

Des stratégies pour motiver la lecture dans une classe de cinquième

ÉCRIT RÉFLEXIF PFPA1



2020 - 2021
LEGRU VIRGINIE
Lettres Modernes

Sommaire

Introduction	1
I – Retour sur deux expériences d’enseignement	3
A/ Le questionnaire de la rentrée : la désillusion.....	3
B/ Les bouteilles à la mer : Un succès partiel.....	5
II – Choix didactiques et proposition de solutions	7
A/ Le livre de Barbara Mc COMBS, Motiver ses élèves, donner le goût d’apprendre.....	7
B/ L’article de Dominique LEDUR et Séverine DE CROIX dans Recherches en didactique du français langue maternelle, N°35, 2007	9
C/ Adapter et améliorer ma pratique professionnelle à partir de conseils et des nouveaux outils.	11
III – Une nouvelle démarche didactique	13
A/ Le carnet du lecteur-spectateurs.....	13
A.1. Choix didactiques et attentes de l’outil	13
A.2. Mise en pratique	13
A.3. Retour critique sur l’outil.....	15
B/ L’échange de lecture.....	16
B.1. Choix didactiques et attentes du rituel	16
B.2. Mise en pratique	16
B.3. Retour critique	17
C/ La séance de fluence.....	18
C.1. Choix didactiques et attentes de la séance.....	18
C.2. Présentation de la séance.....	18
C.3. Bilan de la séance et prolongement.....	21
Conclusion	22
Annexes.....	24
Bibliographie.....	34

Dans leur article intitulé « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés “faibles lecteurs”... » Dominique Ledur et Séverine De Croix rappellent que « comme la lecture est une activité cérébrale, nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit »¹. Enseigner au collège m’aura permis de réaliser qu’il est tout aussi difficile d’avoir conscience de ce que lisent nos élèves. En effet, dans le contexte actuel, une pluralité de ressources comme Internet. Il devient donc de plus en plus difficile d’inviter nos élèves à la lecture, et il nous faut redoubler d’imagination pour susciter chez eux l’envie, le désir, de se confronter aux mots d’un autre. Le livre lui-même semble être un objet détaché de la vie des élèves. Ils s’y confrontent lorsqu’il est imposé, gardent dans leur cartable une édition prêtée du CDI ou d’une série de l’établissement. Travailler en Réseau d’Enseignement Prioritaire (REP), soit auprès d’un public issu d’un milieu social modeste, m’a permis de prendre conscience que le livre pouvait être perçu comme un objet de luxe, parfois certaines éditions étant hors de prix, ce qui creuse encore un écart entre certaines œuvres et de potentiels lecteurs. Il devient alors difficile de nourrir la « bibliothèque mentale »² des élèves qui parfois n’ont pas chez eux de bibliothèque à remplir. D’ailleurs, un questionnaire distribué dans ma classe étudié m’a permis d’apprendre que sur les vingt élèves interrogés, six d’entre eux n’avaient pas de bibliothèque chez eux³, ce qui représente presque un tiers de la classe. Cela explique en partie le manque d’attrait pour la lecture, puisque le livre n’est associé qu’à l’école et non au loisir.

J’ai pu prendre conscience de ce fait lors de cette année de stage. Je l’ai effectué au sein du collège Olympe de Gouges de Montauban dans le Tarn et Garonne. C’est un collège classé REP, qui accueille des classes agréables et des élèves aux niveaux hétérogènes. J’y suis professeure d’une classe de cinquième et de quatrième. Cette dernière classe est une classe bilingue, composées d’élèves avec un bon niveau en français, mais surtout qui sont des lecteurs pour la plupart.

¹ LEDUR Dominique et DE CROIX Séverine. « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » au collège : propositions de tâches écrites pour l’évaluation et la formation du lecteur ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 35, n° 1 (2007): 139-67.

² SHAWKY-MILCENT Bénédicte, et SAMOYAUULT Tiphaine. *La lecture, ça ne sert à rien!: usages de la littérature au lycée et partout ailleurs ...* Paris: PUF, 2016.

³ Questionnaire rempli par vingt élèves de la classe de 509 du Collège Olympe de Gouges de Montauban le vendredi 29 janvier 2021 (<https://docs.google.com/forms/d/1-GLL68lsyNka-vjm2bruvjFdrSN7WmrGSQoqqilwLvo/edit?usp=sharing>)

Cependant, ma classe de cinquième est composée de peu de lecteur et a un besoin plutôt hétérogène. De plus, la rupture de presque six mois avec l'école pour la plupart de ces élèves, suite au premier confinement, a creusé encore les inégalités entre eux. La remise au travail a été difficile. Je tiens à préciser de plus que certains élèves de cette classe n'ont pas accès à du matériel informatique en dehors de l'école, et ne peuvent pas bénéficier de toutes les ressources évoquées plus tôt, qui sont parfois d'un grand secours pour les élèves en difficulté. Parmi ces élèves, moins de la moitié disent lire les livres « en entier » lorsqu'ils sont donnés par un professeur⁴ et dix pourcent avouent ne jamais lire de livre chez eux⁵. De plus, seul soixante pourcent de la classe dit aimer lire⁶. J'ai donc trouvé intéressant de travailler avec eux sur la création de stratégie pour motiver la lecture. L'idée était de trouver un moyen pour leur donner envie de lire, mais aussi pour développer chez eux une relation individuelle à la lecture. En effet, de nombreuses études tendent à démontrer que les élèves de primaire ont une certaine fascination pour l'objet livre et la lecture, les élèves de collège eux semblent s'en détourner. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que la lecture devient de plus en plus individuelle, il est rare de voir dans l'enseignement secondaire des activités de lecture offerte, et scolaire, l'exercice de lecture se détachant de la sphère du plaisir vers le scolaire.

Je vais donc m'interroger sur les stratégies à employer en tant que professeur pour susciter à la fois l'intérêt des élèves pour une œuvre, mais aussi pour les amener à se positionner en tant que lecteur-acteur sans qu'ils aient pour autant l'impression d'être « contraints ». Pour cela, je vais revenir dans un premier temps sur deux situations d'enseignement qui m'ont amenée à remettre en question mes pratiques, puis je reviendrais sur les critères qui ont présidés à mes choix didactiques. Enfin, je reviendrais sur une nouvelle démarche mise en œuvre suite aux différentes pistes de réflexions développées dans ce travail d'écriture réflexive.

⁴ Questionnaire rempli par vingt élèves de la classe de 509 du Collège Olympe de Gouges de Montauban le vendredi 29 janvier 2021. Parmi eux, neuf élèves ont répondu lire les livres « en entier », six « en partie », quatre « parfois » et zéro « jamais ».

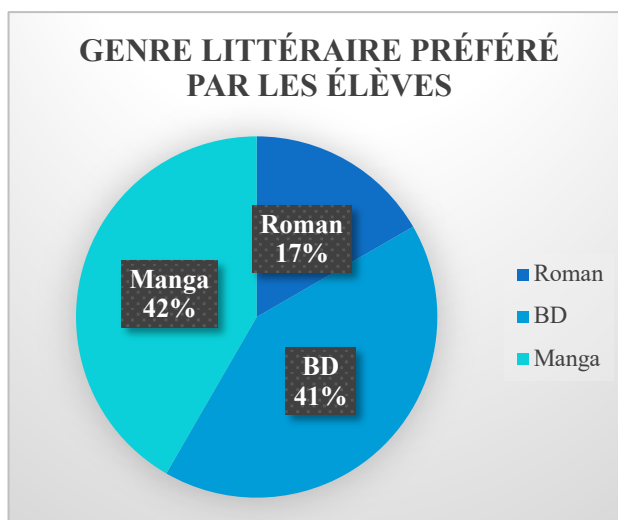
⁵ Questionnaire rempli par vingt élèves de la classe de 509 du Collège Olympe de Gouges de Montauban le vendredi 29 janvier 2021. Parmi eux, deux élèves ont répondu ne « jamais » lire de livre chez eux, dix « parfois » et sept « souvent ».

⁶ Questionnaire rempli par vingt élèves de la classe de 509 du Collège Olympe de Gouges de Montauban le vendredi 29 janvier 2021. Parmi eux, douze élèves ont dit aimer lire et huit ne pas aimer.

I – Retour sur deux expériences d'enseignement

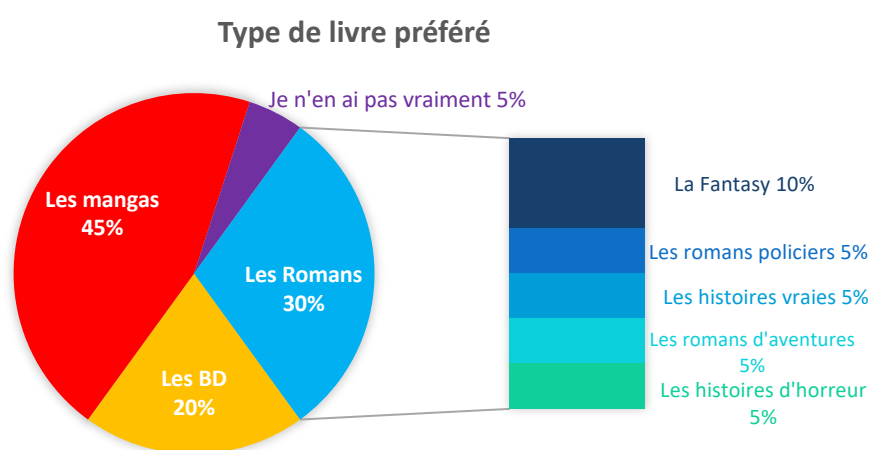
A/ LE QUESTIONNAIRE DE LA RENTREE : LA DESILLUSION

Le jour de la rentrée, j'ai soumis à mes élèves un questionnaire dans le but d'adapter ma progression annuelle à leur goût littéraire. Dans ce dernier, je leur demandais dans un premier temps de mentionner le titre de leur livre préféré, puis d'indiquer le type de lecture qui leur plaisait le plus avant de les interroger sur les ouvrages qu'ils avaient pu rencontrer dans leur scolarité jusqu'alors. Certes, je ne m'attendais pas à avoir une classe entièrement passionnée par la lecture. Malgré tout, j'ai été globalement surprise des résultats. Près de la moitié de la classe (dix élèves sur les vingt-quatre) n'a pas donné de réponse à la première question, ou a précisé un dégoût pour la littérature qui les amenait à ne pas avoir de préférence. Trois élèves ont ensuite indiqué qu'ils préféraient lire des œuvres « faciles » ou tout simplement qu'ils « n'aimaient pas lire du tout ». Enfin, quatre élèves avaient complètement oublié les œuvres lues, ne serait-ce que l'an précédent. J'ai été surprise de ce retour de la part des élèves. Pour ce qui était des types de livres qui les intéressaient, seuls quatre élèves m'ont parlé de roman, les autres ne jurant que par les mangas et les bandes dessinées, jugées « plus accessibles », notamment grâce aux « illustrations », mais surtout « pleines d'aventures extraordinaires », contrairement aux romans ou aux contes. Je pris alors conscience de la nécessité pour la suite de l'année de choisir des ouvrages qui feraient rêver mes élèves, mais surtout des romans accessibles dans un premier temps pour les faire renouer avec la littérature. Par accessible, j'entends des ouvrages avec un lexique adapté à des adolescents et dont les intrigues peuvent être moins complexes. L'idée est de les réconcilier dans un premier temps, partir de leurs impressions de lecture, dans le but de les amener progressivement vers les ouvrages patrimoniaux auxquels ils devront se confronter l'an prochain.



Suite à un échange avec Madame Rep, ma tutrice INSPE, à propos de ce questionnaire, j'ai proposé à mes élèves de cinquième de répondre à un deuxième, qui comportait cette fois des questions plus ouvertes. L'idée était de me renseigner sur les habitudes de lecture de mes élèves, mais aussi de savoir ce qu'ils aimaient dans la lecture (Annexe 2.b) afin de pouvoir m'appuyer dessus, mais aussi ce qu'ils n'aimaient pas (Annexe 2.a) afin de pouvoir faire évoluer leur idée à ce sujet ou trouver des stratégies pour y remédier. Cette fois, je ne leur ai pas demandé de répondre obligatoirement à toutes les questions. Ils étaient libres de ne rien indiquer, afin de valoriser un avis honnête plutôt que d'imposer un type de réponse. De plus, je pense que le fait de rendre un questionnaire anonymement leur a permis d'être plus sincères dans leurs réponses. Certaines ont été particulièrement intéressantes. Par exemple, le critère du nombre de page semble vraiment lié à l'attrance pour un livre (les « 200 pages »), mais aussi l'importance des images (« les BD, les mangas », « les images »). Il est donc essentiel de réfléchir à l'édition que je propose à mes élèves. Un livre avec une couverture attrayante ou comportant des images devient plus intéressant pour les élèves qu'une édition blanche. Le critère de la longueur est aussi au cœur de ce que les élèves déprécient (« trop long », « trop de pages », « plus de 200 pages »). Je vais donc devoir trouver des stratégies pour détourner l'attention de mes élèves de la longueur des livres et les recentrer sur la longueur de la lecture. En effet, une lecture attrayante et plaisante leur semblera forcément plus courte. J'envisage aussi de déconstruire leur rapport à l'œuvre en proposant des lectures échelonnées, en concevant les « gros livres » comme de hautes montagnes dont l'ascension requiert de faire des pauses à des étapes définies. Ainsi, en proposant une lecture plus commune et accompagnée, mais aussi partagée, j'espère contourner par

la suite la question de la grosseur des livres. Enfin, le dernier point qui me semblait intéressant suite à la lecture de ce questionnaire, c'est que près de cinq mois après la rentrée, les goûts de mes élèves



avaient changés. Le pourcentage d'élèves qui disent « aimer » les romans a presque doublé, au détriment de ceux préférant la bande dessinée. Mais cette fois, ils ont choisi de préciser le type de roman qu'ils apprécient, ce qu'ils ne font pas pour la bande dessinée ou les mangas, perçus comme un ensemble sans en déceler les particularités internes au genre. Enfin, il est intéressant de relever le choix d'un élève de préciser qu'il « ne savait pas vraiment » ce qu'il préférerait, couplé au fait que la réponse précédente indiquait qu'il « n'aimait pas lire ». Ainsi, pour certains élèves, il est nécessaire de trouver un moyen de rendre la lecture attrayante mais aussi de les intéresser au divers objets livres existants.

B/ LES BOUTEILLES A LA MER : UN SUCCES PARTIEL

Suite à cette expérience, j'ai lancé à mes élèves un défi de lecture. Lors de notre séquence intitulée « Échappée en mer » qui répondait à l'entrée du programme qui interroge les « univers nouveaux ». Cette séquence m'a permis de travailler avec mes cinquièmes sur la poésie. Pour leur lecture cursive, je les ai invités à choisir entre deux ouvrages différents. Le premier était *L'Île au trésor* de Stevenson en version abrégée. J'ai choisi pour cela l'édition Hachette dans la collection Bibliocollège et dans la réédition de 2016. Ce livre avait plusieurs avantages à mes yeux : d'abord, il me permettait de proposer une lecture plus rapide, puisque le roman n'est pas complet. De plus, il était possible de retrouver à l'intérieur des illustrations, mais aussi des questions et des petits jeux qui pouvaient guider la lecture. Enfin, le prix de l'ouvrage, trois euros, était un argument de poids. L'autre ouvrage proposé était *Pirate rouge* d'Anne-Marie Desplat-Duc dans l'édition Rageot de 2008. Cet ouvrage est un roman de littérature jeunesse, dont le lexique est adapté et pensé pour un public adolescent. Les chapitres y sont un peu plus longs, mais entrecoupés d'invitations à faire une pause dans le récit symbolisée par des petits coffres au trésor dans les chapitres. Cette fois, cependant, l'ouvrage est proposé à un prix un peu plus élevé, puisqu'il se vend à sept euros vingt. L'idée était de voir vers quel type d'ouvrage mes élèves se tourneraient, mais aussi ce qui leur plairait ou leur déplairait à la lecture. Afin de vérifier que chacun avait lu l'un de ces livres, j'ai essayé de leur proposer une évaluation originale. Chaque semaine, je leur envoyai via la messagerie de l'environnement numérique du collège une « bouteille à la mer » qui contenait une petite missive avec des questions sur quelques chapitres de chaque roman (annexe 3). Au bout de cinq semaines,

j'attendais qu'ils aient lu ce livre. Les élèves devaient ensuite me rendre leur compte-rendu de lecture sous forme de carnet de bord. Ils devaient indiquer la date des jours où ils avaient lu et répondu aux questions, puis leurs réponses.

Dans un premier temps, j'ai été réellement satisfaite du retour de mes élèves. Déjà, un grand nombre d'entre eux ont reconnu avoir aimé lire ces livres. De plus, les élèves ont redoublé d'imagination pour la forme de leur devoir. Certains m'ont rendu des carnets faits à la main, d'autres des bouteilles décorées remplies de petits papiers contenant leurs réponses. Enfin, un élève a même construit un coffre au trésor à partir d'une boîte à chaussures pour y cacher son devoir. Cette recherche plastique pour le devoir n'a fait que confirmer leur entrain pour la lecture. De plus, chaque élève m'a proposé un retour personnel sur les livres, ce qui implique le fait qu'ils ont tous pris le temps de lire ces livres, ce qui est déjà une grande victoire.

Cependant, je n'ai pas été pleinement satisfaite de ce travail. D'abord, parce qu'il a renforcé l'écart entre les élèves les plus défavorisés et les autres. En effet, seuls les élèves qui en possèdent des moyens financiers ont pu rendre leur devoir sur un carnet ou dans des bouteilles décorées. De plus, ces élèves n'ont pas pu avoir la liberté de choisir leur lecture, le premier livre étant bien plus accessible que l'autre. Bien que, à la demande d'une élève, j'ai pu prêter mon édition à l'une d'entre eux, je n'avais pas les moyens matériels de le faire pour d'autres. Or, les retours des élèves m'ont permis de comprendre que l'édition abrégée de *L'Île au trésor* souvent choisie par les lecteurs les plus fragiles parce que plus courte n'était pas la plus accessible. En effet, à la fois le lexique, mais aussi le style employé, était loin du leur. De plus, le fait de ne pas avoir accès à l'œuvre complète a frustré de nombreux élèves, les empêchant de réellement se plonger dedans à leurs yeux.

Ainsi, si le mode d'évaluation et de suivi de la lecture a plu aux élèves et leur a permis de rentrer dans l'œuvre, j'ai pris conscience que, pour la suite, il allait me falloir construire des outils moins discriminants et plus accessibles à chaque élève.

II – Choix didactiques et proposition de solutions

A/ LE LIVRE DE BARBARA MC COMBS, *MOTIVER SES ELEVES, DONNER LE GOUT D'APPRENDRE.*

J'ai choisi ce livre, car c'est celui qui m'a semblé le plus pertinent dans la mise en place d'outils pour motiver les élèves. De plus, Barbara McCombs prend le temps de bien revenir sur l'environnement qu'il est nécessaire de mettre en place pour motiver les élèves, et ainsi comparer les diverses méthodes et de revenir sur la relation entre le professeur et l'élève. J'ai trouvé ce processus très intéressant.

Dans son livre *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*, Barbara McComb revient sur les frustrations qui sont liées au métier d'enseignant. Elle parle notamment du manque de temps, du nombre toujours croissant des élèves en difficulté, de la pression liée aux résultats, mais aussi de celle que nous font ressentir à la fois les parents d'élèves et l'administration. Elle explique que ces frustrations entraînent souvent le fait que les professeurs se détournent de l'envie de motiver leurs élèves pour se concentrer sur les résultats. Elle rappelle aussi le mouvement « behavioriste » lancé par B. F. Skinner qui laissent entendre que « les individus naissent avec une “page vierge” sur laquelle les expériences de la vie et les éléments extérieurs viennent petit à petit s'inscrire » dans le but de le contrer. Elle explique alors le danger de motiver les élèves par la récompense (page 24) pour se tourner plutôt vers des outils afin de donner aux élèves un rôle actif. En effet, elle explique que toute connaissance est personnelle et rappelle que « la motivation repose sur les convictions que l'individu acquiert de sa propre valeur, de ses capacités ou de ses compétences » (page 25).

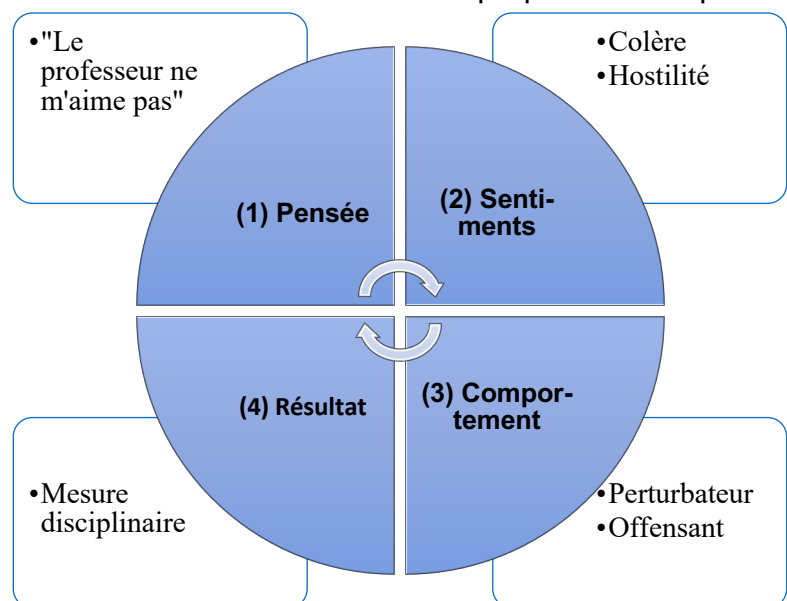
Il faut donc repenser la récompense, en mettant entre parenthèses la note pour lui préférer la « reconnaissance des pairs ». En effet, « quand ils ne craignent pas l'échec, quand ce qu'ils apprennent a un sens et une résonance personnelle pour eux, quand ils vivent une relation épanouissante avec leurs professeurs et se sentent soutenus et respectés » (page 26) les élèves se sentent récompensés. Cela ne peut se faire sans un climat scolaire « bienveillant » et un « soutien moral authentique » (page 29). Enfin, elle conclut cette première étape en rappelant qu'il est essentiel que les élèves gardent en tête que « la motivation d'apprendre est une capacité naturelle présente chez tous les élèves, pourvu qu'ils se trouvent dans un état

d'esprit positif et bénéficient d'un climat d'apprentissage qui les soutienne dans leurs efforts ».

Afin de développer la motivation des élèves, il est impératif de leur expliciter leurs processus d'apprentissages, en expliquant qu'ils impliquent le fait que les émotions et les événements extérieurs influent négativement parfois sur leur capacité d'apprendre. Elle rappelle alors au professeur que les élèves sont motivés par des activités qui les poussent à s'investir personnellement et dans lesquelles ils peuvent exprimer leurs choix et leurs compétences. De plus, ils sont motivés sur les tâches ont un rapport direct avec leurs objectifs ou besoins et si le niveau de difficulté est approprié avec leurs capacités. Elle s'inscrit ainsi dans le mouvement « cognitiviste ». Malgré tout, cette motivation peut s'évanouir à cause d'une relation à l'adulte qui se détériore, de supports non adaptés ou de prises de risque qui impliquent une mise en échec éventuelle. Il faut donc pousser les élèves à être responsable de leur apprentissage. Pour cela, il faut que le professeur se conçoive comme un « stimulateur » de leçon.

Enfin, dans le but d'aider les élèves à comprendre qui ils sont et à s'accorder de la valeur, McCombs propose de leur montrer comment leurs pensées influent sur leurs humeurs et leur motivation dans le but de contrôler leurs sentiments, à l'image des « socioconstructivistes ». Pour cela, il faut les inviter à réfléchir au cycle de la pensée qu'elle représente comme dans le schéma ci-dessous. Elle propose un temps d'activité pendant lequel le

professeur proposerait ce schéma à ses élèves afin de leur faire prendre conscience du fait que leur comportement a un impact sur leur apprentissage. Je trouve cette réflexion intéressante mais je ne vois pas comment la mettre en place avec les élèves. Si elle peut être présentée sous forme



de schéma mis à disposition dans un coin de la classe, je ne pense pas qu'il soit réaliste de mettre en place une séance entièrement consacré à ce point.

Puis, dans un dernier temps, elle invite à aider les élèves à accorder de la valeur à ce qu'ils font. Pour cela, elle encourage les professeurs à diagnostiquer les besoins, les intérêts et les objectifs des élèves afin de lier ce but avec les capacités d'apprentissage scolaire. Cela permet dans un troisième temps de structurer cet objectif avec les capacités des élèves.

Ce que je retiens de cet ouvrage est dans un premier temps la nécessité de faire prendre conscience aux élèves de leur capacité et de les inviter à expliciter leurs objectifs. Pour cela, je note l'importance de personnaliser les activités et de s'appuyer sur les sentiments ressentis par les élèves pendant leur lecture. Dans la lecture, cela peut se faire par exemple en laissant choisir les lectures cursives aux élèves, mais aussi en fixant des objectifs de lecteur différenciés à chaque élève, afin de leur permettre de réaliser des défis en adéquation avec leurs capacités dans le but de ne pas leur faire craindre l'échec.

**B/ L'ARTICLE DE DOMINIQUE LEDUR ET SEVERINE DE CROIX DANS
RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE,
N°35, 2007**

Travailler sur l'article de Dominique LEDUR et de Séverine De CROIX me permet d'avoir un regard critique sur des outils déjà mis en place pour accompagner des élèves dans leur formation de lecteur. De plus, elles proposent des outils et reviennent dessus, ce qui permet d'avoir du recul sur une expérience déjà mise en place.

Dans un premier temps, les deux auteures rappellent la définition des composantes en interaction dans l'acte de lecture. Pour cela, elles reprennent les travaux de Jocelyne Giasson et Roland Goigoux et considèrent que « la lecture du texte peut être définie comme une (co)construction de sens, réalisée par un lecteur dans un contexte particulier de lecture » (page 140). Il est donc essentiel pour le professeur de connaître le contexte de lecture des élèves, puisqu'ils n'abordent pas de la même manière leur rapport au livre en fonction de leurs connaissances du monde, de leurs centres d'intérêts, de leurs capacités à comprendre le texte, de leur mode de lecture, ... De plus, l'environnement de la lecture est aussi à prendre en compte, qu'il soit social, psychologique voire physique. Tous ces critères entrent en compte dans le processus de lecture, et ne peuvent être maîtrisés par le professeur.

Après avoir rappelé cela, elles donnent quelques exemples d'outils pour former et évaluer les lecteurs. Cet exercice est particulièrement difficile, car, comme elles le rappellent « la lecture est une activité cérébrale » et « nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit » (page 141). Le professeur n'est donc en capacité que de noter une « médiation » orale ou écrite de cette lecture. Elles proposent alors quelques exercices comme par exemple la production d'une note critique de lecture dans le but d'inviter les élèves à réfléchir à leur lecture en réfléchissant sur l'activité de lecture elle-même. « L'écriture d'une scène de lecture dont l'élève est le héros » est un autre type d'exercice présenté. L'objectif visé dans tous les cas par le professeur étant de proposer une tâche ouverte afin de valoriser l'interprétation des élèves plutôt que la compréhension du texte. L'idée étant d'inviter les élèves à s'investir dans leur lecture, de leur permettre d'exprimer leur avis sur un livre et les sentiments qu'ils ont ressentis en s'y confrontant.

Dans un troisième temps, elles comparent les tâches d'évaluation et de formation du lecteur qu'elles ont proposé. Elles reviennent sur le fait que, dans un questionnaire fermé, « l'enjeu est pour l'élève de rejoindre la lecture préalable de l'enseignant ; pour l'enseignant, de vérifier si l'élève effectue des opérations prévues, décidées, anticipées ». Ils sont donc appréhendés par les élèves comme un moyen d'évaluer leur compréhension plutôt que comme un outil qui vise à les accompagner. Or, d'après Daunay « la construction d'une compétence de lecteur autonome doit pouvoir constamment mettre en doute leur compréhension ». Il n'est donc pas constructif d'inviter les élèves à rejoindre la lecture du professeur, mais plutôt préférable de les inviter à revenir sur des expériences de lecture, quitte à ce qu'une partie du texte reste obscur aux élèves. En effet, les élèves ont besoin de « se fixer des buts réels » (page 156), il est donc nécessaire de les engager dans des activités qui les forcent à s'investir. Parce qu'ils parlent d'eux, dont ils reviennent sur leur expérience, les élèves ont la sensation de maîtriser leur lecture.

Pour conclure, cet article permet de réfléchir sur des outils pour inviter les élèves à remettre en question leur lecture, mais aussi pour la maîtriser. Elles proposent à la suite de leur article un questionnaire pour permettre au professeur de connaître, à défaut de maîtriser, l'environnement de lecture de ses élèves. J'ai trouvé cet outil pertinent, bien plus finalement que mon questionnaire de lecture qui était trop direct,

et qui interrogeait plus les élèves sur leur compréhension du texte au lieu de les inviter à réfléchir leur relation à l'œuvre.

C/ ADAPTER ET AMELIORER MA PRATIQUE PROFESSIONNELLE A PARTIR DE CONSEILS ET DES NOUVEAUX OUTILS.

Le premier outil que j'ai souhaité mettre en place avec mes élèves suite à mes lectures et aux divers échanges avec ma tutrice terrain a été un carnet de lecteur. À la lumière de l'UE92 mené par Madame Parmentier, j'ai agrémenté cet outil de pages de « spectateur » afin de diversifier les éléments que mes élèves pouvaient y inclure. Dans les premières pages, je compte proposer à mes élèves des exercices pour travailler leur positionnement de lecteur, leur appréhension de l'œuvre. En effet, je peux ainsi utiliser cet outil tout au long d'une lecture d'œuvre intégrale afin d'accompagner ceux qui ont le plus de mal à entrer dans l'œuvre mais aussi de leur permettre de garder un souvenir plus clair de leur lecture. De même, le fait que le carnet soit à la frontière entre un outil scolaire et un carnet personnel permet aux élèves de se livrer plus honnêtement et de développer la verbalisation des impressions de lecture. Enfin, à la fin du carnet, je souhaite inviter les élèves à présenter des livres, bandes dessinées, mangas, séries ou mêmes films rencontrés dans lesquels ils ont retrouvé des notions vues en cours ou dans le livre qu'ils ont à lire. L'idée est de leur montrer qu'ils ont un positionnement de lecteur-acteur en dehors du cours de français, et de travailler leur rapport à l'œuvre en dehors des exercices imposés.

Ensuite, pour prolonger les réflexions apportées par les questionnaires, la réflexion théorique mais aussi principalement suite aux propositions des élèves issues de leur « bibliothèques mentales », j'ai décidé de mettre en place un moment d'échange de lecture. Ainsi, une fois par mois, je leur ramène des livres personnels que j'ai découvert récemment ou qui m'avaient plus à leur âge, des livres inspirés de ce qu'ils aiment ou ont lu de leur côté, afin de leur donner goût à la lecture. Ces livres sont prêtés, mais leur lecture n'est pas évaluée. Après avoir lu le livre, ils doivent cacher dedans une « Fiche avis » (annexe 4) qui servira à guider les choix d'un prochain élève-lecteur. L'idée est de décentrer la lecture du milieu scolaire et de l'associer à un plaisir, mais aussi de les inviter à échanger réellement leur avis de lecteur en me présentant non plus comme un adulte « enseignant » mais comme lectrice. De la même manière, j'ai décidé de proposer une plus grande diversité

d'ouvrages aux élèves, voire la possibilité de choisir leur lecture cursive au CDI afin de limiter l'achat de livre, mais aussi pour que chaque élève se fixe un objectif en fonction de ses besoins. Après le choix du livre, l'élève devra revenir sur sa décision et préciser la raison de son choix, en quoi cette œuvre se rapporte au programme, puis l'objectif qu'il se fixe (lire une œuvre en autonomie, lire une œuvre patrimoniale, lire un ouvrage long, lire un livre sans image, ...). Suite à cet objectif, je pourrai adapter l'évaluation afin qu'elle permette à chaque élève de progresser de manière différenciée.

Après avoir parlé de ces deux outils avec ma tutrice INSPE, celle-ci m'a invité à proposer aussi une séance de fluence à mes élèves. En effet, je n'avais pris en compte le fait que la non-maîtrise de la lecture pouvait être un frein pour certains élèves. L'idée est de proposer une séance différenciée pendant laquelle les élèves qui ont le plus de difficulté à lire travailleront la fluence afin de progresser en lecture et d'ainsi faciliter leur entrée dans un livre. Pour les élèves qui ont un meilleur niveau de lecture, je pense leur proposer de se confronter à des textes plus résistants, soit d'un point de vue linguistique afin d'enrichir leur lexique, soit d'un point de vue d'analyse littéraire afin d'affiner leur capacité à interpréter un texte.

Et c'est à la lumière de ces nouveaux éléments que j'ai adapté ma pratique professionnelle.

III – Une nouvelle démarche didactique

A/ LE CARNET DU LECTEUR-SPECTATEURS

A.1. CHOIX DIDACTIQUES ET ATTENTES DE L'OUTIL

Le deuxième élément que j'ai choisi de mettre en place est un carnet de lecteur-spectateur. Après avoir lu principalement les articles de Manon Hébert⁷, j'ai compris l'utilité d'un carnet dans lequel l'évaluation de la « norme orthographique » n'a pas lieu d'être afin que l'élève puisse entrer dans une expérience « métacognitive » de lecture. Le carnet du lecteur a alors plusieurs fonctions. D'abord, c'est un objet qui doit être soigné afin que l'élève crée un réel lien avec ce dernier. Ainsi, il doit être agrémenté de photographies, d'illustrations, soigné. L'élève doit se l'approprier et prendre plaisir à l'utiliser. De plus, il doit rendre compte des lectures et du rapport à la lecture. Pour cela, dans les premières pages du carnet que j'ai mis en place avec mes élèves, je souhaitais leur proposer de rendre compte de leurs lectures. Ainsi, cela permet de mettre en place des temps d'échanges en classe sur la lecture, mais aussi de permettre à chaque élève de se positionner en tant que lecteur et de voir l'évolution de son regard de lecteur. Cela permet de travailler la fréquentation d'œuvres d'art en utilisant autant ce carnet dans une perspective de séance de lecture mais aussi d'histoire de l'art, et ainsi lier les œuvres entre elles. Enfin, cela permet de travailler l'analyse et l'interprétation des œuvres d'art. Enfin, le dernier objectif de ce carnet de lecteur était d'être gardien de la mémoire d'une période dans la vie de lecteur-spectateur de l'élève. Pour cela, dans les dernières pages du carnet, les élèves sont invités à présenter les œuvres qu'ils ont rencontré lors de l'année en cours, qu'ils ont entamé, souhaitent découvrir ou qu'ils ont terminés. Ces œuvres (films, livres, bandes dessinées, ...) ne sont pas forcément celles vues en cours. Elles peuvent être liées au programme ou être personnelles. Cela renforce le lien créé par l'élève avec le carnet, mais permet aussi de développer l'estime de l'élève en le confrontant aux lectures déjà opérées dans l'année.

A.2. MISE EN PRATIQUE

Dans les faits, j'ai commencé à mettre en place le carnet de lecteur avec mes élèves à la rentrée de janvier. Ils nous ont déjà accompagnés lors d'une lecture

⁷ Hébert, Manon. « Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif », *La Bande dessinée à l'école*, n° 149 (2008) Québec Français pp.65-66.

d'œuvre intégrale (*Les Fourberies de Scapin* de Molière) et une lecture cursive (*Yvain ou le chevalier au lion* de Chrétien de Troyes).

La première étape a été de proposer une séance avec mes élèves pour s'approprier l'outil. Pour cela, je leur ai distribué des carnets. Nous avons décidé ensemble des pages qu'il devait contenir : une page de garde (annexe 6.a), une page qui illustre la bibliothèque mentale avec les livres à lire (annexe 6.c), mais aussi pour les cinéphiles une page des « films à voir » (annexe 6.b), une page pour parler des mangas ou des bandes dessinées, ... Les élèves ont ainsi pu présenter les œuvres qu'ils lisaient à la maison ou celles qu'ils souhaitaient lire. L'intérêt premier était d'échanger sur ces lectures et avoir une idée des œuvres et des types d'ouvrages vers lesquels mes élèves étaient attirés afin d'adapter mon travail à leurs attentes. Ainsi, j'ai pu réinvestir certaines œuvres qui leur tenaient à cœur et créer des ponts entre leurs bibliothèques respectives et les ouvrages « classiques » vers lesquels le programme les guide. Lors de la séquence sur « Héros, héroïnes, héroïsme », le carnet du lecteur a ainsi été le lieu où nous avons pu développer les caractéristiques du héros en confrontant le héros médiéval à ceux que les élèves connaissaient : Captain America, Naruto, ... Cela nous a permis d'avoir un aperçu plus large sur la notion de héros et de motiver la lecture du roman de Chrétien de Troyes. J'ai choisi de laisser les élèves libres de remplir et de s'approprier la fin du carnet pour ainsi présenter les ouvrages qu'ils aimaient ou non. Ainsi, cette partie du carnet m'est accessible et guide mes enseignements, mais leur appartient malgré tout. Elle leur permet d'ouvrir leurs horizons sur ce qui fait une œuvre et de se positionner en tant que lecteur, même s'ils ne lisent pas que des classiques.

Ensuite, au début du carnet, nous avons commencé à rendre compte des œuvres étudiées en classe. Dans le cadre de la lecture cursive d'*Yvain ou le chevalier au lion* de Chrétien de Troyes par exemple, j'ai pu reprendre le système des bouteilles à la mer et l'adapter. Ainsi, ce n'était plus à des bouteilles à la mer que les élèves devaient répondre mais à une correspondance avec un lecteur. Ils devaient prendre le rôle de l'écuyer d'Yvain et raconter ce qu'ils avaient ressenti lors de leur lecture, de l'aventure qu'ils ont vécu avec le chevalier (annexe 6.e). De même que pour les bouteilles à la mer, les élèves se sont plus à parler de leurs impressions de lecture. Mais cette fois, je n'ai pas trouvé l'aspect discriminant, puisque tous les élèves avaient accès à un médium de production qu'est le carnet. Ils pouvaient agrémenter leur devoir

comme ils le souhaitent, à l'aide d'image ou de dessins. De plus, j'ai pu évaluer la compétence de verbalisation des impressions de lecture sans pénaliser la contrainte orthographique, puisque la règle du carnet du lecteur mise en place avec les élèves m'impose le droit seul de corriger leurs erreurs au crayon de papier. Libérés de ce poids, les élèves se sont sentis plus libres et ont écrit plus, se sont essayés à reprendre des mots vus en classe. Enfin, ils ont cherché à reprendre la forme de l'ouvrage médiéval vu en classe (annexe 6.e) en utilisant des lettrines et des enluminures.

Enfin, le carnet de lecteur permet aussi de guider les élèves dans le cadre d'une lecture d'œuvre intégrale. En effet, il permet de se retrouver lors de moments-clés de l'œuvre pour analyser ce qui doit être retenu. Ainsi, en classe, il m'a été possible d'évaluer où mes élèves en étaient de leur lecture, mais aussi d'accompagner ceux qui étaient en difficulté. Pour cela, nous avons par exemple fait des activités qui nous ont amené à remettre dans l'ordre les événements qui se sont déroulés dans l'acte I de la pièce (annexe 6.d), écrit une recette pour rédiger une scène de théâtre, fait un tableau pour garder en tête les liens qui unissaient les différents personnages dans la pièce, ... Ce carnet peut donc être utilisé pour se remémorer les étapes importantes de l'œuvres, mais aussi les notions que nous avons étudiées. Mieux organisé qu'un classeur, les élèves savent qu'ils peuvent y retrouver tous les éléments analysés autour de la lecture en classe. Il permet aussi de témoigner de leur opinion de lecteur à un moment donné, et il est intéressant de voir comment ce dernier peut évoluer au fur et à mesure des pages. Ainsi, le carnet du lecteur-spectateur permet d'accompagner les élèves en difficulté, mais aussi de verbaliser les impressions de lecture sans que les élèves ressentent une quelconque pression « grammaticale ».

A.3. RETOUR CRITIQUE SUR L'OUTIL

Toutefois, bien que cet outil remplisse mes attentes, je déplore le fait qu'il creuse aussi les écarts entre les élèves investis et les autres. Il permet en effet de remotiver à la lecture certains élèves en difficultés en les guidant, puisqu'ils peuvent s'appuyer sur ce qui a été fait dans le carnet. Mais lorsqu'un élève oublie son carnet, il ne prend pas toujours le temps de le compléter après le cours en ajoutant ce qui a été fait, ce qui fait que l'accompagnement n'est pas complet. Enfin, les élèves qui ne sont pas soigneux et ne prennent pas le temps de s'approprier l'outil perdent du même coup tous les bienfaits qu'il pourrait leur apporter. Je note donc que, même si cet outil rempli

dans la plupart des cas, les attentes, il a certaines limites. Il nécessite une part de motivation de l'élève lorsqu'on lui expose le projet pour être pertinent.

B/ L'ÉCHANGE DE LECTURE

B.1. CHOIX DIDACTIQUES ET ATTENTES DU RITUEL

Le rituel de l'échange de lecture a été pensé pour proposer des ouvrages personnels aux élèves. L'idée était dans un premier temps de présenter, avant chaque vacance, plusieurs livres aux élèves, en lien avec le programme ou simplement pour le plaisir, dans le but de les encourager à lire. Je voulais ainsi les amener à choisir de lire en empruntant ces ouvrages. Pour cela, ils doivent en échange s'engager à remplir la fiche de lecture (annexe 3) afin de verbaliser leurs impressions de lecture. A long terme, j'espérais que ce rituel encouragerait les élèves à parler à leur tour de leurs lectures, et d'échanger en classe sur des romans.

B.2. MISE EN PRATIQUE

Le premier échange de lecture a eu lieu avant les vacances de février. A la fin de la dernière séance avant les vacances, j'ai proposé aux élèves des ouvrages sur le thème de l'amitié et des réseaux en lien avec l'entrée du programme que nous avons étudié entre mars et avril : « Avec autrui : familles, amis, réseaux ». Pour chaque livre, ramené, j'ai présenté un rapide résumé ainsi que son lien avec le programme. J'ai ensuite réparti les livres sur plusieurs tables et invité les élèves à choisir les livres qui pouvaient les intéresser. Certains ont échangé sur les livres qu'ils avaient déjà lu, comme *L'Enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat qui avait déjà été étudié en primaire par une partie de la classe, d'autres se sont délimités des temps de lecture pour un ouvrage qu'ils voulaient lire : *Arsène Lupin* de Maurice Leblanc que l'adaptation en série quelques mois plus tôt avait remis au goût du jour. Enfin, les élèves ont pioché des fiches (annexe 3) qu'ils devaient glisser dans le livre lorsqu'ils me le rendaient. Ce temps d'échange sur la lecture a permis à certains élèves de me proposer des ouvrages qu'ils auraient aimé voir, qu'eux avaient déjà lu, comme *7 lettres* de Olivia Harvard. Nous avons pu ensuite échanger sur les livres qu'ils avaient mentionnés dans leur carnet du lecteur. Sur une classe de vingt-quatre élèves, onze sont repartis avec un livre, dont certains qui avaient avoué « ne pas aimer la lecture » lors du premier questionnaire.

Ensuite, durant la période de mars à avril, les élèves ont tour à tour ramené le livre qu'ils avaient lu. A chaque fois, ils étaient contents de me donner leur avis sur l'ouvrage. Les fiches ont été remplies (annexe 8). Ne laissant pas beaucoup d'espace pour écrire, elles invitaient les élèves à donner leurs impressions de lecture en quelques mots. Ils ont donc indiqué ce qu'ils ont ressenti à la lecture, leur avis global, leur personnage et leur chapitre préférés. Enfin, ils devaient donner trois mots pour décrire cette lecture. A partir de ces trois mots, j'ai pu conseiller à nouveau ces livres à leurs camarades. Ainsi, c'est à partir des impressions de lectures de leur camarade cette fois qu'ils étaient invités à entrer dans la lecture.

B.3. RETOUR CRITIQUE

J'ai été un peu déçue de ne pas pouvoir mener cet échange de lecture jusqu'au bout. En effet, suite à la fermeture des écoles et le décalage des vacances, je n'ai pas eu l'occasion de proposer à nouveau des ouvrages aux élèves, et de laisser les élèves qui l'avaient proposé de présenter certaines œuvres. J'ai donc dû modifier ma présentation de départ afin de maintenir l'expérience malgré tout. Pour cela, j'ai ajouté à ma classe virtuelle, dans laquelle je présente le compte rendu de nos séances aux élèves sur l'environnement numérique, une bibliothèque (annexe 7.a). Ainsi, lorsque les élèves cliquent sur la bibliothèque, ils peuvent découvrir un ouvrage en lien avec l'œuvre que nous étudions qu'un de leur camarade leur conseille ou que je leur propose (annexe 7.b). Ainsi, l'expérience d'échange de lecture perdure. Cependant, le fait de ne pas pouvoir présenter l'objet livre fait qu'à mes yeux elle perd son sens. En effet, l'élève n'est pas en mesure d'emprunter et de découvrir l'ouvrage directement. Il doit en faire l'acquisition, ou attendre la rentrée pour l'emprunter au C.D.I. si l'ouvrage s'y trouve. L'aspect diachronique ne permet pas, à mon sens, de susciter la motivation des élèves. Toutefois, cet échange en classe a porté ses fruits et a permis d'inviter à la lecture des élèves en laissant entrer dans l'espace de classe des lectures plaisirs. Je pense donc que pour que l'expérience soit complètement constructive, il est nécessaire d'instaurer au sein de l'espace classe une bibliothèque où les élèves peuvent piocher des livres et lire lorsqu'ils ont fini une activité ou une évaluation en avance. Malgré tout, la dématérialisation de ces temps d'échange a vu naître plus de propositions de la part d'élèves lecteurs qui se sont servis des mails pour soumettre des livres à partager au reste de la classe. Je pense donc proposer pour la suite ces deux média de transmissions, à la fois au sein de la classe, mais aussi par mail.

C/ LA SEANCE DE FLUENCE

C.1. CHOIX DIDACTIQUES ET ATTENTES DE LA SEANCE

J'ai eu l'occasion de proposer une séance de fluence à mes élèves en avril, lors de notre séquence autour de la lecture des *Fourberies de Scapin* de Molière en tant qu'œuvre intégrale. Cette séance est arrivée vers la fin de ma séquence, alors que les élèves avaient déjà lu l'œuvre en entier et que nous avions déjà travaillé sur le registre comique mais aussi la construction de l'œuvre. Ainsi, ils avaient déjà commencé à verbalisé leur expérience de lecture et ont pu prendre du recul sur la lecture-même de l'œuvre.

Lors de cette séance, je souhaitai amener mes élèves à verbaliser leur ressenti sur l'exercice de lecture et réfléchir ensemble sur l'impact d'une lecture orale sur un public. Ainsi, ils pouvait exprimer leurs difficultés liées à la lecture, ce qui me permettait, pour la fin de l'année, d'adapter mes exercices oraux et de proposer des activités de lecture différenciées au plus proche de leurs besoins. Ensuite, je souhaitai proposer une activité d'évaluation de la fluence en binôme afin de lever les difficultés de compréhension et de lecture. Grâce à la fluence, je voulais prouver à mes élèves l'importance de lire plusieurs fois un texte pour se l'approprier, mais aussi développer leur estime de lecteur en les confrontant à leurs progrès, tant au niveau du nombre de mots lus sans erreur que du point de vue du temps de lecture. Ce travail de fluence devait se faire de manière différenciée afin de permettre aux petits lecteurs de travailler sur la compréhension et le déchiffrage d'un texte tandis que les bons lecteurs travaillaient déjà l'oralité et l'expressivité de la lecture. Enfin, un troisième temps d'activité permettait de se concentrer sur un travail de lecture expressive, en invitant les élèves à poser leur voix, à mettre le ton, à trouver des outils pour rendre leur lecture comique.

Ainsi, l'objectif de la séance était à la fois de redonner confiance aux élèves mais aussi de réfléchir à des stratégies pour lire un texte tout en prenant du recul sur l'intérêt de l'exercice de lecture et d'expressivité dans un premier temps.

C.2. PRESENTATION DE LA SEANCE

En début de séance, j'ai distribué aux élèves une phrase extraite de la scène 2 du troisième acte de la pièce que nous allions étudier (annexe 5.a). La consigne était la suivante : ils devaient lire silencieusement cette phrase et expliciter son sens. Ensuite, ils devaient écrire dans quel contexte cette phrase avait pu être prononcée

(annexe 6.d : la proposition de Salomé). Si le sens était trop obscur à leurs yeux, ils étaient autorisés à échanger avec leur voisin pour l'éclaircir. Chaque phrase était prise en charge par deux élèves. Dans un second temps, les élèves se levaient et se sont mis en ronde dans la salle. À tour de rôle, chacun expliquait le contexte dans lequel sa phrase pouvait être énoncée, puis devait la lire de manière expressive. Pour les aider, j'ai illustré la consigne en me prêtant au jeu. Les propositions des élèves ont été intéressantes : certains n'avaient pas compris le sens de leur phrase, ce qui a entraîné des contresens et a permis de réfléchir ensemble aux conséquences que peuvent avoir une mauvaise compréhension d'un texte : rendre comique un élément qui ne l'est pas. La phrase suivante : « J'ai une tendresse pour vous qui ne saurait souffrir que je vous laisse sans secours⁸ » a particulièrement posé problèmes aux élèves, qui ont proposé une lecture en contresens de l'idée du texte. Suite à un éclaircissement collectif, nous avons trouvé un nouveau contexte, une nouvelle manière de lire cette phrase. Cet échange nous a permis, une fois que les élèves se sont assis à nouveau à leur place, de réfléchir ensemble sur l'exercice de lecture. Les élèves devaient proposer à l'oral des phrases qui n'avaient pas le même sens en fonction du ton employé. Ils ont proposé : « Ah, d'accord » qui, en fonction du ton, pouvait signifier un réel accord ou, de manière ironique une forme de moquerie, voire montrer de la colère. Pour conclure cette première activité, les élèves ont échangé à l'oral sur les impacts d'une lecture personnelle d'une œuvre ou d'une lecture offerte. Cet échange a permis à certains d'avouer que la lecture personnelle leur posait problème car ils avaient du mal à déchiffrer un texte, ce qui les empêchait d'entrer dans l'œuvre. D'autres, au contraire, ont expliqué préférer lire un texte afin de se l'approprier, car les lectures offertes les contraignaient à entrer dans l'œuvre à partir du regard d'un autre lecteur. Enfin, ils ont écrit leur bilan de l'activité dans leur carnet du lecteur (annexe 6.d).

La deuxième activité de cette séance consistait à permettre aux élèves de travailler la lecture expressive. Pour cela, nous avons visionné dans un premier temps une captation de la scène deux de l'acte III des *Fourberies de Scapin*. Ils ont ainsi pu découvrir le contexte dans lequel phrases qu'ils avaient lues avaient été dites. Nous avons alors, dans un premier temps, travaillé sur ce qu'apportait la mise en scène du texte. Les élèves ont expliqué que l'acteur rendait comique un texte qui ne l'était pas

⁸ MOLIÈRE, *Les Fourberies de Scapin*, Acte III, scène 2, Paris, Flammarion, Collection « Étonnants Classiques », 2016, p.93

à la lecture grâce à des gestes ou en créant des accents. Le texte était aussi plus vivant parce que l'acteur mettait le ton, posait sa voix, ... Après avoir relevé ces différents éléments, j'ai proposé aux élèves de travailler une lecture expressive de ce texte. Pour ce faire, je leur ai proposé trois extraits de niveaux de lecture différents. Le niveau « aspirant » (annexe 5.b) permettait de travailler sur le déchiffrage du texte alors que le niveau « expert » (annexe 5.c) accentuait le travail de lecture expressive en confrontant les élèves à des néologismes. Ils devaient travailler leur manière de lire, de rendre le texte. Un troisième niveau, le niveau « medium », travaillait les deux compétences à l'aide d'un texte plus court que le niveau expert qui comportait quelques néologismes. Les élèves choisissaient chacun leur texte en fonction des compétences qu'ils voulaient travailler. Dans un premier temps, ils ont travaillé la lecture de ce texte. Ils étaient par binôme. L'élève « lecteur » devait proposer une lecture du texte dans erreur. L'élève « arbitre » chronométrait la lecture et relevait les erreurs de lecture. Puis, les rôles étaient échangés. Chaque élève a pu lire ainsi le texte au moins cinq fois en classe, et devait le lire trois fois chez lui. À la fin, nous avons échangé à l'oral sur leurs progrès. Cela a permis aux élèves d'exprimer l'intérêt de la relecture, à savoir de s'imprégner du texte, de mieux le comprendre et de mieux le lire. En bilan, ils ont donc choisi de noter que la lecture d'un texte nécessitait un entraînement pour identifier les difficultés et les dépasser, mais aussi pour avoir une lecture plus fluide.

Enfin, dans un dernier temps, nous nous sommes concentrés sur l'expressivité de la lecture. Toujours en binôme, les élèves devaient lire leur texte en essayant de mobiliser le plus de compétences présentée en bas de leur feuille (annexe 6.b et c) : mettre le ton, poser leur voix, rendre le texte comique, ... L'élève-arbitre expliquait à son camarade ce qu'il avait pensé de sa lecture, et ensemble ils devaient choisir de valider ou non la compétence en la surlignant sur la feuille de l'élève-lecteur. Puis, ils échangeaient leurs rôles. Après s'être entraînés trois-quatre fois chacun, je leur ai proposé d'évaluer ce travail sur la lecture. Pour cela, les élèves volontaires pouvaient proposer une lecture de leur texte devant la classe. Cette lecture était évaluée cette fois par trois jurys, qui étaient eux aussi des élèves volontaires, qui devaient, à la fin du temps de lecture, décider quelles compétences avaient été validées. Ce temps de bilan a permis, ensuite, de relever ensemble les techniques employées qui étaient pertinentes pour rendre une lecture expressive : connaître son texte, mettre le ton,

faire des pauses dans sa lecture, animer sa lecture en faisant des gestes, en bougeant,... Les élèves ont alors pu noter dans leur classeur les compétences qu'ils estimaient avoir acquises pendant cette activité, et en proposer deux à retravailler pour un prochain exercice de lecture.

C.3. BILAN DE LA SEANCE ET PROLONGEMENT

Cette séance m'a permis de remobiliser la part « active » de l'élève présentée par Barbara McCombes et de les inviter à trouver par eux-mêmes ce qui rend la lecture importante et les outils que mobilise une bonne lecture. En exprimant leurs difficultés face à leurs pairs, les élèves ont pu mettre en place une situation d'entraide et d'échange, ce qui les a ouverts les uns aux autres. Cet exercice a donc permis de motiver la lecture, du moins l'entraînement à la lecture. Toutefois, j'ai regretté pendant la séance le choix de travailler sur un texte comprenant des néologismes aux élèves experts. En effet, cela rendait l'exercice de fluence peu pertinent, puisque les élèves n'auraient pas à être confrontés à ces mots en dehors de ce texte précis. Je pense donc que, lorsque je referai une séance de fluence, j'axerai d'avantage sur la longueur du texte et du lexique certes plus rare, mais classique, car cela ne fausse pas le travail de compréhension du texte pour les élèves. Malgré cela, j'ai noté un réel investissement des élèves dans cette séance et une réflexion construite et intéressante, tant pour eux que pour moi. Je pense proposer à nouveau ce type de séance à mes élèves afin de travailler les objectifs qu'ils se sont fixés individuellement et en trouver des nouveaux. Pour ce faire, je les ai invités à me communiquer chacun leurs objectifs, afin d'adapter cette prochaine séance à leurs besoins.

À travers cet écrit, je me suis interrogée sur les stratégies à employer en tant que professeur pour susciter à la fois l'intérêt des élèves pour une œuvre, mais aussi pour les amener à se positionner en tant que lecteur-acteur sans qu'ils aient pour autant l'impression d'être « contraints ». Pour ce faire, je suis d'abord revenue sur deux situations qui m'ont permis de remettre en question mes pratiques. D'abord, un échange avec mes élèves sous forme de questionnaire à la rentrée pour jauger du niveau de lecture mais surtout de l'intérêt suscité par cette dernière pour mes élèves. Ce dernier m'a amené à souhaiter travailler sur la motivation, d'abord comme un moyen de guider une lecture. Pour cela, j'ai proposé le projet des bouteilles à la mer à mes élèves, qui a été un succès partiel, puisque cette évaluation a permis de développer l'imaginaire autour d'un ouvrage et d'inviter les élèves à lire, mais qu'elle a aussi montré des faiblesses, notamment en mettant en avant un écart entre les élèves. Suite à ce retour critique, je me suis concentré sur des ouvrages critiques, principalement ceux de Barbara McCombes, *Motiver ses élèves : donner le goût d'apprendre*⁹, mais aussi l'article de Dominique Ledur et de Séverine De Croix : « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés “faibles lecteurs” au collège : proposition de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur »¹⁰ ainsi que sur les échanges qui ont guidé mes choix avec mes différentes tutrices. Ces réflexions m'ont permis de mettre en place par la suite une nouvelle démarche professionnelle. J'ai mis en place avec mes élèves un journal du lecteur-spectateur ainsi qu'un rituel d'échange de lecture pour les inviter à lire et les guider dans leur lecture afin de lever certains problèmes de compréhension, mais aussi de leur donner un outil pour exprimer leurs impressions de lecteur sans aucune pression. Enfin, j'ai mis en place avec mes élèves une séance de lecture cursive afin de prendre du recul sur l'exercice de lecture et ses difficultés. Ce temps d'échange a été constructif et a permis aux élèves de faire évoluer leur positionnement de départ vis-

⁹ McCOMBS, Barbara (2000). *Motiver ses élèves: donner le goût d'apprendre*. Bruxelles.

¹⁰ LEDUR, Dominique, et DE CROIX, Séverine (2007). « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés “faibles lecteurs” au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, n° 1, pp. 139-67.

à-vis de la lecture, ou du moins de mettre des mots sur les difficultés qu'ils rencontraient afin de les lever.

Ainsi, même s'il reste toujours aussi difficile d'« avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit »¹¹, il est toutefois possible de proposer des outils aux élèves pour exprimer au mieux ce qu'ils ressentent face à la lecture. Ainsi, le journal du lecteur devient le reflet de leur bibliothèque mentale et permet des échanges plus ouverts avec les élèves sur la lecture. L'objectif restant, à long terme, de proposer aux élèves un espace de lecture au sein même de la classe, une bibliothèque ou un coin lecture, afin que l'entrée même dans la classe de français devienne une invitation à la lecture ainsi qu'aux échanges de lecteur, en invitant les élèves à présenter les ouvrages à leurs camarades ou à conseiller de nouveaux titres qui pourraient remplir cette bibliothèque commune.

¹¹ LEDUR Dominique et DE CROIX Séverine. « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 35, n° 1 (2007): 139-67.

Annexes

1/ QUESTIONNAIRE DISTRIBUE A LA RENTREE AUX ELEVES DE 509.

<u>FICHE DE PRESENTATION :</u>	
Nom :	Âge :
Prénom :	Classe :
Classe et établissement de l'an dernier :	
.....	
Interne ? OUI - NON	
Redoublant ? OUI - NON	
Le métier que je souhaiterai faire plus tard :	
Loisirs et sports pratiqués :	
.....	
.....	
.....	
Mon livre préféré :	
Mon type de livre préféré (BD, Manga, Romans, ...) et pourquoi ?	
.....	
.....	
Livres étudiés l'an dernier :	
.....	
.....	

2/ QUESTIONNAIRE DU 29 JANVIER 2021

J'aime lire : OUI NON 

Ce que j'aime dans la lecture :

.....

Pourquoi j'aime lire ?

.....

Ce que je n'aime pas dans la lecture :

.....

Mon endroit préféré pour lire :

.....

Je lis des livres pour l'école : EN ENTIER EN PARTIE PARFOIS JAMAIS

Je lis des livres à la maison : SOUVENT JAMAIS PARFOIS

Mon type de livre préféré :

.....

Ai-je une bibliothèque à la maison ?

.....

Est-elle : À MOI À MES PARENTS À MA FAMILLE

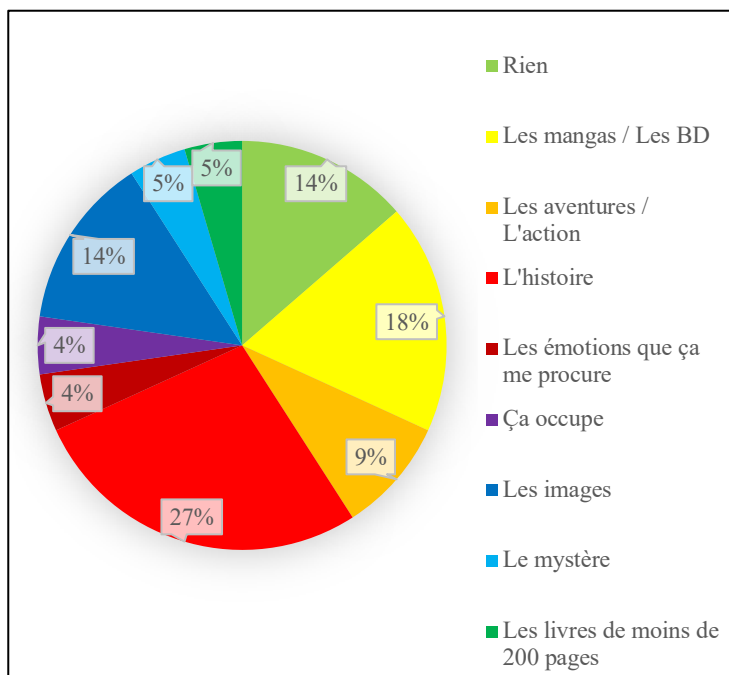
Dans ma bibliothèque mentale, il y a (*souvenirs de livres étudiés, parcourus, feuilletés, inachevés, entraperçus, appréciés, ...*) :

.....

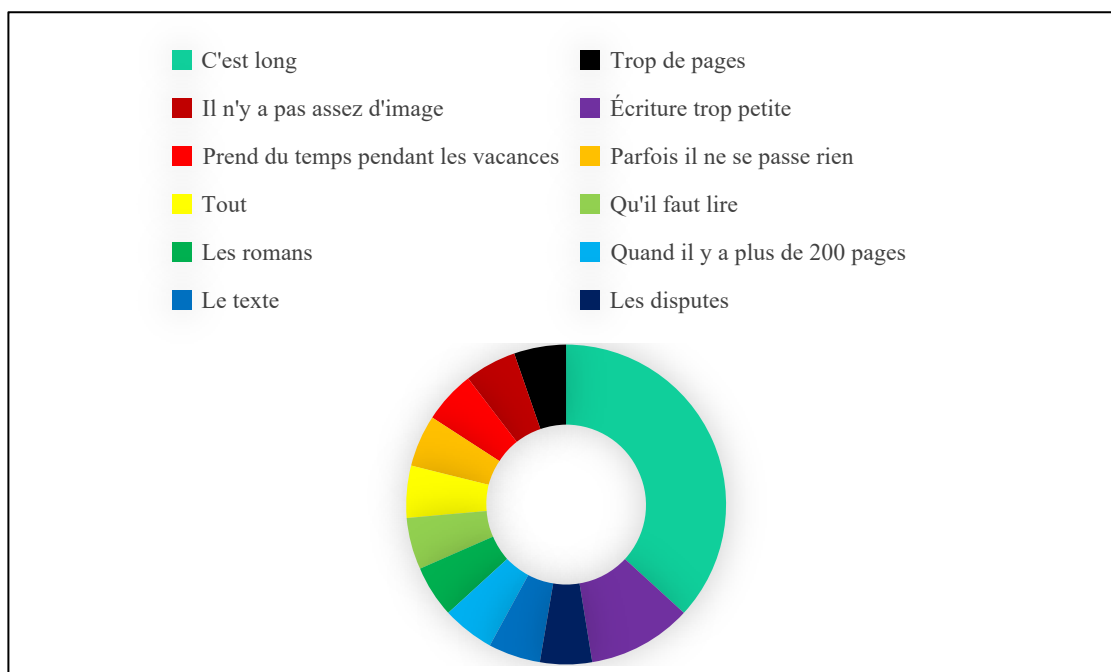
.....

a. À gauche : Questionnaire distribué aux élèves

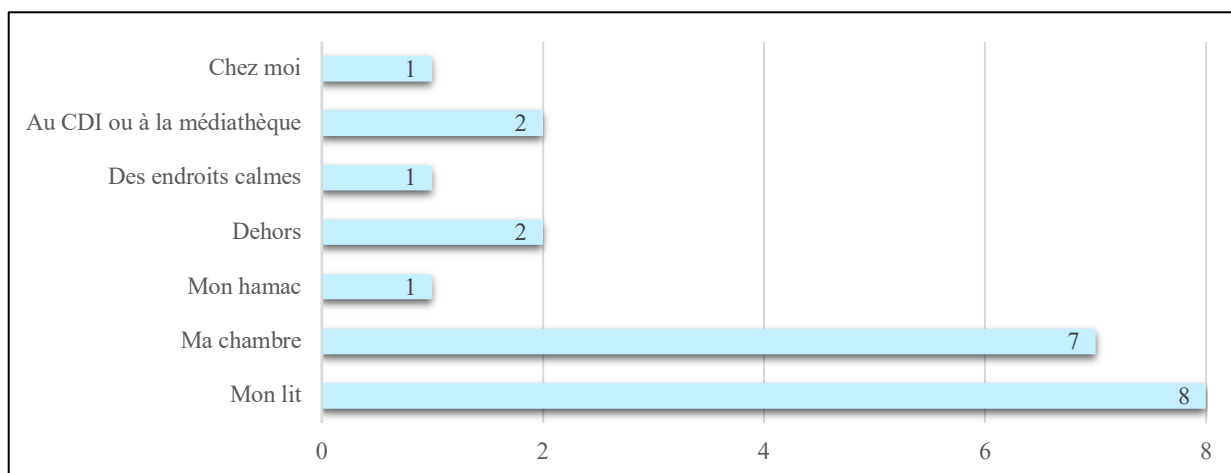
b. Ci-dessous : Réponses des élèves à la question « Ce que j'aime dans la lecture »



c. Réponses des élèves à la question « ce que je n'aime pas dans la lecture »



d. Réponse des élèves à la question « Mon endroit préféré pour lire »



3/ FICHE AVIS SUR LES LIVRES PROPOSÉS

Mon avis

DATE:

SUR CE LIVRE

CE LIVRE M'A FAIT :

☐ Rire

☐ Pleurer

☐ Rêver

☐ Voyager

☐ _____

☐ _____

MA NOTE :

★★★★★

MON PERSONNAGE PRÉFÉRÉ

MON CHAPITRE FAVORI, POURQUOI ?

SI JE DEVAIS PRÉSENTER CETTE OEUVRE EN TROIS MOTS AU PROCHAIN LECTEUR, JE LUI DIRAIS ...

4/ LES BOUTEILLES À LA MER



- Pour ceux qui lisent *Le Pirate Rouge* de Anne-Marie Desplat-Duc :

Cette semaine, je vous invite à découvrir la dernière partie de votre livre intitulée « **De nouvelles aventures** ». Après chaque chapitre, je vous invite à remplir votre carnet de bord. Il vous faut indiquer une date et la réponse aux questions suivantes :

Chapitre 1 : Qui retrouve Josselin ? Que lui apprend-il ? Tracez sur la carte en noir le parcours de Josselin dans ce chapitre.

Chapitre 2 : Quelle est la nouvelle quête de Josselin ? Qu'en penses-tu ?

Chapitre 3 : Quelle nouvelle découvre Josselin ? Quels sentiments provoquent-elle ?

Chapitre 4 : Vers quelles nouvelles aventures part Jules ? T'attendais-tu à cette fin ?

Lorsque vous aurez terminé ce voyage, racontez-moi en quelques lignes ce que vous avez pensé de cette lecture. Qu'as-tu aimé ? Qu'est-ce qui t'a dérangé ? Qu'aurais-tu changé dans cette histoire si tu en avais été l'auteur ?

- Pour ceux qui lisent *L'Île au Trésor* de Robert Louis Stevenson :

Cette semaine, je vous invite à découvrir les deux dernières parties de votre livre intitulées « **Mon aventure en mer** » et « **Le capitaine Silver** ». Après chaque chapitre, je vous invite à remplir votre carnet de bord. Il vous faut indiquer une date et la réponse aux questions suivantes :

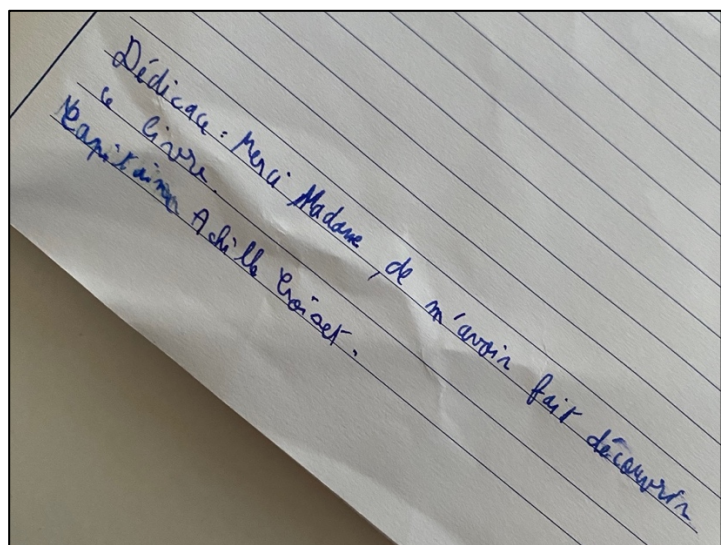
Chapitre 24 : Quelles difficultés rencontre Jim pendant sa traversée ? Seriez-vous partis seuls en pleine mer à sa place ?

Chapitre 31 : Dans quel camp est Jim ? Au vu des repères qui guident les pirates, comment pourrais-tu décrire le caractère du capitaine Flint ?

Chapitre 33 : Pourquoi Silver change « encore une fois de parti » (p.140) ? Où était caché le trésor depuis le début ? Qu'en feriez-vous à leur place ?

Chapitre 34 : Comment Silver s'échappe du bateau ? A votre avis, que va-t-il devenir maintenant ?

Lorsque vous aurez terminé ce voyage, racontez-moi en quelques lignes ce que vous avez pensé de cette lecture. Qu'as-tu aimé ? Qu'est-ce qui t'a dérangé ? Qu'aurais-tu changé dans cette histoire si tu en avais été l'auteur ?



5/ SÉANCE DE FLUENCE

À l'heure où je vous parle, on vous cherche de toutes parts.

Je tremble pour vous depuis les pieds jusqu'à la tête, et... Attendez.

Ne m'abandonne pas, je te prie.

J'ai une tendresse pour vous qui ne saurait souffrir que je vous laisse sans secours.

Tu en seras récompensé, je t'assure; et je te promets cet habit-ci, quand je l'aurai un peu usé.

L'invention est bonne.

Laisse-moi faire. Je saurai me tenir...

Ah, Scapin, je n'en puis plus.

Voici une demi-douzaine de soldats tout ensemble.

Courons toute la ville. N'oublions aucun lieu. Visitons tout.

Eh, Messieurs, doucement.

Faites tout ce qu'il vous plaira.

a. Phrases pour réfléchir à la lecture

Scapin annonce à Géronte qu'il est recherché – Niveau Aspirant

Le frère de cette personne qu'Octave a épousée. Il croit que le dessein	14
que vous avez de mettre votre fille à la place que tient sa sœur, est ce	30
qui pousse le plus fort à faire rompre leur mariage ; et dans cette	43
pensée il a résolu hautement de décharger son désespoir sur vous, et	55
vous ôter la vie pour venger son honneur. Tous ses amis, gens d'épée	69
comme lui, vous cherchent de tous les côtés, et demandent de vos	81
nouvelles. J'ai vu même deçà et delà, des soldats de sa compagnie qui	95
interrogent ceux qu'ils trouvent, et occupent par pelotons toutes les	106
avenues de votre maison. De sorte que vous ne sauriez aller chez	118
vous ; vous ne sauriez faire un pas ni à droit, ni à gauche, que vous ne	134
tombiez dans leurs mains. (...) Il faut, dis-je, que vous vous mettiez	146
là-dedans, et que vous gardiez de remuer en aucune façon. Je vous	159
chargerai sur mon dos, comme un paquet de quelque chose, et je vous	172
porterai ainsi au travers de vos ennemis, jusque dans votre maison, où	184
quand nous serons une fois, nous pourrons nous barricader, et	194
envoyer quérir main-forte contre la violence.	201

MOLIÈRE, *Les Fourberies de Scapin*, Acte III, Scène 2.

1. Maîtriser la lecture de ce texte.

	Temps de lecture	Nombres d'erreurs	Mots qui ont posé problème
1			
2			
3			
4			
5			

2. S'approprier sa lecture.

J'arrive à mettre le ton. Je parle clairement. Je pose ma voix. Je ne parle pas trop vite.
J'intensifie les effets provoqués par la ponctuation. Je rends ma performance comique.

b. Texte fluence niveau aspirant

c. Texte fluence
niveau expert

Scapin annonce à Géronte qu'il est recherché – Niveau Expert

Prenez garde. En voici un autre qui a la mine d'un étranger. « Partilvii !	14
Moi courir comme une Basquelviii, et moi ne pouvre point troufair de	26
tout le jour sti tiabie de Gironte ? » Cachez-vous bien. « Dites-moi un	39
peu fous, monsir l'homme, s'il ve plaist, fous savoir point où l'est sti	55
Gironte que moi cherchair ? » Non, Monsieur, je ne sais point où est	67
Géronte. « Dites-moi-le vous frenchement, moi li fouloir pas grande	78
chose à lui. L'est seulement pour li donnair un petite régate sur le dos	93
d'un douzaine de coups de bastonne, et de trois ou quatre petites	106
coups d'épée au trafers de son poitrine. » Je vous assure, Monsieur,	118
que je ne sais pas où il est. « Il me semble que j'y foi remuair quelque	135
chose dans sti sac. » Pardonnez-moi, Monsieur. « Li est assurément	145
quelque histoire là tetans. » Point du tout, Monsieur. « Moi l'avoir enfie	157
de tonner ain coup d'épée dans ste sac. » Ah ! Monsieur,	168
gardez-vous-en bien. « Montre-le-moi un peu fous ce que c'estre là. »	183
Tout beau, Monsieur. « Quement, tout beau ? » Vous n'avez que faire de	195
vouloir voir ce que je porte. « Et moi, je le fouloir foir, moi. » Vous ne le	211
verrez point. « Ahi que de badinement ! » Ce sont hardes qui	221
m'appartiennent. « Montre-moi fous, te dis-je. » Je n'en ferai rien. « Toi	235
ne faire rien ? » Non. « Moi pailler de ste bastonne dessus les épaules	247
de toi. » Je me moque de cela. « Ah ! toi faire le trole. » Ahi, ahi, ahi ; ah,	263
Monsieur, ah, ah, ah, ah. « Jusqu'au refoir : l'estre là un petit leçon pour	278
li apprendre à toi à parlair insolentement. » Ah ! peste soit du	289
baragouineux. Ah !	291

MOLIÈRE, *Les Fourberies de Scapin*, Acte III, Scène 2.

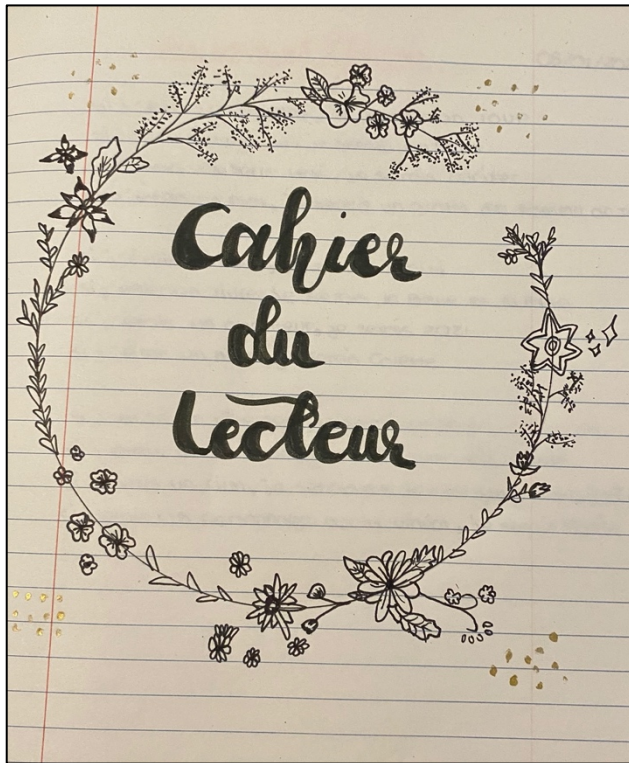
1. Maîtriser la lecture de ce texte.

	Temps de lecture	Nombres d'erreurs	Mots qui ont posé problème
1			
2			
3			
4			
5			

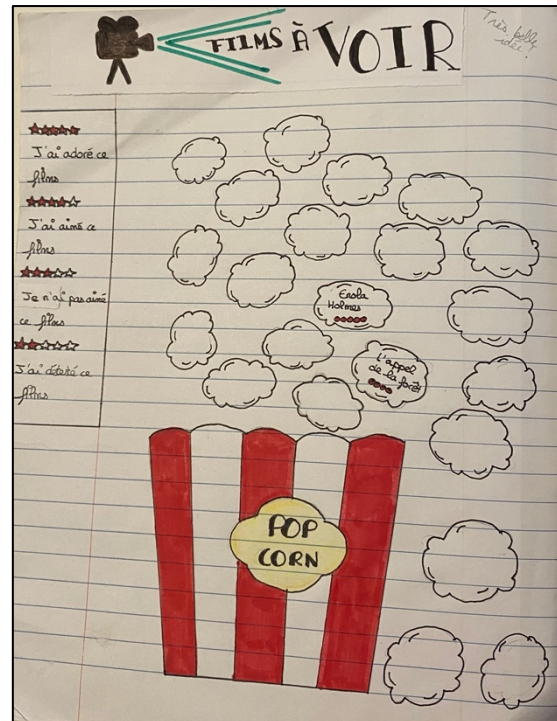
2. S'approprier sa lecture.

J'arrive à mettre le ton. Je parle clairement. Je pose ma voix. Je ne parle pas trop vite.
J'intensifie les effets provoqués par la ponctuation. Je rends ma performance comique.

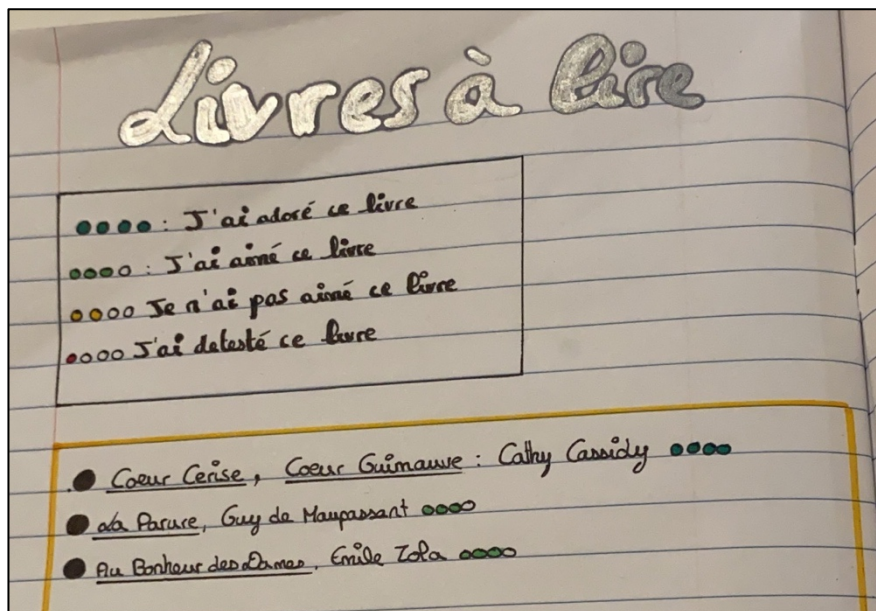
6/ CARNETS DE LECTEURS-SPECTATEURS



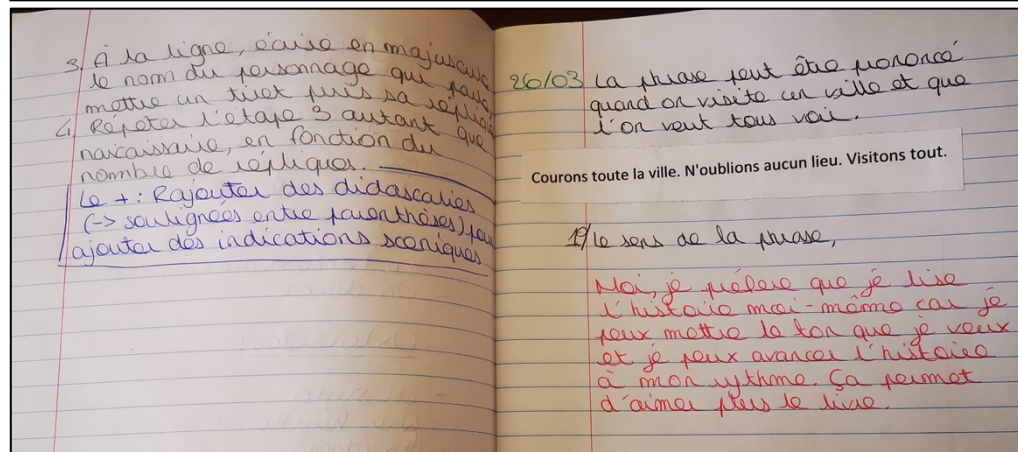
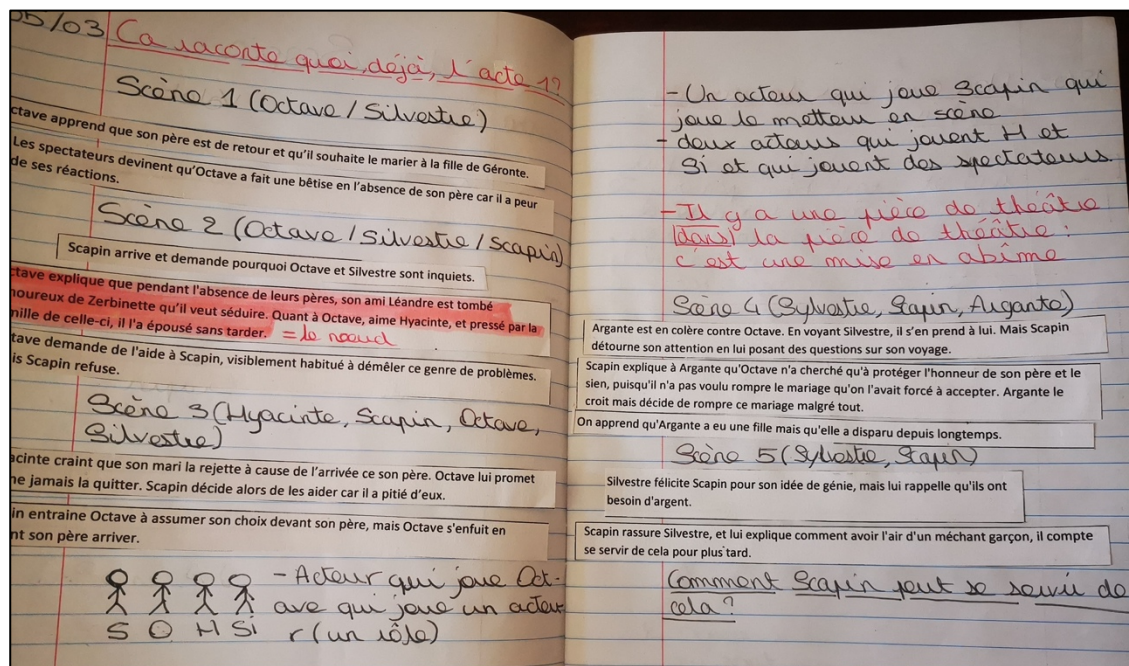
a. Page de garde du carnet de Mahina.



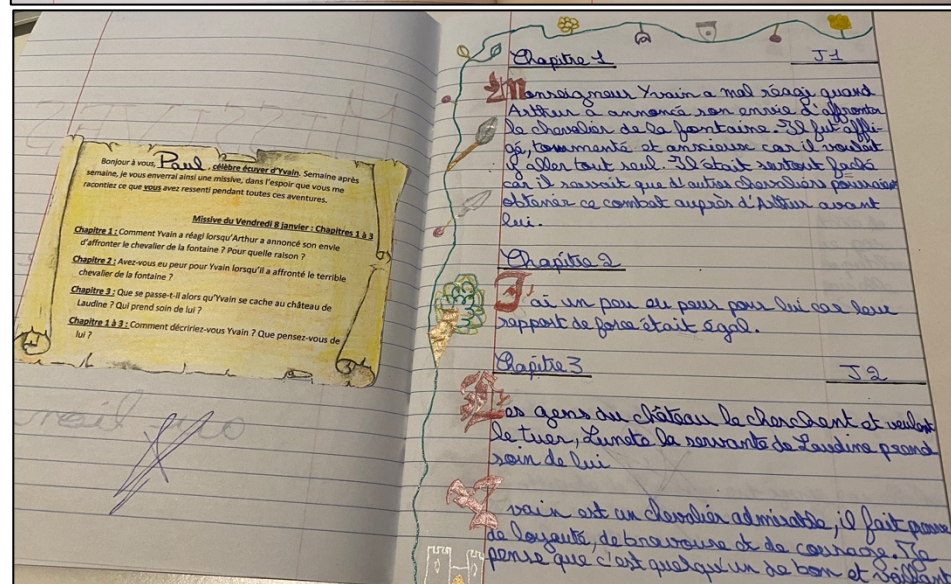
b. Page « Films à voir » de Manon



c. Page « Livres à lire » de Tehina.



d. Pages
« Suivre la
lecture des
Fourberies
de
Scapin »
de Salomé



e. Pages « Correspondance avec un lecteur d'Yvain ou le chevalier au lion » de Paul.

7/ LA CLASSE VIRTUELLE



a. Ci-dessus : Tutoriel pour utiliser la bibliothèque de la classe virtuelle : <https://view.genial.ly/606566ecda2fe30ce2f43a63>



b. Ci-dessus : La bibliothèque de la classe virtuelle du mardi 6 avril : <https://view.genial.ly/60673cd47e2ace0cd7da6cd9>

8/ AVIS DE LECTEURS

> Avis de Léa à propos de *Ne t'inquiète pas pour moi* d'Alice Kuipers, 2007.

Mon avis DATE: 03/03

SUR CE LIVRE

CE LIVRE M'A FAIT :

☐ Rire

☒ Pleurer

☐ Rêver

☐ Voyager

☒ il m'a touché

MA NOTE :

★★★★★

SI JE DEVAIS PRÉSENTER CETTE OEUVRE EN TROIS MOTS AU PROCHAIN LECTEUR, JE LUI DIRAIS ...

touchant, triste, réaliste

MON PERSONNAGE PRÉFÉRÉ

La mère de Claire

MON CHAPITRE FAVORI, POURQUOI ?

PS: Je l'aime parce que Claire se rend compte qu'elle n'a pas accordé beaucoup de son temps à sa mère alors qu'elle en avait besoin.

Avis de José-Éduardo à propos du livre *L'Enfant océan* de Jean-Claude Mourlevat, 1999 >

Mon avis DATE:

SUR CE LIVRE

CE LIVRE M'A FAIT :

☐ Rire

☐ Pleurer

☒ Rêver

☒ Voyager

MA NOTE :

★★★★★

SI JE DEVAIS PRÉSENTER CETTE OEUVRE EN TROIS MOTS AU PROCHAIN LECTEUR, JE LUI DIRAIS ...

aventure, voyage et famille

MON PERSONNAGE PRÉFÉRÉ

Benjamin car il est discret

MON CHAPITRE FAVORI, POURQUOI ?

Je l'aime tous

Bibliographie

HÉBERT, Manon (2008). « Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif », *La Bande dessinée à l'école* (2008). N° 149, pp. 65-66.

LEDUR, Dominique, et DE CROIX, Séverine (2007). « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés "faibles lecteurs" au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, n° 1, pp. 139-67.

McCOMBS, Barbara (2000). *Motiver ses élèves: donner le goût d'apprendre*. Bruxelles.

SHAWKY-MILCENT, Bénédicte, et SAMOYAUULT, Tiphaine (2016). *La lecture, ça ne sert à rien! : usages de la littérature au lycée et partout ailleurs ...*, Paris, PUF.