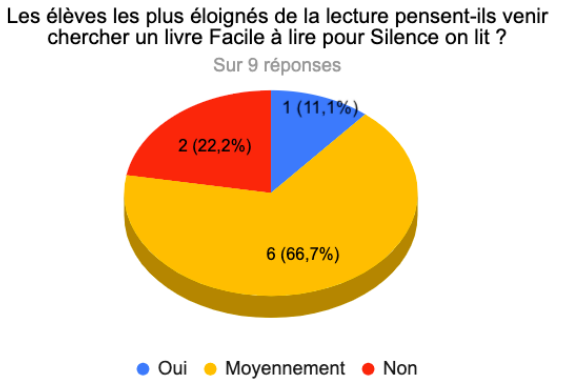




La majorité des élèves ont pris connaissance du fonds en allant au CDI (21 sur 34, 61,8%), et une bonne partie ne le connaissait pas (11 sur 34, 32,3%). Chez les élèves les plus éloignés de la lecture, la majorité ne le connaissait pas, et les autres l'ont découvert en allant au CDI.

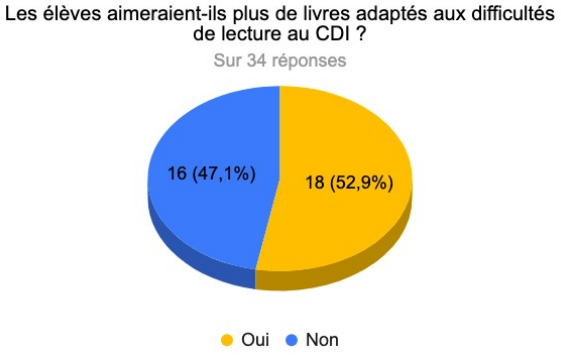
Le Facile à lire et *Silence on lit* (question 9) :

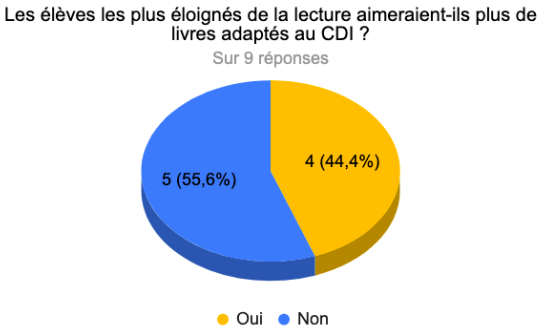




Si une majorité des élèves pense *moyennement* prendre un livre Facile à lire pour *Silence on lit* (38,2%), ils sont 35,3 % à ne pas le vouloir, et 26,5 % à le vouloir. Chez les plus éloignés de la lecture, la réponse *moyennement* domine encore plus avec 66,7 % des réponses. Ils sont 22,2 % à ne pas vouloir et 11,1 % à vouloir. Ici encore, on ne note pas un engouement majeur, mais un intérêt pour une petite frange des élèves.

Les élèves déclarent-ils vouloir plus de livres adaptés aux difficultés de lecture ? (question 10)

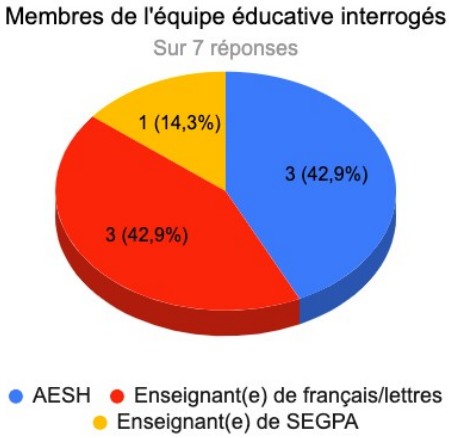




Une majorité d'élèves déclare vouloir plus de livres adaptés aux difficultés de lecture au CDI (52,9%). A l'inverse, la majorité des élèves les plus éloignés de la lecture penche vers le non (55,6%).

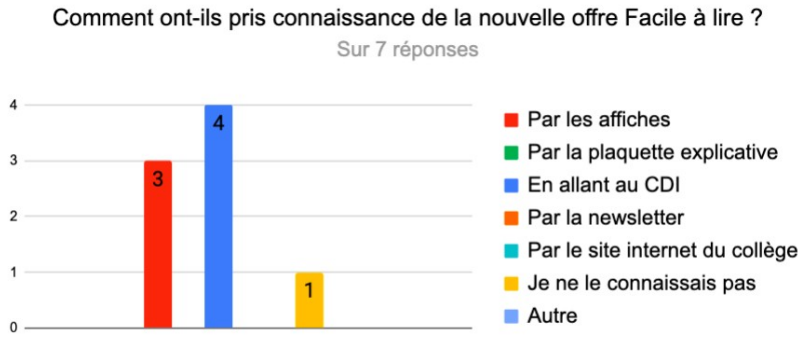
1.2. Résultats du questionnaire à destination de membres de l'équipe éducative

Le questionnaire à destination des enseignants de français, de SEGPA et des AESH du collège revêt une importance moindre pour répondre à notre problématique, mais permet toutefois d'avoir le point de vue des personnes qui pourront, eux-aussi, avoir une utilisation des livres faciles à lire. Rappelons, en effet, que la démarche comporte une dimension partenariale. Qu'en pensent donc ces acteurs ? La réponse aux questionnaires a été en elle-même aussi intéressante que les discussions et les remarques que les interrogés soulevaient lorsqu'ils le remplissaient, et apportent de nouveaux éclairages sur le sujet.



Ils ne sont que 7 à avoir répondu au questionnaire qui leur était adressé. Une huitième personne devait remplir le questionnaire, mais elle a préféré ne pas le rendre et seulement en discuter. Ses remarques seront traitées parmi les autres réponses dans la partie interprétation. Sur les 7 membres de l'équipe éducative interrogés, trois sont enseignants de Français / lettres, 3 sont AESH et un est enseignant de SEGPA. Il aurait été intéressant d'avoir un panel plus large, mais le cadre temporel de l'étude ne l'a pas permis.

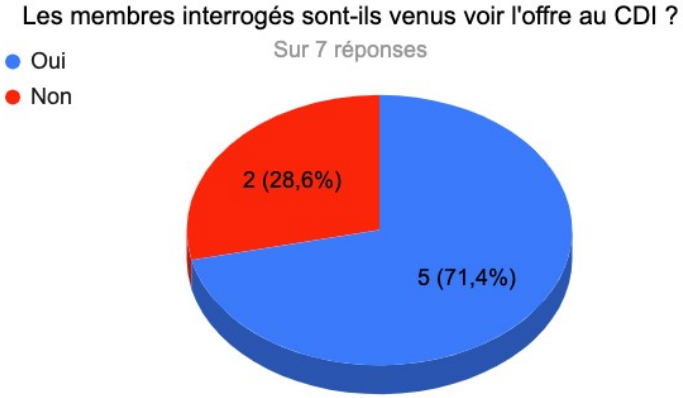
La prise de connaissance de l'offre Facile à lire au CDI (question 2) :



Comme pour les élèves, les membres de l'équipe éducative ont pris connaissance de ce nouveau fonds d'abord en allant au CDI (4 sur 7). Une bonne partie a pris connaissance grâce aux affiches, montrant un succès de la communication. Une réponse néanmoins avoue ne pas connaître le fonds.

La connaissance de collections de livres adaptés (question 3) :

L'entièreté de notre échantillon connaissait déjà des collections de livres adaptés aux élèves à besoins éducatifs particuliers.



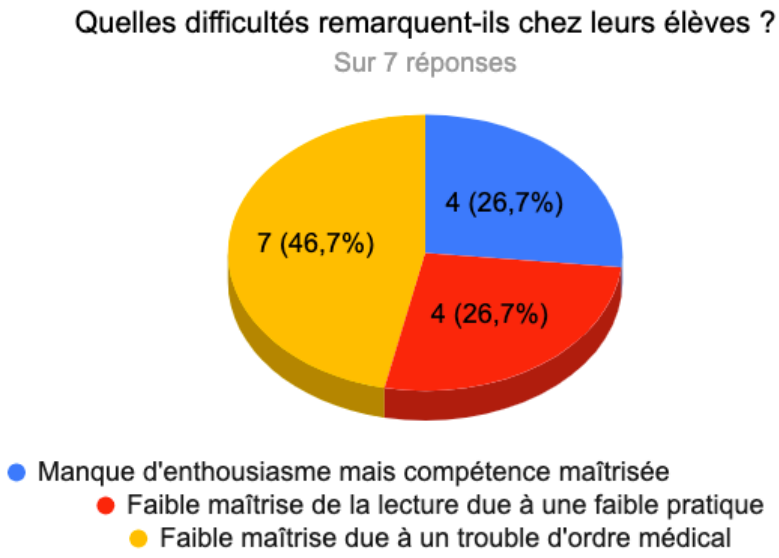
Sont-ils venu voir l'offre au CDI ? (question 4)

Ils sont 71,4 % a être venu voir l'offre au CDI, montrant l'intérêt qu'ils peuvent porter à ce fonds. Deux sur les sept ne l'ont pas fait, mais les deux affirment ensuite qu'il auraient envie d'en savoir plus sur cette offre. Finalement, tous les participants sont intéressés par cette offre.

Perçoivent-ils des difficultés de lecture chez leurs élèves ? (question 5)

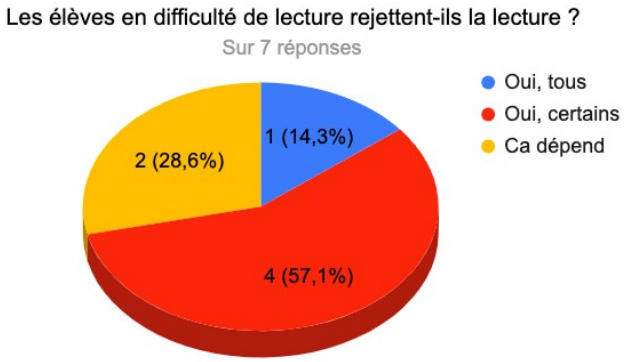
L'entièreté des participants notent des difficultés majeures pour lire chez leurs élèves.

Quasi la moitié des participants (46,7 %) relèvent des difficultés dues à un trouble d'ordre médical, montrant l'importance numéraire de ces difficultés de lecture. Ensuite, 26,7 % relèvent une faible maîtrise due à une faible pratique, ce qui est aussi conséquent. Enfin, le même nombre pointe un manque d'enthousiasme, malgré la maîtrise de la lecture.



Ils notent entre 1 et 5 élèves en difficulté de lecture par classe, ce que fait en moyenne 3 élèves par classe (soit 10 % d'une classe de 30 élèves).

Perçoivent-ils un rejet de la lecture chez les élèves éloignés de la lecture ? (question 6)



La majorité des enseignants et des AESH déclarent que, oui, certains des élèves en difficulté de lecture rejettent bel et bien l'activité (pour 57,1%). Pour l'un d'entre eux, ce sont tous les élèves en difficulté de lecture. Pour d'entre eux (28,6%), *ça dépend*. Cette dernière réponse traduit la singularité de chaque élève face à un livre, ou face à tel ou tel livre, invitant à ne pas tirer de conclusions hâtives et simplificatrices entre les élèves en difficulté de lecture et leurs comportements vis-à-vis des livres.

Question libre : comment les enseignants et les AESH perçoivent le niveau de lecture des élèves ?

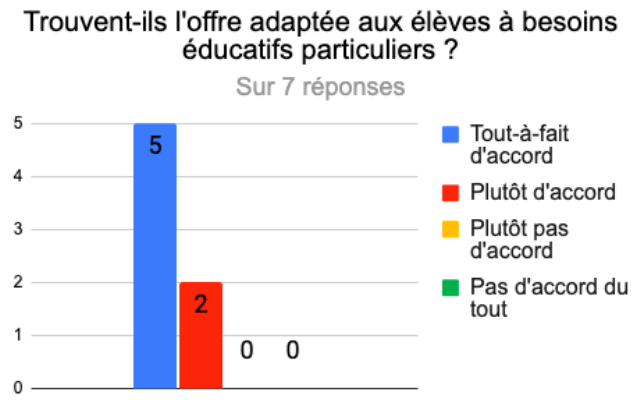
Leurs différentes réponses insistent sur l'hétérogénéité des élèves : « *Très hétérogène. 1/5 sont de très bons lecteurs, boulimiques, 3/5 qui s'y prêtent plus ou moins, et 1/5 qui évitent de toucher l'objet* », « *J'ai des élèves multi-dys qui ne lisent pas du tout. Juste un qui lit très bien et c'est sa passion préférée.* »,

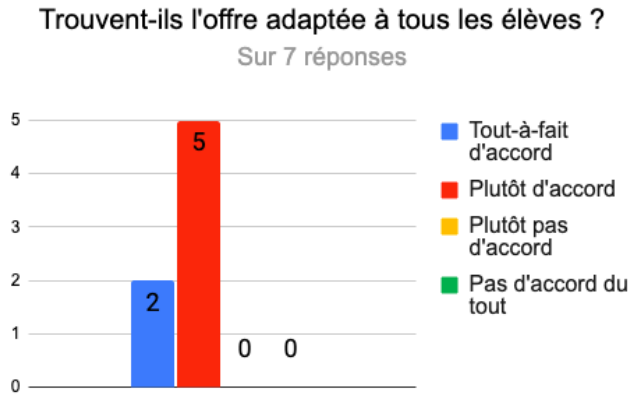
Ils admettent bel et bien qu'il y a des difficultés de lecture chez certains élèves. Ils notent, pour la plupart, la faible pratique, voir le rejet de la lecture, en admettant néanmoins que les bandes

dessinées et les mangas ne subissent pas le même traitement : « *Deux profils distincts : soit très bon niveau et une appétence énorme pour la lecture, soit un rejet du livre (moins du manga ou de la BD)* », « *Pas de problème avec les bons lecteurs (sauf quand c'est de la lecture imposée, c'est très difficile même pour les bons lecteurs). Grosses difficultés chez les petits lecteurs, sauf BD et mangas*. »

Pour la plupart, le niveau général leur semble plutôt faible : « *Le niveau est faible. Quelques élèves déchiffrent encore difficilement et beaucoup présentent des difficultés de compréhension. Il sont nombreux à ne pas avoir envie de s'engager dans la lecture d'un livre.* »

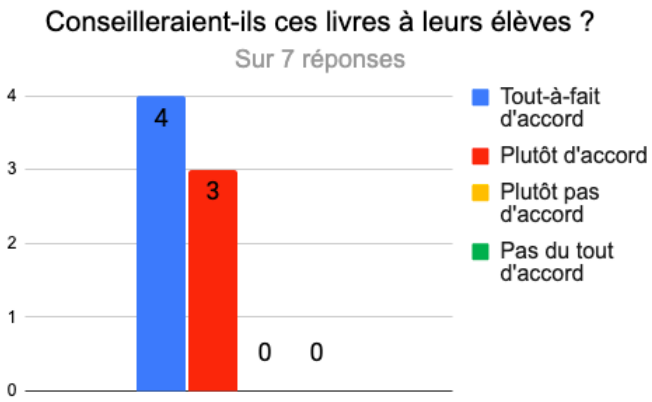
Trouvent-ils l'offre adaptée ? (question 7)





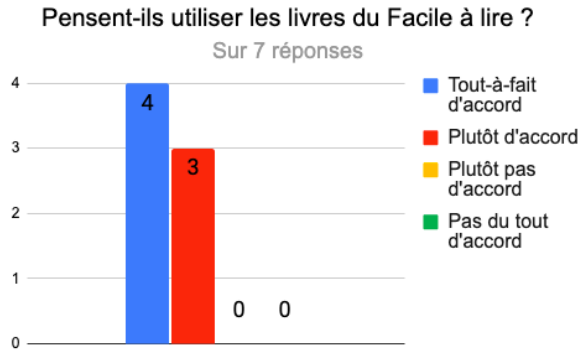
Tous les répondants sont d'accord ou plutôt d'accord pour dire que l'offre Facile à lire est adaptée aux élèves, que ce soit aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou à tous les élèves. Cependant, ils semblent la trouver plus adaptée aux élèves à besoins éducatifs particuliers. En répondant à cette question, un enseignant de français/ lettres précise qu'il ne trouve pas cela adapté à tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, ou à tous les élèves en général, mais seulement aux petits lecteurs. Sa remarque invite à ne pas essentialiser les élèves, quelles que soient leurs difficultés. Aucun, parmi les répondants, trouve l'offre inadaptée aux élèves.

Conseilleraient-ils ces livres à leurs élèves ? (question 8)

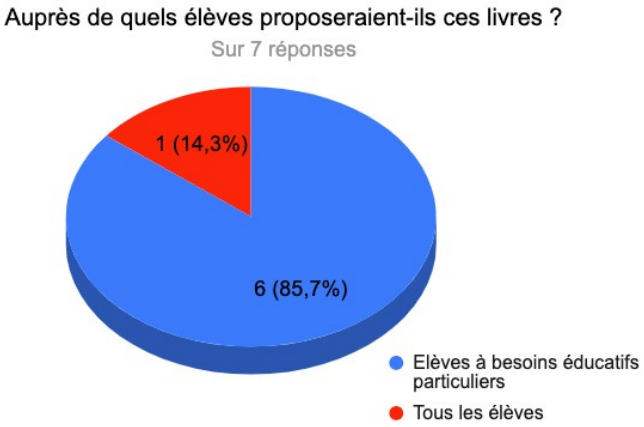


Tous conseilleraient les livres à leurs élèves, aucun déclare ne pas être d'accord.

Pensent-ils utiliser les livres du Facile à lire ? (question 9)



Tous pensent pouvoir utiliser les livres Facile à lire dans le cadre de leur activité. L'un note « *en fonction des séances et des titres* ».



Auprès de quels élèves ? (question 10)

Les réponses montrent que les AESH et les enseignants considèrent l'offre facile à lire en priorité à destination des élèves à besoins éducatifs particuliers, selon leurs difficultés de lecture. Un seul note qu'il proposerait ces livres à tous les élèves. Ils limitent donc ces livres à un seul public, ce qui n'est pas dans l'essence de la démarche facile à lire, et indique par là un besoin de mieux faire connaître le fonds.

Question 11 : remarque libre des enseignants et des AESH sur le fonds Facile à lire au CDI :

Les enseignants et les AESH étaient bavards sur le sujet. Leurs avis, très riches, permettent de comprendre comment ils pensent s'approprier le fonds, mais aussi de penser l'amélioration du fonds.

La majorité trouve l'initiative intéressante : « *Je trouve que c'est une très bonne initiative, à intégrer de plus en plus pour les élèves à besoins éducatifs particuliers* », « *Cette collection est intéressante pour les "petits" lecteurs* ». Selon une enseignante de français, cela permet de positionner la lecture dans la Zone Proximale de Développement pour certains élèves. Notion développée par le psychologue Lev Vygotski[14], la Zone Proximale de Développement désigne l'espace symbolique entre ce qu'est capable d'accomplir un enfant en autonomie et ce qu'il n'est pas capable d'accomplir seul. C'est un espace où l'action d'un tiers extérieur fait passer l'enfant de non-capable à capable. Les livres Facile à lire font alors partie du système d'aide qu'un enseignant

14 Lev Vygotski, *Pensée et langage,* Paris, La Dispute, 2013 [première édition de 1934]

peut donner dans le domaine de la lecture. Il s'agit de donner à chaque élève, individuellement, un exercice qui sera adapté à ses capacités tout en le faisant progresser. A l'inverse, pour l'enseignante, les livres Faciles à lire ne seraient pas adaptés à des élèves grands lecteurs, car ce serait trop facile et ils s'ennuieraient.

Ensuite, pour deux répondants, le fonds Facile à lire leur semble adapté aux plus jeunes : « *Les choix de lecture me paraissent bien, mais plus adapté à des classes de 6e et de 5e. Il manque peut-être des thèmes pour les plus grands* », ce qui semble être une piste à creuser pour améliorer le fonds.

Enfin, des répondants insistent sur la nécessité d'adaptation des ouvrages pour les élèves en difficulté. Deux évoquent spontanément un besoin en livres audios : « *Il serait encore plus intéressant d'aménager ces livres en audio, pour les élèves qui ne lisent pas du tout* ». Un autre note : « *Je trouve qu'il serait particulièrement intéressant de proposer, dans cette démarche, surtout les classiques. Parce ce que ce qui manque à ces élèves c'est surtout de pouvoir accéder aux mêmes oeuvres que les autres, et pas forcément à la lecture en elle-même* ».

1.3. Résultats de l'observation participante

1.3.1. Observation des élèves au CDI

	Du 07/03/22 au 04/04/22	Du 04/04/22 au 12/04/22	**Total**
Nombre d'heures entières observées, lorsque les élèves viennent en autonomie au CDI :	16	9	**25**
Nombre de récréations observées :	9	4	**13**
Nombre de visites en autonomie au CDI (fréquentation du CDI) :	229	178	**407**
Nombre de fois où les élèves ont...			
... regardé ou lu un roman ou un documentaire :	*9*	*3*	***12***
... lu une BD/ un manga :	*147*	*88*	***235***
... été sur les ordinateurs :	*26*	*36*	***62***
... été au CDI pour travailler :	*27*	*29*	***56***
... regardé / feuilleté les livres du coin « facile à lire » :	*13*	*17*	***30***

Les observations systématiques grâce à la grille d'observation permettent d'étudier les usages des élèves dans le CDI et de comparer les usages du fonds Facile à lire aux autres usages.

On remarque que c'est la lecture de bandes dessinées et de mangas qui domine largement toutes les autres activités effectuée en autonomie au CDI (observé 235 fois parmi les élèves qui sont venus au CDI sur l'ensemble de la période). Par 30 fois, des élèves ont regardé et/ou feuilleté des livres du coin Facile à lire, ce qui est peu comparé à la bande dessinée, mais plus que pour les romans ou les documentaires (12 fois). Le coin Facile à lire semble donc attirer les élèves un peu plus que les livres traditionnels. Les élèves adorent s'installer dans le pouf à côté du coin facile à lire. Ces poufs sont sans exception utilisés par les élèves, mais la plus grande majorité du temps, ils s'y installent avec une bande dessinée ou un manga. Même si quelques fois cela provoque un regard sur les livres faciles à lire exposés, cela reste rare. Seuls certains qui flânaient dans le CDI s'y arrêtaient. Les élèves manifestent donc un intérêt limité pour le coin. Cependant, on remarque plus d'intérêt dans le deuxième temps de l'observation. Après le 04 avril 2022, le coin a été changé de place dans l'espace bande dessinées et mangas (annexe 4) et il s'est avéré être la période du dispositif *Silence on lit* au collège. Cette période d'une semaine et demi, comparée à celle de 4 semaines, a nettement plus attiré les élèves vers le fonds Facile à lire (17 en une semaine, pour 13 en 4 semaines). Il est en revanche impossible de dire si c'est du fait du changement de lieu ou de *Silence on lit*. Les observations suivantes amènent néanmoins des précisions.

Lors de *Silence on lit,* des élèves sont venus au CDI en demandant « *ils sont où les petits livres, rapides à lire ?* », et ils sont plusieurs petits groupes à avoir emprunté des livres pour *Silence on lit* dans ce fonds. Lors du quart d'heure de lecture effectué sur une heure d'EMI au CDI, 2 élèves de 6e ont pris un livre du coin Facile à lire pour lire.

D'autre part, au premier endroit où avait été installé le Facile à lire, sur le chemin des élèves entre l'entrée et l'espace bande dessinée et mangas, les élèves étaient, en grande majorité, indifférents face à l'offre. Au deuxième endroit, l'intérêt n'a pas été soudain, mais il leur arrivait plus souvent de s'arrêter sur un ou deux titres en présentation. L'emplacement de l'espace revêt donc une importance, tout comme l'action de dispositifs obligeant la lecture.

Un autre fait notable réside dans l'attractivité de certains titres. C'est le cas pour les livres dans l'univers du jeu vidéo Minecraft[15]. Ces livres, en présentation de face, sont ceux qui ont été le plus feuilletés et le plus empruntés par les élèves parmi les livres Facile à lire. C'est en revanche pour le sujet que les élèves ont été attirés, plutôt que parce qu'ils sont adaptés aux dys. Une AESH a néanmoins manifesté son intérêt, disant que cela pourrait intéresser l'un de ses élèves dyslexique qui aime les jeux vidéo. Le livre-jeu *Au temps du Moyen Age* (Coppin, Audouin)[16], et le

15 Max Brooks, *Minecraft, L'île perdue*, Castelmore, 2018
16 Brigitte Coppin, Laurent Audouin, *Au temps du Moyen-Age*, Fleurus, 2015

documentaire *Avions mythiques* (Zaglia, Nadel)[17], des titres très illustrés ou jouant sur l'illustration et présentés de face, ont aussi été appréciés en consultation sur place. La bande dessinée *La Ferme des Animaux* (L'Hermenier, Labourot)[18], adaptation du livre d'Orwell, a aussi été lue par les élèves en autonomie. Ces titres constituent une véritable offre d'appel, visuelle et attirante, premier par vers le fonds, correspondant bien à la démarche facile à lire. En revanche, si cela invite certains élèves à regarder les autres livres du fonds, cela ne provoque peu d'emprunt ou de lecture d'autres titres.

A la fin de certaines heures de travail dans le CDI, certains élèves des classes de 6e et de 4e qui avaient terminé en avance ont été laissés en lecture en autonomie. Dans ce cadre, ils sont beaucoup à s'être dirigés spontanément vers l'espace facile à lire. Sur les 3 classes concernées, il y a toujours eu quelques élèves qui sont venus regarder ces livres. Mais ils les déposaient à la sonnerie : ils étaient donc attirés uniquement parce qu'il fallait lire quelque chose. Il est notable qu'il aient choisi ces livres plutôt que des bandes dessinées. De la même manière, une classe de 6e est venue lors de leurs cours de français pour travailler sur un concours d'écriture de critique littéraire[19]. Beaucoup, en arrivant, ne savaient pas sur quel livre faire leur critique. Les élèves se sont tournés vers les BD, les mangas, mais aussi vers les livres faciles à lire. Deux des élèves ont alors emprunté un livre du fonds. Ainsi, on note un certain succès des livres facile à lire quand les élèves sont contraints de lire quelque chose, dans un contexte où les élèves cherchent un petit livre à lire rapidement.

D'autre part, notons que le fonds facile à lire a atteint un de ses objectifs avec un jeune ukrainien ne parlant pas français, récemment arrivé en France suite à la guerre. Fatigué, il s'est installé au calme dans le pouf sous le coin Facile à lire, et il a pris un documentaire illustré avec beaucoup d'images pour le regarder. Le fonds a donc eu un succès pour cet élève allophone.

Pour finir, lors d'un défi lecture théâtre avec des élèves de 6e, en partenariat avec une enseignante de français, j'ai relevé qu'un élève à besoin éducatif particulier, doté un PPS, ne pouvait pas lire, et qu'aucune version audio n'était disponible pour lui sur les livres de la sélection du défi. C'est l'enseignante qui s'est enregistrée pour ensuite donner la piste audio à son élève. On note donc, encore une fois, un vrai besoin en livre audio. On peut aussi croiser avec une remarque des questionnaires pour enseignants et AESH : c'est l'accessibilité aux mêmes lectures que les

17 Carlo Zaglia, Olivier-Marc Nadel, *Avions Mythiques*, La Martinière Jeunesse, 2013
18 Maxe L'Hermenier, Thomas Labourot, *La Fermes des Animaux*, Jungle, 2021
19 Le Grand Prix des Jeunes lecteurs, organisé par la Fédération des parents d'élèves de l'Enseignement Public (PEEP)

autres qui est à favoriser, pas seulement l'accessibilité à la lecture en elle-même. Faire varier les supports fait partie de la démarche Facile à lire.

1.3.2. Observation de la séance lecture SEGPA

La mise en place de l'espace Facile à lire dans le CDI a abouti à un partenariat avec une enseignante de SEGPA. En effet, ayant pris connaissance du fonds par l'intermédiaire des flyers en salle des professeurs, celle-ci s'est dirigée vers la professeur documentaliste pour mettre en place une séquence de lecture de livres puis de rédaction de critiques littéraires. Une enseignante s'est donc emparée de l'initiative, ce qui représente un succès pour la démarche facile à lire. Trois séances ont été mises en place au CDI, ce qui a permis de toucher 13 élèves de 5e SEGPA. Or ces élèves, très hétérogènes, sont souvent en difficulté de lecture (Goigoux, 2000). On a donc bien réussi à toucher un public plus éloigné de la lecture grâce à la démarche partenariale induite par le Facile à lire.

Au cours de la séance de lecture, 13 élèves étaient présents. Ils avaient un rapport à la lecture très disparate. Deux aimaient beaucoup lire. Les autres n'avaient pas d'a priori sur l'activité, mais pour quelques uns (environ 4), ils se sont difficilement mis à lire, préférant chahuter avec leurs amis. Certains avaient plus de difficultés de compréhension que d'autres. La plupart ont néanmoins réussi à se plonger dans la lecture silencieuse pendant un moment. Au moins 6 d'entre eux ont fini leurs livres en entier.

A la fin de la lecture, les élèves ont reçu une fiche à remplir pour les guider dans l'expression de leur critique sur le livre. Onze ont rendu une fiche, dont neuf complétée entièrement.

Analyse des fiches élèves (séance lecture 5e SEGPA) :

Eléments observés	Nombre
Nombre d'élève à la séquence de lecture :	13
Nombre d'élève ayant rendu leur fiche critique :	11
Nombre d'élève ayant rempli entièrement leur fiche critique :	9
Nombre d'élève ayant coché « j'ai apprécié ce livre » :	8
Nombre d'élève ayant coché « je n'ai pas apprécié ce livre » :	3
Nombre d'élève ayant coché que « la lecture était facile » :	7
Nombre d'élève évoquant des difficultés à lire :	2
Nombre d'élève évoquant s'être ennuyé :	1
Nombre d'élève évoquant s'être amusé :	3

Sur les 11 qui ont rendu leur fiche, la lecture était facile pour 7 d'entre eux. Deux seulement déclarent avoir eu quelques difficultés de lecture, notamment « *des mots difficiles* ». Enfin, 3 évoquent spontanément avoir trouvé la lecture divertissante, et 1 déclare s'être ennuyé. Ils sont la majorité (8) à avoir apprécié leur livre. Ainsi, les élèves ont trouvé la lecture de ces livres plutôt facile. A part certains mots, ils ont trouvé les livres lisibles, compréhensibles, ils ont aussi apprécié qu'ils soient courts.

C'est donc un bel accomplissement pour la démarche Facile à lire, ayant réussi à intéresser une enseignante de SEGPA puis à plonger dans la lecture des élèves qui seraient, pour la plupart, des petits lecteurs. Ces élèves ont majoritairement aimé la lecture et, en creux, les critères du Facile à lire.

1.4. Taux de rotation et emprunt du « facile à lire »

Les relevées statistiques suivantes ont été réalisée le 19/05/22 sur le logiciel BCDI :

		Taux de rotation	Taux de rotation en pourcentage
Nombre total de livres dans le fonds Facile à lire :	**103**		
Nombre d'emprunt dans le fonds Facile à lire entre le 07/03/22 et le 19/05/22 :	26	0,25	25,24 %
Dont emprunt séance lecture 5e SEGPA :	*16*	*0,15*	*15,53 %*
Hors emprunt séance lecture 5e SEGPA :	*10*	*0,10*	*9,7 %*
Nombre total de livres empruntables au CDI (hors BD/ mangas/ périodiques) :	**2857**		
Nombre d'emprunt entre le 07/03/22 et le 19/05/22 :	228	0,0798	7,98 %

Le taux de rotation, c'est-à-dire le nombre total des prêt d'une collection divisé par le nombre de documents empruntables de la collection[20], permet d'évaluer les emprunts d'un centre de ressources. Ici, le taux de rotation de la collection Facile à lire est de 0,25 et celui pour le nombre total de livres empruntables au CDI est de 0,0798. Le taux de rotation est beaucoup plus élevé pour le fonds Facile à lire, ce qui montre qu'il a, en proportion, été beaucoup plus emprunté que la totalité des ouvrages empruntables du CDI. Cela montre donc un certain succès du fonds Facile à lire au niveau des emprunts. Même en excluant les emprunts liés à la séance de lecture des 5e SEGPA, le taux est plus élevé pour les livres Facile à lire, mais de très peu.

Ainsi, les statistiques montrent que les livres du Facile à lire ont été, en moyenne, plus emprunté que les autres livres empruntables du CDI (les romans et les documentaires). Cela

20 Bertrand Calenge, *Conduire une politique documentaire*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, 1999

confirme les chiffres obtenus par les observations : les livres du coin Facile à lire attirent relativement modérément, mais un petit peu plus que les livres traditionnels.

2. Interprétation des résultats

L'objectif principal de ce travail scientifique réflexif est en premier lieu de qualifier l'impact d'une démarche Facile à lire sur la lecture chez les collégiens, mais en aussi d'analyser comment transposer dans les Centres de Documentation et d'Information la démarche Facile à lire venue du monde des bibliothèques publiques. Grâce à différentes méthodes d'enquêtes complémentaires interrogeant les différents acteurs concernés, nous pouvons offrir une analyse au travers des trois points suivants. Si les résultats montrent que le facile à lire, au CDI, répond à l'hétérogénéité des élèves, ses critères remportent un succès timide mais notable. L'offre sans médiation n'est pas suffisante, et le Facile à lire prend tout son sens dans les opérations de promotion de la lecture. Le quatrième point proposera des pistes d'amélioration de la démarche Facile à lire dans les CDI, et le cinquième dressera les limites de la recherche effectuée.

2.1. Le « facile à lire » : répond à un besoin de différenciation pour donner la goût de la lecture

Intuitivement, on pourrait penser que des livres plus simples facilitent la lecture chez les élèves (hypothèse 1). Mais nos résultats montrent que la réalité est plus complexe.

Du côté des enseignants et des AESH, en effet, ils perçoivent tous, sans exception, des difficultés chez leurs élèves. Selon leurs estimations, cela représente environ 3 élèves sur une classe de 30, ce qui n'est pas négligeable. Entre des difficultés liées à des troubles médicaux, une faible pratique ou un manque de motivation, ils reconnaissent aussi que les élèves se détachent parfois de la lecture et que certains ont du mal à se plonger dans la lecture d'un livre. Cela montre qu'il faut bel et bien réconcilier certains élèves petits lecteurs avec la lecture, et le fait de proposer des livres adaptés fait partie de cette démarche. Ainsi, les enseignants et les AESH manifestent, très vivement pour certains, un besoin d'actions pour donner le goût de lire, dans lesquelles s'inscrit le facile à lire.

En revanche, du côté des élèves, ils déclarent en majorité ne pas avoir de difficultés à lire et, de la même manière, la majorité des élèves ne trouve pas difficiles les livres à lire dans le cadre scolaire. Beaucoup d'entre eux apprécient la lecture, confirmant les chiffres de l'étude du CNL (CNL/Ipsos 2016) et modérant les inquiétudes sur la défection de la lecture par les jeunes. De plus,

et étonnamment, ceux-ci évoquent parfois aimer les livres longs et complexes. Ces résultats tendent donc à modérer l'idée d'un besoin de lectures plus simples pour favoriser la lecture chez les collégiens.

Cependant, une part non négligeable des élèves rencontrent des difficultés lors des lectures imposées : environ 20 % d'entre eux. Par ailleurs, les élèves les plus éloignés de la lecture ont des réponses très différentes de l'ensemble de l'échantillon. Les petits lecteurs manifestent plus de difficultés à lire, et semblent favoriser les livres répondant aux critères du Facile à lire. L'observation de séances de lecture montre qu'il existe des difficultés pour proposer des œuvres adaptées aux élèves multi-dys. On note donc bel et bien un besoin en lectures plus simples, mais uniquement pour certains élèves.

Ainsi, l'hypothèse 1 est confirmée. Un besoin de lectures plus simples se manifeste bel et bien, même si il n'est pas majoritaire. En revanche, les résultats invitent à ne pas simplifier et tirer de conclusions hâtives entre « élèves éloignés de la lecture » et « trouver la lecture difficile » ou « avoir besoin de livres adaptés ». Les résultats montrent qu'il faut se défaire de tout préjugé sur la lecture chez les élèves, car chaque élève a son propre rapport au livre : certains présentant des difficultés de lecture aiment étonnamment se plonger dans de longues séries, là où d'autres vont se défaire totalement de l'activité. Les besoins de chaque élève, concernant la lecture, sont très divers. Les élèves forment un groupe très hétérogène au niveau des attentes et des besoins en matière de lecture.

Le facile à lire répond alors à un besoin de différenciation pédagogique dans l'exercice de la lecture (Perrenoud, 1997) : il permet de proposer différents supports de lecture, pour différents niveaux de maîtrise. C'est ce que confirme le questionnaire en direction des enseignants et des AESH. Le Facile à lire permet de trouver des titres qui placeront l'exercice de lecture dans la Zone Proximale de Développement de l'enfant (Vygotski, 2013) : un exercice qui soit adapté à son niveau, tout en présentant assez de difficultés pour le faire progresser sans le décourager. Le Facile à lire répond donc à l'hétérogénéité des besoins des élèves. C'est pleinement un élément de la démarche Facile à lire : proposer à tous une entrée vers la lecture.

2.2. Un succès timide mais notable des critères du « facile à lire »

Nous pensions que les critères du facile à lire seraient appréciés par l'ensemble des collégiens (hypothèse 2). Mais les résultats sur notre échantillon sont surprenants.

Il n'y a pas de véritable engouement pour des livres courts. Le nombre de pages et l'épaisseur d'un livre arrivent parmi les critères les moins importants, en moyenne, lors du choix d'un livre par les élèves. Au contraire, certains déclarent préférer des livres longs. Ainsi, le fait d'être court n'est pas un critère déterminant. Il en va de même pour la taille de la police de caractère. Concernant le contenu des œuvres, si la primauté de l'action est en appréciée, il n'y a pas de total rejet des passages descriptifs. Spontanément, les élèves ne manifestent donc pas un attrait pour les critères du livre facile à lire. De ce fait, la majorité des élèves sont indifférents face à cette nouvelle offre dans le CDI. En moyenne, ils ne déclarent pas non plus avoir envie de lire ces livres, et ce, encore moins chez les élèves les plus éloignés. Ainsi, le facile à lire ne donne pas l'envie de lire à tous les élèves.

Cette majorité occulte néanmoins la très grande hétérogénéité des élèves. Leurs avis sont très différents de l'un à l'autre. S'il n'y a pas de rejet massif pour les livres longs, il n'y en a pas non plus pour les livres courts. En réalité, certains élèves préfèrent l'un, d'autres élèves préfèrent l'autre, en nombre assez équivalent.

Quelques succès, peu visibles, doivent être mis en avant. Tout d'abord, les 5e SEGPA, un public souvent composé de petits lecteurs ou d'élèves en difficultés de lecture, ont trouvé en majorité les livres faciles à lire. En creux, ils ont apprécié les critères du facile à lire, appréciant leur petite dimension et trouvant les livres aisément lisibles. Ensuite, il faut rappeler que le Facile à lire a constitué une offre adéquate pour l'élève allophone venu au CDI. Celui-ci s'est appuyé sur les images, qui ont donc bel et bien favorisé la lecture auprès de cet élève. Enfin, si l'indifférence semble être la réaction dominante des élèves face au fonds, pour autant, les statistiques d'emprunt et l'observation montrent qu'il est un peu plus apprécié que le reste des romans et les documentaires dans les rayonnages. Je pense qu'il faut mettre cela en relation avec le succès, qui, lui, est franc, du critère « une belle couverture ». L'espace étant travaillé pour mettre en valeur les livres, cela participe à son appréciation par les élèves. Il faut enfin retenir qu'un tiers des élèves sont tout de même intéressés par cette offre, dont 22,2 % des plus éloignés de la lecture.

En somme, il convient de parler d'un succès, même si il est timide, auprès des élèves. Les critères des livres faciles à lire ne favorisent donc pas la lecture auprès de tous les élèves, mais bel et bien auprès de certains. Encore une fois, cela montre que le facile à lire permet de s'adapter à la diversité des profils des élèves, participant à une démarche inclusive au CDI. De plus, la volonté du facile à lire n'est pas de trouver une offre qui corresponde à tous, mais que tous puissent trouver quelque chose qui leur plaise dans le fonds du CDI (Sarnowski, 2017, et Tronbacke, 1999), et l'on voit, effectivement, que certains y trouvent leur compte.

2.3. L'offre sans médiation ne suffit pas : l'impact du « facile à lire » dans les opérations de lecture

Outre le professeur documentaliste, la démarche facile à lire mobilise les autres membres de l'équipe éducative, et notamment les enseignants et les AESH (hypothèse 3). Le fonds s'adresse à eux aussi car ils peuvent agir sur l'activité de lecture chez les élèves.

Ils ont conscience de l'existence de collections adaptées, c'est pourquoi il est pertinent, pour le CDI, d'en proposer à leur utilisation. Sur notre échantillon, tous sont intéressés par l'offre et la majorité est venue la voir au CDI. Ils sont tous intéressés par leur utilisation et les conseilleraient volontiers à leurs élèves. De plus, ils manifestent un besoin d'utiliser ce genre de livres lors des séances de lecture, comme le rappelle l'enseignante qui a évoqué l'usage des livres faciles à lire pour sa pratique de différenciation. L'observation de séances de lecture en classe de 6e a montré qu'il y avait un manque en lectures adaptées pour certains élèves à besoins éducatifs particuliers. Le fonds s'adresse donc aussi aux enseignants, leur permettant d'adapter leurs cours à l'hétérogénéité des élèves, dans une démarche de différenciation pédagogique (Perrenoud, 1997).

Les membres de l'équipe éducative sont des partenaires obligatoires, nécessaires au succès de la démarche facile à lire. C'est eux qui peuvent mettre en place des dispositifs de lecture, au cours de leurs classes (défi lecture, séances de lecture et de critiques…), ou collectivement à l'échelle de l'établissement (*Silence on lit*). Nos observations ont montré un certain succès des livres facile à lire lors de l'opération *Silence on lit*, avec des élèves recherchant spécialement ces livres. Les élèves se dirigeaient aussi vers les livres faciles à lire lorsqu'ils avaient un temps d'occupation autonome au CDI, à la fin d'un cours par exemple, en attendant la sonnerie. La mise en place de ce fonds a aussi entraîné spontanément un partenariat avec l'enseignante de SEGPA et a abouti sur des séances de lecture avec des 5e SEGPA, lectures qui ont assez bien fonctionné auprès d'eux. Ces élèves ne sont pas venus en autonomie lire des livres de l'offre, c'est donc bien en passant par des médiations et des partenariats spécifiques que l'offre peut toucher ses public. Enfin, les élèves d'une classe de 6e qui ont dû lire puis rédiger une critique d'un livre se sont aussi spontanément dirigés vers des livres de l'espace Facile à lire.

Les livres Faciles à lire fonctionnent donc bien dans le cadre de lectures contraintes (séance de lecture en cours de français), ou semi-contraintes (lecture en autonomie en fin de cours, Silence on lit).

En revanche, on remarque que le fonds est avant tout connu des publics par leur venue au CDI. Or c'est une faiblesse pour toucher des publics justement éloignés de la lecture, et donc

probablement du CDI. Il faut donc redoubler d'effort sur la communication, et effectuer plus de médiation pour le faire connaître, en passant par les partenaires. Cela souligne encore une fois l'importance des partenariats dans la démarche facile à lire.

2.4. Pistes de réflexion pour l'amélioration de la démarche « facile à lire » en CDI

Ce travail réflexif a soulevé des interrogations ainsi que des pistes de réflexions au sujet de la démarche du facile à lire dans un CDI de collège. Comment transposer dans un CDI de manière pertinente cette démarche issue des bibliothèques publiques ?

Comme le souligne l'un des membres de l'équipe éducative interrogé : « *Ce qui manque à ces élèves, c'est surtout de pouvoir accéder aux mêmes œuvres que les autres, et pas forcément à la lecture en elle-même* ». Or la démarche facile à lire repose sur une variété des supports de la lecture. Ainsi, il est par exemple intéressant de s'appuyer sur l'attrait des jeunes pour les bandes dessinées et les mangas pour rendre plus accessible certaines œuvres ou des savoirs. Pensons par exemple aux adaptations en bandes dessinées ou en manga d'oeuvres littéraires, ou aux bandes dessinées et aux mangas historiques. Les résultats ont montré, également, l'importance fondamentale d'être en mesure de proposer des livres audios pour certains élèves à besoins éducatifs particuliers. Les livres audios constituent une autre clé d'entrée par la lecture, pleinement inscrits dans notre démarche. Dans ce sens, il existe certaines collections qui doublent leur version papier de la version audio en ligne (Presto chez Magnard, Court Toujours chez Nathan…). Cependant, aucun des élèves ne l'a utilisé. C'est donc un travail pour le professeur documentaliste de faire connaître ces ressources, ainsi que de créer un fonds de livres audios. Il est nécessaire, par exemple, de pouvoir en proposer lorsqu'il fait une sélection de livres à lire pour une classe.

Les résultats soulèvent un point de difficulté dans la création d'un fonds Facile à lire dans un CDI de collège. En effet, le public du CDI est très hétérogène en termes de maturité et de maîtrise de la lecture : un livre facile à lire pour un 3^{e} ne sera donc pas facile à lire pour un 6^{e}. Pensons par exemple à la collection D'une Seule voix chez Actes Sud Junior, dont les livres correspondent aux critères faciles à lire mais leurs contenus sont souvent matures. Comment, dans ce cas, ne pas proposer des titres trop enfantins pour les plus grands ?

A l'issue de cette enquête, il semble tout de même pertinent d'isoler et mettre en avant des titres rapides à lire, dans lesquels les élèves peuvent piocher notamment en situation de lecture

semi-contrainte (Silence on lit, temps libre de lecture…). Il semble aussi pertinent de distinguer des livres adaptés, au minimum lors de leur indexation, et particulièrement de proposer les classiques en version adaptée (éditeur de Français langue étrangère…), ainsi que de mettre en avant, présentation de face, des ouvrages beaux, attractifs et imagés.

Les questionnaires et les observations ont montré que le fait de présenter des ouvrages de face dans un environnement attrayant et dynamique, ainsi que de proposer une offre d'appel avec des titres célèbres ou sur des thématiques populaires, attire bel et bien les élèves vers les livres, telle une vitrine de librairie. Ainsi, par certains aspects, la démarche facile à lire se rapproche donc des techniques de marketing, qui sont de plus en plus utilisées dans les bibliothèques et les centres de ressources (Salaün, 1990). L'étude montre qu'il ne faut donc pas hésiter à s'en inspirer, car cela favorise l'attrait de la lecture chez les collégiens.

2.5. Limites de l'étude

Prenons maintenant un peu de distance critique vis-à-vis de ce travail réflexif. Voici les limites que l'on peut relever ainsi que des pistes de continuation.

Tout d'abord, le nombre de personnes interrogées par les questionnaires (34 élèves, 7 membres de l'équipe éducative) n'est pas assez conséquent pour que les résultats soient généralisables. De plus, l'étude est centrée sur un contexte précis, celui du collège La Moulinière et de son CDI. Il serait nécessaire d'interroger des échantillons plus conséquents et dans divers établissements.

Du côté des élèves, une majorité des répondants sont des 6e, ce qui oriente les réponses car ce sont eux qui, en moyenne, aiment le plus la lecture (CNL/Ipsos, 2016). Cela peut introduire des biais. Il aurait été intéressant d'établir au préalable un nombre minimum d'élèves de chaque niveau auprès de qui obtenir des réponses. Du côté des enseignants, le nombre peu élevé de réponses est dû aux contraintes temporelles imposées à cette étude. En somme, il aurait été intéressant d'interroger un échantillon d'élèves et de membres de l'équipe éducative plus hétérogène.

De plus, la méthode du questionnaire repose sur des déclarations, ce qui peut fausser les réponses et ne pas correspondre totalement à la réalité (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018). Dans cette idée, la perception de la difficulté à lire d'un élève est très subjective et peut faire l'objet de sous-déclarations. Les élèves ont aussi du mal à méta-analyser leur activité de lecture, et à savoir pourquoi ils aiment un livre ou non, rendant difficile de répondre aux questions pour certains d'entre eux. C'est pourquoi, dans l'hypothèse d'une continuité de ce travail, il serait intéressant de

privilégier une approche qualitative comme l'entretien, complémentaire, afin de mieux comprendre les relations entre les élèves et la lecture.

Conclusion

Le « facile à lire » favorise-t-il la lecture des collégiens ? A l'issue de ce travail scientifique réflexif, la réponse à cette question n'est pas univoque.

La démarche, issue des bibliothèques publiques, s'inscrit dans une politique de promotion de la lecture auprès de tous les publics. Elle mêle offre de documents, espace attractif et médiations et partenariats. En ce qui concerne l'offre de document et le nouvel espace, la démarche facile à lire dans un CDI ne suscite qu'un timide succès auprès des élèves en autonomie au CDI, pris dans leur généralité. Doit-on conclure que le facile à lire a un faible impact sur la lecture ?

En réalité, les élèves sont extrêmement hétérogènes vis-à-vis de cette activité. Ce travail invite donc à se défaire de tout préjugé. Le Facile à lire est parfaitement adapté aux CDI car il permet de proposer non pas une offre qui plaît à tous, mais de proposer à tous une offre susceptible de leur plaire. Elle inscrit alors pleinement le CDI dans une démarche inclusive et permet d'adapter la lecture aux capacités de chacun dans une démarche de différenciation pédagogique.

La démarche du facile à lire ne répond donc pas à *un* besoin, mais à l'hétérogénéité des besoins des collégiens. Auprès de certains élèves, dans certains contextes, les livres répondant à cette démarche ont du succès. Ils favorisent la lecture chez les collégiens en facilitant l'accès aux livres aux petits lecteurs, aux élèves allophones, et lors des dispositifs de lecture. On peut donc dire que, oui, la démarche Facile à lire favorise la lecture des collégiens en enrichissant la diversité de l'offre, face à la diversité des comportements des élèves envers la lecture.

Ce travail n'est pas sans rappeler le débat posé par les politiques culturelles française depuis la Seconde Guerre mondiale : faut-il privilégier une politique de l'offre ou une politique de la demande pour démocratiser la culture ? C'est-à-dire, faut-il mieux rapprocher l'offre culturelle des publics, ou pousser les publics à pratiquer la culture ? De la création des Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC) par Malraux au Pass Culture d'Emmanuel Macron, les politiques ont n'ont cessé de jongler entre les deux versants, sans trouver de réponse évidente. Si un tel questionnement a lieu à l'échelle nationale, le Facile à lire, participant à une politique de l'offre en lecture, n'a donc pas pour vocation d'être un remède miracle à la démocratisation des pratiques culturelles, mais participe bel et bien, à son échelle, à promouvoir la lecture auprès de tous les jeunes.

Bibliographie

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), *L'évolution de l'illettrisme en France*, 2018, [en ligne], Disponible sur : http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national [consulté le 09/05/2022]

Amsellem-Mainguy Yaëlle, Vuattoux Arthur, *Enquêter avec la jeunesse, outils, pratiques, analyse,* Paris, Armand Colin, 2018

Arborio Anne-Marie, Fournier Pierre, *L'observation directe,* Paris, Armand Colin, 2021 (première édition de 1999)

Baudelot Christian, Cartier Marie, Detrez Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Editions du Seuil, 1999

Bourdieu Pierre, *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979

Calenge Bertrand, *Conduire une politique documentaire*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, 1999

Chauveau Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie culturelle de la lecture*, Paris, Retz, 1997

CNL/Ipsos, *Les jeunes et la lecture*, 2016, [en ligne], Disponible sur : https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-et-la-lecture [consulté le 09/05/2022]

CNL/Ipsos, *Les Jeunes Français et la lecture*, 2022, [en ligne], Disponible sur : https://centrenationaldulivre.fr/actualites/resultats-de-l-etude-les-jeunes-francais-et-la-lecture [consulté le 13/08/2022]

Code de l'Education, Article L111-1, [en ligne], Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006071191/ [consulté le 09/05/2022]

Comité Scientifique de la FFDys, « Les troubles dys ou Troubles spécifiques du langage et des apprentissages », *Fédération Française des Dys (FFDys)*, [en ligne], Disponible sur : https://www.ffdys.com/troubles-dys [consulté le 09/05/2022]

Delahaie Marc, *L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble. Guide ressource pour les professionnels*, Saint-Denis, INPES, 2009, [en ligne], Disponible sur : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/02_plaquette_inpes.pdf [consulté le 09/05/2022]

De Singly François, *Le Questionnaire*, Paris, Armand Colin, 2020 (première édition de 1992)

Donnat Olivier, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte/ Ministère de la Culture et de la Communication, 2009

Donnat Olivier, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », *Culture études*, 2009, n°5, Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2009-5-page-1.htm [consulté le 09/05/2022]

Etienne Jean-Marc « Lecture : quels sont les critères d'appréciation des adolescents ? », *Lecture Jeune*, 2013, n°147, Disponible sur : http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-reception-doeuvres-de-divertissement/ [consulté le 09/05/2022]

Gardou Charles, *La société inclusive, parlons-en !,* Toulouse, Eres, 2012

Goaziou Véronique Le, *Lecteurs précaires, des jeunes exclus de la lecture ?*, Paris, L'Harmattan, 2006

Goigoux Roland, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés : rapport de recherche*, Suresnes, Éditions du CNEFEI, 2000

Ille&Villaine Département, Bibliopass, *Les essentiels du facile à lire, sélection de 150 livres*, 2018, [en ligne], Disponible sur : https://mediatheque.ille-et-vilaine.fr/s-informer/publics-et-mediation/publics-en-insertion-et-isoles/1068-le-facile-a-lire-la-mediatheque-departementale-vous-accompagne [consulté le 25/01/2022]

Jakoubovitch Steve, « L'illettrisme en Auvergne - Rhône-Alpes : en baisse pour les générations récentes », *Insee Analyses Auvergne-Rhône-Alpes*, 2016, n°12, [en ligne], Disponible sur : https://www.insee.fr/fr/statistiques/1908477 [consulté le 09/05/2022]

Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire,* Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993

Livre et lecture Bretagne, *Le "Facile à lire" en Bretagne*, [en ligne], Disponible sur : https://facilealirebretagne.wordpress.com/ [consulté le 26/01/2022]

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, *JORF*, 12 février 2005, [en ligne], Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/ [consulté le 09/05/2022]

Loquet Christine, « Une démarche inclusive « facile à lire » facile à faire », *Bibliothèque(s), revue de l'Association des Bibliothécaires de France*, 2015, n°80

Lombardo Philippe, Wolf Loup, *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*, Culture-Etudes/ Ministère de la Culture, 2020, [en ligne], Disponible sur : https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-etudes-2007-2021/Cinquante-ans-de-pratiques-culturelles-en-France-CE-2020-2 [consulté le 09/05/2022]

Milet Pierre, « Facile À Lire au CDI », *Les Normandisent, Journal en ligne du collège Jean Monnet de Flers*, 2018, [en ligne], Disponible sur : https://lesnormandisent.wordpress.com/2018/03/02/facile-a-lire-au-cdi/ [consulté le 09/05/2022]

Ministère de la Culture, *L'offre de lecture « Facile à lire » dans les bibliothèques et les lieux de médiation*, [en ligne], Disponible sur : https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Livre-et-lecture/Les-bibliotheques-publiques/Facile-a-lire, [consulté le 29/04/2022]

Ministère de l'Education Nationale, Circulaire n°2017-051 relative aux missions des professeurs documentalistes, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°13 du 30 mars 2017,* [en ligne], Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 [consulté le 09/05/2022]

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Été 2021 - été 2022 : la lecture, grande cause nationale*, [en ligne], Disponible sur https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642, [consulté le 02/05/2022]

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Circulaire du 23-6-2021 de rentrée 2021, *Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021, education.gouv.fr* [en ligne], Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2119494C.htm [consulté le 09/05/2022]

Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation Française, 2004

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), résultat du PISA 2018 – Notes par pays : France*, OCDE, 2019, [en ligne], Disponible sur : https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf [consulté le 09/05/2022]

Pennac Daniel, *Comme un roman,* Paris, Gallimard, 1992

Périer Pierre, « La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et des lycées », *Revue française de pédagogie*, 2007, n°158

Perrenoud Philippe, *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action,* Paris, ESF, 1997

Poslaniec Christian, *Donner le goût de lire*, Paris, Editions De la Martinière, 2010

Rosenwald Fabienne, « Journée défense et citoyenneté 2018 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture », *Note d'information n°19.20*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2019, [en ligne], Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/journee-defense-et-citoyennete-2018-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture-9998 [consulté le 09/05/2022]

Salaün Jean-Michel, « Marketing des bibliothèques et des centres de documentation : analyse », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1990, n° 6,

Sarnowski Françoise, « Les espaces faciles à lire », in Soulas Christine (dir.), (*Ré)aménager une bibliothèque*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2017

Sarnowski Françoise, Bibliopass, *La notion de livre « faciles à lire » - quels critères de repérage ?*, 2014, [en ligne], Disponible sur : https://facilealirebretagne.wordpress.com/criteres-de-reperage-du-fal/ [consulté le 18/01/2021]

Schelstraete Marie-Anne, Zesiger Pascal, Bragard Anne, « Bilan de la lecture chez l'enfant et l'adolescent », in Estienne Françoise, Piérart Bernadette, *Les bilans de langage et de voix*, Paris, Masson, 2006

Stanovich Keith E. , « Matthew effects in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quaterly,* 1986, n°21

Tronbacke Bror I., *Directives pour les documents faciles-à-lire*, IFLA Section Bibliothèques au Service des Personnes Handicapées, La Haye, Pays Bas, 1999

Vygotski Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 2013 [première édition de 1934]

Annexes

Annexe 1 : Nombre d’élèves au collège La Moulinière de Domène (Isère, 38) en 2021-2022.....61

Annexe 2 : Les collections « faciles à lire » principales pour un CDI de collège.....62

Annexe 3 : Pictogramme, signalétique et affiche du Facile à lire au collège La Moulinière.....63

Annexe 4 : L'espace facile à lire au collège La Moulinière.....64

Annexe 5 : Grille d’observation.....66

Annexe 6 : Questionnaire aux élèves.....67

Annexe 7 : Questionnaire aux enseignants de français, de SEGPA et AESH.....69

Annexe 8 : Attestation de non-plagiat.....71

Annexe 1 : Nombre d'élèves au collège La Moulinière de Domène (Isère, 38) en 2021-2022

Nombre d'élèves par niveau au collège :

Niveau	6e	5e	4e	3e	Total
Nombre d'élèves	179	153	143	158	633

Dont :

Nombre d'élèves en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) par niveau :

Niveau	6e	5e	4e	3e	Total
Nombre d'élèves	16	15	14	16	61

Annexe 2 : Les collections « faciles à lire » principales pour un CDI de collège

1. Dans la production éditoriale courante

- Collection *Petite Poche* (éditions Thierry Magnier)
- Collection *Il était une (mini) fois* (éditions Didier Jeunesse)
- Collection *Boussole* (éditions Belin Education)
- Collections *Mini Syros* (éditions Syros) : petits formats très courts. Se décompose en : Mini Syros Polars, Mini Syros Romans, Mini Syros Soon : science-fiction, Mini Syros Théâtres
- Collection *Mouchoir de Poche* (éditions Motus)
- Collection *Des graines et des guides* (éditions A dos d'âne)
- Collection *Série B* (éditions Sarbacane)
- Collection *D'une Seule Voix* (éditions Actes Sud Junior)
- Collection *Ceux qui ont dit Non* (éditions Actes Sud Junior)
- Collection *Presto* (éditions Magnard)
- Collection *Court toujours* (éditions Nathan)
- Collection *BAM !* (éditions Gallimard)

2. Des collections adaptées pour lecteurs allophones

Des éditeurs Français Langue Etrangère (FLE), qui proposent des textes adaptés à tous les niveaux d'apprentissage de la langue française.

- Collection *Lecture Découverte* (éditions Clé International)
- Collection *Lire en Français Facile* (éditions Hachette)
- Collection *Mondes en VF* (éditions Didier Français Langue Etrangère)

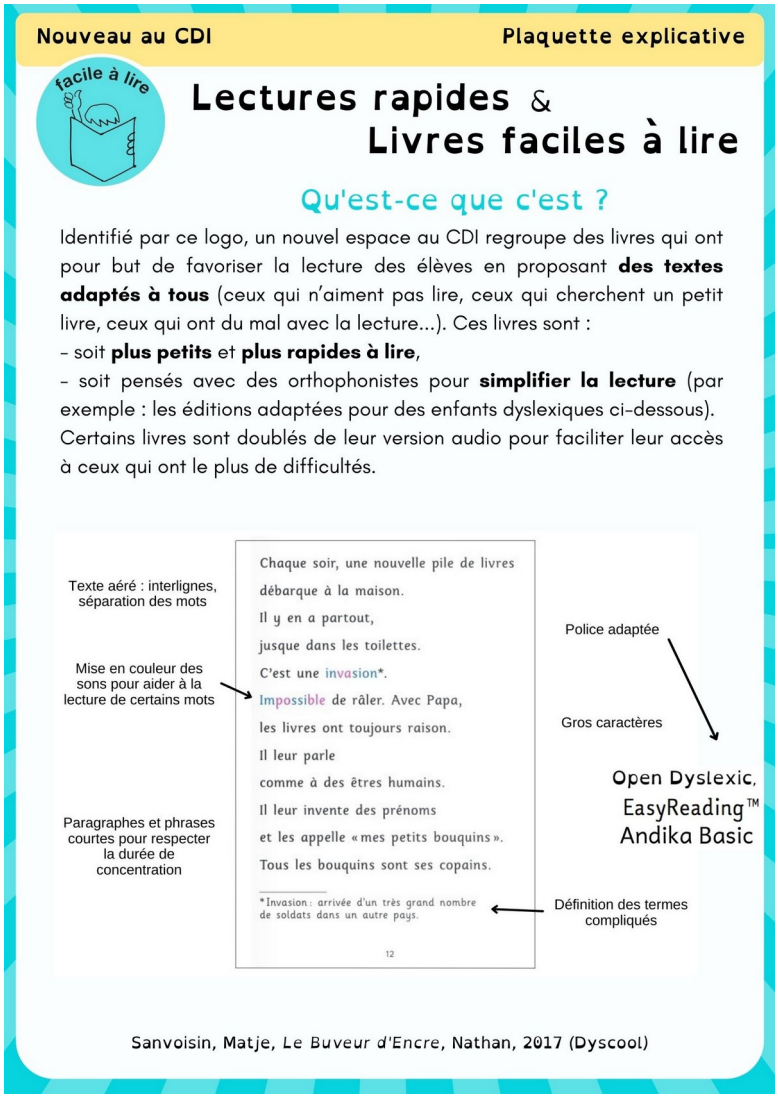
3. Des collections adaptées aux enfants dyslexiques

- Collection *Dys* (éditions Castelmore)
- Collection *Colibri* (éditions Belin Education)
- Collection *Dyscool* (éditions Nathan)
- Collection *Flash Fiction* (éditions Rageot)

Annexe 3 : Pictogramme, signalétique et affiche du Facile à lire au collège La Moulinière

Le logo créé pour notre espace facile à lire

Affiche



Plaquette explicative à l'intention des enseignants diffusée dans la newsletter et dans la salle des professeurs

Annexe 4 : L'espace facile à lire au collège La Moulinière

Emplacement 1 : du 07/03/2022 au 04/04/2022

Emplacement 2 : du 04/04/2022 au 15/04/2022

Annexe 5 : Grille d'observation

Grille d'observation : une fiche par jour

1. Les élèves au CDI :

Date du jour : ……..	9h-10h	Récréation matin	10h-11h	11h-12h	12h50-13h30	13h30-14h30	14h30-15h30	Récréation après-midi
Nombre d'élèves dans le CDI								
Niveau des élèves								
- Des élèves qui **s'arrêtent** regarder le coin ? - Ils regardent les livres **en présentation** - Ils regardent les livres dans les **caisses**								
- Des élèves **lisent** au CDI un livre du coin facile à lire								
- Des élèves **empruntent** des livres du coin facile à lire								
- Des élèves qui **prêtent attention** au fonds en passant								
- Qui ? *Filles, garçons, en groupe, solitaires… ?*								
- Quelles **réactions** des élèves ? *Intérêt ?* *Etonnement ?* *Indifférence ?* *Rejet ? …*								
Remarques d'observation :								
- Quels **commentaires** font-ils ?								

2. L'équipe pédagogique :

Noter l'heure	
- **Qui** vient voir l'offre ? *Enseignant ? De quelle matière ?* *AESH ?* *Autre ?*	
- Ils **empruntent** des livres ?	
- Quelles **réactions** ?	
- Quels **commentaires** ?	

Questionnaire élève : mémoire sur les livres faciles à lire au CDI

Le CDI a mis en place une nouvelle offre : le **coin « facile à lire… pour tous ! »**. Il propose des livres qui sont plus petits, plus rapides à lire, ou qui simplifie la lecture.

Ce questionnaire a pour but d'avoir ton avis sur ces livres. Les réponses que tu donneras seront **anonymes**. Ce n'est pas une évaluation. **Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse**. Je t'invite donc à être le plus sincère possible. Merci par avance !

---

0. Tu es en :	□ 6ème	□ 5ème	□ 4ème	□ 3ème

1. Coche la réponse qui te conviens le mieux :

Vas-tu souvent au CDI quand tu n'as pas cours ?	□ Souvent	□ Quelques fois	□ Rarement	□ Jamais
Est-ce que tu aimes lire ?	□ Oui, beaucoup	□ Oui, un peu	□ Non, pas vraiment	□ Non, pas du tout
Est-ce que tu as des difficultés à lire ?	□ Oui, beaucoup	□ Oui, un peu	□ Non, pas vraiment	□ Non, pas du tout

2. Quel livre as-tu envie de lire ? (plusieurs réponses possibles)

□ Bandes-dessinées	□ Mangas	□ Romans	□ Documentaires	□ Aucun

3. Tu trouves, personnellement, que la lecture c'est … :

… amusant / divertissant	□ Oui	□ Un peu	□ Non
… ennuyeux	□ Oui	□ Un peu	□ Non
… difficile, cela demande un effort	□ Oui	□ Un peu	□ Non

4. A propos des livres que tu dois lire pour le collège (en général) :

Ils sont :	□ Très faciles à lire	□ Faciles à lire	□ Plutôt difficiles à lire	□ Difficiles à lire	□ Très difficiles à lire
L'histoire de ces livre est :	□ Très facile à comprendre	□ Facile à comprendre	□ Plutôt difficile à comprendre	□ Difficile à comprendre	□ Très difficile à comprendre
Les **phrases** sont :	□ Très faciles à comprendre	□ Faciles à comprendre	□ Plutôt difficiles à comprendre	□ Difficiles à comprendre	□ Très difficiles à comprendre
Les **mots** utilisés sont :	□ Très faciles à comprendre	□ Faciles à comprendre	□ Plutôt difficiles à comprendre	□ Difficiles à comprendre	□ Très difficiles à comprendre

5. Coche ce qui te correspond :

Pour choisir un livre...

… je regarde sa page de couverture	□ Oui	□ Ça dépend	□ Non
… je lis son résumé	□ Oui	□ Ça dépend	□ Non
… je regarde son épaisseur	□ Oui	□ Ça dépend	□ Non
… je regarde son nombre de page	□ Oui	□ Ça dépend	□ Non
… je regarde la taille de l'écriture à l'intérieur du livre	□ Oui	□ Ça dépend	□ Non

Tu préfères un livre quand… :

y a très vite de l'action	□ Oui	□ Un peu	□ Non	□ Peu importe
y a beaucoup de escriptions	□ Oui	□ Un peu	□ Non	□ Peu importe
est court	□ Oui	□ Un peu	□ Non	□ Peu importe
est long	□ Oui	□ Un peu	□ Non	□ Peu importe
y a des images	□ Oui	□ Un peu	□ Non	□ Peu importe
a couverture est belle extérieur du livre)	□ Oui	□ Un peu	□ Non	□ Peu importe
texte est écrit gros	□ Oui	□ Un peu	□ Non	□ Peu importe
y a des espaces entre les gnes et le texte est aéré	□ Oui	□ Un peu	□ Non	□ Peu importe

Questions 7 à 9 : Sur les livres du coin « facile à lire » (= des livres plus courts et plus faciles à lire)… :

7. Est-ce que tu aurais envie de lire un des livres du coin *« facile à lire… pour tous ! »* ?

□ Oui □ Moyennement □ Non

Pourquoi ?

……

……

……

8. Comment as-tu pris connaissance de ces nouveaux livres ? (plusieurs réponses possibles)

□ Je ne les connaissais pas
□ Par les affiches
□ Par un professeur
□ En allant au CDI
□ Par un(e) AESH
□ Par la télévision dans le hall du collège
□ Autre. Précise comment :……

9. Penses-tu venir chercher un de ces livres quand on te demande de lire (pour « Silence on lit », pour des devoirs de français…) ?

□ Oui □ Moyennement □ Non

10. Au CDI, est-ce que tu aimerais qu'il y ait plus de livres adaptés aux difficultés de lecture, ou plus faciles à lire ?

□ Oui □ Non

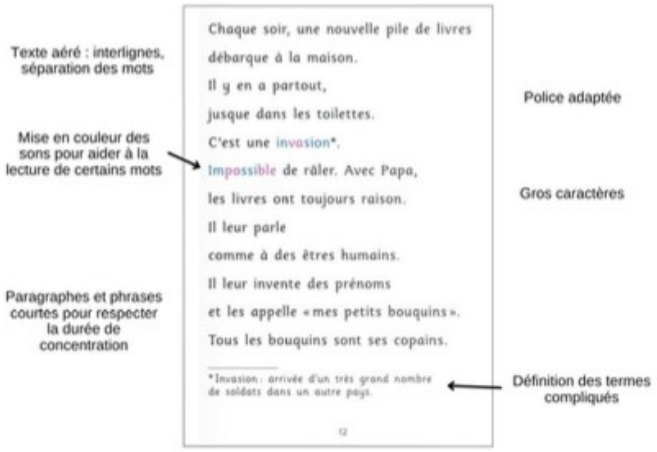
Merci pour tes réponses !

Annexe 7 : Questionnaire aux enseignants de français, de SEGPA et AESH

Questionnaire enseignant et AESH :
Mémoire Master MEEF sur les livres faciles à lire au CDI

Vous l'avez peut-être vu, le CDI a mis en place une nouvelle offre pour les élèves : le **coin « facile à lire… pour tous ! »**. Il regroupe des livres qui sont : soit plus petits et plus rapides à lire, soit pensés pour simplifier la lecture.
Certains sont conçus avec des orthophonistes pour être adaptés aux enfants dyslexiques. Leur but : proposer un texte aéré et qui respecte leur durée d'attention.

Ces livres sont identifiés au CDI avec ce logo :



L'objectif de cette offre : favoriser la lecture des élèves en proposant des textes adaptés à tous (élèves qui n'aiment pas lire, qui cherchent un petit livre, ou qui ont du mal avec la lecture).

Ce questionnaire a pour but de récolter l'avis des enseignants et des accompagnants des élèves en situation de handicap sur cette nouvelle offre.

Les réponses que vous pourrez donner seront anonymes. Elles seront utilisées dans le cadre de mon **Mémoire de Master MEEF Documentation** sur le sujet de l'offre « facile à lire » au CDI, et ne sortirons pas de ce cadre.

Si vous souhaitez obtenir des renseignement supplémentaires, ou être informés des résultats de l'enquête, vous pouvez me contacter : emma.moirant@gmail.com.

Merci par avance !

S'il vous plaît, veuillez rendre le questionnaire rempli avant le 08/05/2022

Emma Moirant,
stagiaire au Centre de documentation et d'information du Collège La Moulinière.

1. Vous êtes : □ AESH □ enseignant(e) de français □ enseignant(e) en SEGPA

2. Comment avez-vous pris connaissance de cette nouvelle offre au CDI ?
□ Par les affiches
□ Par la plaquette explicative
□ En allant au CDI
□ Par l'hebdo (newsletter)
□ Par le site internet du collège / du CDI
□ Je ne le connaissais pas
□ Autre (précisez) : ……

3. Connaissiez vous, auparavant, des collections de livres adaptées aux élèves à besoin particuliers, ou les critères du facile à lire ? (police adaptée, grande taille, texte aéré, ...)
□ Oui
□ Non

4. Etes-vous venu voir cette nouvelle offre au CDI ? □ Oui □ Non

> **Si non :** Avez vous envie de venir voir cette nouvelle offre au CDI et d'en apprendre davantage sur celle-ci ? □ Oui □ Non

5. Certains de vos élèves ont-ils des difficultés majeures à lire ? □ Oui □ Non

> **Si oui :**
> Quel genre de difficultés ?
> □ Cruel manque d'enthousiasme à lire, mais compétence maîtrisée
> □ Faible maîtrise de la lecture due à une faible pratique
> □ Faible maîtrise de la lecture due à un trouble d'ordre médical (dyslexie…)
> □ Autre (précisez) : ……
>
> Combien cela représente d'élève par classe, environ ? ……
>
> Ces élèves en difficulté de lecture rejettent-ils l'activité de lire ?
> □ Oui, tous
> □ Oui, certains
> □ Non
> □ Ça dépend

6. Que pensez-vous du niveau en lecture des vos élèves en général, et de leur relation à la lecture ?
……
……
……

7. Trouvez-vous l'offre de livres « faciles à lire » adaptée…

… aux élèves à besoins éducatifs particuliers ?	… à tous les élèves ?
□ Tout-à-fait d'accord	□ Tout-à-fait d'accord
□ Plutôt d'accord	□ Plutôt d'accord
□ Plutôt pas d'accord	□ Plutôt pas d'accord
□ Pas du tout d'accord	□ Pas du tout d'accord

8. Conseilleriez-vous ces livres à vos élèves ?
□ Tout-à-fait d'accord
□ Plutôt d'accord
□ Plutôt pas d'accord
□ Pas du tout d'accord

9. Pensez-vous vouloir utiliser ce genre de livre dans le cadre de vos cours, de lectures cursives, ou du soutien que vous apportez à vos élèves ?
□ Tout-à-fait d'accord
□ Plutôt d'accord
□ Plutôt pas d'accord
□ Pas du tout d'accord

Si vous êtes d'accord aves l'une des deux questions précédentes :

10. Auprès de quels élèves proposeriez-vous ces livres, ou les conseilleriez-vous ?
□ Les élèves à besoins éducatifs particuliers
□ Tous les élèves

11. Question libre : que pensez-vous de cette offre de livres « faciles à lire » ? Quels seraient vos remarques, vos besoins ?
……
……
……
……
……
……
……
……

Merci pour vos réponses !

Année universitaire 2022-2023

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

Titre du mémoire : Le « facile à lire » au CDI pour favoriser la lecture des collégiens ?
Auteur : Emma Moirant

Résumé : Selon les études sur les pratiques culturelles, les jeunes lisent de moins en moins. Impactée par les mutations sociales mais aussi par des difficultés d'ordre médicales, culturelles, ou symboliques, la lecture fait l'objet d'actions spécifiques destinées à sa promotion. Le « facile à lire », issu des bibliothèques publiques, en fait partie. Ce travail scientifique réflexif s'attache à étudier l'impact que le « facile à lire » a sur la lecture chez les collégiens, à travers l'observation d'une démarche mise en place dans le Centre de Documentation et d'Information (CDI) d'un collège.

Mots clés : Facile à lire, Centre de Documentation et d'Information, documentaliste, inclusivité, différenciation pédagogique, pratique culturelle, lecture, collège

Summary : Accroding to studies about cultural practices, young people read less and less. Reading, impacted by social changes and medical, cultural or symbolical difficulties, is the subject of specific actions in order to promote it. The Easy to Read, from public libraries, is one of them. This reflective scientific work studies the impact of the Easy to read on middle school student's reading through the study of an Easy to read approach in the School library of a middle school.

Key words : Easy to read, school library, school librarian, inclusiveness, differentiated pedagogy, cultural practice, reading, middle school