



HAL
open science

Le développement du plaisir de lire des élèves : les facteurs socio-économiques et l'intervention de l'école

Léa Manceau

► **To cite this version:**

Léa Manceau. Le développement du plaisir de lire des élèves : les facteurs socio-économiques et l'intervention de l'école. Sciences de l'Homme et Société. 2025. <dumas-05454195>

HAL Id: dumas-05454195

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05454195v1>

Submitted on 12 Jan 2026

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.



Copyright - All rights reserved

Mémoire présenté par

Léa MANCEAU

à Chartres

Soutenu le

25 / 06 / 2025

Pour obtenir le diplôme du

MASTER

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention 1^{er} degré

Le développement du plaisir de lire des élèves : les facteurs socio-économiques et l'intervention de l'école

Dirigé par

Monsieur Florian Asséré, maître de conférences en sciences de l'éducation

Devant une commission composée de

Monsieur Florian Asséré, maître de conférences en sciences de l'éducation

Madame Isabelle Thual, Professeure des Ecoles Maîtresse Formatrice

Année universitaire 2024-2025

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnées dans ce travail d'initiation à la recherche.

D'abord, je remercie tout particulièrement Monsieur Florian Asséré, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils et sa bienveillance tout au long de ce travail.

Ensuite, je remercie mes formateurs de l'INSPE, dont leurs enseignements ont enrichi ma réflexion lors de ces deux années de formation.

Je remercie également mes élèves pour leur implication, leur curiosité, leur sincérité et leur enthousiasme qui ont permis de rendre concrète cette recherche.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien moral et leurs encouragements.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : cadre théorique.....	2
I. Apprendre à lire et aimer lire.....	2
A. Définitions et distinction « savoir-lire » et « aimer lire ».....	2
a. L'acquisition de la compétence du savoir lire : attendus des programmes et mécanismes d'apprentissage	2
b. Aimer lire, comment et dans quels buts ?	5
B. Le développement du goût de la lecture dès le cycle 1	8
C. Le Centre National du Livre : révélateur des tendances de lecture en France	9
a. Disparités d'habitudes de lecture : genre et milieu social.....	9
b. La lecture face aux écrans et Internet.....	12
II. L'influence du « capital culturel » sur le goût de la lecture.....	15
A. Définition du « capital culturel »	15
B. Les conséquences sur les pratiques culturelles des élèves.....	17
III. Les moyens de l'Ecole pour favoriser le goût de la lecture au sein de la classe	19
A. La lecture offerte, définition et intérêts	19
a. Un dispositif utile tant pour le receveur.....	19
b. ...que pour le donneur.....	20
B. Le « carnet du lecteur ».....	21
DEUXIEME PARTIE : méthodologie et expérimentation.....	23
I. Question de recherche et hypothèses.....	23
II. Méthode de recueil de données.....	24
A. Description de l'échantillon de la population testée	24
B. Méthodologie de recueil de données utilisée.....	24
1. Les entretiens	25
2. Les questionnaires.....	26
C. Le dispositif mis en place	27
1. Présentation du dispositif.....	27
2. Les observations	29
3. Les biais envisagés à travers cette méthodologie	29
III. Analyse des résultats	31
A. Fréquence et plaisir de lire des élèves selon le niveau d'études des parents.....	32
B. Plaisir de lire et habitudes familiales vis-à-vis du livre.....	35

C. L'intervention de l'école sur le plaisir de lire	40
IV. Discussions	44
A. Limites du projet et perspectives futures	44
B. Enrichissement personnel et professionnel.....	44
Conclusion	46
ANNEXES	47
BIBLIOGRAPHIE	51

INTRODUCTION

La lecture est ancrée dans notre quotidien sans même que l'on en soit conscient : tous les jours, nous effectuons l'acte de lire. Il y a ainsi derrière le fait de lire, une dimension sociale. Mais, la lecture apparaît aussi comme un centre d'intérêt tout particulier pour certains individus. Pour d'autres, lire relève plutôt d'une contrainte. Cette appétence n'est donc pas innée. La lecture étant omniprésente à l'école, il est important qu'elle suscite la curiosité et l'intérêt des élèves. En tant que future professeure des écoles, il me semble primordial d'identifier l'origine de cette appétence de certains vis-à-vis de la lecture et le rejet de celle-ci pour d'autres. Le but est de prendre en compte la diversité de lecteurs et de supports de lecture qui existent.

L'Observatoire des Inégalités en 2021 affirme que « les lecteurs de livres sont moins nombreux, particulièrement parmi les hommes et chez les jeunes ». Ce constat a entraîné de nouveaux objectifs puisque « le président de la République a retenu, pour l'année 2021-2022, la lecture comme grande cause nationale »¹. Cette déclaration montre que la volonté de rendre attractive et accessible la lecture devient une cause institutionnelle.

Très récemment, le 8 avril 2025, Le Centre National du Livre (CNL), a publié les résultats de l'étude « les Français et la lecture » réalisé par Ipsos tous les deux ans. Elle révèle que parmi les individus interrogés, 56% se déclarent lecteurs réguliers, contre 61% en 2023, soit une diminution de 5 points de pourcentage. Bien que ce pourcentage reste élevé, cette diminution illustre la baisse de temps consacré à la lecture. Les résultats de cette nouvelle étude vont dans le sens des constats des années précédentes.

Le présent mémoire propose de déterminer d'une part le mécanisme d'apprentissage à la lecture ainsi que les habitudes et les motivations à cette activité, d'autre part les freins qui peuvent, au contraire, repousser la lecture plaisir chez les élèves. De plus, nous questionnerons les facteurs qui établissent un goût pour la lecture de la part des élèves. Ainsi, quels sont les facteurs qui influencent le développement du plaisir de lire chez les élèves et comment l'école peut - elle intervenir dans ce processus ?

¹ Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse dans le Bulletin Officiel novembre 2021

PREMIERE PARTIE : cadre théorique

I. Apprendre à lire et aimer lire

A. Définitions et distinction « savoir-lire » et « aimer lire ».

a. L'acquisition de la compétence du savoir lire : attendus des programmes et mécanismes d'apprentissage

Le savoir-lire représente l'une des compétences essentielles que l'école doit développer chez tous les élèves. La compétence du savoir-lire représente une priorité dans les programmes et occupe une place majeure dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture que l'élève doit maîtriser à 16 ans mais la notion de plaisir est très largement mise en avant par le ministère de l'Education Nationale. Apprendre à lire revient à l'apprentissage de sons, de mots et de suites de mots. Peu à peu, le processus d'identification de ces derniers devient de plus en plus rapide jusqu'à être automatisé. Cette compétence est évaluée à l'école par l'intermédiaire de la fluence qui consiste à lire le plus de mots possibles en un temps limité. A cette capacité de décodage, s'ajoute la compréhension du texte lu pour tendre peu à peu vers un niveau de lecteur expert au fil des années. La lecture ne constitue pas seulement un objectif à atteindre, c'est aussi un outil d'apprentissage nécessaire pour l'acquisition de compétences dans d'autres disciplines. De plus, elle est corrélée avec le fait de savoir écrire : ensemble, lire et écrire permettent à l'individu d'interagir avec autrui et intègre la notion de littéracie, que l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) a défini comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités »². Par conséquent, la littéracie joue un rôle majeur pour l'individu, tant dans sa scolarité que dans sa vie quotidienne. C'est la raison pour laquelle les programmes y soulignent une grande importance dans chacun des cycles : le cycle 1 permet une préparation à la lecture par le biais du langage, le cycle 2 permet une acquisition de la

² OCDE « La littéracie à l'ère de l'information », Rapport final de l'Enquête internationale sur la littéracie des adultes, juin 2000

lecture et le cycle 3 permet une consolidation de la lecture. Les attendus de fin de cycle 2 figurant dans le Bulletin Officiel de l'Education Nationale indiquent une capacité à « identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés » et à « lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ».

A travers ces attendus de fin de cycle, nous comprenons que pour acquérir le savoir lire, l'élève doit fournir un effort cognitif qui se décompose en deux parties : le décodage et la compréhension.

Le décodage consiste à « connaître puis reconnaître visuellement chaque lettre de l'alphabet comme ayant une identité propre mais surtout à associer sa forme à un son »³. Autrement dit, le décodage permet de créer des correspondances graphèmes-phonèmes : l'élève effectue une conversion entre une représentation écrite et visuelle en une représentation sonore et phonologique. On parle de « conscience phonologique ». Pour y parvenir, le lecteur expert (niveau de lecture visé par l'apprenant lecteur), passe par deux procédures :

- La procédure par assemblage
- La procédure par adressage.

D'abord, la procédure par assemblage permet de lire des mots nouveaux. Le mot est décomposé par le système cognitif en graphème (unité écrite) qui est converti en phonème. Cette conversion se fait par application de règles de correspondances entre graphème et phonème. Une fois que ces règles sont activées, la représentation phonologique du mot est intériorisée par l'élève. Cependant, une autre procédure doit être utilisée, c'est celle de l'adressage qui permet de lire des mots irréguliers. Avec cette procédure, les graphèmes constituant le mot activent la représentation orthographique du mot dans la mémoire orthographique. Cette représentation active à son tour la représentation sémantique correspondante. En effet, l'activité de lecture demande 3 représentations nécessaires pour le lecteur :

- Une représentation sémantique : connaître le sens du mot
- Une représentation phonologique : connaître la prononciation du mot

³ BERNARD Frédéric « Apprendre à lire : quels défis cela représente-t-il pour les élèves de primaire » publié dans *The Conversation* le 11 septembre 2023.

- Une représentation orthographique : connaître l'orthographe du mot

Le décodage devient au cours de l'apprentissage, un automatisme, permettant à l'élève de tendre vers une lecture de plus en plus fluide. L'apprenti lecteur se dirige vers l'objectif visé, devenir lecteur expert. Toutefois, « l'habileté en lecture ne se réduit pas au simple décodage des mots ; encore faut-il disposer des capacités cognitives et linguistiques nécessaires pour comprendre un message écrit »⁴. Autrement dit, parvenir à décoder un ensemble de mots ne suffit pas pour lire. En effet, une fois cette phase acquise, l'élève va « activer des représentations mentales »⁵ qui permettent la compréhension de ce qu'il lit.

La compréhension de lecture revient au fait d'être capable d'expliquer ce qui vient d'être décodé. Il existe différents niveaux de compréhension de lecture :

- Comprendre ce qui est explicitement donnée dans le texte
- Être capable de faire des inférences : le lecteur établit un lien entre les différents éléments du texte
- Être capable de faire des liens avec ses connaissances personnelles.

Le décodage et la compréhension constituent deux éléments essentiels pour parvenir à l'acquisition du savoir-lire attendu par les programmes. Nous pouvons supposer qu'un élève qui fait face à des difficultés de décodage aura davantage de difficultés pour comprendre ce qu'il lit. Toutefois, certains élèves peuvent avoir une bonne habileté au niveau du décodage des mots sans pour autant en comprendre le sens. Dans ce cas, il est plus difficile de détecter des difficultés dans le sens où la fluence n'évalue que la vitesse. Cela peut être dû à un vocabulaire limité, qui est alors source de difficultés de compréhension. Ainsi, il existe un lien entre le décodage et la compréhension, mais « il faut s'attendre à découvrir des enfants dont la difficulté principale réside dans l'identification des mots ; d'autres pour qui la difficulté majeure est de l'ordre de la compréhension ; d'autres enfin, qui cumulent ces deux faiblesses »⁶.

⁴ BRAIBANT Jean-Marc « Le décodage et la compréhension » publié dans Evaluer les troubles de la lecture publié en 1994

⁵ BERNARD Frédéric « Apprendre à lire : quels défis cela représente-t-il pour les élèves de primaire » publié dans *The Conversation* le 11 septembre 2023.

⁶ BRAIBANT Jean-Marc « Le décodage et la compréhension » publié dans Evaluer les troubles de la lecture publié en 1994

Si l'élève éprouve une difficulté dans l'acte de lire, quelle que soit la source, il est probable qu'un découragement soit ressenti et qu'il n'y développe pas le plaisir de lire. L'objectif de l'enseignant est de le soutenir dans son apprentissage et de continuer à favoriser sa motivation quant au fait de lire. De plus, il faut souligner qu'aimer lire ne résulte pas d'un décodage et d'une compréhension : l'acquisition de la compétence du savoir-lire ne suffit pas pour aimer lire.

b. Aimer lire, comment et dans quels buts ?

Les programmes indiquent explicitement que l'école participe au développement du goût pour la lecture des élèves puisque l'une des compétences est « lire pour le plaisir de lire » avec des « lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire, elles sont choisies librement : les élèves empruntent régulièrement des livres qui répondent à leurs goûts ; un dispositif est prévu pour rendre compte en classe de ces lectures personnelles qui pourront constituer au sein de la famille un objet d'échange »⁷. Transmettre aux élèves le goût de la lecture est donc un objectif institutionnel. Par conséquent, le rôle de l'école est non seulement d'apprendre aux élèves à lire mais aussi de susciter chez eux une curiosité vis-à-vis des livres et un développement du goût pour la lecture.

Aimer lire résulte d'une appétence vis-à-vis de la lecture. Cela va au-delà de la compétence du savoir-lire car cette dernière n'implique pas le plaisir de la lecture de manière automatique.

D'une part, développer le goût de lire s'adresse aux élèves éloignés de la lecture pour qui, lire n'est pas source de plaisir. Pour eux, la lecture ne fait pas partie de leurs intérêts. Premièrement, cela peut être dû à des difficultés quant au décodage ou à la compréhension. Cela entraîne un besoin de concentration et d'effort plus poussé pour parvenir à lire venant freiner le plaisir de lire. Deuxièmement, les élèves ne prenant pas de plaisir à lire peuvent simplement ne pas avoir été confrontés au fait de lire dans un espace privé, associant la lecture à l'école. Ils ne peuvent pas effectuer un comportement d'imitation vis-à-vis de la lecture. En ce sens, cela renforce l'idée que l'école se doit de mettre en place des dispositifs pour opérer une transmission du plaisir

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* publié dans le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale

de lire pour les élèves qui en sont éloignés. D'autre part, donner le goût de lire s'adresse aussi aux élèves ayant déjà une appétence pour la lecture. Le but est de leur faire découvrir une diversité de supports et de tenter de faire durer cette appétence sur le long terme. C'est la raison pour laquelle le ministère de l'Éducation Nationale préconise d'utiliser « Tous les supports écrits, comme la presse, la bande dessinée, la littérature de jeunesse de qualité et, bien sûr, les grands textes patrimoniaux, sont utilisés pour répondre aux goûts éclectiques des élèves et pour soutenir leur intérêt pour la lecture »⁸. Dans les deux situations, l'école doit entraîner les élèves vers une ouverture culturelle.

L'UNESCO définit au sens large la culture comme un « ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »⁹. De manière plus précise, la culture représente l'ensemble des connaissances scientifiques, artistiques, littéraires, philosophiques... acquises par l'individu. Elle est propre à chacun. Daniel PENNAC va dans ce sens puisque dans son ouvrage *Comme un roman* (1992), il exprime l'idée que « notre savoir, notre scolarité, notre carrière, notre vie sociale sont une chose. Notre intimité de lecteur, notre culture en sont une autre ». Ainsi, bien que la lecture soit un attendu de la scolarité pour l'ensemble des élèves, chacun se crée une identité de lecteur qui est en lien avec sa propre culture. Cette dernière découle en grande partie de la catégorie sociale dont est issue l'individu. De nombreux auteurs, dont Pierre Bourdieu dans son ouvrage *La Distinction* (1979), expliquent qu'une hiérarchie s'est installée entre les cultures, avec celles des classes dominantes apparaissant comme les plus légitimes. Nous reviendrons plus précisément sur cette notion dans une partie ultérieure car le goût de la lecture étant intégré dans le répertoire culturel de l'individu, cette question de milieu social est nécessairement abordée. Par conséquent, l'école doit partir de la culture dont dispose l'élève, qui lui est transmise par son entourage, pour l'élargir et lui en apporter une diversité.

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *L'apprentissage de la lecture à l'école*, publié en juin 2021

⁹ UNESCO, lors d'une conférence mondiale sur les politiques culturelles à Mexico en 1982

Favoriser le goût de la lecture vise à ce que les élèves fréquentent un support de lecture, quel qu'il soit, en dehors du cadre scolaire et qu'il y prenne plaisir « si le plaisir de lire est ciblé à l'école, il doit aussi en dépasser ses murs »¹⁰ Pour cela, il faut aborder le sujet de la lecture comme un plaisir et non comme une contrainte dans le but de favoriser le processus d'apprentissage de la lecture pour l'élève. Comme vu précédemment, l'apprentissage de la lecture est un processus long qui nécessite un effort de la part de l'élève. Il faut alors compenser cet effort en mettant en place des stratégies pour éviter un dégoût de la lecture. Toujours dans son ouvrage *Comme un roman*, PENNAC Daniel exprime que « le verbe lire ne supporte pas l'impératif »¹¹. En effet, imposer à un élève de lire peut entraîner le contraire de l'objectif visé en éloignant l'élève de la lecture. Il effectuera la tâche de lire, sans réellement comprendre le sens final de son action et n'y prenant aucun plaisir.

Transmettre le goût de la lecture aux élèves vise plusieurs objectifs. D'abord rendre appréciable un apprentissage permet de rendre favorable la réussite de l'élève. En effet, « on observe une forte relation positive entre l'engagement dans la lecture et la performance de compréhension de l'écrit »¹². Si l'élève prend plaisir à lire, l'effort apparaîtra comme moins important, mettant alors à profit sa motivation pour vaincre ses éventuelles difficultés. Le but est de mettre en place un cercle vertueux : plus l'élève aime lire, plus il lira davantage et plus la compétence du « savoir lire » se développera. Ce cercle vertueux peut tendre à créer un lien entre le « savoir lire » et « aimer lire ».

Aimer lire n'a pas seulement pour conséquence de faciliter l'apprentissage de l'élève. La lecture permet en effet l'acquisition d'un vocabulaire nouveau, indispensable pour les autres disciplines figurant dans les programmes. De plus, la lecture a un impact sur la construction de l'élève en tant qu'individu ainsi que la découverte ou la sensibilisation à certains sujets majeurs de la société. En effet, les lectures jeunesse abordent fréquemment des sujets qui font sens dans le quotidien de l'élève : lutter contre les stéréotypes de genre, l'inclusion de l'ensemble des individus, aborder un sujet délicat avec des élèves... Enfin, lorsque l'élève atteint le stade de lecteur expert,

¹⁰ BIALES Anne Laure, « Développer le goût de la lecture chez les élèves grâce à leur culture littéraire plurielle et plurilingue », publié dans *Spirale*, revue de recherches en éducation en 2023

¹¹ PENNAC Daniel, *Comme un roman*, 1995

¹² FUMEL Sylvie et TROSSEILLE Bruno, Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA dans *Educations et formations* n°80 en décembre 2011

la lecture peut permettre le développement de son sens critique ou d'une réflexion vis-à-vis d'un sujet précis.

Par conséquent, lire n'est pas seulement une compétence. C'est une expérience culturelle enrichissante pour l'individu, que l'école tente de transmettre et d'élargir à l'ensemble des élèves.

B. Le développement du goût de la lecture dès le cycle 1

Pour aimer lire, l'élève doit y éprouver un sentiment de plaisir et non de contrainte. Pour favoriser le développement de ce sentiment, il est important de mettre l'élève en contact avec l'univers littéraire dès son plus jeune âge et ce, de manière positive. C'est ce que POISSENOT Claude explique dans son ouvrage *Sociologie de la lecture* (2019) : « La pratique doit rencontrer des conditions favorables pour s'installer »¹³. Autrement dit, il faut aborder le livre comme une activité plaisante et non comme une activité pénible. Dans cette idée, il n'est alors pas nécessaire d'attendre que l'enfant sache lire pour le confronter à l'univers du livre. Les parents peuvent être acteurs de transmission, tout comme l'enseignant en classe. En effet, écouter des histoires régulièrement dès le plus jeune âge permet un apprentissage de nouveaux mots avec des champs lexicaux que l'on ne retrouve pas nécessairement dans les conversations quotidiennes. WOLF Maryanne, spécialiste en neurosciences, explique que cette activité de lecture d'histoire régulière permet de diriger l'élève vers « la langue des livres »¹⁴. Cette découverte de nouveaux mots par le biais du langage oral dès la maternelle est l'un des facteurs qui peut favoriser l'aisance dans l'apprentissage de la lecture, par une compréhension plus fluide. Le programme du cycle 1 publié par le Bulletin Officiel de l'Education Nationale met en avant l'importance du langage oral à l'école maternelle par le biais de diverses activités, dont la lecture offerte, permettant à l'élève « d'acquérir et développer une conscience phonologique ». Intégrer le livre dans les journées au sein de la classe dès le cycle 1 est donc important pour les apprentissages futurs dans la suite de la scolarité, d'autant plus que c'est à l'école que certains enfants ouvriront un livre pour la première fois. Par conséquent, travailler sur le support du livre est essentiel en maternelle. De plus, il ne faut pas installer le livre

¹³ POISSENOT Claude, La différenciation sociale des pratiques de lecture dans *Sociologie de la lecture*, chapitre 2, pages 67 à 123 publié en 2019

¹⁴ BERNARD Frédéric « Lire des histoires aux enfants, pourquoi c'est important » publié dans *The Conversation* le 27 décembre 2022

comme uniquement un support de travail, que l'élève associe uniquement à l'école. Il faut aussi le relier avec la notion d'activité pouvant se pratiquer au-delà des murs de l'école. C'est pourquoi il est intéressant de laisser des livres à disposition des élèves pour qu'ils puissent se servir lors de moments libres. Ceci est d'ailleurs préconisé par les recommandations pédagogiques de l'Education Nationale : « Les livres, autant que les jeux et les jouets, doivent pouvoir bénéficier d'un investissement spontané par les élèves, l'aménagement du « coin lecture » doit être pensé à cet effet »¹⁵. Il est intéressant de laisser à disposition des livres tout au long de la scolarité de l'élève, pas seulement en maternelle, pour que lire devienne « un geste durable », expression utilisée par POISSENOT Claude, toujours dans son ouvrage *Sociologie de la lecture* (2019). La notion de « geste » est importante. En effet, la lecture n'agit pas seulement sur le langage puisque la manipulation du livre est tout aussi importante. En effet, POISSENOT Claude reprend le travail d'observation de B. WATY en 2013 et conclut que « les jeunes enfants acquièrent très tôt des normes relatives au maniement des livres. Ils apprennent qu'il y a un sens à respecter pour prendre un livre et qu'il faut en prendre soin ». Il ajoute que par cette pratique, le livre « entre dès cet âge en concurrence avec d'autres médias (DVD, livres audio, tablettes, etc.) »¹⁶.

Ainsi, il n'est pas nécessaire d'attendre que l'élève ait acquis la compétence du savoir-lire pour lui transmettre le goût de la lecture. Cette appétence se crée par un contact avec l'univers littéraire dès le plus jeune âge pour apporter à l'élève tant sur son vocabulaire que la manipulation de cet objet nouveau pour lui.

C. Le Centre National du Livre : révélateur des tendances de lecture en France

a. Disparités d'habitudes de lecture : genre et milieu social

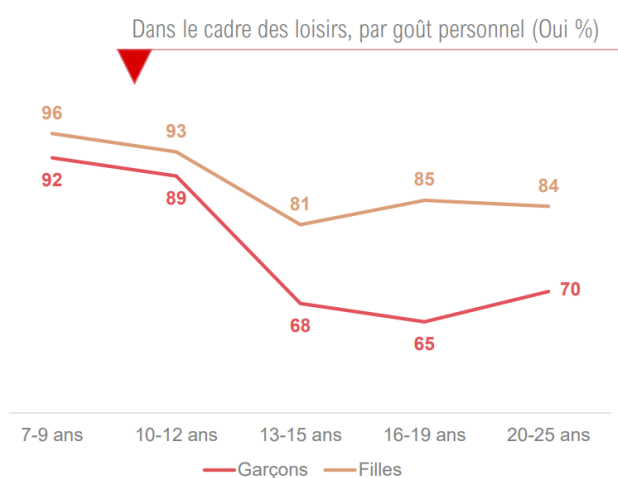
Le Centre National du Livre (CNL), crée en 1946, dépend du ministère de la culture et a pour objectif de contribuer au développement de la lecture pour tous. Nous allons nous appuyer sur le CNL afin de quantifier des tendances autour de la lecture mais aussi montrer l'évolution des comportements face aux livres. Le CNL a effectué une

¹⁵ Ministère de l'Education Nationale, Recommandations pédagogiques sur l'enseignement du cycle 1, publiés au Bulletin Officiel en 2019

¹⁶ POISSENOT Claude, La différenciation sociale des pratiques de lecture dans *Sociologie de la lecture*, chapitre 2, pages 67 à 123 publié en 2019

étude en mars 2022, avec IPSOS : « Les jeunes Français et la lecture »¹⁷ sur des individus de 7 à 25 ans.

Les résultats de ce rapport semblent encourageants dans le sens où les individus de l'échantillon interrogé sont nombreux à lire. En effet, 81% d'entre eux affirment lire pour le loisir avec une moyenne de cinq livres lus au cours des trois derniers mois. Ce pourcentage est favorable car révèle que les jeunes lisent et surtout, aiment lire. Pourtant, la suite des résultats montre que des limites existent au plaisir de la lecture. En effet, 16% de l'échantillon interrogé déclare ne pas aimer lire dont 5% d'entre eux qui affirme « détester lire ». Toutefois, cette tendance générale doit être affinée. Nous nous concentrerons sur le genre et le milieu social pour déterminer des tendances.



À la question « Est-ce qu'il t'arrive de lire des livres ? », 96% des filles entre 7 et 9 ans répondent oui, contre 92% des garçons du même âge. L'écart se creuse davantage en grandissant puisqu'à cette même question, 85% des filles entre 16 et 19 ans répondent oui, contre 65% des garçons. Ces résultats montrent que les garçons lisent moins que les filles. DETREZ Christine et RENARD Fanny dans leur article « Avoir bon genre ? » : Les lectures à l'adolescence publié dans la revue *Le Français aujourd'hui* obtenaient déjà les mêmes résultats en 2008 concernant les écarts de lecture entre les filles et les garçons à l'adolescence. En effet, leur enquête consistait à interroger « en quoi être une fille ou un garçon influe-t-il sur les pratiques lectorales, dans le volume de lectures, dans le choix des livres lus comme dans les façons de lire

¹⁷ Centre National du Livre, « Les jeunes Français et la lecture » en mars 2022

? »¹⁸. Elles appuient leurs propos sur des enquêtes statistiques précédemment établit, notamment par O. DONNAT ou encore C. BAUDELOT.

Tableau 1, en pourcentage¹

	Garçons		Filles	
	A1	A4	A1	A4
A lu un livre le WE dernier	23,1	20,8	43,6	37,8
N'a pas lu de livre la veille	70,6	76,2	48,4	61,4
Avant de dormir, lit un livre	41,2	34,9	73,9	68
Avant de dormir, lit une BD	35	20	20	10
Avant de dormir, lit un magazine	50	50	52	52
Est inscrit dans une bibliothèque	36,1	25,7	47,4	41,9
A aimé un livre étudié à l'école	38,3	15	53,1	29
Estime qu'il y a des livres qu'il faut avoir lus	32,4	17,7	47,8	39

1. Dans le tableau 1, la colonne A1 rassemble les résultats obtenus pour la première année d'interrogation, soit la classe de troisième pour les adolescents n'ayant pas redoublé. La colonne A4 concerne les adolescents interrogés trois ans plus tard, soit au niveau de la terminale. Il faut cependant replacer le genre dans l'ensemble des variations, et souligner que l'écart que le genre induit est, à de rares exceptions près, toujours inférieur aux différences entraînées par la situation sociale ou scolaire. Données tirées de la thèse de doctorat : C. Détrez, *Finie, la lecture ? Lire au collège, lire au lycée : une enquête longitudinale*, thèse pour le doctorat des sciences sociales sous la direction de C. Baudelot, Paris, EHESS, sept. 1998, 539 p.

D'après les résultats qu'elles tirent de la thèse de doctorat de C. DETREZ dirigé par C. BAUDELOT (Annexe 2), l'écart est là encore marqué puisqu'en classe de 3^{ème}, 43,6% des filles interrogées affirment avoir lu un livre le week-end précédent, contre 23,1% des garçons du même âge. Les autrices mettent en avant des explications basées sur le poids des stéréotypes et la socialisation genrée. En effet, elles s'appuient sur les propos de S. OCTOBRE qui affirment que ce phénomène peut être expliqué par la « féminisation des prescripteurs/médiateurs de la lecture » qui peut « rendre difficile son appropriation par les garçons »¹⁹. Cela sous-entend que les professionnels qui apparaissent comme transmetteur d'une pratique, ici la lecture, sont majoritairement féminins. Les filles se projettent donc plus dans ces domaines que les garçons.

Mais, le genre n'apparaît pas comme le seul marqueur de différence. En effet, le milieu social de l'individu a un impact sur ses pratiques de lectures. Une enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves (PISA) a été réalisée dans les pays de l'OCDE à travers un questionnaire visant à comparer les évolutions du goût pour la lecture et la fréquence de lecture des élèves âgés de 15 ans. En plus de noter le fait que les filles prennent plus de plaisir à lire que les garçons (en cohérence avec les résultats précédents), PISA note que « les élèves de milieux

¹⁸ DETREZ Christine et RENARD Fanny « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence, publié dans la revue *Le français aujourd'hui* en 2008 (n°163), pages 17 à 27 aux Éditions Armand Colin

¹⁹ Ibid

défavorisés sont moins nombreux à lire par plaisir »²⁰. Bien que l'enquête montre une baisse de lecture à l'adolescence chez tous les élèves, elle met en avant que cette baisse est d'avantage marquée chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Ainsi, les chiffres de ces études permettent de rendre compte des disparités qui existent entre les individus concernant les pratiques de lecture, selon leur genre ou le milieu social. Toutefois, il est important de noter que ces études ne prennent pas en compte les individus de moins de 7 ans. Cette difficulté est d'ailleurs mise en avant par POISSENOT Claude en expliquant, au sujet de la lecture, que « les pratiques sont difficiles à mesurer statistiquement chez les plus jeunes, on ne dispose pas de données sur les moins de 6 ans »²¹. Pourtant, nous avons vu dans la partie I B (page 8) que les disparités arrivent dès le plus jeune âge, avant même que les élèves sachent lire. Les résultats mettent en lumière des problématiques et permettent de prendre conscience des stéréotypes de genre existants vis-à-vis de la lecture et des inégalités d'accès au plaisir de lire.

b. La lecture face aux écrans et Internet



A la fin du rapport du CNL, la présidente R. HATCHONDO exprime qu'il faut « insister sur le fait que tous les genres, tous les formats et toutes les façons de lire sont légitimes et peuvent être source de joie et de découverte »²². En effet, la question « quels types de livres lis-tu le plus souvent ? » a été posée aux jeunes lisant pour le loisir. Parmi eux, 55% répondent des Bandes Dessinées, 46% des romans et 40% des mangas. Bien que l'école privilégie plutôt le roman, il est important de légitimer les autres supports de lecture, d'autant plus dans l'objectif de développer l'appétence de la lecture. Par ailleurs, le manga est un support de lecture particulièrement en hausse, puisqu'en 2016, le pourcentage de lecteur de mangas aux résultats de l'enquête n'était que de 23%, prouvant un intérêt particulier des jeunes lecteurs vis-à-vis de ce support.

²⁰ FUMEL Sylvie et TROSSEILLE Bruno, Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA dans *Educations et formations* n°80 en décembre 2011

²¹ POISSENOT Claude, La différenciation sociale des pratiques de lecture dans *Sociologie de la lecture*, pages 67 à 123 publié en 2019

²² HATCHONDO Régine, présidente du CNL, dans le rapport « Les jeunes Français et la lecture » en mars 2022

Le CNL a également noté que 29% des jeunes interrogés déclarent avoir choisi leur support de lecture après en avoir entendu parler sur Internet et notamment sur les réseaux sociaux. Parmi eux, 35% s'informent sur les livres par le biais de YouTube, 25% Instagram ou encore 19% sur TikTok. Cette nouvelle manière de s'informer peut alors être propice à la découverte de nouveaux supports de lecture. Concernant les écrans de manière plus globale, les films et les séries peuvent entraîner chez le jeune l'envie de lire. En effet, 37% des jeunes interrogés déclarent avoir plusieurs fois lu un livre après avoir regardé le film ou la série. Ces chiffres pourraient ne pas concerner les élèves de primaire dans le sens où l'on suppose qu'ils n'ont pas accès aux réseaux sociaux à cet âge. Pourtant, ils sont forcément influencés indirectement, que cela soit par la fratrie ou par le rôle des éditeurs qui tente de viser le plus de publics possibles. Toutefois, il est essentiel de relever l'idée que les écrans peuvent aussi être un frein à la lecture. Cette hypothèse est retenue par l'enquête du CNL et publiée le tableau ci-dessous.

	<u>DEVANT UN ÉCRAN</u>	<u>SUR INTERNET</u>
	3h55	2h51
	3h45	2h10
Personne de référence CSP +	3h36	2h29
Personne de référence CSP -	3h39	2h54

Les résultats montrent que le temps consacré aux écrans est considérable et ce, peu importe le genre ou le milieu social puisqu'il est relativement stable entre les différentes catégories.

Il est intéressant de comparer ce temps passé devant les écrans, au temps passé devant un livre. Le graphique ci-dessous provient lui aussi de l'étude publiée par le CNL.

SELON LES PROFILS			Moyenne par semaine	Moyenne par jour	
Garçons	45	31	24	1h49	16min
Filles	34	35	31	2h35	22min
7-12 ans	30	38	32	2h43	23min
13-15 ans	41	31	28	2h08	18min
16-19 ans	54	27	19	1h25	12min
CSP+	34	34	32	2h42	23min
CSP-	44	32	24	1h48	15min

Le temps moyen consacré à la lecture par semaine chez les 7-19 ans était de 3h05 en 2016, 3h18 en 2022 et 2h45 en 2025.

Bien que le contraste de temps passé devant les écrans était peu marqué selon le genre ou le milieu social, il l'est davantage remarquable pour le temps passé devant les livres. En effet, les filles lisent davantage que les garçons : 2h35 en moyenne pour les filles contre 1h49 pour les garçons. Aussi, les catégories socioprofessionnelles favorisées lisent en moyenne 2h42 par semaine contre 1h48 pour les catégories socio professionnelles défavorisées.

Pour finir, nous pouvons utiliser les deux derniers tableaux comme support de comparaison. Le temps passé devant un écran par jour se comptent en heures, tandis que le temps passé devant un livre se comptent en minutes. Par exemple, le temps moyen passé devant un écran chez les femmes est de 3h55, contre 22 minutes de temps moyen de lecture. Aussi, le temps moyen passé devant un écran chez les classes sociales favorisées est de 3h36 contre 23 minutes devant un livre.

Ainsi, il est important de prendre en compte les supports de lecture suscitant un intérêt pour les jeunes lecteurs. Cela n'empêche pas d'ouvrir les élèves à d'autres lectures qui sortent de leur quotidien (pour ceux qui lisent) pour tendre vers l'ouverture culturelle. De cette manière, l'élève peut se construire une identité littéraire pouvant durer sur le long terme.

II. L'influence du « capital culturel » sur le goût de la lecture

Comme évoqué précédemment, apprendre à lire aux élèves et leur transmettre le goût de la lecture constituent des objectifs essentiels de l'Education Nationale. Bien que l'école puisse mettre en place des dispositifs pouvant développer l'appétence des élèves vis-à-vis de la lecture (partie III), il faut prendre en compte que des facteurs extérieurs à l'institution scolaire interviennent dans ce processus, pouvant alors freiner ou renforcer cette appétence.

A. Définition du « capital culturel »

La notion de « capital culturel » est une notion nécessairement abordée, dès lors que l'on aborde la question des inégalités sociales et scolaires. Toutefois, il convient de la définir car celle-ci est fondatrice dans le mécanisme de la transmission du goût de la lecture, développé dans cette partie.

Le « capital culturel » est une formulation apportée par le sociologue français Pierre BOURDIEU, qu'il distingue du « capital économique » et du « capital social ». Elle est aujourd'hui devenue majeure dans le domaine de la sociologie. De manière très large, le « capital culturel » se définit comme l'ensemble des ressources culturelles dont disposent les individus, transmis par leur famille. Ce concept est né par l'intermédiaire d'une étude menée, toujours par Pierre BOURDIEU, dont il tire des conclusions dans son ouvrage *Les Héritiers* (1964) en collaboration avec Jean Claude PASSSERON. Dans celui-ci, il retient que l'origine sociale de l'élève joue un rôle prépondérant dans sa réussite scolaire et que le mérite individuel de travail ne suffit pas. Bien que cette réflexion soit accusée d'un déterminisme trop important par certains auteurs, la conclusion de P. BOURDIEU sur le lien origine sociale et réussite scolaire est aujourd'hui bien installée et confirmée par de nombreux auteurs. C'est un fait établi. D'ailleurs, P. BOURDIEU réaffirme ce phénomène dans ces ouvrages suivants, eux aussi devenus majeurs dans la discipline de la sociologie, que sont *La Reproduction* (1970) et *La Distinction* (1979). Il affirme que les classes défavorisées et les classes supérieures disposent d'une culture différente. Il nomme la culture des classes aisées comme « la culture légitime », qui est celle attendue par l'école. De ce fait, les élèves des classes aisées possèdent la culture nécessaire à la réussite scolaire, ce qui n'est pas le cas des élèves des classes défavorisées, qui peuvent vivre ce que P.

BOURDIEU appelle une « violence symbolique », car leur culture n'est pas jugée comme utile ou suffisante par le système scolaire, leur demandant d'opérer une acculturation. C'est en ce sens que P. BOURDIEU parle d'« héritage culturel » et de phénomène de « reproduction sociale », justement par la possession du « capital culturel ».

De manière plus précise, P. BOURDIEU décline le « capital culturel » en trois états : « l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales »²³. En d'autres termes, le capital « incorporé » est le fruit de la socialisation, qui est différent selon les milieux sociaux, se répercutant sur la maîtrise de la langue, la manière de se présenter, de se tenir... Le capital « objectivé » désigne les outils de la culture inégalement répartis selon les milieux sociaux. Par ailleurs, la valeur de ce capital objectivé tient certes à sa transmission mais surtout à la manière de les utiliser et d'en développer un intérêt et une appétence vis-à-vis d'eux. C'est d'ailleurs à cette sous-catégorie du capital culturel qu'appartient la transmission du livre et du goût de la lecture, le sujet étudié dans cet écrit. Enfin, le capital « institutionnalisé » désigne les titres socialement reconnus par l'institution scolaire et qui joue un rôle dans la position sociale de l'individu.

Ainsi, selon Pierre BOURDIEU, le capital culturel est tridimensionnel.

Pour recentrer cette définition du « capital culturel » qui englobent de nombreux aspects, vers le sujet de cet écrit, il est important de préciser que la lecture est une pratique culturelle comme évoqué en partie I. Comme expliqué précédemment, la culture dépend grandement du groupe social auquel appartient l'individu. Par conséquent « la manière dont les membres de notre société se différencient affecte aussi les pratiques de lecture. L'intensité, les supports et les manières de lire varient d'un groupe à un autre »²⁴. Cette manière dont est transmis ce « capital culturel » se

²³ BOURDIEU Pierre, Les trois états du capital culturel publié dans Actes de la recherche en sciences sociales de 1979 dans un numéro thématique : l'institution scolaire

²⁴ POISSENOT Claude, La différenciation sociale des pratiques de lecture dans Sociologie de la lecture, pages 67 à 123 publié en 2019

fait par le biais de la socialisation, qui se définit comme le processus par lequel l'individu acquiert et intériorise des connaissances, normes, valeurs attendues par la société dans laquelle il vit. Cette socialisation est importante à prendre en compte puisque de celle-ci, se construit « l'habitus » de l'individu, une notion, là encore apportée par Pierre BOURDIEU. Elle se définit comme l'ensemble des dispositions sociales et culturelles de l'individu, justement acquises lors du processus de socialisation et d'expériences personnelles. C'est ici que se situent les pratiques de lectures des élèves, selon la manière dont le livre est perçu dans la famille.

En ce sens, nous comprenons alors que le « capital culturel » dont dispose les individus, a une incidence sur leurs pratiques culturelles.

B. Les conséquences sur les pratiques culturelles des élèves

De nombreuses lois et réformes au sein du système scolaire ont démocratisé l'accès à l'école et ont tenté de réduire les inégalités sociales entre les élèves dues au « capital culturel » transmis par la famille, défini précédemment. Cependant, ce « capital culturel » a des conséquences inévitables sur les pratiques culturelles des élèves. En effet, les élèves issus d'un milieu favorisé ont davantage accès à des ressources culturelles que les élèves issus d'un milieu défavorisé. Cela s'explique notamment par les ressources économiques détenues par la famille. En effet, les biens ou les lieux culturels nécessitent généralement un coût financier que toutes les familles ne peuvent pas se permettre. C'est ainsi l'un des facteurs qui mène à la divergence des pratiques culturelles se situant dans le « capital culturel » détenu par les individus selon leur milieu social. Il est aujourd'hui acquis que cette diversité dans les pratiques culturelles, du fait de l'origine sociale, a des conséquences sur les résultats scolaires des élèves. En effet, l'institution scolaire valorise une certaine forme de culture. Cela rejoint la notion de « culture légitime » évoquée précédemment, introduite par Pierre BOURDIEU. Cette « culture légitime » est celle détenue par les familles issues d'un milieu aisé d'autant plus que ces dernières ont connaissance des codes implicites de l'école. Elles peuvent alors favoriser une pratique culturelle au sein de la famille en sachant qu'elle rejoint des attentes de l'école.

C'est en ce sens que le « capital culturel » a une influence sur les pratiques culturelles, ayant elles-mêmes une incidence sur la réussite scolaire des élèves. Le sujet traité

par ce présent mémoire fait partie intégrante de ce phénomène. En effet, concernant la pratique de la lecture, il est plus aisé pour l'élève de développer une appétence pour la lecture lorsqu'il a un modèle à la maison en plus de l'école, c'est-à-dire lorsqu'un lien ou une cohérence est présente entre l'école et la maison. Si ce n'est pas le cas, il peut y avoir une tension sur la vision du livre entre l'école et sa vie privée et peut rapidement être amené à associer le livre à l'école, venant alors freiner l'objectif qu'il lise en dehors des murs de l'école. De plus, avoir un modèle lisant régulièrement peut inciter l'élève à imiter ce comportement. « Le fait d'avoir eu au moins un parent lecteur régulier augmente sensiblement la probabilité de le devenir soi-même. La lecture devient une pratique ordinaire quand elle entre dans les discussions au sein de la famille »²⁵.

Ainsi, du « capital culturel », découlent les pratiques culturelles des individus, dont fait partie la lecture. Cette dernière tient donc à sa transmission dès lors que la lecture est une habitude chez l'élève dès son plus âge. Toutefois, l'école peut intervenir en mettant en place des dispositifs au sein de la classe pour que tous les élèves intègrent le livre dans leur quotidien.

²⁵ POISSENOT Claude, La différenciation sociale des pratiques de lecture dans Sociologie de la lecture, pages 67 à 123 publié en 2019

III. Les moyens de l'Ecole pour favoriser le goût de la lecture au sein de la classe

Compte tenu de la diversité de lecteurs établie (partie I) et l'influence notable des familles sur les comportements face aux livres (partie II), il convient de se tourner aux actions possibles que l'enseignant peut mettre en place. POSLANIEC Christian parle « d'animations lectures » pour « faire lire les jeunes ou de les réconcilier avec les livres »²⁶ dans un article à la suite de la publication de son ouvrage *Donner le goût de lire* (1990). Le but est de rendre la lecture active, attirante et utile pour les élèves afin qu'ils y portent un intérêt et qu'ils donnent un sens à la lecture.

Nous développerons deux dispositifs : la lecture offerte et le carnet du lecteur.

A. La lecture offerte, définition et intérêts

Dans l'expression de « lecture offerte », le terme « offrir » relève d'une importance majeure puisqu'on y retrouve la notion de don pour autrui. La lecture offerte ne possède pas de définition scientifique mais nous pouvons dire qu'elle consiste en la lecture d'un texte, d'un album à haute voix à destination d'un public. Dans cette perspective, se crée alors une relation entre un donneur (celui qui lit) et un receveur (celui qui écoute).

a. Un dispositif utile tant pour le receveur...

Cette pratique est couramment utilisée en classe par l'enseignant à l'intention des élèves. L'un des avantages de ce dispositif, est qu'il peut être mis en place dès le cycle 1 jusqu'en cycle 3. Cette pratique évolue en fonction de l'âge des élèves en parallèle de leurs évolutions dans l'apprentissage de la lecture. Le ministère de l'Education Nationale indique dans les fiches d'accompagnement Eduscol que ce dispositif « constitue un mode d'entrée facilitateur en lecture littéraire : les élèves, allégés de la tâche d'identification notamment, peuvent s'engager sur la voie de l'interprétation du texte littéraire »²⁷. De plus, est retenu par Eduscol deux intentions à

²⁶ POSLANIEC Christian, Les animations lectures : rôle et efficacité, dans Bulletin des Bibliothèques de France n°3 en février 1999

²⁷ Ministère de l'Education Nationale, Eduscol « informer et accompagner les professionnels de l'éducation » en cycle 2, *Comprendre et interpréter un texte littéraire : la lecture offerte revisitée par le contrat d'étude*, mars 2016

travers la lecture offerte, à savoir « favoriser un moment de partage lié à l'expérience de réception d'une œuvre, faciliter la compréhension des textes et promouvoir une posture de lecteur habile ».²⁸ La lecture offerte par l'enseignant en classe permet donc de faire entrer l'élève dans un univers littéraire par l'écoute, se détachant alors de l'étape du décodage. De ce fait, sa charge cognitive est réduite au fait de se concentrer sur la compréhension de l'histoire. Si le receveur est amené à apprécier ce moment, il peut être incité à reproduire cette scène au sein de la famille à des plus petits (imitation), le faisant alors entrer dans un processus de plaisir de lire.

b. ...que pour le donneur

Toutefois, le décodage peut être tout de même être pratiqué dans ce dispositif en modifiant la relation donneur-receveur. Le donneur, qui couramment est l'enseignant, peut aussi être un élève. En effet, cette pratique peut se traduire de la manière suivante : les élèves de CM2 lisent des albums aux plus petites classes. Cette manière de fonctionner permet à l'élève lecteur de travailler d'une part le décodage et d'autre part sa compréhension. En effet, lors d'une rencontre avec l'auteur Jean TEVELIS, auteur jeunesse et professeur des écoles, il affirmait que la mise en voix d'un texte nécessite la compréhension de celui-ci. Cette idée est confirmée par le Ministère de l'Education Nationale qui indique que « la pratique de la lecture à voix haute permet, par son expressivité, une meilleure appropriation du texte, une motivation accrue, suscitée par les différentes exécutions possibles, la confrontation entre différentes interprétations en stimulant l'échange entre les élèves »²⁹. De plus, rendre les élèves acteurs lors de la lecture offerte implique le fait de leur donner une responsabilité auprès des plus jeunes. Cela leur permet donc de donner un sens à leur action. Par ailleurs, POSLANIEC Christian parle d'une « motivation ludique ou responsabilisante communiquée au jeunes » qu'il considère comme « manifestement efficace »³⁰. S'ajoute à cela l'idée que cela donne une image positive de la lecture aux

²⁸ Ministère de l'Education Nationale, Eduscol « informer et accompagner les professionnels de l'éducation » en cycle 2, *Comprendre et interpréter un texte littéraire : la lecture offerte revisitée par le contrat d'étude*, mars 2016

³⁰ POSLANIEC Christian, Les animations lectures : rôle et efficacité, dans Bulletin des Bibliothèques de France n°3 en février 1999

plus jeunes, qui admirent les plus grands. Voulant faire comme eux, cela peut être source de motivation quant à l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, la lecture offerte permet de favoriser le goût de la lecture tant pour celui qui lit que celui qui écoute. De plus, cette pratique permet de transmettre l'idée que la lecture ne se pratique pas exclusivement de manière individuelle mais que cela peut aussi être un moment de partage entre plusieurs individus.

B. Le « carnet du lecteur »

Le « carnet du lecteur » est un dispositif évoqué par les fiches Eduscol et est préconisé pour le cycle 3. Toutefois, nous pouvons l'adapter au cycle 1 (un cahier collectif par exemple) et 2 (un carnet du lecteur simplifié). Ce carnet permet de garder une trace écrite des lectures de l'élève. La trace écrite permet d'une part à l'élève de garder en mémoire ce qui a été fait en classe et d'autre part permet à l'enseignant et aux parents de suivre la progression de l'élève. PROMONET Aurore explique que « sur un plan didactique, la trace écrite synthétise les savoirs abordés »³¹. Le « carnet du lecteur » est une trace écrite particulière puisqu'il serait d'une part, individuel et d'autre part, constituerait un lien entre l'école et la maison. D'abord, il serait propre à chacun puisque l'élève remplit le carnet selon ses lectures personnelles. Il pourra évidemment figurer des lectures communes, avec un livre étudié en classe par exemple. Même dans ce cas, le carnet sera individualisé puisque l'enseignant peut demander à ce que chaque élève exprime son opinion vis-à-vis du livre, qu'il soit positif ou négatif, indiquant son ressenti... Ensuite, cet outil peut faire un lien entre l'école et les parents dans le sens où l'élève regroupe au sein de ce support, tant ses lectures effectuées en classe que ses lectures personnelles à la maison. Cela peut favoriser les discussions au sujet de la lecture au sein de la famille. En effet, nous avons vu dans la partie II que les discussions au sein des familles peuvent favoriser une pratique culturelle. Il faut veiller à ce que l'enseignant mette à disposition des livres au sein de la classe pour s'assurer que chaque enfant ait divers choix de supports, même les élèves n'ayant pas accès aux livres en dehors de l'école.

³¹ PROMONET Aurore, *Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique* publié dans La Nouvelle Revue en 2019 (n°86), pages 139 à 152

Enfin, le « carnet du lecteur » peut inciter les élèves à poursuivre ce carnet dans les années futures. Cet outil peut être source de motivation pour l'élève.

Eduscol résume les différents buts de ce dispositif : « L'objectif du carnet de lecture est à la fois de donner envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures en invitant la subjectivité du lecteur à s'exprimer »³²

Ainsi, l'objectif de ces différents dispositifs à l'école est de montrer aux élèves déclarant ne pas aimer lire, que cette activité peut finalement être plaisante et se partager avec d'autres. Pour les élèves aimant lire, l'objectif est de leur faire découvrir différentes manières de lire et différents supports. S'ajoute à cela, la volonté de créer pour tous, une continuité de lecture en dehors de l'école.

La première partie de ce mémoire était dédiée à un cadre théorique et scientifique. Nous avons distingué la compétence du savoir lire et le fait d'aimer lire. Ensuite, nous avons fait un lien avec les différentes pratiques culturelles des élèves et les conséquences sur l'appétence vis-à-vis de la lecture. Enfin, nous avons présenté des dispositifs pouvant être mis en place à l'école pour susciter l'intérêt de la lecture pour tous et apporter une diversité de support pour développer une ouverture culturelle.

³² Ministère de l'Education Nationale, fiche Eduscol « informer et accompagner les professionnels de l'éducation » publié en 2016

DEUXIEME PARTIE : méthodologie et expérimentation

I. Question de recherche et hypothèses

Le cadre théorique nous a permis de définir des concepts clés en nous appuyant sur des théories et des auteurs. Nous avons alors obtenu des éléments de réponse à la question initiale : **quels sont les facteurs qui influencent le développement du plaisir de lire chez les élèves et comment l'école peut - elle intervenir dans ce processus ?**

Cette seconde partie de mémoire est dédiée à la mise en œuvre d'un recueil de données et d'une expérimentation nous permettant de répondre à des hypothèses énoncées. Nous analyserons les résultats obtenus et en tirerons des interprétations. Les hypothèses proposées seront en lien direct avec notre question de recherche. Pour assurer cette cohérence, les hypothèses prennent en compte les deux axes de notre problématique : d'une part les facteurs personnels (enjeux socio-économiques) qui influencent le plaisir de lire des élèves, d'autre part le rôle de l'école dans le développement de ce plaisir.

Ainsi, les hypothèses qui nous serviront pour effectuer notre expérimentation sont les suivantes :

Hypothèse 1 : l'environnement familial a une incidence sur le plaisir de lire

Hypothèse 2 : le partage et les échanges à propos des lectures personnelles favorisent le plaisir et la motivation vis-à-vis de la lecture.

Dans le cadre de ma deuxième année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, j'ai pu récolter des données auprès d'élèves et mettre en place un dispositif afin d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses énoncées.

II. Méthode de recueil de données

A. Description de l'échantillon de la population testée

Etant étudiante alternante contractuelle, j'ai une classe de CE2-CM1 en responsabilité un jour par semaine. Nous nous appuierons sur celle-ci afin de répondre à notre question de recherche et vérifier les hypothèses énoncées. Elle n'a pas été sélectionnée de manière volontaire pour cette étude. En effet, il s'agit de la classe dans laquelle j'ai été affectée pour cette année scolaire. Elle est située dans une école élémentaire publique dans un milieu relativement rural qui comporte 6 classes, pour un total de 135 élèves.

La classe est composée de 21 élèves. Etant donné que cela constitue un échantillon assez limité, le questionnaire sera distribué à une seconde classe. Il s'agit d'une classe de CM1 de la même école.

Nombre total d'élèves	Nombre de CE2	Nombre de CM1	Nombre de filles	Nombre de garçons
44	11	23	24	20

Tableau récapitulatif des élèves interrogés

Ce groupe hétérogène en termes de sexe, de niveau de lecture, de centre d'intérêt nous permettra alors de recueillir des données diverses et d'observer des pratiques de lecture hétérogène.

Afin de garantir l'anonymat des élèves, aucun nom et prénom ne sera cité dans ce travail. Ils seront désignés sous la forme d'« élève 1 », « élève 2 », « élève 3 », ...

B. Méthodologie de recueil de données utilisée

Le recueil de données est nécessaire pour obtenir les informations relatives aux hypothèses et à la problématique. Ainsi, toutes les données collectées seront en lien avec notre objet d'étude : les facteurs du développement du plaisir de lire et l'intervention de l'école dans ce processus.

Dans le contexte de notre étude, nous utiliserons la méthode mixte. Cette dernière se définit comme « l'articulation dans une même recherche de méthodes quantitatives et de méthodes qualitatives »³³, répandue dans les sciences sociales. Cela permettrait de « croiser des regards divers sur un même objet, c'est-à-dire à mobiliser une diversité de méthodes pour consolider une explication et affermir les résultats »³⁴. Autrement dit, cela permet de confronter les différentes données des diverses méthodes utilisées pour en tirer des corrélations et des conclusions.

Pour se faire, un questionnaire sera distribué aux élèves. Il s'agira de notre méthode principale de récolte de données mais il sera accompagné d'entretiens de trois élèves et d'observations de ma part.

1. Les entretiens

Avant la distribution des questionnaires à tous les élèves, j'ai effectué des entretiens avec 3 élèves. Connaissant mes élèves, j'ai veillé à choisir des élèves avec des profils variés. Ces entretiens ont été réalisés de manière individuelle à tour de rôle et se sont déroulés au sein de la classe. Avant le début de l'entretien, il fut primordial de mettre l'élève dans un climat de confiance, lui expliquer le déroulement pour le mettre à l'aise. La difficulté était de trouver un juste milieu entre le fait de ne pas être trop distant sans non plus mettre en place une grande proximité.

Ces entretiens ont été réalisés à partir d'une grille d'entretien (annexe 4) que j'ai conçue. Elle est sensiblement ressemblante avec la grille de questionnaire que j'évoquerai ultérieurement. Certaines questions sont fermées. Cependant, d'autres sont plus ouvertes permettant aux élèves de s'exprimer davantage. C'est d'ailleurs l'un des objectifs des entretiens.

L'intérêt d'effectuer les entretiens en amont des questionnaires est de tester la clarté des questions pour les élèves. En effet, si l'on constate lors des entretiens que certaines questions doivent être reformulées pour être plus explicites et plus claires, cela signifie qu'il faudra modifier les grilles de questionnaires. De plus, cela permet de

³³ AGUILERA Thomas et CHEVALIER Tom, *Les méthodes mixtes : vers une méthodologie ?* publié dans la revue *Revue Française de Science Politique* en 2021 (page 361 à 363)

³⁴ AGUILERA Thomas et CHEVALIER Tom, *Les méthodes mixtes : vers une méthodologie ?* publié dans la revue *Revue Française de Science Politique* en 2021 (page 361 à 363)

vérifier la pertinence des questions, c'est-à-dire s'assurer que les questions posées correspondent à la réalité des élèves et qu'elles ne sont pas trop abstraites pour eux.

Bien que les entretiens s'apparentent à un travail en amont des questionnaires, ils permettent aussi de fournir des données supplémentaires. Ils recueillent des ressentis, des sentiments, des vécus qui ne seront pas évoqués durant les questionnaires et ainsi enrichir l'analyse finale.

En résumé, les entretiens sont nécessaires pour ajuster les grilles de questionnaires et recueillir des informations supplémentaires utiles pour le recueil de données.

2. Les questionnaires

Une fois les entretiens réalisés et les questions ajustées, les questionnaires ont été distribués aux élèves. Par cette méthode, les données récoltées seront quantitatives. Ce questionnaire est composé de 19 questions. Parmi elles, 16 concernent leurs pratiques de lecture et 4 concernent leurs âges, leurs sexes et le niveau d'études de leurs parents (annexe 5). Etant donné que nous nous adressons à des CE2-CM1 et que je connais leurs niveaux, les élèves sont capables d'être en autonomie face à celui-ci. Toutefois j'ai veillé à lire chaque question avec eux, en répondant à leurs interrogations s'il y en a. J'ai porté une attention toute particulière à l'utilisation de l'échelle de couleurs numérotée de 1 à 6. En effet, c'est un outil que les élèves n'avaient jamais rencontré donc son utilisation leur était inconnue. Par ailleurs, je suis restée disponible au moment où ils remplissaient le questionnaire afin de les aider en cas de difficultés éventuelles.

S'assurer d'une bonne compréhension de la part des élèves est fondamental pour maximiser les chances d'avoir des réponses les plus sincères et véridiques.

Il y a plusieurs formats de questions. Certaines sont de types numérique (combien), d'autres de types nominal (quel est..., qui...). Toutefois, on ne retrouve pas les questions de type textuel qui invite à développer. Connaissant mes élèves, beaucoup auraient été en difficulté face à celles-ci. Les questions de ce type n'ont alors été utilisées seulement lors des entretiens. Les questionnaires permettent de récolter des données plus précises dans le sens où les élèves ne pourront pas se disperser ou

s'éloigner de la question posée. Les questions relatives aux habitudes personnelles et individuelles des élèves se retrouveront davantage dans l'étape de l'entretien.

Certaines questions ne nécessitent qu'une seule réponse, d'autres plusieurs. Cela sera précisé sur chaque question du questionnaire.

L'intérêt des questionnaires est de collecter beaucoup de données de manière rapide et efficace du fait qu'ils soient distribués à tous les élèves. En effet, sur une journée de classe, le facteur temporel n'est pas à négliger. De plus, les questionnaires permettent aux élèves de répondre aux mêmes questions de la même manière, permettant ainsi une comparaison plus simple lors de l'analyse des données. Enfin, il y a un intérêt statistique dans le sens où les réponses aux questionnaires permettent, lors de l'analyse, de tirer d'éventuelles corrélations entre plusieurs facteurs.

C. Le dispositif mis en place

1. Présentation du dispositif

A la suite du recueil de données, un dispositif a été mis en place au sein de la classe de CE2-CM1 présentée en partie II A (page 26). Il nous est utile pour vérifier l'hypothèse 2 « le partage et les échanges à propos des lectures personnelles favorisent le plaisir et la motivation vis-à-vis de la lecture ». Il s'agit ici d'une étude longitudinale qui repose sur le suivi des mêmes élèves sur le temps afin d'observer des dynamiques ou des changements éventuels vis-à-vis de la lecture.

Chaque mardi, un ou deux élèves choisissent l'extrait d'un livre qu'ils doivent lire à haute voix devant leurs camarades. Il peut s'agir tant d'un livre personnel qu'un livre de la bibliothèque de l'école ou de la classe. La seule contrainte dans leur choix, est qu'il doit s'agir d'un livre qu'ils apprécient.

En amont de la lecture de l'extrait par l'élève, ce dernier doit présenter le livre succinctement : son titre, l'auteur, un court résumé et la raison pour laquelle il a choisi ce livre.

A la suite de cette lecture offerte par un élève, un moment de réflexion et d'échanges est réalisé avec l'ensemble de la classe et l'enseignant. Lors de celui-ci, les élèves posent des questions sur l'extrait s'il y a des incompréhensions. Cet échange se fait aussi autour des thématiques du livre abordé, les émotions ressentis à la lecture de

cet extrait, faire des liens avec des expériences vécues ou des apprentissages vus en classe.

L'objectif est que les élèves présentent un livre qui leur plait et en parle de manière à ce que les autres élèves aient envie de le lire à leur tour. En effet, cela permet de diversifier les supports des lectures des élèves (leur faire découvrir un nouveau genre ou un nouveau support par exemple). Le rôle de l'enseignant est de veiller au bon déroulement des échanges, que tous les avis soient respectés et pris en compte, rediriger les élèves dans leur réflexion s'ils éprouvent des difficultés... Ces discussions très dirigées au début du dispositif étaient faites de manière de plus en plus autonome au cours du temps.

Afin de ne pas exclure ou pénaliser les élèves les plus éloignés de la lecture, une attention est apportée dans l'accompagnement des choix de chacun de leur ouvrage à présenter. Les élèves ont été guidés dans la sélection en fonction de leurs intérêts et leurs niveaux de lecture respectifs. Au sein de ce dispositif, il n'est pas question d'évaluer la qualité du livre présenté mais de créer des occasions de lecture et de discussions autour de cette dernière. L'objectif est justement de valoriser la diversité des supports, des goûts et des ressentis de chacun. Par ailleurs, le CNL a lancé la campagne du « je lis comme je veux » dans le but de prôner une lecture « libre, immersive, plurielle, décomplexée, intergénérationnelle et ouverte à l'autre ». Le but est de redonner le goût de la lecture à ceux l'ayant perdu, en mettant en avant l'idée que chaque lecture et chaque support de lecture est légitime. Cette réflexion était déjà prônée par certains auteurs notamment PENNAC Daniel, qui dans son ouvrage *Comme un roman* publié en 1995, a défini ce qu'il appelle « les droits imprescriptibles du lecteur », à savoir « le droit de ne pas lire, le droit de sauter des pages, le droit de ne pas finir un livre, le droit de relire, le droit de lire n'importe quoi, le droit au bovarysme, le droit de lire n'importe où, le droit de grappiller, le droit de lire à haute voix, le droit de nous taire »³⁵. A chacun de ces droits, il en consacre quelques pages dans son ouvrage. Tout comme ce livre, le dispositif présenté ici prend en compte la diversité de lecteurs au sein de la classe.

³⁵ PENNAC Daniel, *Comme un Roman*, publié en 1995

2. Les observations

Le comportement des élèves face aux livres a été observé tant pendant le déroulement du dispositif présenté précédemment que lors du quart d'heure de lecture silencieuse en chaque début d'après-midi. Ce dernier est répandu dans les écoles car est largement encouragé dans les programmes de l'Education Nationale et dans les documents d'accompagnement Eduscol.

L'intérêt de l'observation est d'être attentive aux pratiques de lecture des élèves dans le contexte d'une salle de classe en pleine action de lecture. En effet, les données des méthodes présentées précédemment (questionnaires et entretiens) permettent de recueillir des informations sur ce qu'ils affirment ou ce qu'ils ressentent. L'observation permet de regarder leurs comportements. Cela permet de regarder comment se déploie, ou pas, le plaisir de lire à l'école. Ainsi, l'observation peut donner des informations sur leur engagement faces aux livres.

Etant donné qu'observer tous les élèves est difficile, je n'observerai que certains élèves de sexes différents et de niveaux de lecture différents. Il est préférable d'obtenir des données plus précises sur quelques élèves que des données imprécises sur tous les élèves de la classe. Cette observation se fera à partir d'une grille (annexe 6).

De plus, dans la mesure où je suis en charge de l'animation de ce dispositif, mon observation prend la forme d'une observation participante car ma position m'amène à interagir directement avec les participants : je suis au sein de la dynamique du groupe.

3. Les biais envisagés à travers cette méthodologie

Des biais peuvent être envisagés lors de la récolte des données. En effet, étant leur enseignante, les élèves (« les enquêtés »), auront tendance à orienter leurs réponses dans le sens qui leur semblent être attendu par l'école. Nous pouvons supposer en amont des questionnaires et des entretiens que certains élèves pourront être amenés à cacher leurs difficultés face à la lecture et/ou valoriser leur rapport aux livres. C'est ce qu'on appelle le biais de désirabilité sociale ou encore le biais de conformisme. En quelques mots, c'est un phénomène par lequel les individus orientent leurs réponses ou leurs comportements en fonction de ce qu'ils jugent correct ou

attendu par la société. Cela vient alors fausser la sincérité de leurs réponses par peur d'être stigmatisés.

C'est la raison pour laquelle il est intéressant d'ajouter des observations directes aux questionnaires et entretiens. Cela permettra de confronter les réponses des élèves concernant leur appétence à la lecture et leur comportement réel face aux livres.

« S'il est difficile de supprimer ces biais, les connaître peut permettre de les limiter. Dans tous les cas, en avoir conscience favorise la prise de recul au moment de l'analyse »³⁶

Ainsi, pour pallier à ces biais, nous pouvons réfléchir à une manière de les contourner. Pour se faire, il est nécessaire, au moment de la distribution des questionnaires, de mettre un contexte favorable à la sincérité et à la fiabilité des réponses des élèves. Pour cela, des mots rassurants ont été employés pour installer un climat de confiance. Certains élèves peuvent être effrayés en reliant ce questionnaire à une évaluation. Il leur a donc été indiqué ce dernier n'a aucune incidence sur leur scolarité.

³⁶ CORON Clothilde, Le questionnaire : les biais, dans *La boîte à outils de l'analyse de données*, pages 38 à 41

III. Analyse des résultats

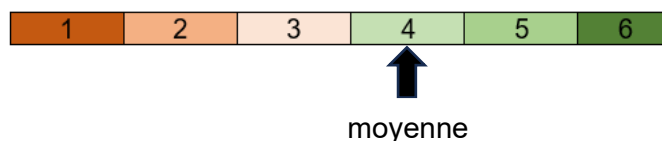
Il convient désormais d'analyser les données récoltées auprès de l'échantillon de population dont les caractéristiques ont été détaillées dans la partie II A (page 26). Dans un premier temps, les données ont été rassemblées dans un tableur afin de faciliter leur traitement.

Total élèves	« Tous les jours »	« Une à deux fois par semaine »	« Rarement »	Sans réponse
44	5	18	20	1

Pour débiter notre analyse, nous effectuerons un tri à plat sur deux questions essentielles pour connaître le rapport qu'entretiennent les 44 élèves de notre échantillon avec la lecture. Notre sujet d'étude étant le plaisir de lire des élèves, il semble essentiel de commencer par analyser cette donnée de « plaisir ».

1. Sur une échelle de 1 à 6, à quel point aimes-tu lire ?

Entoure la case qui te correspond, sachant que 1 = pas du tout et 6 = énormément



A la question « *sur une échelle de 1 à 6, à quel point aimes-tu lire ?* », il en résulte une moyenne s'élevant à 4,09 sur l'échelle de 6. Nous pouvons alors relever une appétence pour la lecture relativement haute. Il est intéressant de poursuivre avec la fréquence de lecture des élèves.

3. À quelle fréquence lis-tu des livres en dehors de l'école ? Tu as le droit de ne cocher qu'une seule case

- Tous les jours Une à deux fois par semaine Rarement Jamais

Tableau récapitulatif des réponses des élèves à la question « à quelle fréquence lis-tu des livres en dehors de l'école »

Ces résultats peuvent paraître surprenants car ils ne sont pas en cohérence avec la moyenne plutôt élevée relevée dans la question précédente. Cette divergence

implique plusieurs interprétations. D'une part, il est envisageable que certains élèves aient surestimé leur plaisir de lire dans la question précédente du fait du biais de désirabilité social développé en partie III C (page 30). D'autre part, le questionnaire étant rempli dans un contexte scolaire, les élèves ont pu exclure des genres de livres qu'ils ne pensent pas être « de la lecture » qu'ils ont l'habitude de lire à l'école. Pour finir, apprécier la lecture ne signifie pas nécessairement une pratique régulière. En effet, les élèves peuvent aimer lire mais ne pas disposer assez de temps, de motivation ou des conditions nécessaires pour le faire régulièrement. En effet, lire ne dépend pas seulement du désir ou de l'intérêt : une disponibilité psychique (concentration, attention...) et matérielle (lieu calme, livre...) est nécessaire.

Les réponses à ces deux questions constituent une base pour amorcer la suite de l'analyse. Connaissant désormais la moyenne du goût pour la lecture et la fréquence de lecture de notre échantillon de population, nous pouvons désormais aller plus loin en effectuant des corrélations entre diverses variables. L'objectif est de confirmer ou infirmer nos hypothèses énoncées et faire ressortir des axes de réponse à notre problématique.

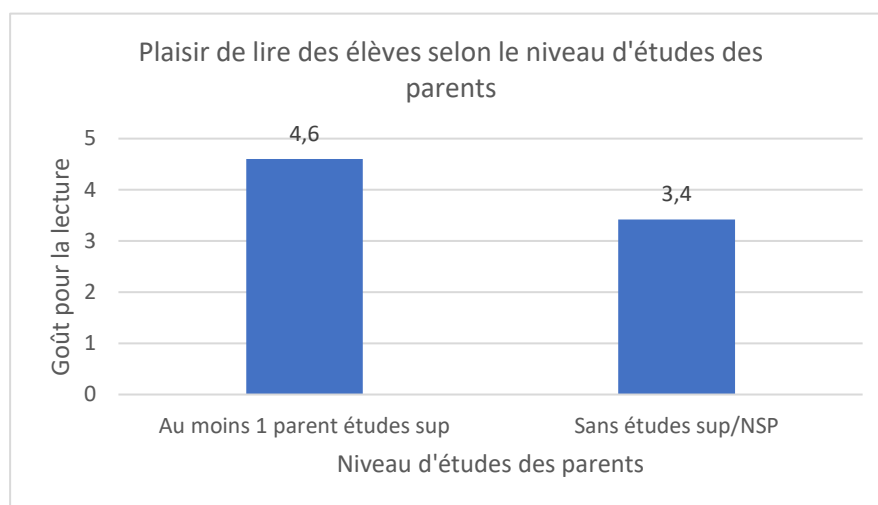
Des tableaux croisés dynamiques ont été réalisés afin de croiser des variables entre elles. A partir de ces derniers, nous avons pu créer des histogrammes permettant de montrer la répartition d'une variable au sein de l'échantillon interrogé.

A. Fréquence et plaisir de lire des élèves selon le niveau d'études des parents

Les deux questions évoquées dans l'introduction sous forme de tri à plat vont ici être croisées avec le niveau d'études des parents. Ce croisement est en lien avec notre **hypothèse 1** et prendra appui à la partie II A et B du cadre théorique (pages 17 à 20).

Dans la mesure où notre étude prend en compte les enjeux socio-économiques vis-à-vis du plaisir de lire, le niveau d'études des parents des élèves sera régulièrement évoqué car il s'agit d'un indicateur clé du « capital culturel » des élèves, concernant tant les ressources matérielles que la valorisation de l'activité de lecture.

Le graphique ci-dessous illustre le niveau de plaisir de lire déclaré par les élèves (sur une échelle de 1 à 6) selon le niveau d'étude de leurs parents.

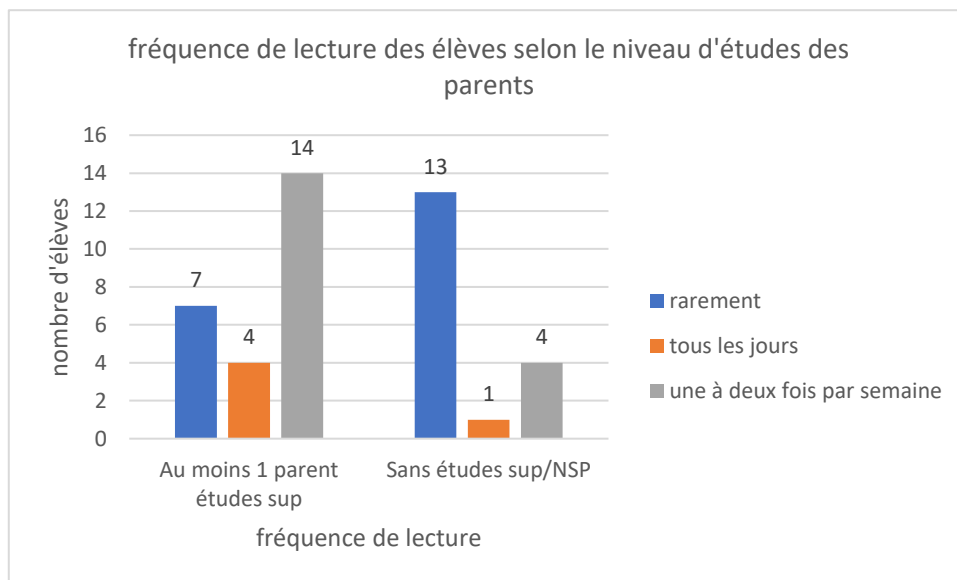


Ces données sont issues de la question 1 et 19 du questionnaire distribué aux élèves (annexe 5). Il est important de préciser qu'aucun élève n'a coché la réponse « non » à la question « sais-tu si tes parents ont fait des études à l'université ? ». En revanche, la case « je ne sais pas » a régulièrement été cochée en réponse à cette question. En ce sens, nous pouvons supposer que pour une partie d'entre eux, cela signifie que leurs parents n'ont pas fait d'études supérieures. En effet s'ils ne savent pas, c'est que le sujet n'est pas évoqué à la maison. C'est la raison pour laquelle dans le graphique, les catégories « sans études supérieures » et « ne sait pas » ont été regroupées.

Le graphique montre que les élèves ayant au moins un parent diplômé de l'enseignement supérieur estiment en moyenne aimer lire à 4,6 sur une échelle allant jusqu'à 6 contre une moyenne de 3,4 pour les élèves dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures.

Bien que ces deux moyennes soient relativement élevées, nous constatons que les élèves dont les parents ont fait des études supérieures déclarent davantage aimer lire que les élèves dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures. Ce phénomène découle de la notion de « le capital culturel », développé par le sociologue P. BOURDIEU. Ce capital est détenu par les parents et a une incidence sur les pratiques culturelles des enfants. Ces dernières incluent les pratiques de lecture.

Pour rappel, nous avons relevé dans l'introduction que 5 élèves disent lire tous les jours, 20 rarement et 18 une à deux fois par semaine et 1 élève n'a pas répondu. Il convient de répartir ces réponses selon le niveau d'études de leurs parents.



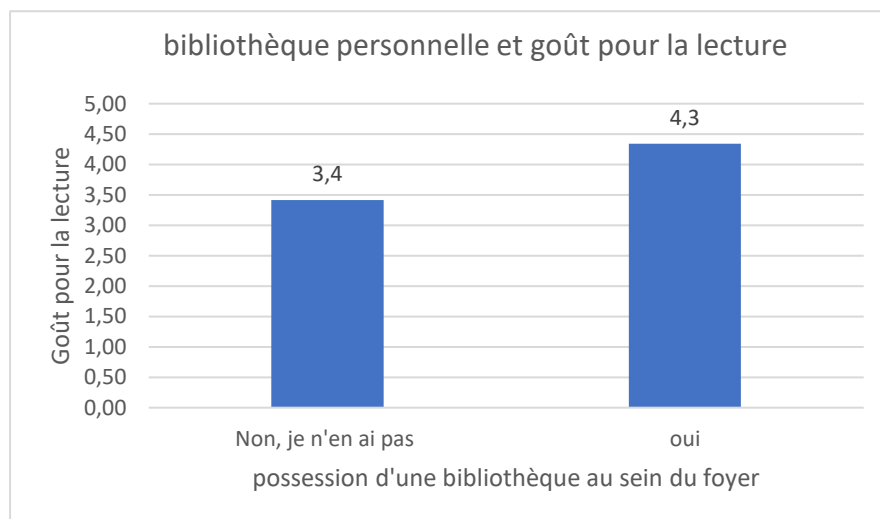
Nous constatons que parmi les 25 élèves dont les parents ont fait des études supérieures, 4 lisent tous les jours contre 1 parmi les 18 dont les parents n'ont pas fait d'études. De plus, 14 élèves issus de familles ayant un niveau d'études supérieures lisent une à deux fois par semaine contre 4 chez ceux dont les parents n'ont pas fait d'études. Enfin, le dernier élément à relever est que 7 lisent rarement parmi les élèves dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures contre 13 du côté des élèves dont les parents en ont fait. Il y a donc une corrélation entre le niveau d'études des parents et la fréquence de lecture des élèves. Ces derniers dont les parents ont fait des études supérieures lisent plus régulièrement du fait d'une modélisation parentale. Au contraire, la rareté de lecture est plus importante chez les élèves dont les parents n'ont pas fait d'études, ce qui peut refléter un manque d'exposition à la lecture à la maison ou un manque d'accès aux livres.

Pour continuer cette analyse, il est nécessaire de se tourner vers la pratique du livre à la maison. En effet, il n'est pas suffisant d'estimer qu'un élève développe une appétence vis-à-vis de la lecture seulement car l'un de ses parents a fait des études. Il faut se tourner vers les pratiques culturelles familiales qui impactent les centres d'intérêts des enfants.

B. Plaisir de lire et habitudes familiales vis-à-vis du livre

Cette partie est toujours en lien avec notre **hypothèse 1**.

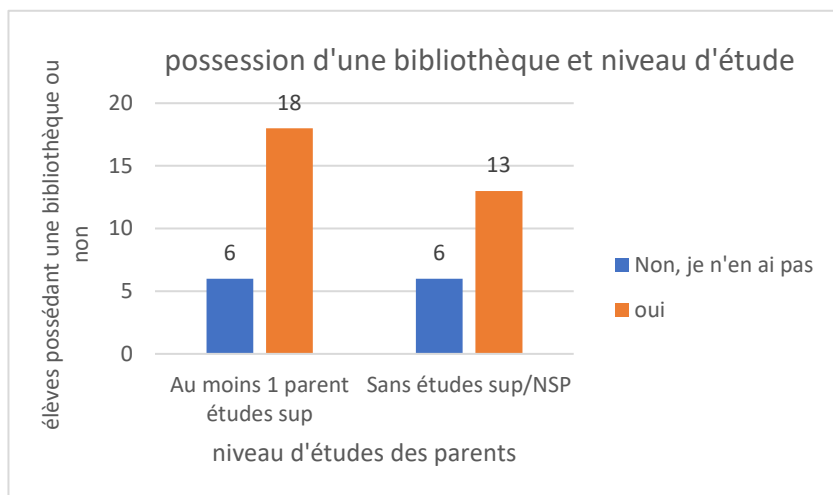
Pour commencer, nous allons nous tourner vers le graphique ci-dessous qui illustre un croisement de données la présence d'une bibliothèque au sein du foyer et le plaisir de lecture déclaré par l'élève.



D'après le graphique obtenu, les élèves disposant d'une bibliothèque chez eux déclarent un goût pour la lecture d'en moyenne 4,3 sur une échelle de 6 contre une moyenne de 3,4 pour les élèves qui n'en possèdent pas. Nous pouvons alors interpréter l'existence d'une corrélation entre le plaisir de lire et la présence d'une bibliothèque au sein du foyer. En effet, les élèves qui disposent d'une bibliothèque chez eux sont fréquemment confrontés aux livres. Cela reflète un environnement familial dans lequel la lecture est valorisée: elle apparaît comme un centre d'intérêt. Autrement dit, la présence d'une bibliothèque révèle une pratique du livre à la maison et donc une familiarisation avec le livre. Certains élèves auront déjà été confrontés aux livres avant même l'entrée à l'école maternelle tandis que d'autres, manipuleront un livre pour la première fois en petite section. En ce sens, la famille joue un rôle fondamental dans la transmission des pratiques de lecture. Par ailleurs, pour ces élèves fréquemment confrontés aux livres, l'activité de lecture se détache de la tâche scolaire car peut être pratiquée en tant que loisir. Au contraire, les élèves peu

confrontés aux livres au sein de leurs foyers sont plus facilement amenés à associer la lecture à l'école et donc diminuer leur appétence pour cette activité.

Nous allons à présent nous tourner sur la potentielle existence d'un lien entre l'origine sociale et la présence d'une bibliothèque au sein du foyer.



Sur les 44 élèves interrogés, 1 élève n'a pas répondu à la question concernant la possession d'une bibliothèque personnelle. Par conséquent, le graphique ne représente les réponses que de 43 élèves.

Dans un premier temps, 24 élèves indiquent avoir au moins un parent ayant fait des études supérieures et 19 dont les parents n'en ont pas fait.

Dans un second temps, 18 des 24 élèves ayant au moins un parent qui a fait des études supérieures déclarent avoir une bibliothèque contre 13 pour les élèves dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures.

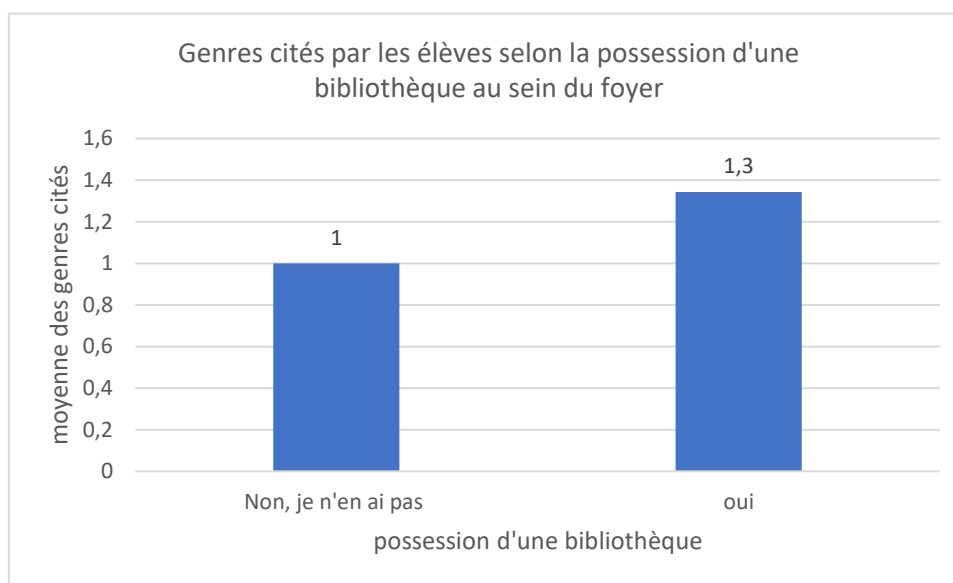
Par conséquent, la proportion la plus élevée d'élèves ayant une bibliothèque se situe parmi ceux dont les parents ont fait des études supérieures.

Les résultats mettent en avant une corrélation entre le niveau d'études des parents et la possession d'une bibliothèque au sein du foyer. Il s'agit d'un indicateur révélateur des inégalités d'accès aux biens culturels et par conséquent, aux pratiques culturelles.

Toutefois, nous devons nuancer nos propos puisque posséder une bibliothèque n'est pas exclusivement lié au niveau d'études des parents : les résultats montrent d'ailleurs

que certains élèves dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures ont une bibliothèque personnelle.

A la suite de ce constat, il est légitime de nous interroger sur les données nous permettant de prouver que cet indicateur matériel (bibliothèque à la maison) a une incidence sur les habitudes culturelles des élèves. Pour cela, nous nous appuyerons sur le nombre de genres de livres que les élèves ont été capables de citer. Cela est illustré dans le graphique ci-dessous.

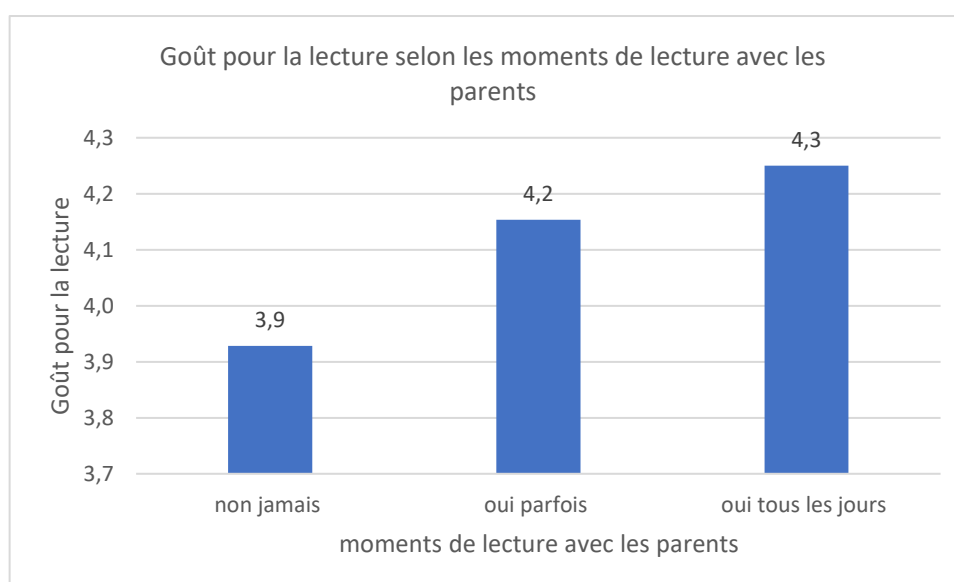


Les résultats montrent que les élèves ne possédant pas de bibliothèque citent en moyenne un seul genre de livres contre 1,3 genres pour les élèves qui en possèdent une. Cela suggère ainsi que la présence d'une bibliothèque favorise une plus grande diversité de supports de lectures connus, voire appréciés, par les élèves. Cela peut ainsi enrichir leur rapport à la lecture puisqu'en étant exposé à une variété de genres, l'élève peut développer une appétence particulière vis-à-vis de l'un d'entre eux.

Nous pouvons préciser que parmi les genres de livres cités, certains élèves ont répondu aimer lire « des Bandes Dessinées » ou encore « des contes fantastiques ». Toutefois, les livres dont dispose la classe sont des romans, des documentaires et quelques albums. Cela signifie donc que les élèves ont accès à d'autres types de livres en dehors de l'école. De plus, ce graphique nous permet d'effectuer un lien avec la partie I C b (page 13) du cadre théorique, dans laquelle nous avons développé les

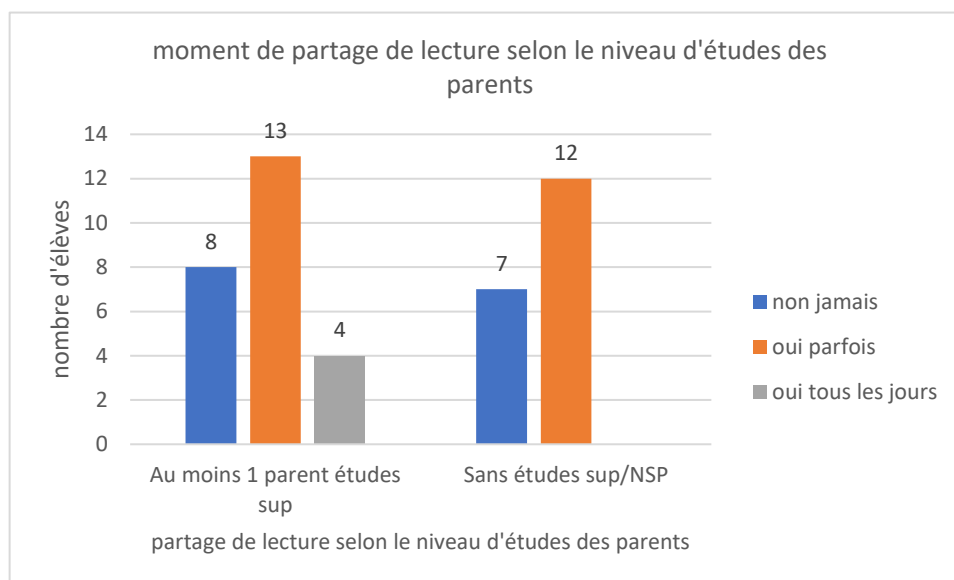
divers supports de lecture utilisés par les 7 – 19 ans par le biais d'une étude du Centre National du Livre en 2022. Il s'agissait des Bandes Dessinées en tête, suivis des romans et des mangas ensuite. Cet aspect ne se retrouve pas dans les données récoltées puisque les romans sont cités plus fréquemment que les Bandes Dessinées.

Pour revenir au cœur de nos hypothèses, nous devons rappeler que l'accès aux livres ne suffit pas à développer un véritable goût pour la lecture et qu'une transmission active de cette pratique culturelle soit réalisée. L'un des moyens les plus simples pour les parents de transmettre une appétence vis-à-vis de la lecture est de partager des moments de lecture ensemble, en lisant des histoires (avant même que l'élève sache lire). Le graphique ci-dessous met en évidence le plaisir de lire des élèves selon le fait que leurs parents leurs lisent des histoires ou non.



Selon les données représentées, les élèves dont les parents ne lisent jamais d'histoire estiment aimer lire en moyenne à 3,9 sur une échelle de 6, contre 4,3 en moyenne pour les élèves qui déclarent partager un moment de lecture tous les jours avec leurs parents. La moyenne du plaisir de lire des élèves qui déclarent que leurs parents leur racontent occasionnellement des histoires s'élèvent à 4,2. Bien que les écarts entre les moyennes soient relativement faibles, nous pouvons quand même suggérer l'idée que les interactions régulières à propos des livres renforcent l'intérêt des élèves pour la lecture.

Ces résultats apparaissent comme pertinents pour justifier nos propos sur l'importance de créer des moments de partage autour du livre pour que l'enfant construise un plaisir de lire. Afin de croiser ces résultats avec les facteurs socio-économique, nous allons nous tourner vers les moments de lecture avec les parents selon le niveau d'études des parents.

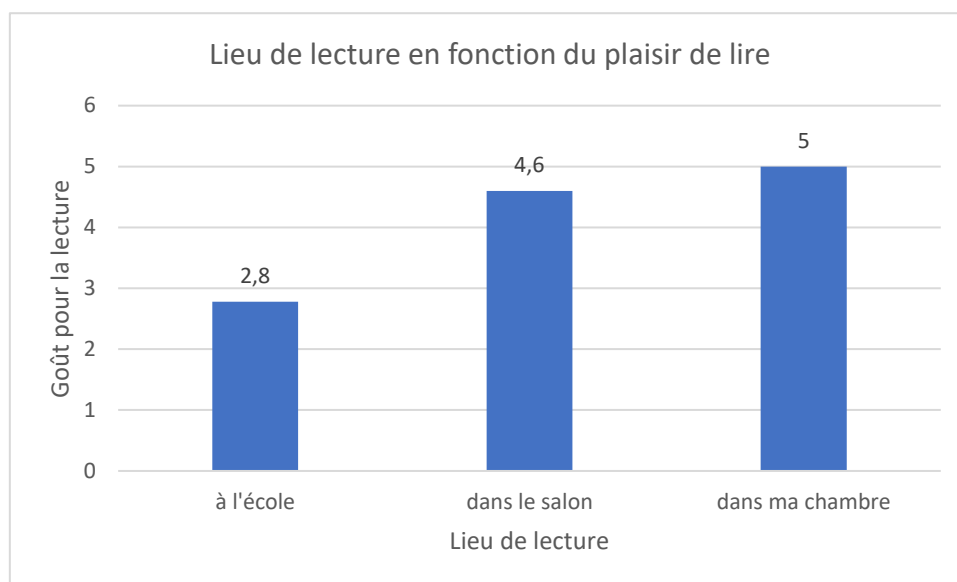


Pour commencer, nous constatons qu'aucun élève dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures ne déclare que ces derniers leurs lisent des histoires quotidiennement contre 4 élèves dans la catégorie dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. Aussi, la proportion d'élèves affirmant que leurs parents leur lisent parfois des histoires est plus élevée chez ceux issus de milieux plutôt diplômés. Toutefois, le dernier résultat peut paraître surprenant car la majorité d'élèves ayant répondu que leurs parents ne leur lisent jamais d'histoires appartient à la catégorie dont les parents ont fait des études supérieures.

Ainsi, le croisement des données de cette sous-partie nous a permis de nous éclairer sur notre **hypothèse 1** : « l'environnement familial a une incidence sur le plaisir de lire » (page 25) en nous appuyant plus spécifiquement sur la possession d'une bibliothèque et les moments de partage de lecture avec les parents. Les résultats nous ont révélés être cohérents avec l'hypothèse annoncée. Cette dernière est donc vérifiée.

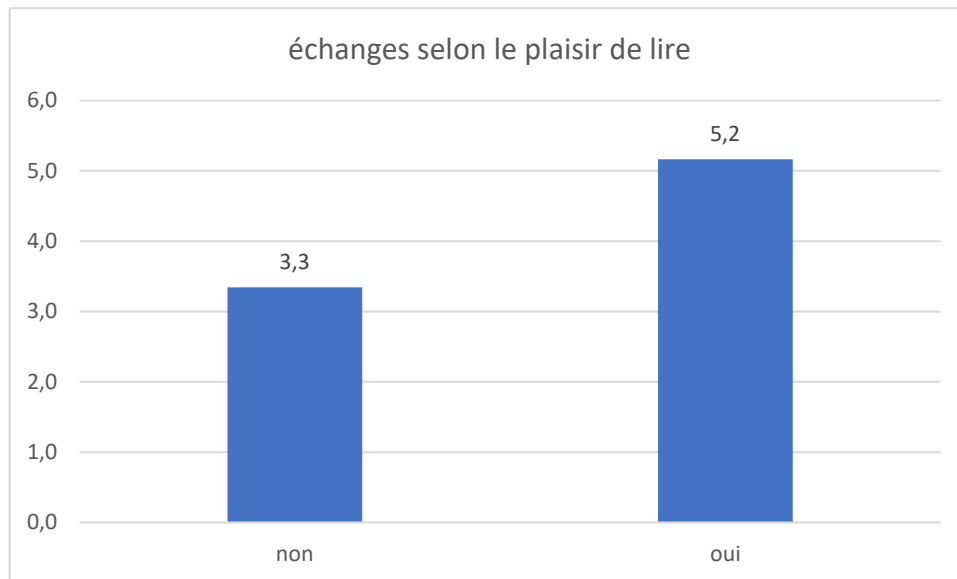
C. L'intervention de l'école sur le plaisir de lire

Cette partie vient répondre à notre **hypothèse 2**. Nous rappelons aussi que le dispositif présenté en partie II C (page 27) est en lien avec cette hypothèse.



Ces résultats nous servent de point de départ pour l'interprétation. En effet les résultats de ce graphique montrent que les élèves qui déclarent que l'endroit où ils lisent le plus est l'école estiment aimer lire en moyenne à 2,8 sur une échelle de 6. Au contraire, les élèves dont l'endroit où ils lisent le plus est à la maison (chambre, salon...) estiment aimer lire en moyenne à 4,6 et 5 sur une échelle de 6. On constate donc que pour les élèves qui n'aiment pas lire, c'est à l'école qu'ils lisent le plus. Cela met en lumière le rôle important de l'école dans la transmission du plaisir de lire.

Etant donné que notre hypothèse 2 met en avant les échanges comme source de motivation de lecture, nous avons demandé aux élèves s'ils ont l'habitude d'échanger avec leurs camarades sur les livres qu'ils lisent (personnellement, ou pendant le quart d'heure de lecture en classe...).

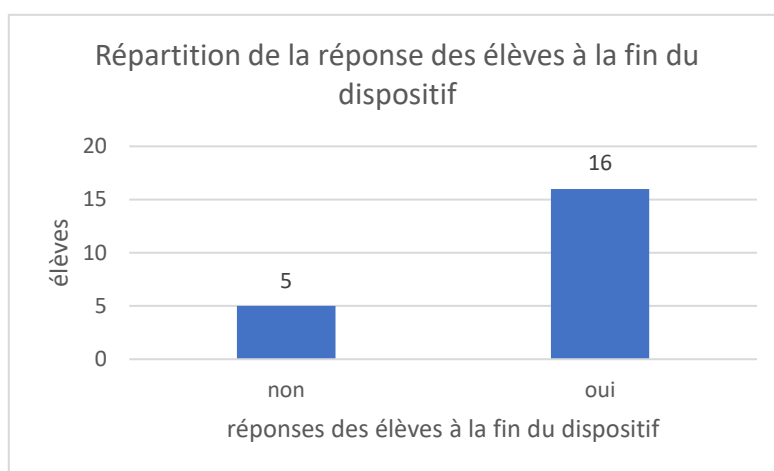


Les résultats montrent que les élèves qui affirment discuter de leurs lectures avec leurs camarades estiment leur plaisir de lire en moyenne à 5,2 sur une échelle de 6. A l'inverse, les élèves qui n'échangent pas à propos de leurs lectures estiment aimer lire à 3,3 en moyenne sur une échelle de 6. Cela met en avant un lien significatif entre le partage des lectures et le plaisir de lire. Ces échanges contribuent à installer l'acte de lire comme une expérience partagée avec ses camarades (dimension collective) et non plus une activité individuelle. Par ailleurs ces discussions mettent en place des interactions sociales, motivant ainsi l'envie de lire. Un cercle vertueux s'installe : plus les élèves lisent, plus ils ont envie d'en discuter entre eux, plus ils sont motivés à lire davantage.

Jusqu'à lors, nous tendons vers la validation de notre hypothèse 2. Toutefois, avant de l'affirmer, nous devons nous tourner vers le bilan du dispositif mis en place qui est en lien avec celle-ci.

D. Bilan du dispositif

Le dispositif de lecture offerte par un élève de la classe suivi de temps d'échanges a été reçu très positivement par les élèves. En effet, j'ai noté que les élèves paraissent, dans un premier temps, peu à l'aise face à cet exercice car ils n'ont pas l'habitude de le pratiquer. Mais, très rapidement, ils se sont trouvés très volontaires et enthousiastes à l'idée d'y participer. Ce moment de la journée est même devenu une demande avec impatience de leur part. Après 8 mardis durant lesquelles ce dispositif fut mis en place, la question « est ce que les moments de discussion sur les extraits de livres lus par tes camarades t'ont donné envie de découvrir de nouveau livre ? » leur a été posée.



Ce dispositif n'ayant été mis en place qu'avec ma classe de CE2-CM1, seulement 21 élèves ont répondu à cette question. A la question citée précédemment, 16 élèves répondent oui contre 5 élèves qui répondent non. Nous avons confirmation de la réception positive face au dispositif. Ce constat est d'autant plus significatif dans le sens où il s'appuie directement sur le ressenti des élèves.

En revanche, le fait que 5 élèves aient répondu non, tend à nuancer l'analyse. Cela peut s'expliquer par le fait que ces élèves éprouvent un désintérêt pour la lecture bien qu'elle se fasse collectivement ou bien justement, qu'ils préfèrent des lectures plus silencieuses et individuelles. Afin de trouver une explication à ces résultats, deux des élèves ayant répondu non ont été capable de verbaliser pourquoi ce dispositif ne leur a pas donné envie de lire davantage. L'un explique cela par le fait qu'il « n'aimait pas les livres proposés par les autres ». On peut supposer que cet élève n'a pas développé un intérêt vis-à-vis des choix de lectures de ses pairs. Le second a justifié par le fait

qu'il « n'aimait pas discuter de l'extrait » et qu'il voulait juste « écouter l'histoire ». Ici, on peut supposer que l'élève voit la lecture d'une manière individuelle, sans échanges dans l'immédiat. Son comportement était d'ailleurs révélateur durant le dispositif car il était de plus en plus dissipé durant les temps d'échanges, montrant un désintérêt.

Toutefois, ce dispositif a rencontré une difficulté : les élèves les plus réservés ne participaient que très peu aux temps d'échange en classe entière. Afin de prendre en compte l'ensemble des élèves dans ce dispositif, j'ai adapté les temps d'échanges. En effet, c'est sur cet aspect que j'ai adapté le dispositif. C'est la raison pour laquelle des moments de « partage de lectures » ont été organisés en petits groupes. Ces derniers étaient composés de 4 ou 5 élèves, réalisés par l'enseignant en prenant en compte les niveaux de lectures et les caractères de chaque élève afin de favoriser la participation de tous au sein du groupe, même pour les élèves peu sûrs d'eux. Pour rappel, j'ai cette classe en responsabilité seulement une fois par semaine. Ainsi, pour une raison de contrainte temporelle, ces moments ne pouvaient pas être mis en place tous les mardis.

En parallèle de ce dispositif, un extrait était lu par moi-même. En effet, les moments de lecture offerte par l'enseignant sont largement encouragés par les fiches d'accompagnement Eduscol car placent l'enseignant comme un modèle de lecteur. Cette pratique s'est révélée être pertinente dans le sens où j'ai constaté que les élèves montraient un intérêt important pour l'ouvrage en cours et une grande partie des élèves empruntaient les livres issus de la même collection lors du quart d'heure lecture. Cela s'explique par le phénomène d'imitation, confirmant ce rôle de « modèle » qu'est l'enseignant pour les élèves. Si l'enseignant lit avec engagement, cela suscite chez ces derniers une envie de lire à leur tour et d'utiliser des supports de lecture similaires. D'où l'importance de les maximiser pour leur en faire découvrir une variété.

Ainsi, par le biais de l'analyse des données ainsi que la mise en place, notre hypothèse 2 « le partage et les échanges à propos des lectures personnelles favorisent le plaisir et la motivation vis-à-vis de la lecture » est validée.

IV. Discussions

A. Limites du projet et perspectives futures

Ce travail d'initiation à la recherche a permis de mettre en avant certains facteurs qui influencent le développement du goût pour la lecture des élèves tout en proposant des pistes d'intervention envisageables par le biais de l'école. Toutefois, cette étude comprend des limites qu'il est nécessaire de souligner.

D'une part concernant les données utilisées, ont été récoltées par un échantillon relativement restreint bien que le questionnaire ait été distribué à deux classes. Cela limite alors la généralisation des résultats. De plus, les deux classes étant issues de la même école, les spécificités du groupe observés (milieu social relativement similaire) ont pu aussi influencer les données recueillies. Il pourrait être intéressant de prolonger cette recherche en recueillant des données issues d'écoles différentes avec des Indices de Position Social (IPS) très distinctes.

D'autre part concernant l'aspect temporel, le temps consacré aux activités en lien avec la lecture était fortement restreint, ayant les élèves en responsabilité qu'une fois par semaine. Cela a limité la possibilité d'observer des évolutions significatives sur le long terme lors de l'introduction de notre dispositif pour l'hypothèse 2.

Enfin, comme développé dans la partie I C (page 30) de cette partie méthodologie, des biais ont pu intervenir. En effet, les élèves ont pu orienter leurs réponses selon ce qui leur semble être attendu par l'enseignant.

Malgré ces limites, cette étude constitue une base pertinente pour des recherches futures. En effet, cette dernière peut inspirer d'autres expérimentations avec des pistes plus élaborées et approfondies sur une période plus longue au sein d'une classe dont j'aurai la responsabilité à toute l'année. Disposer d'une classer à plein temps permettra d'instaurer des rituels stables et ajuster les activités de lecture de manière plus précise. De plus, des changements plus significatifs pourraient s'observer.

B. Enrichissement personnel et professionnel

En tant que future professeure des écoles, ce travail m'a apporté une opportunité d'enrichissement professionnel tant d'un point de vue théorique que pratique.

D'une part, il m'a apporté des apports théoriques et scientifiques précieux vis-à-vis du rapport que les élèves entretiennent avec la lecture, à travers des auteurs ou des études chiffrées.

D'autre part, ce travail m'a donné l'opportunité de confronter mes représentations initiales aux réalités du terrain en observant et analysant le comportement des élèves face à la lecture.

Ainsi, réaliser ce premier travail d'initiation à la recherche fut une expérience enrichissante. Il m'a en effet permis de développer une méthodologie vis-à-vis de la recherche qui m'était jusqu'à lors inconnue. Cette démarche de recherche m'a aussi appris à formuler des hypothèses et interpréter des données chiffrées pour en tirer des corrélations et des liens entre différents aspects.

Par conséquent, ce travail d'initiation à la recherche a nourri ma réflexion quant à mes choix pédagogiques et ma posture de future professionnelle face aux élèves pour envisager des pratiques pédagogiques cohérentes et efficaces.

Conclusion

Tout au long de ce travail, nous avons cherché à répondre à la question suivante : ***quels sont les facteurs qui influencent le développement du plaisir de lire chez les élèves et comment l'école peut - elle intervenir dans ce processus ?***

Pour y parvenir, nous avons énoncé deux hypothèses :

Hypothèse 1 : la possession d'une bibliothèque au sein du foyer développe le plaisir de lire.

Hypothèse 2 : le partage et les échanges à propos des lectures personnelles favorisent le plaisir et la motivation vis-à-vis de la lecture.

Autrement dit, l'étude s'est portée sur deux variables principales. D'une part l'environnement de lecture de l'élève en prenant appui sur la possession d'une bibliothèque et les moments de lecture partagés avec les parents. D'autre part, la manière dont l'élève mobilise la lecture en prenant appui sur les échanges qu'il entretient avec ses pairs à ce sujet.

Au cours de notre analyse, nous avons pu conclure le fait que nos hypothèses énoncées ont été vérifiées grâce à l'interprétation des données récoltées.

En croisant les apports théoriques et les éléments du terrain, il nous a été possible de dégager des éléments répondant à notre problématique. En effet, le goût de lire n'apparaît pas spontanément. Il se construit progressivement, par le biais de divers facteurs constituant un environnement qui valorise l'activité et stimule l'intérêt envers elle. Les facteurs ayant émergés au cours de ce travail sont donc une proximité régulière à l'objet livre mais il faut qu'elle soit accompagnée d'une réelle transmission quant à son utilisation, de son rôle et de ses enjeux. De plus, l'accès à une diversité de supports favorise la curiosité et l'engagement pour cette activité. Toutefois, ces facteurs ne sont pas à la disposition de l'ensemble des élèves. Nous avons relevé que ces facteurs relèvent d'un enjeu socio-économique selon le niveau d'études des parents. Afin de réduire ces inégalités quant au développement du plaisir de lire, il convient à l'école d'intervenir en instaurant des rituels de lecture permettant d'ancrer la lecture dans le quotidien de tous les élèves. La lecture doit aussi être valorisée par l'enseignant lors des moments de lecture offerte servant de modèle de lecteur aux élèves, accompagnée de moments d'échanges et de partage autour des textes lus.

ANNEXES :

Annexe 1 : grille d'entretien à l'intention d'élèves de CE2 – CM1

Introduction / présentation

Peux-tu me dire si tu aimes lire ?

Pourquoi ?

Expériences de lecture

As-tu un/des livre(s) préféré(s) ? (si oui : quel est son titre ?) Pourquoi as-tu bien aimé ce livre ?

Quel est le titre du dernier livre que tu as lu ?

Fréquence et habitudes de lecture

Est-ce que tu lis des livres en dehors de l'école ? Si oui est ce que c'est plutôt tous les jours ? juste le week-end ?

Quel est l'endroit où tu lis le plus souvent ? (dans ta chambre, à l'école...)

Quel est le moment où tu lis le plus souvent (avant de dormir, le matin, au cours de la journée...)

Les choix du livres

Quel genre de livres aimes-tu lire ? (Bandes dessinées, aventures...)

Est-ce que tu aimes lire plusieurs fois le même livre ? Pourquoi ?

Les motivations / obstacles à la lecture hors classe

Est-ce que tu vois des personnes de ta famille lire des livres ?

Est-ce que tu lis des livres avec eux ? Est-ce qu'ils te racontent des histoires ? (si oui, qui ?)

Est-ce qu'il y a une bibliothèque dans ta maison ? Si oui, dans quelle pièce ? Est-ce que vous l'utilisez ?

Est-ce que tu te rends à la bibliothèque ? Avec qui ?

Est-ce qu'il y a des moments où tu es obligé de lire en dehors de la classe ?

Les dispositifs mis en place dans la classe

Est-ce que tu lis les livres que tu empruntes à la bibliothèque de l'école ? Si oui, tout seul ou avec quelqu'un ?

Est-ce qu'il t'arrive de discuter des livres que tu empruntes à la bibliothèque de l'école avec tes copains ? Est-ce que cela t'a déjà donné envie d'en emprunter un ?

Est-ce que tu aimes lire pendant le quart d'heure de lecture ? (oui/ non pourquoi ?)

Annexe 2 : grille de questionnaire à l'intention d'élèves de CE2-CM1

1. Sur une échelle de 1 à 6, à quel point aimes-tu lire ?

Entoure la case qui te correspond, sachant que 1 = pas du tout et 6 = énormément

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2. Lorsque tu lis, pourquoi le fais-tu ? Tu as le droit de cocher plusieurs cases

- Pour le plaisir (car j'aime ça) Parce que c'est dans mes devoirs
 Parce que je veux apprendre quelque chose Parce que mes parents m'obligent
 Je ne lis pas beaucoup

3. À quelle fréquence lis-tu des livres en dehors de l'école ? Tu as le droit de ne cocher qu'une seule case

- Tous les jours Une à deux fois par semaine Rarement Jamais

4. Lorsque tu lis, combien de temps lis-tu ? Tu as le droit de ne cocher qu'une seule case

- Moins d'une heure Plus d'une heure

5. Où lis-tu le plus souvent ? Tu as le droit de cocher plusieurs cases

- Dans ma chambre À l'école Dans le salon Je ne lis pas souvent

6. Si tu lis à la maison, quand lis-tu le plus souvent ?

- Le soir avant de dormir Le matin Au cours de la journée
 Je ne lis pas à la maison

7. Quel genre de livres préfères-tu ?

- Les histoires drôles Les aventures Les contes fantastiques
 Les documentaires (animaux, sciences, etc.) Les bandes dessinées
 Je ne sais pas

8. As-tu des livres préférés ? oui non

Si tu as répondu oui, peux-tu me donner les titres ?

-
-

9. Sur une échelle de 1 à 6, aimes-tu aller à la bibliothèque de l'école ?

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Entoure la case qui te correspond, sachant que 1 = pas du tout et 6 = énormément

10. Aimes-tu le quart d'heure de lecture à l'école ?

Entoure la case qui te correspond, sachant que 1 = pas du tout et 6 = énormément

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

11. As-tu une bibliothèque chez toi ? Tu as le droit de cocher plusieurs cases

- Oui dans ma chambre Oui dans la chambre de mon frère/sœur
 Oui dans le salon Oui ailleurs Non je n'en ai pas

12. Vas-tu à la bibliothèque en dehors de l'école ?

- oui souvent oui quelques fois non jamais

13. Est-ce que tes parents te lisent des histoires ? Tu as le droit de ne cocher qu'une seule case

- Oui tous les jours Oui tous les week-ends Oui parfois Non jamais

14. Concernant les livres que tu empruntes à la bibliothèque de l'école, est ce que tu les lis seul ou avec un membre de ta famille ? Tu as le droit de ne cocher qu'une seule case

- Je les lis seul Je les lis avec mon père ou ma mère Je ne les lis pas

15. Est-ce qu'il t'arrive de discuter des livres que tu empruntes à la bibliothèque avec les copains de ta classe ? Tu as le droit de ne cocher qu'une seule case

- Oui, souvent Oui, parfois Non, jamais

16. Tu préfères lire seul, ou que l'on te raconte l'histoire ? Tu as le droit de ne cocher qu'une seule case

- Je préfère qu'on me raconte l'histoire Je préfère lire tout seul

17. Dans quel niveau es-tu ?

- CE2 CM1

18. Es-tu une fille ou un garçon ?

- Une fille Un garçon

19. Sais-tu si tes parents ont fait des études à l'université ?

- Oui les deux Oui ma mère Oui mon père Aucun des deux
- Je ne sais pas

Annexe 3 : grille d'observation lors du quart de lecture

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4
Temps pour choisir le livre				
Durée de l'exploration du livre				
Manipulation du livre				
Autres comportements constatés				

BIBLIOGRAPHIE

- Ouvrages cités :

OCDE (juin 2010) *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*

PENNAC D. (1995), *Comme un roman*

POSLANIEC C. (édition 2010), *Donner le goût de lire*

- Ouvrages évoqués :

BOURDIEU P. et PASSERON J. C (1964), *Les Héritiers*

BOURDIEU P. (1970), *La Reproduction*

BOURDIEU Pierre (1979), *La Distinction*

- Textes officiels :

Ministère de l'Education Nationale, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux du cycle 1, 2 et 3* en vigueur, publiés dans le Bulletin officiel de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale, *socle commun de connaissance, de compétences et de culture* publié en 2015

Ministère de l'Education Nationale, *référentiel des compétences des enseignants* publié dans le Bulletin Officiel de l'Education Nationale le 25 juillet 2013.

- Articles consultés :

BERNARD F. « Apprendre à lire : quels défis cela représente-t-il pour les élèves de primaire » publié dans *The Conversation* le 11 septembre 2023.

[Apprendre à lire : quels défis cela représente-t-il pour les élèves de primaire ? \(theconversation.com\)](https://theconversation.com/apprendre-a-lire-les-defis)

BERNARD F. « Lire des histoires aux enfants, pourquoi c'est important » publié dans *The Conversation* le 27 décembre 2022

[Lire des histoires aux enfants, pourquoi c'est important \(theconversation.com\)](https://theconversation.com/lire-des-histoires-aux-enfants-pourquoi-c-est-important)

BIALES A.L. « Développer le goût de la lecture chez les élèves grâce à leur culture littéraire plurielle et plurilingue », publié dans *Spirale*, revue de recherches en éducation en 2023

[Développer le goût de la lecture chez les élèves grâce à leur culture littéraire plurielle et plurilingue | Cairn.info](https:// Cairn.info/developper-le-gout-de-la-lecture-chez-les-eleves-grace-a-leur-culture-litteraire-plurielle-et-plurilingue)

BOURDIEU P., Les trois états du capital culturel publié dans Actes de la recherche en sciences sociales den 1979 dans un numéro thématique : l'institution scolaire

[Les trois états du capital culturel - Persée \(persee.fr\)](http://persee.fr)

BRAIBANT J.M « Le décodage et la compréhension » publié dans Evaluer les troubles de la lecture publié en 1994

[11. Le décodage et la compréhension | Cairn.info \(univ-orleans.fr\)](http://Cairn.info)

Centre National du Livre (CNL) / IPSOS, résultats de l'études « Les jeunes Français et la lecture » publié le 22 mars 2022

[Résultats de l'étude "Les jeunes Français et la lecture" | Centre national du livre](#)

DETREZ C. et RENARD F. « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence, publié dans la revue *Le français aujourd'hui* en 2008 (n°163), pages 17 à 27 aux Éditions Armand Colin

[« Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence | Cairn.info](#)

FUMEL S. et TROSSEILLE B. Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA dans *Educations et formations* n°80 en décembre 2011

[Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après Pisa \(education.gouv.fr\)](http://education.gouv.fr)

POISSENOT C. La différenciation sociale des pratiques de lecture dans *Sociologie de la lecture*, chapitre 2, pages 67 à 123 publié en 2019

[Chapitre 2. La différenciation sociale des pratiques de lecture | Cairn.info](#)

AGUILERA Thomas et CHEVALIER Tom, *Les méthodes mixtes : vers une méthodologie ?* publié dans la revue Revue Française de Science Politique en 2021 (page 361 à 363)

[Les méthodes mixtes : vers une méthodologie 3.0 ? | Cairn.info](#)

CORON Clothilde, *Le questionnaire : les biais*, publié dans la revue *La boîte à outils de l'analyse de données*, (pages 38 à 41) publié en 2020

- Sites Internet consultés :

Ministère de l'Education Nationale, *L'apprentissage de la lecture à l'école*, publié en juin 2021

[L'apprentissage de la lecture à l'École | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Réseau CANOPE *Comment donner le goût de la lecture aux enfants ?* publié le 15 novembre 2018

[Comment donner le goût de la lecture aux enfants ? - Réseau Canopé \(reseau-canope.fr\)280942.pdf \(vie-publique.fr\)](https://reseau-canope.fr/280942.pdf)

Observatoire des inégalités, *Un accès au livre profondément inégal selon les milieux sociaux*, publié le 2 septembre 2021

[Un accès au livre profondément inégal selon les milieux sociaux \(inegalites.fr\)](https://inegalites.fr)

- Conférence :

UNESCO, conférence mondiale à Mexico sur les politiques culturelles en 1982

Léa MANCEAU

Le développement du plaisir de lire des élèves : les facteurs socio-économiques et l'intervention de l'école

Résumé :

Le savoir lire est une compétence majeure dans les programmes de l'Education Nationale : lire répond à un enjeu social. Au-delà de l'apprentissage du décodage et de la compréhension, le plaisir de lire apparaît comme un objectif institutionnel, trouvant de plus en plus sa place dans les programmes. Ce mémoire s'intéresse à aux facteurs faisant émerger un goût pour la lecture en tenant compte des éléments socio-économique pouvant favoriser ou freiner cette appétence. Il interroge également le rôle de l'école dans la transmission du plaisir de lire à travers des pratiques et des choix pédagogiques. Enfin, ce travail propose des pistes concrètes et un dispositif visant à installer durablement le plaisir de lire chez tous les élèves.

Mots clés : plaisir de lire, facteurs socio-économiques, échanges, pratiques de lecture, élèves