



« Il n'y a peut-être pas de jours de  
notre enfance que nous ayons si  
pleinement vécus que ceux que  
nous avons cru laisser sans les  
vivre, ceux que nous avons  
passés avec un livre préféré »

*Sur la lecture*, Marcel Proust

# SOMMAIRE

**Introduction** page 9

**Première partie : Un rapport à la lecture hétérogène dans la classe des 4<sup>°</sup>1** page 10

**1. La classe des 4<sup>°</sup>1 du collège *Les Roussillous*** page 10

*1.1 La situation du collège*

*1.2 Le profil des 4<sup>°</sup>1*

- *La répartition des élèves*

- *Le niveau de la classe*

- *La vie de la classe*

*1.3 Les 4<sup>°</sup>1 et la lecture*

- *Les différentes postures de lecteurs*

- *La lecture plaisir pour les 4<sup>°</sup>1*

- *L'émergence d'un rapport conflictuel à la lecture*

**2. Les premières activités de lecture dans la classe** page 17

*2.1 Séquence d'ouverture : « Etes-vous de bons lecteurs ? »*

- *La stratégie adoptée*

- *Des lecteurs actifs*

*2.2 Elaboration du système des fiches de lecture*

- *Mon projet, ma préparation*

- *Remise en question : le changement de méthode*

*2.3 Le principe de la bibliothèque tournante*

- *Explication du principe*

- *Réception des élèves*

**Deuxième partie : Développer l'implication des élèves à travers la lecture littéraire d'une œuvre intégrale de littérature jeunesse : *La Rivière à l'envers* de Jean-Claude Mourlevat** page 22

**1. Explication du choix de l'œuvre et de la démarche didactique** page 22

*1.1 Le Choix de l'œuvre*

- *Appartenance à la littérature de jeunesse*
- *Le genre romanesque*
- *Une thématique attrayante*

*1.2 L'étude de l'œuvre au sein d'une séquence didactique*

**2. L'entrée dans l'œuvre : un moment clé** page 23

*2.1 Brève explication de la séance : contenus et dispositif*

*2.2 La réception du titre*

- *Les évocations spontanées des élèves*
- *Les histoires possibles*

*2.3 Les impressions sur la première de couverture*

- *Le rapport au titre*
- *L'attrait personnel des élèves*

*2.4 Les hypothèses des élèves grâce à la quatrième de couverture*

*2.5 L'explication des élèves sur leur degré de motivation de la lecture de l'œuvre*

- *Statistiques*
- *Les explications des élèves motivés par la lecture*
- *Les explications des élèves peu enclins à la lecture*

*2.6 Le journal du lecteur*

*2.7 L'implication des élèves durant la séance*

**3. La lecture autonome des élèves et sa vérification** page 30

*3.1 Choix du dispositif*

- *La lecture globale préalable*

- *L'évaluation de la lecture globale*

### **3.2 Analyse des fiches évaluation des élèves**

- *La proximité au personnage*

- *Le choix d'extraits marquants*

## **4. Dispositifs, activités et tentatives menés au cœur de l'étude pour favoriser l'implication des élèves** page 36

### **4.1 Construire la complémentarité entre lecture analytique et lecture subjective**

- *Quelques précisions théoriques*

- *Présentation et analyse de la séance 5 : « La première rencontre : Marie »*

### **4.2 Des activités qui mettent en œuvre l'initiative et l'imagination des élèves**

- *Présentation et analyse de la séance 7 : « Le parcours du héros »*

- *Présentation et analyse de la séance 8 : « La magie, le merveilleux et les références légendaires dans l'œuvre »*

- *Présentation de la séance 9 (courte) : « Lancer une réflexion personnelle »*

### **4.3 Avec du recul : le regard critique sur les manques possibles**

- *Journal du lecteur ou journal de lecture ? : tentatives de redéfinition*

- *La place du journal de lecture au cours de l'étude*

## **5. Implication et plaisir : le dernier mot des élèves lecteurs** page 46

# **Troisième partie : Entretenir l'implication et le goût de lire au fil de l'année, et plus loin... au fil de la vie : l'enjeu des lectures cursives, ludiques et personnelles** page 48

## **1. Rendre compte d'une lecture cursive** page 48

### **1.1 Définition et contexte**

### **1.2 Place de la lecture cursive dans mon enseignement avec les 4<sup>o</sup>**

- En liaison avec les séquences didactiques
- En dehors des séquences didactiques

### **1.3 Le statut paradoxal de la lecture cursive**

### **1.4 Nécessité de la socialisation**

### **1.5 Le problème de la médiation enseignante : évaluer la lecture cursive ?**

- La place de la note
- Des mises en œuvres variées : activités souples et ludiques, vers « la lecture comme jeu » (Picard)

### **1.6 Mes choix de dispositifs quant au réinvestissement de la lecture cursive des 4<sup>o</sup>**

- Le QCM
- Le questionnaire de lecture subjective
- Production d'une quatrième de couverture
- Création d'un tribunal de lecture
- Le questionnaire compétition

### **1.7 Les dispositifs de lecture cursive que j'aurais aimé tester, les idées nouvelles avec le recul**

- Création d'un livret
- Le défi lecture
- La lecture devinette
- Création d'un blog

## **2. La lecture comme activité ludique ou la liberté lectoriale des 4<sup>o</sup> page 58**

### **2.1 Définition et contexte**

### **2.2 L'adoption du journal du lecteur**

- Les raisons de l'adoption de ce dispositif
- Fonctionnement, explication du principe
- Des séances de classe particulières

### **2.3 Le principe de la lecture cadeau**

### **2.4 Le Bouche à oreille au Collège Les Roussillous**

### **2.5 Les dispositifs que j'aimerais tester, les idées nouvelles avec le recul**

- La course à l'humour
- Le point commun

- *Les Donneurs de voix*

- *La fréquentation des salons et manifestations littéraires*

**3. La lecture comme activité intime, personnelle, comme expérience de vie : la formation des lecteurs en filigrane** page 67

**Conclusion** page 70

**Bibliographie** page 71

**Annexes** page 73

- Annexe 1 : Questionnaire *La lecture et toi*
- Annexe 2 : Sommaire séquence 1
- Annexe 3 : Poème « Demain dès l'aube » de Victor Hugo
- Annexe 4 : Extrait de *Journal d'un monstre* de Matheson
- Annexe 5 : Fiche élève *Méthode pour fiche de lecture*
- Annexe 6 : Fiche élève *Propositions de livres à lire pour faire des fiches de lectures*
- Annexe 7 : Sommaire séquence 5
- Annexe 8 : Descriptif séance 1 séquence 5
- Annexe 9 : Première de couverture de *La Rivière à l'envers*
- Annexe 10 : Quatrième de couverture de *La Rivière à l'envers*
- Annexe 11 : Evaluation de lecture de *La Rivière à l'envers*
- Annexe 12 : Descriptif séance 5 séquence 5
- Annexe 13 : « L'histoire de Marie » dans *La Rivière à l'envers*
- Annexe 14 : Descriptif séance 7 séquence 5
- Annexe 15 : Schéma séance 7 séquence 5
- Annexe 16 : Photo de l'affiche réalisée en séance 7 séquence 5
- Annexe 17 : Fiche élève *Sujets d'exposés pour séance 8*
- Annexe 18 : Fiche propositions de lectures cursives séquence 2
- Annexe 19 : Fiche propositions de lectures cursives séquence 3

- Annexe 20 : Fiche propositions de lectures cursives séquence 4
- Annexe 21 : QCM sur *Niourk*
- Annexe 22 : Questionnaire sur *Les Lettres de l'intérieur*
- Annexe 23 : Fiche élève sur modèle de réalisation d'une quatrième de couverture
- Annexe 24 : Quelques quatrièmes de couverture d'élèves sur *La Vénus d'Ille*
- Annexe 25 : Fiche explicative *Tribunal de lecture*
- Annexe 26 : Fiche explicative *Journal du lecteur*
- Annexe 27 : Photos journaux de lecteur d'élèves

# INTRODUCTION

J'ai voulu aborder dans ce mémoire le pan de la lecture en classe de français. La lecture, au sens large, est tout d'abord le domaine qui m'intéresse le plus dans mon enseignement mais c'est aussi celui avec lequel j'ai le plus d'aisance. Ainsi, je suis partie du constat que les élèves, et notamment les collégiens sont de plus en plus réticents à la lecture des textes et des œuvres au sein de la classe de français. En effet, à l'époque actuelle, ce rapport conflictuel à la lecture est de plus en plus visible chez nos élèves. La propagation de l'audiovisuel, de l'image en général (jeux...) a largement contribué à reléguer la lecture dans la case **outil scolaire démodé**, autant dire « aux oubliettes ».

Il s'agit dans ce mémoire d'essayer de redonner du sens à la lecture, à la littérature pour mes élèves de 4<sup>ème</sup>. Comment réactiver le désir de lire, l'implication des élèves dans la lecture ? Quelles activités mettre en place pour y parvenir ? Comment donner une autre image de la lecture, image trop redoutable pour beaucoup d'élèves ?

J'ai d'abord fait un bilan dans ma classe, et au bout des premières semaines, j'ai remarqué un rapport hétérogène à la lecture dans ma classe de 4<sup>ème</sup>. J'explique alors mes premières tentatives, les premières activités proposées et les premiers échecs. A partir de là, je me suis centrée sur l'étude d'une œuvre intégrale et j'ai pu tester divers dispositifs pour favoriser l'implication des élèves et pour être à l'écoute de leur réception. J'ai voulu donner la parole aux élèves pour qu'il puisse exprimer leur ressenti, pour qu'une relation puisse se créer entre eux et l'œuvre et pour qu'ils deviennent ainsi des lecteurs actifs, singuliers et conscients de leur posture. Cependant, la lecture se résume tellement peu à l'étude d'une œuvre en classe de français que j'ai voulu élargir ma réflexion en abordant la lecture cursive, les lectures personnelles des élèves, les activités ludiques possibles autour de la lecture. Je me suis demandée comment entretenir l'implication des élèves dans la lecture, même lorsqu'ils n'étudient pas une œuvre intégrale en classe. Je voulais que mes élèves gardent ce statut de lecteurs actifs et impliqués tout au long de l'année... et si possible tout au long de leur vie. Je suis persuadée que l'école a un rôle important à jouer dans la formation des lecteurs. Plus qu'un divertissement encore, mon souhait est que les élèves entendent la lecture comme une expérience de soi, une expérience de la vie.

# **Première partie : Un rapport à la lecture hétérogène dans la classe des 4<sup>o</sup>1**

## **1. La classe des 4<sup>o</sup>1 du collège « Les Roussillous »**

### ***1.1 La situation du collège***

J'ai effectué mon stage en responsabilité au Collège *Les Roussillous* de Saint Pierre de Lages. Cet établissement fait partie de la banlieue sud-ouest de Toulouse certes, mais Saint Pierre de Lages reste tout de même en apparence un petit village de campagne.

Les élèves de cet établissement sont majoritairement issus de catégories socio professionnelles favorisées, ce collège est donc un établissement privilégié. Les élèves ont un bon potentiel et de bons résultats scolaires, avec notamment 91,36% d'admis en 2007 au Diplôme national du Brevet.

Le collège a été construit il y a cinq ans, il est donc tout récent. Il est très bien équipé, il y a notamment un gros potentiel informatique. Malgré l'isolement géographique, le collège sait construire des projets culturels d'ouverture sur l'extérieur.

Le collège accueille environ 700 élèves : cette année, le collège comporte 7 divisions de 6<sup>o</sup>, 6 divisions de 5<sup>o</sup>, 7 divisions de 4<sup>o</sup> et 6 divisions de 3<sup>o</sup>. Il y a environ une cinquantaine d'enseignants au sein de cet établissement.

### ***1.2 Le profil des 4<sup>o</sup>1***

#### ***- La répartition des élèves***

La classe des 4<sup>o</sup>1 se compose de 23 élèves : 10 filles et 13 garçons, tous demi-pensionnaires.

En LV1, il y a 11 germanistes et 13 anglicistes ; en LV2, il y a 13 hispanistes et 11 anglicistes, mais il y a aussi 9 élèves qui font l'option Latin dans cette classe.

### *- Le niveau de la classe*

C'est une classe qui a un bon niveau dans l'ensemble, il y a cependant des disparités : quelques élèves sont faibles, une majorité de la classe est de niveau moyen et un petit groupe est très bon. Il n'y a qu'un seul redoublant.

### *- La vie de la classe*

La 4<sup>o</sup>1 est une classe très vivante et manifeste souvent une attitude assez fluctuante en fonction des jours et même des heures de la journée, mais elle reste une classe agréable et sympathique, avec laquelle j'ai un bon contact.

Quelques élèves sont parfois dissipés mais ils restent gérables. Les élèves sont plutôt compréhensifs face aux reproches de comportement que l'on peut leur faire en tête à tête à la fin du cours par exemple. Les élèves sont assez soudés entre eux et il règne une bonne ambiance dans cette classe en général, en tout cas au sein du cours de français.

Cependant, un élève peut être qualifié de difficile dans cette classe : en effet, il peut avoir un rôle perturbateur pour la classe et revendique pas mal de choses au sein du cours. Une commission de vie scolaire s'est tenue dans l'année à son sujet, chose qui a été profitable pour lui en fin de compte.

## ***1.3 Les 4<sup>o</sup>1 et la lecture***

### *- Les différentes postures de lecteurs*

J'ai pu constater tout au long de l'année que c'est une classe qui, en majorité, n'est pas réticente à la lecture, mais j'insiste bien sur le **en majorité**...

Lors de ma première heure de cours, la prise de contact avec la classe, j'ai distribué à chaque élève la **sacro sainte** fiche de présentation où ils devaient me remplir plusieurs champs d'informations, et notamment celui de leur posture de lecteur. La question précise était la suivante :

« Te considères-tu comme un lecteur :

- passionné ?
- régulier ?
- moyen ?

- qui lit rarement ? »

En reprenant et en analysant cette question, j'ai pu voir que :

- 6 élèves se considéraient comme des **lecteurs passionnés**

- 8 élèves se considéraient comme des **lecteurs réguliers**

- 6 élèves se considéraient comme des **lecteurs moyens**

- 3 élèves se considéraient comme des **lecteurs rares**

En effet, au premier abord, j'ai pu en conclure que cette classe était plutôt **liseuse**, et comme je l'ai dit, cela s'est confirmé **en majorité** au fil de l'année. J'ai pu aussi constater que certains élèves, selon moi, se sont mal jugés sur leur posture en début d'année (certains ont vu trop haut et d'autres pas assez)...

Certains élèves sont des lecteurs passionnés et réclament des lectures : Arnaud, Thomas L, Laura W, Marion.

Certains n'aiment pas beaucoup la lecture et ont du mal avec celle-ci mais font tout de même des efforts : Alexandre, Christopher, Guillaume, Sophia.

*- La lecture plaisir pour les 4<sup>o</sup>1*

Très vite, j'ai su que je voulais travailler sur la notion de plaisir dans la lecture, notion qui me paraissait évidente les premiers mois. Cependant j'ai pu sentir que cette notion nécessitait une définition, ou au moins une tentative de définition. En effet, la notion de plaisir n'est pas la même pour tous, comment ai-je pu négliger cela ?

Au cours du mois de janvier, j'ai donc fait circuler un questionnaire à mes élèves sur la lecture intitulé *La Lecture et toi* (**cf annexe 1**) et j'ai demandé à chacun de me le remplir à tête reposée et le plus franchement possible. J'ai dû expliquer brièvement et simplement que j'étais en train de mener des recherches sur la lecture au collège afin qu'ils comprennent que ce questionnaire n'avait aucun rapport avec les cours, que ce n'était pas **noté** ! (Ah ! la hantise de la note...). D'ailleurs, quelques élèves sont venus me voir à la fin du cours pour me demander des détails sur ce travail de recherche, ils paraissaient intéressés, j'ai pris cela comme un bon point pour moi et mon travail.

Analyse des questionnaires :

- Question « Qu'est-ce que lire pour toi, à quoi associes-tu la lecture ? » : j'ai pu classer les différentes réponses en plusieurs catégories :

1- une détente, du repos : 2 élèves

- 2- une distraction, un amusement, un plaisir : 4 élèves
- 3- une liberté : 1 élève
- 4- une évasion, l'identification au personnage, l'imagination : 5 élèves
- 5- un ennui, quelque chose de pas important : 4 élèves
- 6- une culture : 4 élèves
- 7- la vie quotidienne : 1 élève

Il ressort donc que beaucoup d'élèves associent l'acte de lire à un plaisir : cela peut être une activité qui distrait car elle permet de rentrer dans un monde, une histoire, de côtoyer des personnages ; cela peut permettre d'apprendre des choses. Mais il reste toujours un petit groupe d'élèves qui semble réticent et qui ne trouve pas d'intérêt à la lecture, et donc impossible qu'il puisse y déceler un quelconque plaisir.

- Question « Fais-tu une différence entre lire pour l'école et lire à la maison, pour toi ? Pourquoi ? » : beaucoup moins de disparité dans cette question :

- 1- aucune différence : 1 élève
- 2- lire pour l'école est vécu comme une obligation alors que lire à la maison est une liberté : tous les autres élèves

Il est intéressant de détailler plus amplement la vision des élèves quant à cette différence majeure qu'ils font entre lecture scolaire et lecture personnelle.

En effet, ils s'accordent à dire qu'à l'école, les livres sont imposés, ils ne les ont pas choisis, et en général ils plaisent moins, voire pas du tout. De plus, ils ont l'impression de **se forcer** à lire quand c'est pour l'école : c'est dire toute la corvée que reflète souvent la lecture scolaire pour ces élèves, cependant, ils lisent... Certains élèves ont mis en lumière l'activité un peu contraignante de prendre des notes quand il s'agit d'une œuvre que l'on va étudier en cours : ils sentent bien qu'il faut avoir une lecture beaucoup plus attentive, beaucoup plus détaillée. Beaucoup ont aussi fait remarquer le problème de la note : effectivement, il faut lire le livre « parce qu'il y a contrôle dessus » écrivent-ils. Pour certains, cela crée d'ailleurs du stress, quel dommage ! D'autres encore font remarquer que lire pour l'école est contraignant car on les oblige à lire en temps limité, pour une certaine date.

Pour ce qui est de la lecture personnelle, à la maison, les élèves sont d'accord pour dire qu'ils se sentent plus libres autant dans le choix de leur livre (sujet, genre, longueur...) que dans les moments choisis pour la lecture, dans le rythme de

lecture, dans la lecture intégrale ou pas (possibilité de sauter des pages, d'arrêter le livre).

Cet a priori de contrainte (livre imposé + note) risque d'être dur à faire évoluer dans un sens positif...

- Question « Qu'est-ce que ce serait pour toi la lecture plaisir ? » : L'idée générale qui est ressortie après lecture de toutes les réponses, c'est l'idée de liberté, au sens d'avoir le choix dans la lecture (5 élèves ont répondu cela). J'ai pu cependant répertorier quelques catégories précises au sein de cette idée dominante de liberté et de choix à travers certaines réponses plus détaillées :

- 1- lire une histoire sur un sujet qui nous plaît, qui nous intéresse : 5 élèves
- 2- vitesse, rythme pas imposés, lieu au choix (sur le lit par exemple) et dans la position que l'on veut (allongée surtout) : 2 élèves
- 3- Imagination du livre idéal (histoire, genre, longueur) : 3 élèves
- 4- Lire un livre qui ferait passer un message : 1 élève

Un élève se démarque tout de même en proposant le fait de « ne rien lire » pour évoquer la lecture plaisir : la lecture plaisir serait tout simplement pour lui, et bien malheureusement, la non lecture.

Ce qui est aussi beaucoup ressorti dans leur perception de la **lecture plaisir**, c'est l'idée d'implication, d'intérêt. En réfléchissant de manière plus approfondie, j'ai d'ailleurs trouvé le terme de **plaisir** trop réducteur et je lui préfère désormais celui d'**implication**. En effet, l'implication peut être positive ou négative : c'est-à-dire que l'on peut se sentir impliqué dans une œuvre où le thème nous déplaît, nous révolte (et donc on est bien loin du plaisir, on peut même parler d'indignation, de dégoût parfois), aussi bien que dans une œuvre que l'on adore, que l'on cautionne... Finalement, on peut être impliqué sans ressentir du plaisir : le plaisir d'une lecture n'est pas finalement le but le plus important à faire atteindre à des élèves de collège, c'est bien le sentiment d'implication, le fait d'être réceptif et vivant face à ce qu'on lit qui est primordial... et tant mieux si par hasard on se sent impliqué tout en éprouvant du plaisir !

En somme, il semble primordial pour ces élèves que la lecture soit ressentie comme une liberté mais aussi comme une implication. Mais comment concilier le

paradoxe des couples liberté/implication et lecture au collège/discipline scolaire (instructions officielles, étude d'œuvres en classe, lectures analytiques...)?

Je tiens aussi à signaler qu'au cours d'une séance de lecture sur le fantastique (ma séquence 2), j'ai eu l'occasion de faire un petit sondage sur l'actualité littéraire et cinématographique, et il se trouve que j'ai pu constater, non sans étonnement, que la majorité de la classe est *fan* d'Harry Potter, même ceux qui ont du mal avec la lecture. Je me suis alors dit que je pourrais peut-être en faire quelque chose...

### *- L'émergence d'un rapport conflictuel à la lecture*

Il y a dans cette classe un élève qui s'est revendiqué comme non lecteur dès le début de l'année et qui a dit ne pas aimer lire : Justin. Je dois dire que c'est un peu lui, **le cas Justin**, qui a déclenché, ou tout du moins qui a réconforté mon choix de problématique pour ce mémoire. En effet, qu'est-ce que le non lecteur ? Qui est-il vraiment ? Peut-il seulement exister ? Comment peut-on devenir non lecteur ? Le non lecteur est celui qui se prive de l'expérience de la lecture. C'est souvent un lecteur en fuite, en souffrance, chez qui le désir de lire est enfoui sous plusieurs strates : il faut creuser et faire renaître le rapport aux livres. Le non lecteur a déjà une représentation toute faite de la lecture, représentation qui est synonyme d'a priori négatif, de réticence. Pour Justin, ce sont deux raisons principales qui ont mis un frein à son expérience de lecteur et qui l'ont amené à se revendiquer non lecteur :

- Ses expériences de lecture passées au primaire et au collège : Justin a eu du mal à apprendre à lire au CP, il en garde un souvenir plutôt douloureux, de là vient cette idée que lire c'est fournir un effort qui ne rime pas avec plaisir ou implication. Au collège, par la suite, les lectures imposées, les évaluations de lectures l'ont amené à réconforter cette idée.
- Le temps pour soi : Justin est un adolescent qui s'occupe énormément de ses frères et sœurs à la maison car ses parents sont très pris par leur travail. Il n'a que peu de temps pour lui à la maison, et pour se divertir, et pour réellement travailler, faire ses propres devoirs. D'ailleurs, il redouble sa 4<sup>ème</sup> et ne s'investit absolument pas à l'école... de surcroît, on peut regretter que ses parents ne s'investissent pas plus pour remédier à cette attitude...

A cette étiquette de non lecteur, j'associe le terme de Martine Burgos « lecteurs convers ». En effet, dans son article « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lecteurs en lycée professionnels et ailleurs », Martine Burgos compare les lectures du roman *Le Grand cahier* d'Agatha Kristof d'élèves de lycée professionnel, dans lesquels se trouvait une majorité de faibles ou de non lecteurs, et de lycéens de l'enseignement classique. Les « lecteurs convers » sont bien sûr les élèves de lycée professionnel et les « lecteurs experts » sont les élèves de lycée classique. Les élèves « convers » (débutants) ont tiré leur compétence de lecture de leur expérience de vie, de leur savoir-faire existentiel. Ils se sont comportés en lecteurs ordinaires, alors que les élèves « experts » ont rejeté le livre parce qu'il ne leur fournissait pas l'occasion d'utiliser leurs compétences de lecture de bons élèves. Martine Burgos a ici repris deux images concernant les moines : les moines qui ont fait vœu de silence et qui vivent reclus dans un monastère, sans lien avec le monde extérieur (les « experts ») et les moines « convers », qui n'ont pas fait vœu de silence, qui font le lien avec les moines reclus et le monde à l'extérieur du monastère. Le non lecteur est bien un « lecteur convers », il peut donc être converti à la lecture, en ce sens qu'il possède lui aussi (et souvent mieux que les « experts ») la capacité de produire du sens de manière intuitive et naturelle. Le « lecteur convers » est celui qui fait le lien entre le monde et les « lecteurs experts » : on a besoin des « lecteurs convers » !

Lors de ma prise de contact avec ma classe début septembre, avant même que j'évoque le sujet de la lecture et des fiches de lecture, un élève (Christopher) me demande tout haut dans la classe : « *Madame, est-ce qu'on devra passer au tableau pour vendre les livres qu'on a lu ?* ». J'avoue qu'au début, je n'ai pas bien compris le sens de sa question. Puis, il m'a expliqué le principe : avec son professeur de français de l'an dernier, il était habitué à présenter à l'oral les livres lus pour en faire de la publicité, comme pour les vendre, il était donc invité par là à dresser l'inventaire des points forts et positifs du livre comme si chaque livre était le plus beau livre du monde. Ce n'est pas passé apparemment : rude souvenir. C'est dire tous les **a priori** qu'ont les élèves sur la lecture, mais c'est dire aussi toute la difficulté que l'on rencontre pour mettre en place et imaginer les réinvestissements et vérifications des lectures des élèves, et tout ceci en essayant d'être le plus original possible.

Hélas, le plus souvent, les élèves associent la lecture à une contrainte, la lecture n'est pour eux qu'une matière scolaire, une de plus à laquelle il faut se soumettre parce qu'ils y sont obligés.

Comment désacraliser la lecture proposée par le collègue ?

## 2. Les premières activités de lecture dans la classe

### 2.1 Séquence d'ouverture : « Etes-vous de bons lecteurs ? »

#### - La stratégie adoptée

J'ai entamé l'année avec une séquence à dominante lecture, mais la lecture sous toutes ses formes : texte (récit, poésie), image (affiche publicitaire), extrait de film (**cf annexe 2**). Ainsi j'ai pu évaluer la qualité des lectures des élèves. Pour cela, j'ai adopté une stratégie particulière pour l'étude des deux textes du corpus (« Demain dès l'aube » d'Hugo et des extraits de *Journal d'un monstre* de Matheson : **cf annexes 3 et 4**) : le dévoilement progressif. Cette stratégie s'est révélée fructueuse et a suscité l'intérêt des élèves. (J'ai d'ailleurs réinvesti cette stratégie dans ma séquence 2 sur le fantastique).

Ainsi, j'ai distribué le poème de Victor Hugo strophe par strophe, à chaque strophe les élèves émettaient des hypothèses sur le sujet du poème et les personnages. On a alors mis en évidence l'idée de la fausse piste et du poème à chute. J'ai fait de même avec *Le Journal d'un monstre*, j'ai remarqué que les élèves ont été plus réceptifs à ce deuxième texte.

#### - Des lecteurs actifs

Le dévoilement progressif des textes a permis aux élèves de se poser en lecteurs actifs de leur lecture, ce fut une séance vivante et riche en interventions des élèves.

En effet, les élèves ont très bien joué le jeu, ils ont manifesté du plaisir et de l'empressement à proposer des hypothèses de lecture, à essayer de trouver la plus plausible en fonction des indices qu'ils avaient trouvés dans le texte. Cet aspect d'énigme, de solution à retardement les a tenu en haleine et en ont fait des élèves très participatifs à l'oral.

J'ai pu faire l'expérience ici de l'**implication** des élèves durant cette activité. Cette implication s'est fait ressentir, comme je l'ai dit, dans le choix judicieux de la stratégie d'approche des textes, mais aussi dans les thématiques abordées (amour triste, maltraitance). Nous voyons bien ici que c'est vraiment le terme d'implication qui convient

mieux que celui de plaisir : en effet, les deux textes abordaient des sujets plutôt graves ou tristes, il est donc difficile de réduire leur lecture au plaisir.

Je parlerai ici surtout du texte 2, *Le Journal d'un monstre* de Matheson. En effet, mes élèves ont été très sensibles au thème de l'enfant martyr, pourtant, j'avoue qu'aborder ce type de texte en début d'année a représenté un risque pour moi, j'appréhendais un peu la réaction des élèves, notamment le dégoût ou la passivité, mais heureusement cela n'a pas été le cas.

Les élèves se sont sentis proches du héros martyrisé et ont tous, dans l'ensemble, fait part de leur incompréhension face à l'existence de tels actes : j'ai laissé en effet les élèves donner leur avis sur ce texte, faire part de leurs impressions. Nous étions ici au sein d'une lecture subjective du texte. Les élèves se sont sentis impliqués, certains même m'ont fait des remarques comme « *c'est bien qu'on lise ce genre de texte Madame, ça change et puis c'est intéressant parce que ça fait réfléchir* ». But atteint !

## ***2.2 Elaboration du système des fiches de lecture***

### *- Mon projet, ma préparation*

En début d'année, consciencieusement, j'ai élaboré mon système noté de fiche de lecture, je l'avoue sans chercher une autre modalité possible pour la lecture cursive. De mon temps, nous faisons des fiches de lecture, je n'ai donc connu que cela, je comptais donc réinvestir cette activité, sans me poser réellement de questions.

J'ai donc distribué aux élèves une fiche méthode assez complète sur les fiches de lecture (**cf annexe 5**) ainsi qu'une liste de propositions de livres à lire (romans) selon différentes catégories : vie affective, aventure, fantastique, policier, histoire, science-fiction (**cf annexe 6**). J'ai même réservé une séance de cours pendant laquelle j'avais apporté des livres jeunesse de chez moi afin de les prêter aux élèves : cette séance a été assez fructueuse, les élèves ont été très actifs dans le feuilletage de mes livres, ils se les passaient, en parlaient et venaient au bureau pour noter leur emprunt. Ils ne se sont pas sentis obligés, certains en ont emprunté, d'autres non, mais tous s'y sont au moins intéressés.

Dans ma tête, il était évident que les fiches de lecture devaient porter sur des romans... j'ai donc été surprise quand une élève est venue me voir pour me demander si elle pouvait faire une fiche de lecture sur un magazine : catégoriquement je lui ai répondu

« *absolument pas enfin !* ». C'est maintenant que je me rends compte de toute la corvée que cette activité pouvait générer, et surtout pour des élèves fâchés avec les romans, ou la lecture en général. Finalement, pour eux, faire des fiches de lecture, c'est remplir des cases toute faite à propos d'un livre.

Cependant, pratiquement tous les élèves m'ont rendu une fiche de lecture, deux seulement ne m'ont rien rendu (Christopher et Justin). Justin est venu me voir en fin de cours, le jour où j'ai relevé les fiches de lecture, je lui ai proposé un délai supplémentaire mais il a refusé catégoriquement en me disant très poliment « *De toute façon, je n'aime pas lire, je ne lirai pas et je ne rendrai rien, c'est comme ça* ». Déjà, j'ai su que cet élève allait me poser des difficultés en matière de lecture : j'avais face à moi un élève décidé à refuser tout ce qui touchait à la lecture... j'avais du travail à faire avec lui, mais je ne comptais pas l'abandonner en route. Tous les élèves qui m'ont rendu des fiches de lecture les ont faites sur des romans, à part un qui m'a rendu une fiche de lecture sur une BD : je me rappelle lui avoir fait remarquer que ce n'était pas ce que j'avais demandé. Avec du recul, j'avoue avoir quelques remords : je me dis qu'au moins cet élève a fait le travail, en plus c'est un élève plutôt fâché avec la lecture, il avait donc fourni un effort. Je comprends maintenant que j'étais assez rigide aux déviances de l'activité proposée : les élèves devaient se conformer à ce qui était demandé. Il me semble que j'ai occulté leur notion de goût, de liberté et que j'étais au sein même de ce qu'il critique comme une **obligation** ou une activité barbant.

*- Remise en question : le changement de méthode*

A partir du moment où j'ai su que je voulais travailler sur le domaine de la lecture dans ce mémoire, j'ai repensé mon système des fiches de lecture et j'ai pensé un peu plus aux élèves, à leur réception de la lecture. J'avoue que lors des premiers mois de carrière, il est dur de prendre en compte les représentations des élèves, de partir de ce qu'ils pensent, de ce qu'ils nous disent. Personnellement, il est plus facile de leur proposer ce que l'on a préparé, ce dont on a une expérience, ce dont on a l'habitude de faire, et aussi parfois, ce qui est le plus simple.

J'ai donc corrigé les fiches de lecture des élèves : elles étaient très bien faites, très complètes dans l'ensemble. Les élèves ont eu des bonnes notes, de toute façon, je ne comptais pas être sévère pour une note de fiche de lecture.

Lorsque j'ai rendu les fiches de lecture, les élèves étaient plutôt contents de leur note. Je leur ai alors posé une question très simple, question à laquelle je me doutais fortement de la réponse : « *Avez-vous aimé faire une fiche de lecture ou avez-vous trouvé cela rébarbatif ?* ».

Bien évidemment, la classe, en chœur, a répondu *rébarbatif* !

Les raisons de l'échec : Le système des fiches de lecture révèle finalement une frustration **et** pour l'élève, qui doit mettre des idées dans des cases pré établies et censurer donc une véritable lecture émotionnelle, singulière, **et** pour le professeur qui censure lui aussi ses propres ressentis en proposant la focalisation sur une cartographie réglementée du livre et de sa lecture. Lorsqu'on produit une fiche de lecture, on s'entend sur les éléments majeurs de l'œuvre : il y a donc une contradiction entre fiches de lecture et le texte singulier, subjectif du lecteur.

J'ai donc proposé de mettre en place le journal du lecteur : je leur ai expliqué le principe en leur distribuant une fiche explicative. C'est un principe qui leur a très bien convenu : ils y voyaient plus de liberté et moins de rigueur scolaire. Ils se sont engagés à le suivre. Mais avec du recul, j'ai pu constater que quelques élèves ne l'ont absolument pas tenu...

### ***2.3 Le principe de la bibliothèque tournante***

#### *- Explication du principe*

C'est un dispositif de lecture cursive qui a été créé (principe et appellation) par l'équipe de lettres de ce collège il y a deux ans. J'ai été informé de ce principe lors de la réunion de pré rentrée le 3 septembre quand les enseignants se sont réunis par discipline, donc quand l'équipe de lettres a discuté des projets de l'année : lecture, devoirs communs, examens blanc, répartition des salles, utilisation et gestion de matériel... Les collègues m'ont de suite expliqué la bibliothèque tournante.

Le fonctionnement est simple : chaque niveau peut participer à cette activité, les professeurs de chaque niveau qui souhaitent faire participer leur classe s'inscrivent. Par exemple, pour le niveau 4<sup>ème</sup>, quatre professeurs ont choisi de faire participer leur classe : ainsi, cinq classes de 4<sup>ème</sup> ont participé à la bibliothèque tournante cette année (un professeur ayant deux classes de 4<sup>ème</sup>). J'ai bien entendu souhaité participer à ce projet pour plusieurs raisons : c'était tout d'abord une manière de m'intégrer dans les projets de

l'équipe de lettres et de travailler avec mes collègues ; mais c'était un moyen d'expérimenter un dispositif de lecture cursive tout prêt dès le début de l'année.

Ainsi, les professeurs inscrits en 4<sup>ème</sup> ont demandé à leur classe d'acheter un livre précis, ainsi chaque classe de 4<sup>ème</sup> avait à acheter un livre différent. Au cours de l'année, les cinq cartons de livres ont tourné dans les cinq classes, de manière à ce que toutes les classes aient pu lire les cinq livres. A la fin de l'année, chaque élève a récupéré l'exemplaire qu'il avait acheté. C'est un moyen commode d'économiser pour les familles : au final, les élèves n'achètent qu'un livre mais ils en lisent cinq dans l'année. Un planning a été constitué pour l'ordre des roulements des œuvres ainsi que pour les dates de passage à une autre classe.

Ma classe de 4<sup>°1</sup> devait acheter *Niourk* de Stephen Wul, et c'était donc la première œuvre que mes élèves avaient à lire en lecture cursive.

#### - Réception des élèves

La plupart des élèves connaissaient bien le principe et tous se sont engagés à le suivre.

Mais quand il a fallu faire tourner *Niourk* pour récupérer le second livre, il y a eu quelques dysfonctionnements :

- un élève ne voulait pas le prêter : il a argumenté en disant qu'il l'avait acheté lui-même donc il ne voulait pas qu'il soit à d'autres dans l'année, il avait aussi peur de se le faire abîmer
- un élève n'avait même pas acheté le livre car il n'avait pas voulu le lire
- un autre élève n'avait pas acheté le livre en raison de problème personnel financier, il l'avait emprunté au CDI du collège pour le lire
- un élève avait lu le livre mais l'avait égaré (selon lui)

La classe suivante qui devait lire *Niourk* a donc été pénalisée au niveau des exemplaires manquants. Ce genre de problème s'est reproduit plusieurs fois dans l'année avec plusieurs classes : finalement, pas si fructueux ce principe côté pratique...

# **Deuxième partie : Développer l'implication des élèves à travers la lecture littéraire d'une œuvre intégrale de littérature jeunesse : *La Rivière à l'envers* de Jean-Claude Mourlevat**

## **1. Explication du choix de l'œuvre et de la démarche didactique**

### ***1.1 Le Choix de l'œuvre***

#### *- Appartenance à la littérature de jeunesse*

Le fait d'opter pour une œuvre appartenant à la littérature de jeunesse a été un choix réfléchi : en effet, je me suis dit que cela faciliterait le rapport à l'œuvre pour les élèves et éviterait certains a priori ou certaines réticences que peuvent engendrer d'autres œuvres dites plutôt classiques ou littéraires. Il me semble qu'en 4<sup>ème</sup>, c'est la dernière année du collège où l'on peut vraiment avoir le choix des œuvres et notamment la liberté d'élire encore des œuvres de littérature jeunesse comme œuvre intégrale à étudier. En 3<sup>ème</sup>, on entre déjà dans le choix de certains incontournables, certains classiques à mon avis, j'ai donc saisi l'occasion de cette liberté avec ma classe. Il est vrai que personnellement, j'avais aussi envie d'étudier une œuvre de jeunesse car j'ai pu redécouvrir ce pan littéraire cette année et je voulais aussi m'y familiariser un peu plus.

#### *- Le genre romanesque*

Ayant choisi la littérature jeunesse, il paraît évident d'opter pour une œuvre romanesque : en effet, ce genre fait presque l'unanimité des œuvres jeunesse. Il me semble aussi qu'étudier un roman en œuvre intégrale est plus attractif pour les élèves qu'un recueil de poèmes par exemple car ils sont habitués à ce genre, c'est celui qu'ils côtoient le plus dans leurs lectures.

- Une thématique attrayante

En choisissant *La Rivière à l'envers*, j'ai voulu toucher, impliquer mes élèves lecteurs avec des thèmes qui leur sont en général chers : ainsi, dans cette œuvre il s'agit de voyage, d'aventures, d'amitié, d'amour, de magie, de nature...

Voici un bref résumé de l'œuvre proposé par un élève :

Tomek, le héros, vit très simplement dans son village : il tient une épicerie où il y vend de tout. Un jour, il rencontre Hannah qui passe à l'épicerie pour trouver de l'eau de la rivière Qjar, celle qui empêche de mourir : elle veut sauver sa passérine. Tomek ne connaît pas cette eau, la jeune fille repart alors.

Du jour au lendemain, Tomek décide de retrouver Hannah et part lui aussi à la recherche de la rivière Qjar. Il entame alors un dur et long voyage qui le mène dans la Forêt de l'Oubli, dans la Prairie aux fleurs magiques, dans le Village des Parfumeurs, sur l'île inexistante. Lors de son voyage, il rencontre Marie ou encore Bastibalagom qui vont l'aider.

Au bout de quelque temps, Tomek trouve la rivière Qjar qui coule à l'envers : c'est là qu'il retrouve la trace d'Hannah. Ensemble, ils vont remonter la Montagne Sacrée et ramener une goutte d'eau pour la passérine d'Hannah.

Heureux d'être parvenus à leur but, les deux adolescents font le trajet du retour ensemble : Tomek retrouve son village et le vieil Icham. Hannah rentre chez elle mais revient quelques semaines plus tard avec sa petite passérine qui semble guérie de la mort.

## ***1.2 L'étude de l'œuvre au sein d'une séquence didactique***

Le plan détaillé de la séquence est visible en **annexe 7**.

## **2. L'entrée dans l'œuvre : un moment clé**

### ***2.1 Brève explication de la séance : contenus et dispositif***

J'ai distribué aux élèves la fiche photocopiée de la séance (cf **annexe 8**). Cette séance d'entrée dans l'œuvre a duré une heure et s'est déroulée en quatre étapes.

Tout d'abord, j'ai voulu mettre en place des références lexicales en matière d'objet-livre : nous avons donc analysé les différentes parties constitutives du livre (première de couverture, page de titre...). Puis, nous nous sommes focalisés sur l'étude et la réception du titre par les élèves, ensuite nous avons abordé la première de couverture ainsi que la quatrième de couverture, pour enfin terminer avec le journal du lecteur.

Afin de tirer le maximum d'informations de cette séance que je puisse réinvestir dans ce mémoire, j'ai enregistré avec un dictaphone la séance et j'ai relevé les photocopiés des élèves pour pouvoir les analyser.

## ***2.2 La réception du titre***

### *- Les évocations spontanées des élèves*

A partir du titre, j'ai laissé la parole à l'imagination et aux représentations de mes élèves lecteurs : ménageant un moment de réflexion autonome, chaque élève a pu lister les mots ou choses que lui évoquait le titre de l'œuvre ; puis, nous avons mis en commun toutes les propositions des élèves en les notant au tableau.

Parmi toutes les interventions, j'ai pu opérer des regroupements dans les propositions et classer ces regroupements de la sorte :

1) les évocations relatives à l'impression générale :

- *étrange*
- *bizarre*
- *imaginaire*

2) les évocations relatives à la perplexité des élèves :

- *pourquoi à l'envers*
- *problème dans le sens du courant : pas le bon sens*

3) les évocations relatives à la thématique du merveilleux :

- *magie*
- *pouvoirs*
- *légende*

4) les évocations relatives à la thématique de la nature :

- *nature*
- *animaux*
- *cascade*
- *promenade*

J'ai pu sentir de suite que ce titre les a interpellés : tant mieux !

*- Les histoires possibles*

A partir des évocations du titre, j'ai demandé aux élèves d'imaginer de quoi pouvait bien parler ce livre, quelle pouvait être l'histoire selon eux.

Là aussi, les propositions ont foisonné. J'ai pu les classer ainsi :

- 1) les histoires qui font intervenir le danger, le tragique :
  - *une remontée des eaux de cette rivière qui causerait des morts*
  - *une rivière dangereuse où beaucoup de gens se sont noyés*
- 2) les histoires qui font intervenir l'univers magique, merveilleux, fantastique :
  - *cette rivière a un pouvoir magique car elle doit prendre sa source dans la mer et se jeter dans une montagne*
  - *cette rivière doit avoir un pouvoir maléfique, il doit y avoir une sorcière dans cette histoire*
- 3) les histoires qui font intervenir les explications concrètes :
  - *cette rivière doit couler à l'envers car il doit y avoir un problème de sel et des scientifiques doivent le résoudre*
- 4) les histoires qui font intervenir le quotidien, des éléments de la vie réelle :
  - *une rivière où on pourrait apprendre à nager tout seul*

### ***2.3 Les impressions sur la première de couverture***

La première de couverture est visible en **annexe 9**.

*- Le rapport au titre*

J'ai relevé 17 photocopies de la séance.

Ainsi, 11 élèves ont trouvé que le titre correspondait bien avec l'image de la première de couverture, et 6 élèves ont pensé le contraire.

- Les explications des élèves qui ont répondu OUI : (11 élèves)
  - *on voit bien une rivière sur l'image* (la majorité des élèves de la catégorie OUI a répondu cela) : les élèves se sont centrés sur l'élément principal du titre (la rivière).
  - *on voit une rivière et si on retourne le livre, elle est bien à l'envers* : cela m'a surpris mais deux ou trois élèves ont répondu cela, ils ont de suite cherché la façon dont le

dessin pouvait/devait correspondre au titre, ainsi, ils ont pensé à manier le livre dans l'espace... il fallait y penser.

- *on voit une rivière qui coule bien à l'envers* (un seul élève a répondu cela) : pour lui, le dessin représente forcément le titre, cela va de soi.

▪ Les explications des élèves qui ont répondu NON : (6 élèves)

- *la rivière n'est pas à l'envers sur l'image, ce n'est que la moitié du titre qui est représenté* (la majorité des élèves de la catégorie NON a répondu cela) : ces élèves-ci ont vraiment cherché dans l'image la présence de tous les éléments du titre.

- *il n'y a rien qui semble extraordinaire ou magique dans cette image* : ces élèves attendaient la présence de la thématique magique et merveilleuse sur l'image, elle leur semble trop banale, trop simple.

- *L'attrait personnel des élèves*

J'ai ensuite demandé aux élèves si la première de couverture leur plaisait : 4 ont répondu OUI et 13 ont répondu NON.

▪ Les explications des élèves qui ont répondu OUI : (4 élèves)

- explications relatives à l'impression générale : *étrange*

- explications relatives au goût personnel quant à l'image : *belle peinture, joli paysage représenté, jolies couleurs*

▪ Les explications des élèves qui ont répondu NON : (13 élèves)

- explications relatives à la technique picturale et aux couleurs : *flou, sombre, trop de vert*

- explications relatives à l'impression générale : *n'accroche pas, ne flashe pas*

- explications relatives à l'objet représenté : *on aurait préféré un ou des personnages et là, il n'y a personne sur la couverture*

- explications relatives à la nature de l'image : *on aurait préféré une photo*

## ***2.4 Les hypothèses des élèves grâce à la quatrième de couverture***

La quatrième de couverture est visible en **annexe 10**.

Pour ce qui est des suppositions de lecture quant à l'histoire du livre après avoir lu la quatrième de couverture, les élèves ont été en général tous d'accord sur l'histoire, et j'avoue qu'ils ont trouvé les grandes lignes de l'intrigue.

Voici le résumé de leurs propositions : *Tomek part à la recherche de la rivière pour ramener de l'eau qui a des pouvoirs de guérison, et comme ça il va pouvoir la vendre dans son épicerie en rentrant. Il va aussi tomber amoureux de la jeune fille.*

## ***2.5 L'explication des élèves sur leur degré de motivation de la lecture de l'œuvre***

- *Statistiques*

Pour terminer la séance, j'ai demandé aux élèves s'il avait désormais envie de lire le livre. Sur 17 fiches relevées, 12 élèves ont répondu OUI, 4 ont répondu NON et 1 a répondu UN PEU.

- *Les explications des élèves motivés par la lecture*

J'ai pu classer les 12 réponses des élèves motivés en trois catégories :

1) les explications relatives au genre du roman :

- *j'aime les romans d'aventures* (5 élèves)
- *j'aime quand il y a du suspense* (2 élèves)

2) les explications relatives à la comparaison avec les lectures antérieures :

- *ça a l'air mieux que ce que j'ai lu avant* (2 élèves)
- *comparé aux autres livres ça a l'air bien* (1 élève)

3) les explications relatives à la curiosité personnelle :

- *j'ai envie de connaître la fin du livre* (1 élève)
- *j'ai envie d'en savoir plus sur cette rivière* (1 élève)

- *Les explications des élèves peu enclins à la lecture*

J'ai pu classer les réponses des élèves qui ont dit NON en trois catégories également :

- 1) les explications relatives au sujet de l'histoire :
  - *je n'aime pas les histoires de magie, fantastiques, je préfère les histoires de réalité* (1 élève)
- 2) les explications relatives à l'intérêt personnel :
  - *le sujet n'a pas l'air très intéressant* (1 élève)
  - *il n'y a pas l'air d'avoir beaucoup d'action* (1 élève)
- 3) les explications relatives au goût général pour la lecture :
  - *je n'aime pas lire* (1 élève)

Pour ce qui est de l'élève qui a répondu UN PEU, c'est une explication qui touche à la perplexité du lecteur : l'élève est intrigué par la rivière et se demande *pourquoi à l'envers*.

## **2.6 Le journal du lecteur**

Pour finir, j'ai demandé aux élèves de retranscrire sur leur journal du lecteur leurs impressions après cette première séance d'entrée dans l'œuvre. Quand je parle du journal du lecteur, je fais référence ici au même journal du lecteur que j'ai mis en place pour remplacer le système des fiches de lecture. J'ai ici opéré une confusion entre journal de lecteur et journal de lecture : je m'explique plus loin lorsque j'analyse ma pratique avec du recul.

J'ai relevé une dizaine de journaux de lecteurs et j'ai pu classer les premiers commentaires des élèves selon différentes catégories :

- 1) Le genre :
  - Points forts : aventure, découverte, suspense
  - Points faibles : aventure mais impression de **déjà vu**, ressemble à un conte, voyage pas attrayant, peu d'action apparemment
- 2) Le registre : la plupart des élèves ont été réceptif à l'aspect étrange, fantastique, mystérieux, magique du titre et de l'histoire
- 3) Le résumé de certains éléments de l'intrigue
- 4) L'impression générale : beaucoup d'élève ont employé l'adjectif « intéressant » ou l'expression « a l'air bien »
- 5) Des questions : un élève en particulier s'est posé quelques questions dans son journal : « Hannah n'aurait-elle pas lancer un défi à Tomek ? A-t-elle vraiment besoin de cette eau ? »

- 6) Le public concerné : certains élèves ont évalué l'âge des lecteurs potentiels de ce livre (entre 10 et 14 ans)

### ***2.7 L'implication des élèves durant la séance***

Cette séance d'entrée dans l'œuvre a suscité de l'engouement en grande majorité, les élèves ont été actifs et se sont sentis impliqués durant l'heure. Ils ont beaucoup participé et y ont pris du plaisir. J'ai pu constater que les élèves ont aimé cette séance car ils se sentaient libres de répondre un peu **au pif**, un peu n'importe quoi : finalement, la plupart de la classe a proposé des hypothèses de lecture qui retombaient plus ou moins sur la véritable intrigue du roman. Le but ici était de laisser libre cours à l'imaginaire des élèves et cela a fonctionné à merveille : ils ont bien joué le jeu de la découverte.

Je voudrais parler du cas d'un élève qui se revendique comme rare lecteur : Alexandre. Il a beaucoup participé à la séance, il a pris goût à ce travail d'imagination, d'impressions premières, il s'est pris au jeu, il s'est inventé lui-même sa propre histoire sur le livre.

Christopher aussi, un autre élève plus ou moins en conflit avec la lecture, a beaucoup apprécié de participer à ce genre de séance, où finalement tous les élèves, lecteurs passionnés et rares, en étaient au même point.

Je veux aussi évoquer le cas de Justin qui se revendique totalement comme non lecteur : il n'a pas du tout participé à la séance, même après plusieurs sollicitations : tout ce qu'il savait dire, c'était « *j'sais pas* », « *j'en sais rien* »... dommage. Pourtant, il était ici au même niveau que les autres puisque personne n'avait encore lu le livre, il aurait donc pu participer, il n'était même plus question de lecture mais d'imagination ici ! Cependant, Justin a bien écouté et bien pris ses cours durant cette séance et une chose m'a fait plaisir de sa part dans cette séance : quand j'ai demandé aux élèves de noter quelques phrases sur leurs premières impressions sur le livre dans leur journal de lecture, Justin a tout de même écrit « Ce livre **a l'air bien** mais je n'ai pas envie de le lire car je n'aime pas lire ». Je me souviens qu'au début de l'année, cet élève n'émettait vraiment aucun jugement sur les textes, les livres, il ne faisait que répéter « *je n'aime pas lire, je ne lirai pas* » ; or, ici, il a ajouté « ce livre a l'air bien » : c'est un premier pas me semble-t-il. C'est frappant et déconcertant pour moi de voir un élève émettre un jugement positif sur une œuvre mais se braquer en disant qu'il ne tentera pas de la lire car il n'aime pas lire ! Ce n'est pas une justification valable, j'essaie souvent de lui expliquer... Pourtant, dans sa tête, cela

ressemble vraiment à une incapacité physique, c'est comme si quelqu'un disait « *j'aimerais bien goûter ton gâteau au chocolat, il a l'air bon, mais je ne peux pas car je suis allergique au cacao* ».

Remarque : J'ai été un peu déçu, lors de cette séance, de voir que cinq ou six élèves n'avaient toujours pas le livre alors que j'avais donné les références pour l'achat un mois auparavant... Certains l'avaient commandé mais ne l'avaient pas encore reçu et d'autres ne l'avaient même pas acheté... Ceci dit, mis à part un élève qui se contrefichait de cet achat, tous les élèves ont fini par avoir le livre une semaine plus tard, et je pense que la séance d'entrée dans l'œuvre a du en motiver certains (même Justin a fini par l'acheter) !

### **3. La lecture autonome des élèves et sa vérification**

#### ***3.1 Choix du dispositif***

##### *- La lecture globale préalable*

J'ai choisi comme stratégie didactique la lecture globale autonome et préalable de l'œuvre avant l'étude en elle-même de l'œuvre. Les élèves ont eu une semaine pour lire l'œuvre.

Pendant leur lecture, ils avaient à remplir une fiche de lecture tabulaire, c'était en fait un grand tableau des chapitres de l'œuvre. J'ai décidé de leur donner cette fiche à remplir pendant leur lecture afin qu'il puisse avoir par la suite une sorte de résumé de l'œuvre, comme des notes. Certes, cela peut être perçu comme du travail un peu mâché, mais je voulais vraiment que les élèves aient une trace **fiable** à garder et à réutiliser tout au long de la séquence. Mais, en leur donnant ce tableau des chapitres à remplir au fur et à mesure, j'ai bien senti que cela pouvait incommoder : moi-même en effet, j'ai quelques réticences à prendre des notes en même temps que je lis un roman, surtout lorsqu'il s'agit de ma première lecture du roman... Cela a ses avantages : il faut avouer que cela va plus vite et que cela évite parfois de relire le roman une deuxième fois rien que pour prendre des notes sur ce qu'on a déjà lu ; mais cela a aussi ses inconvénients : cela parasite un peu la première lecture dite souvent de découverte, de familiarisation, et cela oblige de s'arrêter pour écrire.

Un élève m'a d'ailleurs fait la remarque en me disant : « *Madame, c'est pas évident et pas très marrant de remplir le tableau des chapitres en même temps qu'on lit, car du coup, on est obligé d'être assis à un bureau, alors que moi je préfère être dans mon lit pour lire tranquillement* ». J'ai du reconnaître qu'il n'avait pas tort, je lui ai avoué que j'avais même tendance à agir et réagir comme lui, je lui ai alors expliqué les avantages du principe et on a reconnu tous deux cette ambivalence du dispositif.

J'avais aussi dit aux élèves de penser à noter des réflexions personnelles sur leur lecture dans leur journal du lecteur.

#### *- L'évaluation de la lecture globale*

J'ai vérifié la lecture autonome des élèves dans une évaluation où j'ai mélangé trois types d'activités : premièrement, un questionnaire de lecture avec des questions sur les données majeures de l'œuvre (qui sont censées correspondre aux mêmes éléments pour tous les élèves), deuxièmement, des questions plus personnelles sur la lecture dite subjective de l'œuvre faite par les élèves, et troisièmement, un reclassement d'extraits dans le désordre : **cf annexe 11**.

Une grande majorité de la classe a très bien réussi l'évaluation, sauf un élève qui n'avait absolument pas lu le livre et qui a donc pris 1/20 : la moyenne de la classe a quand même été de 14.

Pour les questions de lecture subjective, j'ai évalué la capacité des élèves à argumenter leur point de vue, à expliquer leur choix, étant donné que pratiquement toutes les réponses étaient différentes.

#### **3.2 Analyse des fiches évaluation des élèves**

J'ai pu analyser les deux premières questions de l'évaluation qui étaient des questions d'avis personnel et donc de lecture subjective : l'une portait sur le personnage avec lequel l'élève s'était senti le plus proche durant sa lecture, l'autre concernait l'extrait jugé le plus marquant par l'élève lors de sa lecture autonome.

#### *- La proximité à un personnage*

Voici le compte-rendu des personnages les plus cités par les élèves :

- Tomek : 14 élèves
- Hannah : 4 élèves
- Marie : 2 élèves
- Podcol : 2 élèves
- Pépigom : 1 élève

Il est intéressant de voir que la grande majorité des élèves a choisi Tomek ou Hannah. Cela n'est pas surprenant étant donné que ce sont les deux personnages principaux de l'œuvre.

J'ai pu répertorier diverses typologies de justification :

1) la proximité avec ses propres goûts, sa vie, son caractère :

❖ pour Tomek :

- *soif d'aventure*
- *ennui, enfermement au village comme moi*
- *amour de la nature*

❖ pour Hannah :

- *elle aime les animaux comme moi*
- *elle aime l'aventure*

❖ pour Marie :

- *elle adore rire comme moi*

❖ pour Podcol :

- *amour pour les pandas*

❖ pour Pépigom :

- *j'aime inventer des produits comme elle et je ris souvent comme elle aussi*

2) la cohérence mimétique :

❖ pour Tomek :

- *c'est le héros*

❖ pour Podcol :

- *a permis de trouver le bout de la rivière, a aidé le héros*

3) les jugements de valeur :

❖ pour Tomek :

- *il est prêt à aller chercher l'eau pour les gens qu'il l'aime*
- *il est courageux, il n'a pas peur*

❖ pour Marie :

- *la mémoire de son défunt mari, c'est émouvant*

4) la comparaison, le contrepoint avec un autre personnage du roman :

❖ Pour Hannah :

- *elle ne raconte pas sa vie à n'importe qui (comme Tomek)*

- *Le choix d'extraits marquants*

Voici le compte-rendu des extraits les plus marquants retenus par les élèves :

- Le départ de Tomek : 2 élèves
- La Forêt de l'Oubli : 5 élèves
- La Prairie aux fleurs magnifiques : 1 élève
- Quand Marie raconte son histoire : 1 élève
- Le Village des Parfumeurs : 1 élève
- Lettre d'Hannah à Tomek : 2 élèves
- L'entrée dans l'arc-en-ciel : 1 élève
- L'énigme de la sorcière : 4 élèves
- Les fruits et les animaux merveilleux sur les bords de la rivière : 1 élève
- La découverte de la rivière : 1 élève
- Les Retrouvailles entre Tomek et Hannah : 1 élève
- La Montagne sacrée : 2 élèves
- L'abandon de Podcol : 1 élève

Il est intéressant de remarquer que deux extraits se démarquent des autres : celui concernant la Forêt de l'Oubli et celui concernant l'énigme de la sorcière. L'œuvre a ainsi rassemblée des lecteurs à ces deux endroits précis. Comment l'expliquer ?

On peut se rendre compte de deux choses importantes qui ont capté l'attention des adolescents lecteurs :

- ces deux extraits font émerger un même registre : celui du merveilleux, avec le pouvoir magique de la forêt et la figure emblématique de la sorcière.
- ces deux extraits sont caractéristiques d'une même ambiance : celle de la peur, de l'inquiétude, du mystère.

Là aussi j'ai répertorié différents types de justifications :

1) Le jugement axiologique sur l'action, les pers : approbation/désapprobation :

❖ Pour le départ de Tomek :

▪ Désapprobation :

- *il décide de partir pour rendre la pièce de monnaie à Hannah, c'est un peu insensé, en plus, il part sans prévenir en laissant l'épicerie à Icham, c'est un peu égoïste*

❖ Pour la Forêt de l'Oubli :

▪ Approbation :

- *quand Tomek rencontre Marie dans cette Forêt, c'est amusant, surtout quand Marie lui présente son âne Cadichon qui est un péteur, cela m'a fait beaucoup rire*
- *c'est dans cette forêt que Tomek et Marie deviennent amis*

▪ Désapprobation :

- *les ours géants ne sont pas du tout rassurants*
- *cette forêt inquiète car nos proches nous oublient, perdent la mémoire*

❖ Pour l'histoire de Marie :

▪ Approbation :

- *quand elle raconte comment Pitt est mort, c'est très marrant*

❖ Pour le Village des Parfumeurs :

▪ Approbation :

- *je m'imagine la scène où les parfumeurs entrent un à un dans la chambre de Tomek pour le voir comme une bête de foire, c'est amusant*

❖ Pour la lettre d'Hannah à Tomek :

▪ Approbation :

- *c'est touchant quand Hannah raconte que son père se débrouillait toujours pour lui acheter chaque année un oiseau à la foire même s'il n'avait plus d'argent*

❖ Pour l'énigme de la sorcière :

▪ Approbation :

- *Tomek est courageux*

▪ Désapprobation :

- *la sorcière m'a fait peur*

❖ Pour les retrouvailles entre Hannah et Tomek :

▪ Approbation :

- *C'est un moment émouvant pour moi car ils ont plein de choses à se raconter*

- ❖ Pour la Montagne sacrée :
  - Désapprobation :
    - *au sommet c'est un peu décevant quand on voit que le héros n'a le droit de ramener qu'une seule goutte de la rivière : tout ça pour juste une goutte, c'est dommage*
- 2) L'identification du lecteur qui joue le jeu, qui entre vraiment dans l'œuvre :
  - ❖ Pour la Forêt de l'Oubli :
    - *moi aussi j'aurais très peur comme Tomek avec ces ours géants*
  - ❖ Pour l'énigme de la sorcière :
    - *j'ai joué le jeu pour trouver l'énigme mais je n'ai pas réussi alors j'ai tourné la page pour voir la réponse et quand j'ai vu la réponse, j'étais déçu de ne pas l'avoir trouvée car elle me paraissait évidente*
- 3) La cohérence mimétique, les liens de cause à effet dans l'intrigue :
  - ❖ Pour le départ de Tomek :
    - *il part pour un but précis, la quête de la rivière, c'est le début de ses aventures*
  - ❖ Pour la Forêt de l'oubli :
    - *c'est là qu'il rencontre Marie, c'est la première personne qui va l'aider dans son voyage, surtout pour traverser la forêt qui est très dangereuse*
  - ❖ Pour la Prairie aux fleurs :
    - *quand Tomek s'est endormi, j'ai eu très peur que l'histoire s'achève là, cela aurait été dommage*
  - ❖ Pour la lettre d'Hannah à Tomek :
    - *grâce à cette lettre on connaît toute l'histoire d'Hannah*
  - ❖ Pour l'entrée dans l'arc-en-ciel :
    - *j'ai eu peur que les personnages meurent avant la fin du livre*
  - ❖ Pour l'énigme de la sorcière :
    - *en répondant à l'énigme Tomek réussit à délivrer l'Ile inexistante de la sorcière*
  - ❖ Pour la Montagne sacrée :
    - *c'est le lieu de la fin de la quête, les personnages ont atteint leur but*
- 4) L'activité fantasmagorique, l'imagination du lecteur :
  - ❖ Pour les fruits et les animaux merveilleux sur les bords de la rivière :
    - *je trouvais que cela ressemblait au Paradis car tout était nouveau, différent*

Remarque : Quelques élèves ont cité dans leur évaluation des extraits qui les ont marqués mais sans justifier.

## **4. Dispositifs, activités et tentatives menés au cœur de l'étude pour favoriser l'implication des élèves**

### ***4.1 Construire la complémentarité entre lecture analytique et lecture subjective***

#### *- Quelques précisions théoriques*

Il s'agit ici de se demander comment donner du sens à la littérature, à la lecture en général. Dans son article « La lecture littéraire au risque de la maîtrise des discours », Gérard Langlade met en avant le danger pour l'enseignement de la lecture littéraire de la reconfiguration disciplinaire autour de la maîtrise des discours.

Ce renouveau n'est pas sans conséquences sur l'étude et la lecture des textes. En effet, les textes littéraires apparaissent désormais bien souvent comme des supports indifférenciés de la maîtrise des discours et non plus comme des espaces discursifs particuliers où le lecteur entretient des rapports originaux entre le monde réel et le monde construit par la fiction littéraire : émerge bien ici un problème de statut de la lecture littéraire. La lecture littéraire est ainsi trop souvent mise au service de l'acquisition de savoirs sur les discours, et ce par le biais de la lecture dite analytique qui demande de repérer des catégories (genres, registres...). Il semblerait que ce qui est privilégié, ce soit les techniques d'analyse. Le risque alors, est d'installer un sens convenu en figeant les œuvres, les textes. Quelle place pour la réception de nos jeunes élèves lecteurs ?

L'intervention subjective du lecteur dans l'œuvre, dans le texte est nécessaire pour que le lecteur se sente impliqué dans sa lecture, pour qu'il s'approprie le texte : en effet, il s'agit de mettre en évidence les textes des lecteurs, la lecture singulière de chaque lecteur. Seule la prise en compte des textes des élèves lecteurs permet un véritable dialogue et une véritable implication au sein du groupe classe. La socialisation de la lecture prendra un sens que si elle a déjà pris un sens singulier pour chaque lecteur.

Ainsi, dans son autre article « Quelle théorie de la lecture littéraire ? », Gérard Langlade définit finalement la lecture littéraire ainsi : « c'est l'activité créatrice du lecteur par laquelle il réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire ». Gérard Langlade fait la distinction pertinente entre « lecture impliquée » et « lecture expliquée ».

Gérard Langlade donne toute son importance à la notion de dispositif de lecture qu'il définit ainsi : « c'est le lieu où se rencontre les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs...) et les inférences conjecturales de l'activité fictionnalisante des lecteurs ». L'objet privilégié d'un dispositif de lecture est le texte singulier du lecteur, c'est-à-dire le texte transformé par l'activité du lecteur. Ainsi, la rencontre entre l'œuvre et le lecteur peut engendrer le déclenchement des imaginaires.

Qu'est ce qui alimente un dispositif de lecture ? Selon M. Langlade, ce sont les activités de reconfiguration et de singularisation des lecteurs. Ces activités se font autour de sept espaces :

- 1- les images produites en complément de l'œuvre
- 2- la cohérence mimétique : liens de causalité dans l'œuvre
- 3- l'activité fantasmatique
- 4- la relation esthétique entre l'œuvre et le lecteur
- 5- la confrontation à la langue de l'autre
- 6- les réactions axiologiques : jugements portés sur les personnages, les actions
- 7- l'incidence du rythme de la lecture, de la mise en voix : accent, corps, visage

Mais les élèves pensent souvent que le texte, que l'œuvre est conforme, que c'est **un truc de prof**, ainsi, ils sont souvent indifférents : il faut donc trouver des dispositifs pour faire naître la lecture subjective qui n'est pas toujours immédiate.

Il faut donc essayer le plus possible de susciter des dispositifs de lecture subjective dans l'espace scolaire, et ce, sous diverses formes. Il suffit par exemple de modifier les questionnements afin d'interroger directement les imaginaires individuels des lecteurs : au lieu de demander « Quel est le personnage principal ? », préférer plutôt « Quel est le personnage que vous avez préféré et pourquoi ? ». Ainsi, ce déplacement favorise l'implication des élèves lecteurs. Cette implication permet alors de faire émerger des rapports de plaisir/déplaisir, de séduction/répulsion, d'adhésion/rejet...

Il est possible de s'inspirer des textes des lecteurs pour mettre en place ce genre de dispositifs : autobiographies de lecteurs, journaux de lectures...

- *Présentation et analyse de la séance 5 : « La première rencontre : Marie »*

Cette séance portait sur l'étude des chapitres 4, 5 et 6 du livre : le moment où le héros commence son voyage. Le premier lieu qu'il traverse est la Forêt de l'Oubli, et il y rencontre Marie, la première personne qui va l'aider. Je rappelle que ces chapitres sont ceux où la plupart des élèves y ont vu des extraits marquants pour eux : c'est surtout la Forêt de l'Oubli qui les a interpellés, on l'a vu précédemment.

Pour étudier ces chapitres, j'avais préparé un dispositif d'une dizaine de questions, dispositif plutôt commun : **cf annexe 12.**

C'est une séance qui a très bien fonctionné au niveau implication des élèves, on sentait qu'ils avaient aimé ce passage du roman, c'est d'ailleurs pour cela que j'ai voulu m'y arrêter. Cependant, l'implication a un peu tourné à la dissipation, j'ai eu un peu de mal à calmer leur emportement et leurs rires sur certains passages, qui, moi-même je l'avoue, étaient assez comiques.

J'ai essayé, dans le déroulement de mes questions, de faire intervenir quelques questions de lecture subjective en demandant à plusieurs reprises le ressenti des élèves : c'est la cas notamment des questions 5, 9 et 11. Je dois dire que les élèves ont saisi au vol cette opportunité que je leur laissais de s'exprimer librement. Cependant, on a pu répondre à des questions dites plutôt de lecture analytique où il y avait donc des réponses précises attendues, réponses qui ont permis l'élaboration d'un bilan qui faisait émerger les points importants : première épreuve du héros, Marie comme une alliée du héros, éléments d'expérience de vie pour Tomek (amitié de Marie, connaissance sur la mort et l'amour à travers le récit de Marie).

Voici maintenant les analyses que j'ai pu tirer des diverses réponses données par les élèves aux trois questions de lecture subjective :

- La question 5 : « Que ressens-tu après avoir lu l'histoire de Marie ? Qu'est-ce qui t'as marqué ? »

Je dois dire qu'à cette question, certaines réponses m'ont un peu surprise. Avant de faire part de mes analyses sur les réponses de mes élèves, il est important de lire l'extrait qui correspond à cette histoire : **cf annexe 13.**

Voici dans l'ensemble les différents groupes de réponses de mes élèves :

1- *Ce que je retiens c'est la mort de Pitt, c'est triste pour Marie*

=> pas mal d'élèves ont retenu le sujet principal de la mort de Pitt : quelque chose de tragique et d'émouvant dans l'histoire

2- *C'est Cadichon, l'âne péteur que je retiens : il pète au moment où il ne devrait pas, c'est amusant*

=> beaucoup d'élèves retiennent Cadichon comme l'élément le plus important de cette histoire : ses flatulences ont beaucoup fait rire, un peu trop même : je me suis vraiment rendu compte à cet instant que j'étais face à des jeunes en pleine entrée dans l'adolescence (manque de maturité un peu)

3- *Ce qui m'a choqué, c'est que Marie était belle avant et qu'elle a fait exprès de devenir grosse pour pas qu'on ne la reconnaisse pas*

=> ce sont surtout des filles qui ont répondu cela : on voit ici toute l'importance de l'esthétique pour les élèves de sexe féminin, il semble inconcevable de pouvoir se négliger (prise de poids...) volontairement

4- *Je retiens les surnoms marrants que Pitt donnait à Marie*

5- *Le fait que Marie se soit trompée sur son mari et son amour : c'est grave mais c'est raconté de façon à faire rire*

6- *J'admire le courage de Marie de partir, de fuir à l'aventure avec l'homme qu'elle aime du jour au lendemain*

=> on a ici un jugement de valeur porté sur le personnage de Marie : approbation

7- *Ce qui me choque c'est la comparaison entre le statut de Marie avant (belle, riche, mariée) et au moment où elle parle (grosse, pauvre, seule) : c'est triste, c'est radical comme changement, en plus elle a changé pour une vie moins bien*

=> certains élèves ont été marqué par le changement de vie de Marie, ils ont plutôt désapprouvé : là aussi, il s'agit d'un jugement moral porté sur Marie et sur ses choix

8- *J'ai adoré quand Marie raconte comment Pitt est mort, c'est très marrant car c'est une mort vraiment très bête : il y avait une seule pierre et elle a été pour lui !*

=> une seule élève a répondu cela : elle n'a pas retenu l'aspect tragique de la mort, elle s'est focalisé sur les circonstances et a de suite vu du comique dans la situation : elle a donc bien saisi le second degré.

En résumé, pour cette question, les réponses des élèves ont oscillé entre les aspects comiques et tragiques, mais aussi entre des éléments signifiants et des éléments de détails

(j'avoue qu'ici mon analyse est subjective : ce qui me paraît important ou futile, s'est révélé ne pas l'être forcément pour eux ; et je refuse de prétendre que ma lecture et mon interprétation ont valeur de référence).

- La question 9 : « Et toi comment aurais-tu réagi à la place de Tomek ? »

Ici, il est question de la peur que Tomek a ressentie face aux ours géants qui peuplent la Forêt de l'Oubli.

Là encore les élèves étaient intarissables et voici quelques réponses entendues :

1- *Moi j'aurais contourné la forêt, j'y serai jamais entré, même si je devais mettre 2 ans à en faire le tour*

=> certains élèves ont avoué franchement leur réticence et auraient donc choisi de faire le contraire de ce qu'a fait le héros dans le roman. Ce sont surtout des filles qui ont répondu cela.

2- *Je serai entré dans la forêt mais j'aurais couru tout le long sans m'arrêter jusqu'à en sortir, comme Hannah l'a fait*

=> les élèves qui ont répondu cela ont approuvé le choix d'Hannah et avouent qu'ils auraient fait comme elle : identification et approbation vis-à-vis du personnage

3- *Je serai entré dans la forêt et j'aurais affronté les ours avec courage*

=> ce sont surtout les garçons qui ont répondu cela : il se sont vu en héros, plus courageux que Tomek : activité fantasmatique pour un grandissement de soi dans l'univers fictionnel, imaginaire

4- *J'aurais exterminé les ours avec une hache ou une tronçonneuse*

=> voilà ici quelques **délires interprétatifs** selon moi : en effet, Tomek n'avait pas d'armes avec lui... mais ils m'ont convaincu **par A + B** qu'il pouvait en trouver ou en fabriquer. Bien sûr, là aussi, ce sont surtout les garçons qui ont répondu et imaginé cela. Vers la fin, certains élèves sont même partis loin dans leur activité fantasmatique en imaginant que les ours étaient d'autres élèves **copains** de la classe contre qui ils allaient se battre... j'ai vite mis un terme à cette **lecture transgressive**.

En somme, les élèves sont soit restés dans leur peau d'élèves et ont alors proposé des réactions adaptées à une situation réelle, soit ils sont partis dans une activité fantasmatique importante pour se poser en **super héros** (surtout les garçons).

- La question 11 : « Qu'as-tu ressenti à propos de la Forêt de l'Oubli ? Comment t'es apparu ce lieu ? Tu peux faire un dessin si tu veux. »

Pour la majorité de la classe, la forêt a inspiré de la peur, de la crainte. Mais les élèves ont aussi été marqué par son pouvoir magique : celui de nous effacer de la mémoire de nos proches si par malheur on y entre. Les élèves ont réinvesti sans le savoir les stéréotypes du lieu effrayant : ils m'ont dit imaginer la forêt avec des arbres très hauts et très touffus, avec très peu de luminosité, comme s'il y faisait toujours nuit...

J'ai remarqué que pas mal d'élèves ont fait un petit dessin de la forêt sur leur feuille : cela m'a alors donné une idée pour la séance 7, j'ai alors remodelé un peu ce que j'avais préparé...

#### ***4.2 Des activités qui mettent en œuvre l'imagination et l'initiative des élèves***

*- Présentation et analyse de la séance 7 : « La parcours du héros »*

Cette séance portait sur l'ensemble de l'œuvre : il s'agissait ici de reconstruire le parcours de Tomek en mettant en évidence les lieux traversés et les personnages rencontrés, mais aussi d'aborder la construction de l'intrigue avec la notion de schéma actantiel : **cf annexe 14.**

Je me focaliserai surtout sur la première partie de la séance, celle portant sur les lieux traversés et les personnages rencontrés par Tomek au cours de son voyage.

Lors de leur lecture globale et autonome, les élèves ont rempli une fiche de lecture tabulaire, j'en ai parlé plus haut, cette fiche a servi de support pour cette partie de la séance. Je dois avouer que 7 ou 8 élèves n'avaient pas rempli, voire perdu, le tableau des chapitres : certains ont argumenté en disant qu'ils n'avaient pas eu envie de le remplir en lisant (cela rappelle bien l'inconvénient que j'avais évoqué) et qu'après avoir fini le livre, eh bien ils n'avaient pas envie de s'y replonger pour le remplir : voilà toute l'ambivalence du principe que ces élèves ont bien perçu... au fond de moi, je les ai compris, mais il a fallu leur expliquer qu'en temps qu'étude en classe au sein d'une séquence, il était recommandé d'avoir cette fiche de notes établie pour aider et permettre de se rafraîchir la mémoire sur certains passages du roman.

Ainsi, après un travail en groupes, les élèves ont mis en commun leurs tableaux et reconstitué le parcours de Tomek. Puis, nous avons mis en commun et établis une liste

numérotée avec les lieux traversés, et pour chaque lieu, on a noté les personnages rencontrés correspondants.

Puis, les élèves se sont aperçus que le parcours commençait à un endroit pour revenir au même endroit : le village de Tomek. C'est donc là que j'ai pu mettre en place la notion de parcours cyclique et de voyage initiatique (maturation du héros en plus). C'était alors la fin de l'heure et un élève est intervenu en disant : « *On aurait pu alors dessiner un schéma en rond Madame pour représenter le cycle du parcours !* ». Très bonne idée, très bonne intervention : j'ai donc dit aux élèves que s'ils voulaient, on pourrait schématiser cela en suivant la proposition de leur camarade au cours prochain. Proposition acceptée. Donc, au cours suivant, j'ai distribué des feuilles canson aux élèves pour faire le schéma circulaire : nous avons confectionné le schéma ensemble, avec des bulles, des couleurs différentes pour les lieux et les personnages. Les élèves étaient fiers de leur feuille, et moi aussi : **cf annexe 15**.

Une fois le schéma fini, j'ai alors eu l'idée de réaliser le même mais sur une grande affiche, et au lieu de se contenter d'écrire les lieux, on pourrait les dessiner. Les élèves ont de suite été volontaires : ainsi, 8 élèves ont dessiné chez eux les 8 lieux. Puis, nous avons terminé la séance avec la partie sur la construction de l'intrigue. Encore au cours suivant, nous avons réalisé l'affiche que j'avais apportée : les élèves dessinateurs ont apporté et collé leur dessins, d'autres élèves ont fait les légendes de l'affiche en couleurs, ont marqué le titre, et enfin, ont affiché le tout au mur de la salle : **cf annexe 16**. Ils étaient fiers de leur réalisation et moi aussi. Beaucoup d'élèves sont venus me le dire explicitement d'ailleurs à la fin de la séance : « *Madame, c'était vraiment bien ce qu'on a fait aujourd'hui !* ».

Ainsi, en partant de la proposition d'un élève, j'ai pu enrichir ma séance et impliquer les autres élèves. L'idée d'affiche a également permis aux élèves de se poser en créateurs, de laisser libre cours à leur imagination pour le dessin des lieux : j'ai pu d'ailleurs percevoir à travers les dessins que certains élèves ne voyaient pas tous les lieux comme moi je les aurais imaginé, alors que certaines de leur représentations me paraissaient évidentes. Plus qu'une lecture subjective, nous avons pu mettre en place, brièvement bien sûr, le dessin subjectif des élèves.

- *Présentation et analyse de la séance 8 : « La magie, le merveilleux et les références légendaires dans l'œuvre »*

Cette séance reposait uniquement sur des exposés des élèves. Trois semaines auparavant, j'avais distribué la liste des exposés aux élèves et ils avaient confectionné les groupes : **cf annexe 17**.

Une semaine avant cette séance, j'avais fait une demi-heure de séance de mise au point avec les élèves : ils m'ont alors montré leur plan, leur brouillon...

La thématique de la magie et du merveilleux a beaucoup plu, et par là même les propositions de sujets d'exposés. Certains élèves sont même venus me voir embettés car tous les sujets leur plaisaient !

Dans l'ensemble, les exposés étaient riches, mais c'était la première fois que les élèves pratiquaient ce genre d'exercice : ceux qui étaient au tableau ont eu un peu de mal à gérer les notes qu'ils devaient marquer pour leur camarades et ceux qui écoutaient ont eu du mal à gérer écoute et prise de notes rapide. Cependant, cela a été formateur pour eux je pense. A la fin de chaque exposé, je faisais une mise au point sur la prestation et les éléments importants du contenu.

Certains groupes ont pris le même sujet d'exposé mais ont réalisé des plans assez différents, cela a été intéressant à voir. Les élèves avaient donc une certaine liberté quant au choix du plan et ils ont bien réussi à se l'approprier.

Il n'y a qu'un seul sujet où j'ai guidé les élèves quant au plan à tenir, le sujet sur « Les références mythiques et légendaires dans l'œuvre » : ce sujet faisait appel au principe d'intertextualité. Les trois références attendues étaient :

- le mythe d'Œdipe
- Ulysse et les sirènes
- Le jardin d'Eden

Ces trois références étaient supposées plus ou moins connues des élèves, notamment en lien avec le programme de 6<sup>ème</sup>.

Le groupe d'élèves ayant choisi cet exposé s'en est bien sorti et a bien fait le rapport avec des passages de l'œuvre qui ressemblaient à ces histoires mythiques.

- *Présentation de la séance 9 (courte) : « Lancer une réflexion personnelle »*

Il s'agissait ici de revenir sur un extrait du chapitre 19 du livre et de donner son opinion personnelle sur le sujet :

« -Tu as soif, Tomek ? demanda enfin Hannah, souriante, et elle leva sur lui ses grands yeux noirs.

- Oui, répondit Tomek. Et toi ?
- Moi aussi...

Mais ils ne burent pas. Ils se sentaient si fragiles soudain face à quelque chose d'immense et qui les dépassait. Et les mêmes questions graves traversaient leurs têtes d'enfants :

Est-ce qu'on peut vraiment souhaiter ne jamais mourir ?... »

Les élèves ont réfléchi en silence et ont noté quelques réflexions dans leur journal de lecteur, puis, nous avons mis en commun les avis des élèves sur la dernière question de l'extrait :

- Les arguments du NON :

- c'est la vie, il faut bien mourir un jour
- les personnes immortelles n'existent pas, sauf en rêve
- les meilleures choses ont une fin
- il vaut mieux vivre longtemps qu'éternellement
- on verrait mourir ses proches et on en souffrirait
- la vie est quelque chose d'unique et elle ne serait pas si belle et si précieuse si on ne pouvait pas mourir
- on risque de beaucoup s'ennuyer au bout d'un moment

- Les arguments du OUI :

- la vie est « trop » belle, c'est « trop bien » de vivre
- ce serait bien si les gens qu'on aime pouvaient être immortels comme nous

#### ***4.3 Avec du recul : le regard critique sur les manques possibles***

Avec du recul, il est vrai que j'arrive à déceler quelques aspects critiques dans le déroulement de ma séquence.

Pour ce qui est de l'ambivalence de proposer de remplir une lecture tabulaire en même temps que la lecture, on en a parlé.

Je voudrais revenir sur le journal du lecteur.

*- Journal du lecteur ou journal de lecture ? : tentatives de redéfinition*

Tout d'abord, je me suis demandée si le journal du lecteur était approprié pour une utilisation dans le cadre d'une étude d'œuvre intégrale. Journal de lecteur et journal de lecture diffèrent quant à leur nature mais aussi quant à leur fonction.

En effet, le journal du lecteur a remplacé mon dispositif de fiches de lecture, c'est donc un dispositif qui, à la base, valait pour les lectures cursives. Un journal de lecteur est un compte-rendu de plusieurs lectures et se fait donc sur une durée assez longue.

Il me semble, que dans le contexte proposé, il aurait mieux valu parler de journal de lecture. Le journal de lecture est en fait une espèce de *zoom* d'une partie du journal du lecteur. Ainsi, il aurait fallu créer un journal différent du journal du lecteur, pour que ce nouveau journal ne soit celui que d'une lecture : celle de *La Rivière à l'envers*. Ce journal de lecture se serait établi sur une durée plus courte évidemment : la durée de la séquence d'étude de l'œuvre intégrale. La lecture retracée dans les journaux de lecture des élèves est dans ce cas là la même pour tous.

Car du coup, les notations dans le journal du lecteur sur l'œuvre intégrale étudiée en classe se mélangent à celles sur les lectures cursives et personnelles des élèves. Les élèves ont ainsi un journal de lecteur/lecture qui au bout du compte me paraît assez **fourre tout...** c'est dommage.

Il aurait aussi été intéressant de relever plusieurs fois les journaux de lecture au cours de la séquence : ainsi, riche des informations que j'aurais tiré de la lecture des journaux, j'aurais pu mieux ciblé mon enseignement.

*- La place du journal de lecture au cours de l'étude*

Il me semble que j'aurais pu plus utiliser le journal de lecture au cœur de l'étude de l'œuvre. En effet, je l'ai utilisé à la séance 1, à la séance 9 et à la fin de la séquence, autant dire au début et à la fin, et finalement pas véritablement au cœur même de la séquence, ce qui est dommage je pense.

Il est vrai que souvent, le journal de lecture est utilisé et vu :

- comme une sorte de préalable puis on passe à l'analyse de l'œuvre
- comme un élément de conclusion à l'étude de l'œuvre

Ainsi, on en oublie de l'utiliser pendant l'étude même, or, il aurait été intéressant de travailler sur l'évolution des représentations des élèves. Il paraît évident que la subjectivité doit être présente tout au long de l'étude : au début, au milieu et à la fin.

Lors de la séance 1 d'entrée dans l'œuvre, on ne peut pas dire que les élèves étaient au cœur d'une lecture dite véritablement subjective, en effet, l'activité d'élaboration d'hypothèses de lecture est un peu différente : il s'agit plus dans ce cas de faire émerger les aptitudes des élèves à anticiper. La lecture subjective intervient aussi quand les élèves connaissent bien l'œuvre.

Pour résumer, j'aurais du faire élaborer un journal de lecture pour l'œuvre intégrale, en plus du journal de lecteur qui aurait du être réservé plutôt aux lectures cursives et personnelles. Et ce journal de lecture aurait du être mieux/plus exploité tout le long des séances.

## **5. Implication et plaisir : le dernier mot des élèves lecteurs**

Après avoir fait l'évaluation finale sur *La Rivière à l'envers*, nous avons fait un bilan du ressenti des élèves par rapport à la lecture et l'étude de l'œuvre. Dans l'ensemble, l'œuvre a plu.

- Les bons points :

- beaucoup de lieux dangereux
- lieux imaginaires bien trouvés
- rebondissements, aventure
- personnages attachants
- facile à lire : littérature de jeunesse
- beaucoup de détails permettent d'entrer dans l'histoire

- Les critiques :

- style, écriture un peu simple
- c'est « bizarre » que Tomek n'ait pas une seule égratignure tout au long de son voyage
- action un peu « plate », manque de suspense parfois
- le héros n'est jamais vraiment confronté à de gros problèmes (à part la sorcière), on n'est donc jamais vraiment inquiet pour lui

Je savais que pas mal d'élèves mettaient une note aux livres qu'ils lisaient et qu'ils faisaient apparaître dans leur journal de lecteur, j'ai donc proposé à chaque élève de donner une note à *La Rivière à l'envers* pour pouvoir calculer la moyenne de la classe. Un élève notait au tableau les notes pendant que j'interrogeais les élèves un à un et un autre a calculé la moyenne obtenue pour l'œuvre : 13/20. C'est encourageant.

# Troisième partie : Entretenir l'implication et le goût de lire au fil de l'année, et plus loin... au fil de la vie : l'enjeu des lectures cursives, ludiques et personnelles

## 1. Rendre compte d'une lecture cursive

### 1.1 Définition et contexte

Après m'être focalisée sur l'étude d'une œuvre intégrale en séquence, je voudrais m'attacher ici à la lecture des œuvres hors contexte séquence, c'est-à-dire à la lecture d'œuvres personnelles des élèves ou d'œuvres proposées (par moi) aux élèves en prolongement de séquences. Il ne s'agit plus ici de mener une étude approfondie des œuvres, mais de simplement les lire déjà... puis les comprendre, en parler... Ce type de lectures se mène tout au long de l'année : j'adopte donc ici une posture différente, un angle de vue plus large dans ma problématique.

La lecture cursive est définie dans les *Documents d'accompagnements du cycle central* comme « la forme la plus usuelle de la lecture. Elle se fait selon les besoins, la fantaisie, le gré de chacun, sans ordre ni rythme imposés, sans interruption autre que l'humeur, la disponibilité ou l'intérêt du lecteur ». Elle est définie comme une pratique de lecture personnelle et courante qui vise à développer l'autonomie de l'élève lecteur. Cette modalité de lecture implique de ménager des plages de lecture libre en classe ou à l'extérieur (CDI, bibliothèque, domicile...).

Les *Documents d'accompagnements du cycle central* mettent en évidence deux dispositifs au sein de la lecture cursive :

- 1) la lecture cursive envisagée en liaison avec les séquences didactiques : elle a une double fonction de préparation et de prolongement :
  - comme activité préparatoire : elle permet de faire découvrir une époque, un univers littéraire avant l'étude d'une œuvre intégrale ou d'une série d'extraits
  - comme activité de prolongement : elle permet de prolonger le travail déjà mené en l'élargissant

- 2) la lecture cursive envisagée en dehors des séquences didactiques : ce type de dispositif est fortement encouragé car il s'attache prioritairement à faire de chaque élève un lecteur autonome, sensible au plaisir individuel de la lecture. Le choix d'un livre s'opère selon des critères précis (thème, auteur, genre, titre, première et quatrième de couverture, nombre de pages, illustrations éventuelles...) auxquels on familiarise les élèves. Dans le même esprit, on leur montre comment la consultation de la table des matières, la lecture balayage du premier chapitre ou de quelques passages permettent une découverte rapide de l'ouvrage : il convient de faire sentir aux élèves que cette phase préalable d'exploration du livre est essentielle pour que l'élève ait effectivement la possibilité de choisir.

Annie Rouxel, dans son article « Lecture cursive, lecture analytique : construire la complémentarité » (in *Recherches en didactique de la littérature, rencontres de Rennes en mars 2000*), parle pour la lecture cursive de lecture « libre et naturelle », de « lecture découverte », de « lecture ouverte ». Selon elle, la lecture cursive est un dispositif qui permet de se construire et d'enrichir sa « bibliothèque mentale » ; Malraux, lui, parlait de « bibliothèque imaginaire ». Annie Rouxel met en évidence le souci de déscolariser la lecture à travers la modalité de lecture cursive : on rejoint ici Daniel Pennac, qui, dans *Comme un roman*, parle de « lecture buissonnière ».

Annie Rouxel distingue trois modalités de lecture :

- 1- la lecture littéraire de type analytique pratiquée en classe
  - 2- la lecture personnelle, libre, privée
  - 3- la lecture cursive : voie médiane, scolarisation d'une partie de la lecture privée
- C'est reconnaître la nature hybride de la lecture cursive : elle semble ni totalement privée, ni totalement scolaire.

## ***1.2 Place de la lecture cursive dans mon enseignement avec les 4<sup>o</sup>***

*- En liaison avec les séquences didactiques*

A chaque séquence j'ai essayé de proposer des lectures cursives, soit sous forme de listes, soit une œuvre en particulier.

Je n'ai rien proposé pour la séquence 1 car c'était le début de l'année et, de plus, cette séquence était assez courte et avait pour but de motiver le début de l'année en mettant au jour les acquis des élèves.

En séquence 2 sur le fantastique, j'ai proposé à mes élèves la lecture du *Veston ensorcelé* de Dino Buzzati, puis, après cette nouvelle, je leur ai distribué une fiche de propositions de lectures d'autres nouvelles et romans fantastiques : **cf annexe 18**. De plus, les élèves ont lu *La Vénus d'Ille* de Prosper Mérimée dans le cadre de la bibliothèque tournante peu après la fin de la séquence sur le fantastique.

Pour la séquence 3 sur le discours explicatif, j'ai proposé aux élèves une fiche avec une liste de lectures en fin de séquence : **cf annexe 19**.

Pour la séquence 4 sur l'épistolaire, j'ai également proposé une liste de lectures complémentaires : **cf annexe 20**. Mais les élèves ont également lu *Lettres de l'intérieur* de John Marsden dans le cadre de la bibliothèque tournante à la fin de la séquence 4.

Pour la séquence 5, qui portait sur une œuvre intégrale de littérature jeunesse (*La Rivière à l'envers* de Jean-Claude Mourlevat), j'ai proposé en lecture cursive le tome 2 du livre (*Hannah*) ainsi qu'une autre œuvre du même auteur (*l'Enfant océan*).

Pour la séquence 6, qui portait sur une œuvre intégrale théâtrale (*La Petite histoire* d'Eugène Durif) qui est une réécriture de *Roméo et Juliette*, j'ai proposé aux élèves la lecture de la pièce originale de Shakespeare, une tragédie classique : *Le Cid* de Corneille, et une comédie du même auteur, Durif : *Têtes farçues*.

Avec du recul, je crois que je peux émettre une critique : toutes les lectures cursives que j'ai proposées à mes élèves sont en fait des activités de prolongement de séquence. Je n'ai jamais fait intervenir la lecture cursive d'une œuvre comme préparation à une séquence didactique. Je vais l'envisager peut-être pour la suite.

#### - En dehors des séquences didactiques

Le principe de la bibliothèque tournante est en partie intégré dans ce dispositif sans lien avec les séquences. Je dis bien **en partie**, car nous avons vu précédemment que certaines œuvres ont été incluses dans des activités de prolongement de séquences. Voici les œuvres concernées par ce dispositif hors séquence : *Niourk* de Stephen Wul, *Complot à Versailles* d'Annie Jay et *Le Comte de Monte-Cristo* (abrégé) d'Alexandre Dumas.

Je n'oublie pas mon principe de fiche de lecture du début d'année qui n'avait aucun lien avec les séquences.

### ***1.3 Le statut paradoxal de la lecture cursive***

Il convient maintenant de mettre au jour le paradoxe de la lecture cursive : c'est une lecture qui est à la fois libre, donc effectuée de manière autonome par l'élève, mais aussi contrainte car imposée par le professeur. Même les élèves pointent du doigt ce paradoxe et ils ont d'ailleurs souvent du mal à accepter la liberté et l'autonomie que l'enseignant leur donne à travers la lecture cursive. Effectivement, si la lecture cursive est une lecture dite libre, alors pourquoi ne pourrait-on pas se passer de la médiation enseignante ? Il existe une crainte à propos de la lecture cursive : celle d'une approche réductrice et naïve de l'œuvre. Bourdieu a d'ailleurs distingué « lecture littéraire » et lecture dite « naïve » et a expliqué que ces deux attitudes ne sont pas contradictoires, qu'elles peuvent toutes deux cohabiter chez quelqu'un et au sein d'une même lecture.

Comment et à quelle condition cette forme de lecture peut-elle être efficace, notamment auprès d'élèves qui ont un rapport difficile à la lecture ?

### ***1.4 Nécessité de la socialisation***

Annie Rouxel est claire là-dessus : la lecture cursive, bien que prônant l'autonomie et la liberté des élèves lecteurs, n'en reste pas moins une lecture scolaire.

C'est pourquoi, selon Annie Rouxel, la lecture cursive affiche des objectifs clairs : ainsi, la forme de socialisation de la lecture est une phase importante car elle permet aux élèves d'échanger leurs impressions, de fixer des idées. Se profile déjà ici une certaine dimension réflexive des lectures des élèves : « le fait de s'exprimer sur le texte, de trouver les mots pour en parler et plus encore pour justifier son point de vue a pour premier effet de faire exister le texte dans la conscience du lecteur, de l'inscrire dans sa mémoire » (Annie Rouxel).

### ***1.5 Le problème de la médiation enseignante : évaluer la lecture cursive ?***

*- La place de la note*

Ici je poserai le problème de l'évaluation de la lecture cursive : en effet, comment mesurer l'impact de ces lectures ? Faut-il vraiment évaluer et noter les lectures cursives ?

Si oui comment ? Si non, quels dispositifs mettre en place pour qu'il y ait tout de même vérification et socialisation de ces lectures ?

Personnellement, je suis plutôt pour une vérification que pour une véritable évaluation. La note, dans le système scolaire français actuel, a une importance parfois exagérée, surtout pour les élèves. Peut-être que le fait d'associer une note d'évaluation à une lecture dite cursive remet en cause le statut même de la lecture cursive. En supprimant la notation pour le réinvestissement des lectures cursives, peut-être que les élèves se sentiraient plus disposés à rendre compte d'une expérience de lecture au sein du groupe classe. Cependant, il y a toujours certains élèves pour qui la notation motive : en effet, quand les élèves savent que **c'est noté**, déjà, ils font le travail, et souvent, bien mieux... Là aussi finalement, c'est difficile de trouver une réponse unique à cette question de l'évaluation.

Ainsi, je citerai ici les *Documents d'accompagnement du cycle central* qui évoque cette ambiguïté de l'évaluation : « Cette lecture en liberté ne peut s'accommoder de formes d'évaluation rigides ; elle doit cependant être prise en compte dans des activités d'échange, en classe, sur les livres lus. [...] la plus grande souplesse est souhaitable dans une phase d'évaluation qui reste très éloignée, dans son esprit et dans ses formes, d'un contrôle permettant une note ». En effet, plus que l'évaluation noté et rigide, la lecture cursive devrait être en lien avec des activités et des dispositifs plus souples, de manière à ce qui soit privilégié, ce soit **l'échange et l'expression de tous**.

- *Des mises en œuvres variées : activités souples et ludiques, vers « la lecture comme jeu » (Picard)*

Annie Rouxel dans son ouvrage *Lectures cursives, quels accompagnements ?* parle de « mettre en appétit ». En effet, le mieux serait de trouver, en amont, donc avant que les élèves lisent les œuvres proposées en lecture cursive, des dispositifs pour capter l'attention des élèves, pour mettre en éveil leur implication, pour leur donner l'envie de lire les lectures cursives. Pour cela, Annie Rouxel propose un exemple qui me paraît assez pertinent et que je compte mettre en œuvre : le dossier de lecture. Il s'agit de donner aux élèves un petit dossier où figurent plusieurs lectures cursives proposées avec pour chaque proposition la présence de la première et quatrième de couverture, de l'incipit, d'un autre extrait, des références du livre et du nombre de pages.

Les réinvestissements, et donc les vérifications des lectures cursives (en aval) doivent aussi susciter toute l'implication des élèves, et si possible leur plaisir. Il convient donc de varier les dispositifs de socialisation et même de mettre en place des activités ludiques.

### ***1.6 Mes choix de dispositifs quant au réinvestissement de la lecture cursive des 4°1***

Voici ici les mises en œuvre que j'ai testées dans ma classe, on pourra remarquer une double évolution :

- la première allant du plus rigide au plus souple, voire au ludique
- la deuxième allant de la notation à la quasi absence de notation

#### ***- Le QCM***

La première mise en œuvre pour évaluer, socialiser la lecture cursive s'est déroulée au mois d'octobre, donc au début de l'année. Il s'agissait de vérifier la lecture de *Niourk*, premier livre de la bibliothèque tournante. Pour cela, j'avais choisi un QCM de lecture noté sur 20, je l'avoue : dispositif assez rigide et peu original (**cf annexe 21**). Avec du recul, je me rends compte de l'échec de cette première lecture cursive : le livre n'a pas du tout plu aux élèves et le fait de leur donner un pur contrôle de lecture n'a pas égayé la chose.

#### ***- Le questionnaire de lecture subjective***

Après la lecture des *Lettres de l'intérieur*, troisième livre de la bibliothèque tournante, j'ai proposé aux élèves un questionnaire de lecture subjective que j'ai noté sur 10 (très indulgemment je l'avoue) : **cf annexe 22**. Les élèves ont déjà beaucoup plus apprécié ce dispositif et se sont sentis très impliqués, sachant que de surcroît, le livre a fait l'unanimité dans la classe. Le genre de la lettre au cœur de l'œuvre a été beaucoup apprécié. Les élèves se sont sentis proches des protagonistes, deux adolescentes, et de leur quotidien (parents, école...). Le sujet, le thème a suscité l'implication et l'intérêt des élèves : la maltraitance, la prison, la correspondance secrète, la naissance d'une amitié.

### - Production d'une quatrième de couverture

C'est pour vérifier la lecture de *La Vénus d'Ille*, deuxième livre de la bibliothèque tournante, que j'ai demandé à mes élèves de réaliser une quatrième de couverture. Pour cela, je leur ai distribué une fiche méthode d'exemple de présentation : **cf annexe 23**. J'avais laissé aux élèves le choix de l'image en haut à gauche (dessin, photo...). J'ai eu des productions très bien et très jolies : **cf annexe 24**.

Lors de cette vérification, un élève (Alexandre) est venu me trouver pour me dire qu'il n'avait pas fait la quatrième de couverture car il n'avait lu qu'un quart du livre : il n'avait pas pu continuer, l'histoire ne lui plaisait absolument pas, il ne comprenait soit-disant **rien**. En remplacement, je lui ai donc proposé de me rédiger un paragraphe argumenté sur les raisons de ses réticences et de son arrêt de la lecture au milieu de l'œuvre, il a accepté. Voici les points qui sont ressortis dans son argumentation :

- *c'est pas agréable à lire car déjà c'est écrit trop petit*
- *la façon d'écrire, les phrases sont un peu compliquées*
- *l'histoire de la statue ne m'a pas emballé dès le début*
- *j'ai préféré arrêter la lecture plutôt que de me forcer car je déteste me forcer, déjà que j'aime pas beaucoup lire...*

Pour résumer, c'est essentiellement l'aspect de livre **classique** qui a freiné sa lecture. Il a bien senti le style de l'écrivain comme un style déjà plus littéraire, et donc moins attrayant pour lui. Je note que la réticence quant à la taille de l'écriture (tout comme le nombre de pages d'ailleurs) a également joué : en effet, à cet âge, c'est le genre de détails qui a toute son importance, surtout quand on est un lecteur fragile et réticent.

### - Création d'un tribunal de lecture

Pour la socialisation de la lecture des *Lettres de l'intérieur*, troisième livre de la bibliothèque tournante, j'ai innové avec la création d'un tribunal de lecture : on est ici pleinement dans l'activité de réinvestissement ludique. J'ai emprunté cette idée à ma conseillère pédagogique, Mme Bonnery : en effet, je suis allée assister à un de ces cours où elle faisait un tribunal de lecture sur les *Lettres de l'intérieur* justement. J'ai trouvé ce dispositif très original et j'ai apprécié l'aspect ludique qui a motivé ses élèves à jouer le jeu et donc à s'impliquer pleinement, eux aussi ayant adoré cette œuvre.

Je n'ai pas prévenu mes élèves que se tiendrait un tribunal de lecture sur l'œuvre afin de ménager la surprise. L'inconvénient majeur de mon dispositif est que j'ai réalisé mon tribunal de lecture un vendredi après-midi de 16H à 17H, la veille des vacances scolaires de Noël... donc les élèves étaient plutôt agités.

J'avais donc organisé la salle : j'ai enlevé toutes les tables et je n'ai gardé que les chaises en les organisant en trois groupes :

- 1- trois petites lignes horizontales en face du bureau, donc devant moi
- 2- une longue ligne verticale à ma gauche
- 3- une longue ligne verticale à ma droite

Ces trois groupes représentaient les accusés, les jurys et les avocats. Il y a eu deux roulements pour que tout le monde puisse passer dans les trois catégories.

Le détail du fonctionnement se trouve en **annexe 25**.

J'avais aussi préparé une fiche avec une trentaine de questions à poser aux élèves : chaque élève devait répondre à une question pour se disculper : si c'était le cas, je cochais sur une liste des élèves les disculpés, si non, ils devaient rester sur le banc des accusés pour le prochain roulement.

Les élèves ont beaucoup apprécié cette séance mais n'ont pas vraiment joué le jeu du tribunal quant au comportement à adopter normalement dans un tribunal... trop de rires et de dissipations... mais je sais que cela a plu, heureusement. J'avais d'ailleurs enregistré la séance au dictaphone.

#### *- Le questionnaire compétition*

C'est une activité qui s'apparente un peu au défi lecture. J'ai mené cette activité en début d'année sur la lecture cursive du *Veston ensorcelé*, en prolongement à la séquence sur le fantastique. Il s'agissait d'un jeu : les élèves étaient en binôme et devaient répondre le plus précisément possible en temps limité (10 min) par écrit à des questions sur la nouvelle, sans l'avoir sous les yeux. Puis, les feuilles réponses des binômes ont été redistribuées dans la classe, afin que les élèves corrigent un autre groupe que le leur. On a alors mis en commun les réponses aux questions et j'ai donné à chaque réponse le barème correspondant : ainsi, chaque binôme a évalué et noté un autre binôme. Les trois premiers binômes ayant eu les meilleures notes ont été récompensés par des livres fantastiques de jeunesse (collections Chair de poule, Frissons...).

Inutile de dire que cette activité a eu beaucoup de succès. Les élèves ont été contents de gagner des livres, j'ai su plus tard qu'ils s'étaient d'ailleurs prêtés les livres au sein de la classe.

### ***1.7 Les dispositifs de lecture cursive que j'aurais aimé tester, les idées nouvelles avec le recul***

#### *- Création d'un livret*

A partir d'un livre ou d'une liste de livres proposés en lecture cursive, on peut imaginer de faire confectionner aux élèves un petit livret contenant cinq extraits du livre lu. Chaque extrait tiendra sur une page et se présentera de la façon suivante :

Résumé pour situer l'histoire
Extrait choisi, indiquer les pages du livre (15 lignes maximum)
Commentaire personnel

Il serait possible de noter les livrets des élèves ou pas. S'il y a plusieurs livrets sur plusieurs œuvres différentes, il serait bien d'organiser une séance où les livrets des élèves pourraient circuler dans la classe, de manière à inciter la lecture des livres non lus pour les

autres élèves. Pourquoi même ne pas recréer certains livrets en mode traitement de texte pour les mettre en consultation libre au CDI de l'établissement ?

### *- Le défi lecture*

J'avais déjà entendu parler de cette activité et j'ai pu en lire le fonctionnement précis dans l'ouvrage de Christian Polsaniec, *Donner le goût de lire*. Le défi lecture a été inventé en 1984 dans un collège de Caen et depuis, cette activité a conquis un large public.

Cette activité se donne pour objectif d'inciter des élèves de collège à lire une dizaine de livre dans l'année, d'établir sur ces livres des questionnaires, de les proposer à une classe correspondante d'un autre collège ou une classe du même collège et inversement. A la fin de l'année scolaire se déroule la journée « défi lecture » au cours de laquelle les deux classes s'affrontent autour de questions, de jeux collectifs élaborés par les élèves pendant l'année (jeu de l'oie, Monopoly...). Cette journée doit être synonyme de fête, de plaisir. Un goûter peut-être organisé et des lots peuvent être remis aux élèves par exemple.

Ainsi, peut-être aurait-on pu organiser un mini défi lecture avec les classes de 4° de mon collège qui participaient à la bibliothèque tournante...

### *- La lecture devinette*

Là encore, c'est dans l'ouvrage de Polsaniec que j'ai puisé l'idée. La lecture devinette a été mise au point l'EDRAP (Equipe Départementale de Rénovation et d'Animation Pédagogique) de la Haute-Vienne.

Dans un premier temps, un groupe d'élèves lit un livre ou une nouvelle attentivement car ils savent qu'ils vont être bombardés de questions par les autres élèves qui n'ont pas lu le livre, et qu'ils devront y répondre.

Dans un second temps, le groupe d'élèves qui n'a pas lu le livre pose des questions précises aux lecteurs qu'ils auront préparées et notées. Les non lecteurs notent les réponses données et s'efforcent alors de reconstituer par écrit individuellement, en groupes ou collectivement, le contenu du livre ou de la nouvelle.

Enfin, on compare les propositions d'intrigues avec le texte originel.

J'aurais pu mener cette activité pour vérifier les lectures cursives proposées en séquence 4 sur l'épistolaire par exemple, et former ainsi plusieurs groupes de lecteurs avec les différents livres proposés.

- *Création d'un blog*

J'aurais pu faire créer aux élèves un blog sur leurs lectures cursives de l'année, cela demande du temps et de bien maîtriser les TICE. Ceci dit, cette création est bien ancrée dans l'univers de référence actuel des élèves.

## **2. La lecture comme activité ludique ou la liberté lectoriale des 4<sup>o</sup>1**

### ***2.1 Définition et contexte***

Il est important de mettre en œuvre des stratégies ludiques pour réactiver, conserver le désir de lire, l'implication dans la lecture. Il me semble que le mieux, c'est d'organiser des activités de groupes.

J'associe le terme de liberté lectoriale à celui de lecture personnelle. J'entends par lecture personnelle la lecture libre des élèves : en somme une lecture qui se détacherait du cadre scolaire. C'est souvent à ce type de lecture que les élèves associent l'idée de divertissement. Certains élèves des 4<sup>o</sup>1 lisent à temps perdu comme certains vont jouer à la console... si si, cela existe encore et tant mieux !

Pour moi, la lecture personnelle peut vraiment s'étendre à tout type d'ouvrages : aussi bien des romans que des bandes dessinées, des documentaires, des revues... Et finalement, en élargissant cette conception à ce panel de genres, les élèves qui se croyaient non lecteurs se sont aperçus qu'ils étaient finalement des lecteurs : il est vrai que pour les élèves, le mot **lecture** dans la bouche d'un enseignant est très souvent associée à **romans**... alors forcément, s'ils ne lisent pas ou peu de romans, ils se revendiquent rapidement non lecteur ou mauvais lecteur. Voici là encore un a priori de la part de nos chères têtes blondes ! Il faut savoir réconcilier les élèves avec le mot même de lecture et mettre au clair ce qu'on y met dessus.

## ***2.2 L'adoption du journal du lecteur***

### *- Les raisons de l'adoption de ce dispositif*

Comme je l'ai expliqué précédemment, le journal du lecteur a remplacé mon dispositif de fiche de lecture, dispositif jugé trop rébarbatif et peu original pour les élèves. Ainsi, la confection d'un journal de lecteur laisse aux élèves un plus grand espace de liberté pour ce qui est du contenu, de la régularité, de l'esthétique. Grâce au journal du lecteur, il me semble que les élèves pourront avoir une relation plus intime avec le livre en privilégiant sa **réception**.

### *- Fonctionnement, explication du principe*

J'ai pu trouver sur le site Internet de l'Académie de Toulouse le rapport de la « Journée de formation académique sur le Journal du lecteur » (29 sept 2006), journée où est essentiellement intervenu Mme Jean Joëlle, IA IPR de Lettres, responsable de groupe académique maîtrise de la langue. Voici les grandes lignes de sa théorie :

- Définition : le journal du lecteur n'est pas un journal intime, en effet, il a vocation à être diffusé ou échangé dans l'espace classe. Le journal du lecteur met l'accent sur la formation des lecteurs. Le nec plus ultra serait qu'il s'inscrive dans la durée : ainsi, chaque année, à chaque niveau (du primaire à l'université), les élèves devraient tenir leur journal de lecteur. Le journal du lecteur est là pour garder une trace de ses lectures scolaires, traces qui peuvent être de toutes natures : critique, extrait, citation, point de vue, lien avec le vécu, identification à un personnage, jugement sur une action, aveu d'émotion ou d'incompréhension), lien avec d'autres lectures, dessin...).
- Objectifs :
  - développer la lecture assidue
  - valoriser la perception personnelle de l'élève
  - donner envie de revenir sur cette trace
  - développer la fonction socialisante de la lecture : les textes sont un enjeu de parole, de communication

- inciter les familles et les élèves à constituer une bibliothèque personnelle : souvent, un élève sort du système scolaire sans posséder aucun livre, c'est dommage
- faire prendre conscience d'une bibliothèque mentale : livres empruntés, prêtés...
  - Rôle de l'enseignant : il s'engage à ce que la première séquence de l'année se fonde sur une mise en commun de leurs journaux des années précédentes. Le contrat est clair : l'élève tient son journal et il est amené, au cours de l'année scolaire suivante, à exploiter les livres lus.
  - Aide à la mise en place du dispositif :
    - en aucun cas le livre faisant l'objet d'une lecture intégrale ne doit être emprunté au CDI, il doit appartenir à l'élève
    - l'enseignant doit s'engager vis-à-vis des parents et des élèves quant aux modalités de communication : le journal du lecteur n'est pas un journal intime car c'est un outil d'échange et de communication dans une communauté de lecteurs
    - statut de l'enseignant : il se place comme lecteur et non seulement comme enseignant, il n'est donc plus uniquement dans le rapport maître/élèves, mais aussi dans un rapport de lecteurs à lecteurs.
    - Le journal est un levier pour réguler les progressions et effectuer un choix raisonné des lectures ; l'observation des traces écrites permet de modifier les pratiques et d'orienter les apprentissages

Tenir son journal du lecteur, c'est reconnaître la valeur de sa propre réception face à des lectures. Il permet de mesurer l'évolution de son imaginaire et de sa sensibilité, surtout s'il est tenu sur plusieurs années.

Le journal du lecteur est donc un moyen de **dialogue** pour l'élève entre l'enseignant et ses camarades.

Il me semble qu'il serait aussi possible d'échanger les journaux et de laisser la place à la réception de l'autre : ainsi, celui qui lirait le journal d'un autre pourrait annoter des réflexions ou des questions au crayon à papier. On frôlerait ici la correspondance.

Voici, à travers la fiche explicative sur le journal du lecteur que j'ai distribuée à mes élèves, comment j'ai envisagé ce dispositif, ce que j'en ai retenu : **cf annexe 26**.

- Des séances de classe particulières

J'ai effectué plusieurs séances sur les journaux de lecteurs au cours de l'année afin de discuter des lectures cursives et personnelles des élèves. Ces séances ont révélé une forte implication des élèves.

Je voudrais revenir sur la première séance sur les journaux, c'était en novembre. Au début, j'appréhendais un peu. Déjà, je me demandais si les élèves allaient tous apporter leur journal de lecteur : étant donnée que le principe n'était plus noté et que les élèves étaient libres de le tenir comme ils voulaient, j'avais un peu peur du résultat en leur laissant cette marge de liberté. Je me demandais aussi s'ils avaient commencé à le décorer, à le remplir.

Mais heureusement, au moment où je demande aux élèves de sortir leur journal de lecteur, je le vois sur presque toutes les tables. Je suis donc passé dans les rangs pour voir si les élèves avaient fait une présentation, une couverture : certains oui, de façon très basique, ou scolaire ou très recherché ; certains non. J'ai surtout été émerveillé par l'esthétique de certains journaux : un vrai travail d'artiste (**cf annexe 27**).

Pas mal d'élèves me demandent « *c'est bon comme ça Madame ? C'est comme ça qu'il fallait faire ?* ». Je rappelle donc le maître mot du journal de lecteur : **liberté**. Je leur dis donc qu'ils le présentent et le décore comme ils veulent.

Puis, les journaux ont tourné dans la classe. J'ai pu m'apercevoir que pas mal d'élèves avaient commencé à écrire dans leur journal. J'ai ensuite fait circuler mon propre journal : les élèves ont apprécié que je me mette au même rang qu'eux : une lectrice. Beaucoup d'élèves ont voulu lire mon journal, c'était assez amusant de se sentir comme **célèbre**. Pendant la séance, les élèves ont discuté entre eux de leurs lectures, se sont montrés ce qu'ils avaient écrit, certains ont écrit dedans pendant la séance. J'ai moi-même lu quelques journaux. Chaque élève était plutôt pressé que je lise le sien : « *Madame ! Lisez le mien ! Venez !* ».

Je ne me suis plus vraiment sentie enseignante, j'étais une lectrice qui discutait et échangeait avec ses compatriotes lecteurs. Certains élèves m'ont conseillé des livres et m'en ont même prêtés. J'ai eu droit à une question récurrente : « *Madame, vous avez lu (tel livre) ?* », ainsi, les élèves tentaient de lancer d'eux-mêmes une conversation au sujet d'un livre. Je me souviens avoir discuté avec Charlotte, la meilleure élève de la classe, qui me faisait part de ses impressions de lecture sur *Les Misérables*. Elle me confiait son

découragement après avoir lu le premier tome, et je lui avoué mes réticences similaires à la lecture de ce **pavé**.

Puis, s'en est suivi une discussion sur les *Harry Potter*, les livres et les films : grande animation dans la classe. J'avoue à mes élèves avoir vu les quatre premiers en films. Les élèves me conseillent vivement de lire les derniers tomes. J'écoute alors Christopher, un élève qui lit très peu, et j'ai vraiment l'impression d'avoir en face de moi un spécialiste littéraire d'Harry Potter : il m'explique comment on est absorbé par les livres, par l'histoire, comment on ne peut fermer le livre qu'à la fin d'un chapitre et qu'on ne peut qu'avancer à toute vitesse...

Les élèves ont été impliqués et contents de faire cette séance sur les journaux de lecteurs. Je les préviens qu'il y aura dans l'année d'autres séances comme celle-ci et que pour cela, le mieux est d'essayer de tenir son journal le plus régulièrement possible.

J'ai essayé de faire une séance sur le journal du lecteur à peu près tous les mois et demi, deux mois. Toutes les séances ont toujours été riches d'implication et d'intervention des élèves. Il y a eu de véritables échanges au sein de la classe. Pas mal de journaux ont circulé. Quelques élèves n'ont pas du tout tenu leur journal, cependant ces élèves-là étaient autant impliqués que les autres durant les séances, car malgré tout, ils lisaient eux aussi, ou avaient des choses à dire, à demander à leurs camarades. Je retiens surtout l'exemple de Christopher qui a souvent été un des élèves les plus impliqués et les plus vivants lors de ces séances et qui n'a jamais daigné tenir son journal... par simple flemme je pense. A chaque fin de séance, il ressortait ravi et me disait à chaque fois son regret de ne pas avoir un journal à prêter aux autres... Cependant, malgré l'expression de ce regret à plusieurs reprises, je n'ai toujours pas vu l'ombre de son journal...

Pas mal de livres ont circulé dans la classe entre les élèves, entre eux et moi : ces séances se rapprochaient beaucoup d'un comité de lecture finalement.

### ***2.3 Le principe de la lecture cadeau***

J'ai remarqué très vite au début de l'année que quand je lisais un texte à haute voix, les élèves semblaient captivés et très à l'écoute. Il n'y avait plus un bruit dans la classe. C'est ce que j'appellerais **la magie de la lecture**, ce pouvoir presque envoûtant que peut avoir la lecture de l'autre pour quelqu'un qui l'écoute attentivement.

Ainsi, j'ai eu l'idée de mettre en place le principe de la lecture cadeau. Le principe est simple : parfois, quand un texte ou un extrait de livre m'a plu et que je pense qu'il peut faire réagir (de toutes les façons possibles : rire, indignation, perplexité...) mes élèves, je leur lis en classe en donnant la référence du livre et j'écoute leur réception.

Depuis le début de l'année, voici les extraits en lectures cadeaux que j'ai lus :

- 1) *Le Livre dont vous êtes la victime* d'Arthur Ténor
- 2) *Chagrin d'école* de Daniel Pennac
- 3) *Georges et les secrets de l'univers* de Lucy et Stephen Hawking
- 4) *La Magasin des suicides* de Jean Teulé
- 5) *Comme un roman* de Daniel Pennac
- 6) *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène
- 7) *Le Scaphandre et le papillon* de Jean-Dominique Bauby
- 8) *Miroirs et fumées* de Neil Gaiman
- 9) *Souviens-toi d'Alamo* de Christophe Lambert

Ce principe a été assez fructueux : en effet plusieurs élèves ont souvent demandé les références des livres car la lecture leur avait donné envie de lire. J'ai ainsi prêté quelques livres à mes élèves.

#### ***2.4 Le Bouche à oreille au Collège Les Roussillous***

Le Bouche à oreille est une activité de lecture qui a été mis en place au CDI de mon collège à partir du mois de janvier par la documentaliste, Mme Galdin.

- Objectifs :
  - promouvoir la lecture et la découverte des textes littéraires
  - développer l'écoute, sensibiliser les élèves au style, au rythme, à la respiration
  - susciter l'imaginaire, faire émerger du sens derrière les images et la musicalité des mots
  - donner l'envie de poursuivre une lecture commencée
  - Voir axe 3 du projet d'établissement : rompre avec l'isolement géographique du collège, utiliser au mieux les ressources locales, développer des activités culturelles

- Contenu, déroulement :

Tous les jeudis impairs de 13H30 à 14H, la documentaliste invite les élèves à venir écouter de la lecture à haute voix au CDI. Il s'agit de contes, de romans, de poésie, d'albums ou de nouvelles. Cette lecture est assurée par la documentaliste dans un premier temps, puis, différents intervenants (professeurs de disciplines non littéraires, personnels non enseignants) prennent le relais de temps à autre, afin de montrer aux élèves qu'il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste des livres pour les aimer et faire partager son goût pour des textes. 20 élèves peuvent s'inscrire à la vie scolaire le matin.

- Choix des textes :

Les albums figurent en bonne place, pour retrouver le plaisir des histoires qu'on lisait avant de dormir.

Les contes, qui nous plongent dans l'univers du merveilleux, donnent l'occasion d'enrichir un patrimoine oral et littéraire classique.

C'est l'occasion de découvrir la nouvelle, genre méconnu et peu lu.

On lit aussi des incipit de romans afin de provoquer un suspense, une envie de poursuivre après cette mise en bouche.

Les amateurs de poésie n'hésitent pas à en proposer.

- Finalités :

Le souhait est que ce moment soit le plus ouvert possible, animé par la passion du lecteur quel que soit le genre du texte proposé.

Le but est de créer une ambiance particulière, une atmosphère d'écoute et de rêve.

- Evaluation :

A la fin de l'année, seront dressées des statistiques de fréquentation et de prêts afin d'évaluer la réussite de cette activité.

Ainsi, je n'ai pu assister à ces séances, car le jeudi je ne suis jamais au collège, mais j'ai pu apprendre que pas mal de mes élèves sont allés écouter des lectures.

## ***2.5 Les dispositifs que j'aimerais tester, les idées nouvelles avec le recul***

### *- La course à l'humour*

J'ai pris l'idée de ce dispositif dans l'ouvrage de Polsaniec, *Donner le goût de lire*. La course à l'humour est une activité pratiquée au Québec.

Le nom de cette activité montre bien qu'elle repose sur une sorte de compétition à l'intérieur d'un groupe : c'est à qui rapportera le maximum de textes **drôles**. En effet, les élèves cherchent souvent des livres **drôles** : en faire le thème d'un jeu de lecture est donc aisé. Et l'on est quasiment assuré de la participation de tous les élèves, car aucun n'a envie d'être exclu de ce plaisir collectif.

Ce genre d'activité peu s'étendre sur plusieurs semaines, le tout aboutissant par exemple à une exposition regroupant le maximum de textes. Cela oblige à approfondir les différentes formes de comique ou d'humour.

Durant la recherche des textes, les élèves peuvent se faire aider de leurs parents, de la documentaliste du collège, de leurs amis...

Il est bien de varier les supports : extraits de magazines pour jeunes ou pour adultes, articles de journaux, extraits de romans, extraits de BD...

J'aimerais peut-être tenter cette expérience avec mes élèves en fin d'année.

#### *- Le point commun*

C'est encore dans l'ouvrage de Polsaniec que j'ai tiré l'idée.

Ce type d'animation est en quelque sorte une introduction à la littérature comparée.

Le principe est simple : il faut prévoir cinq ou six piles de douze livres dont dix ont un point commun, les deux autres étant des intrus.

Exemples :

- dix livres écrits par des auteurs étrangers et donc traduits en français
- dix livres dont l'action principale se passe dans un pays étranger
- dix livres du même genre littéraire
- dix livres où l'on retrouve le même thème, le même sujet : les animaux, la guerre...
- une pile où le point commun sera plus difficile à trouver : des livres écrits à la première personne, des livres qui ont le même nombre de chapitres...

Les élèves constituent par exemple quatre équipes s'il y a cinq piles de livres, cinq équipes s'il y a six piles... toujours une équipe de moins par rapport au nombre de pile. Chaque équipe reçoit sa pile de livres et s'efforce de trouver le point commun. Une fois le point commun trouvé, l'équipe le note sur une feuille. On peut alors demander à chaque élève de chaque groupe de choisir son livre coup de cœur qu'il pourra ensuite lire. Puis,

on s'attaque à la dernière pile, celle où le point commun est difficile, qui passe de groupes en groupes, pour essayer de le trouver. Un rapporteur est désigné dans chaque groupe afin de dire à la fin le point commun de la pile de livres de son groupe et le point commun trouvé par son groupe pour la dernière pile. Chaque rapporteur prend donc la parole.

Un échange, une discussion peut se mettre en place dans la classe autour d'une pile dont le point commun fait réagir : la guerre par exemple.

Je suis très emballée par cette activité et je vais tout faire pour la mettre en place avec mes 4° si j'ai le temps.

En effet, fin juin, une partie de la classe, les anglicistes LV2, partent une semaine en Angleterre, je pourrais donc peut-être réserver cette semaine à des jeux lectures.

#### *- Les Donneurs de voix*

Là encore, l'ouvrage de Polsaniec a orienté mes recherches d'idées nouvelles, mais également une de mes collègues de Lettres qui a testé ce dispositif.

Par « Donneurs de voix », j'entends deux types d'activités :

##### 1) La lecture des plus grands aux plus petits :

Cette activité nécessiterait de se mettre en relation avec une école élémentaire par exemple, afin que des élèves de collège puissent venir lire des albums, des contes adaptés aux petits. On pourrait alors organiser des rencontres spéciales entre les établissements. Le choix des supports pourra se faire au CDI du collège, à la bibliothèque de l'école, à la bibliothèque municipale ou même au domicile des élèves.

Il faut préciser que lorsque les grands lisent des albums aux petits, ces derniers manifestent leur admiration parce qu'ils savent lire. Pour des écoliers ayant quelques difficultés avec la lecture, cette image de lecteur qui leur est renvoyée est fondamentale.

##### 2) La lecture pour un public handicapé de lecture véritable : les malvoyants

Une de mes collègues a déjà testé ce dispositif il y a quelques années avec une classe de 4° et cela a très bien fonctionné. Il s'agit ici de se mettre en rapport avec une association de malvoyants de Toulouse ou autre par exemple et d'organiser une rencontre afin de faire lire des livres et des textes par des collégiens devant un public de malvoyants. Si l'association est trop loin géographiquement, pourquoi ne pas créer des enregistrements

par cassettes ou dictaphones de plusieurs livres ou textes. Peut-être peut-on même se mettre en relation avec un studio d'enregistrement professionnel.

Ayant moi-même une personne malvoyante dans ma famille proche, c'est un projet qui me tient à cœur et que j'espère un jour réaliser avec une classe.

#### *- La fréquentation des salons et manifestations littéraires*

Cette année, je regrette de ne pas avoir amené mes élèves au festival littéraire *Lettres d'automne* à Montauban qui se déroulait du 20 Novembre ou 2 décembre 2007. En effet, il était possible, lors de cette manifestation, de faire rencontrer des auteurs de littérature jeunesse aux collégiens comme Fred Bernard, Enzo Cormann, Eugène Durif.

En effet, pour ma séquence 6 sur le théâtre, j'ai choisi de faire étudier à mes élèves une réécriture moderne et pour la jeunesse de *Roméo et Juliette* : l'œuvre était *La Petite histoire* d'Eugène Durif. Une lecture d'extraits de cette pièce s'est déroulée d'ailleurs durant ce salon à Montauban, et une rencontre avec Eugène Durif s'en est suivie.

Mais, en novembre, je n'avais aucune idée de mes projets concernant ma séquence sur le théâtre et j'avoue que cette période de fin d'année a été chargée, il était difficile de penser à organiser une sortie qui en plus ne correspondait pas du tout à une journée où j'avais cours avec ma classe de 4°.

### **3. La lecture comme activité intime, personnelle, comme expérience de vie : la formation des lecteurs en filigrane**

Ce que je veux faire passer en filigrane à mes élèves lecteurs, c'est que la lecture est une expérience à part entière, que ce n'est pas seulement une sous matière de la discipline français. Il s'agit ici de mettre les élèves sur la voie d'une expérience de lecteur, une expérience de vie.

J'aimerais faire comprendre aux élèves, très simplement, que la lecture, la littérature est à la fois une expérience de soi et une expérience du monde. Ici je citerai Gérard Langlade que je rejoins lorsqu'il dit : « Il n'y a pas de contradiction entre la dimension anthropologique de la lecture et l'enseignement de la littérature ».

C'est une identité à part entière qui se construit grâce à l'acte de lire : celle du lecteur. Cette identité, nous dit Annie Rouxel, « est instable, déconstruite et reconstruite à chaque lecture, elle est l'objet d'une quête infinie ».

Le lecteur se cherche profondément dans une lecture, les jeunes lecteurs, plus que tous les autres ont besoin de se retrouver dans un livre : « on ne lit pas tellement pour découvrir des choses nouvelles, mais plutôt pour découvrir des choses que l'on sait déjà, des émotions que l'on connaît » (Marie-Aude Murail, *Nous, on n'aime pas lire...*). C'est ce que je pourrais appeler **le livre miroir**.

L'école a un rôle à jouer dans la formation du goût des élèves, de l'implication des élèves dans l'activité lectorale. La véritable question est de savoir qui l'école prétend-elle former ? Des futurs professeurs de français ? Des futurs Victor Hugo ? Des lecteurs professionnels ? ... ou des lecteurs tout simplement, des individus qui lisent des livres car il y trouvent quelque chose pour eux ? Cette réflexion me fait penser ici à l'article « Lecteurs experts, lecteurs convers » de Marine Burgos. En effet, l'école a pour objectif de combiner la lecture de l'expert (lecture analytique) et la lecture de l'amateur (lecture subjective), mais il semble évident que le plus important est d'abord de former des amateurs de lecture afin que les élèves puissent expérimenter la lecture au fil de leur vie. L'enseignant lecteur vit d'ailleurs dans cette sorte de schizophrénie car il est partagé entre son expérience singulière de la littérature, ses goûts, sa formation d'amateur et l'enseignement stéréotypé de la littérature qui constitue pour lui une exigence professionnelle, experte.

Ce qui me semble important aussi, c'est que les élèves se créent un rapport particulier, intime avec les livres qu'ils lisent. N'est-il pas merveilleux de se prendre d'amitié pour un livre et d'en faire ainsi un ami, un compagnon ? Au cours de l'année, j'ai toujours essayé d'inciter mes élèves à nouer une relation avec leurs livres, en commençant par exemple par une relation écrite et visible comme marquer son nom, les couvrir, corner des pages, glisser un marque-page, les annoter... Le livre est pour moi quelque chose de vivant : il faut montrer qu'il existe, ou qu'il a vécu : laisser une trace de sa relation avec l'œuvre lue.

La tenue d'un journal de lecteur me semble aussi quelque chose d'important et d'enrichissant pour des élèves lecteurs en pleine formation. En effet, garder une trace de ses lectures, c'est garder une trace de soi à un moment donné de sa vie : lire ou relire son journal de lecteur c'est se lire soi-même au miroir de ce que l'on a gardé de ses propres lectures passées.

A travers la lecture, la littérature, se crée ce que Pavel appelle « le moi fictionnel » : on adopte une identité fictionnelle pour habiter le monde de la fiction, mais ce n'est pas vraiment nous-même. L'école a souvent exagéré les effets pervers que pouvait avoir la lecture identificatoire, or elle est la base de la formation du lecteur amateur. Le lecteur qui se crée son moi fictionnel est conscient le plus souvent de la distance entre ce moi fictif et son vrai moi : il est important que les élèves comprennent que lorsqu'ils parlent d'une œuvre, d'un texte, ils parlent d'eux tout en gardant leur intimité pour eux. Il faut faire prendre conscience aux élèves que le phénomène d'identification peut être une expérience jouissive tout en étant reconnue : je pense ici au « pacte de mauvaise foi » défini par Blin et qui consiste à tomber dans la fiction et l'identification tout en en ayant conscience mais en se laissant tout de même prendre au jeu. C'est cela la construction d'une véritable identité de lecteur.

Le monde entier est un grand livre ouvert où chacun écrit sa propre histoire et lit celle des autres : je voudrais crier aux élèves que lire est à la portée de tous, que c'est une expérience fabuleuse et riche pour soi-même, pour sa relation au monde !

# CONCLUSION

La réalisation de ce mémoire a dépassé de loin la simple obligation professionnelle. Ce fut un véritable plaisir et une réelle motivation de travailler et de réfléchir sur les a priori négatifs des élèves, sur leurs réceptions d'adolescents des temps modernes. J'ai pu comprendre et aider les élèves « fâchés » avec la lecture, et ce défi n'a pas été simple pour moi qui suis une passionnée des livres et qui ne cessait de me demander « Mais comment peut-on ne pas aimer lire ? ».

Petit à petit, j'ai su être à l'écoute des élèves, et notamment des élèves en difficulté avec la lecture et des non lecteurs, en tant que lectrice et non plus en tant que professeur. J'ai toujours essayé de rabaisser cette image que les élèves ont pu avoir du « prof tout puissant qui sait tout, qui dit les choses ainsi et pas autrement, sans vraiment prendre en compte le ressenti des élèves », et surtout pour ce qui est de la lecture. Ecouter ce que ces jeunes pensent, écouter leur désir, leur révolte, leur ennui face à ces livres, ces textes tant redoutés: je suis partie de là pour arriver à une réconciliation lente et progressive.

La préparation de ce mémoire a été le moyen de renforcer le contact avec mes élèves grâce à la lecture. Je suis très heureuse d'avoir réussi à déclencher avec certains de mes élèves une véritable amitié pour les livres, et surtout avec des élèves qui ne croyaient pas en avoir le profil.

Parce que j'ai tendance à penser comme Proust que « la vraie vie c'est la littérature », je veux crier à mes élèves que **la lecture est une bataille qu'il faut gagner !**

# BIBLIOGRAPHIE

## LIVRES

- *Nous on n'aime pas lire...*, Marie-Aude Murail, Editions De la Martinière jeunesse, Collection Oxygène, 1996
- *Donner le goût de lire*, Christian Polsaniec, Editions du Sorbier, 1990
- *Et pourtant ils lisent...*, Christian Baudelot, Editions du Seuil, Collection l'Epreuve des faits, 1999
- *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Annie Rouxel, CRDP, Delagrave, Collection Savoir et faire en français, 2005
- *L'œuvre intégrale au collège et au lycée (tomes 1 et 2)*, Gérard Langlade, CRDP Toulouse, Collection Savoir et faire, 1991, 1992
- *De la lecture à la littérature*, Christian Polsaniec, Editions du Sorbier, 1992
- *Enseigner la lecture littéraire*, Annie Rouxel, PUR, 1996
- *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Gérard Langlade et Annie Rouxel, PUR, 2004
- *Comme un roman*, Daniel Pennac, Editions Gallimard, Collection Folio, 1992
- *Sur la lecture*, Marcel Proust, Libro, mai 2000
- *Enseigner au collège, Français, Programmes et accompagnements*, CNDP, 2005

## ARTICLES

- « Quelle théorie de la lecture littéraire ? », Gérard Langlade in *Une Formation littéraire malgré tout, enseigner la littérature dans les classes difficiles*,
- « La Lecture littéraire au risque de la maîtrise des discours », Gérard Langlade in *Actes du 9<sup>ème</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004*
- « Lecture cursive, lecture analytique : construire la complémentarité », Annie Rouxel in *Recherches en didactique de la littérature, rencontres de Rennes, mars 2000*, PUR, 2001

- « Lecture cursive et lecture analytique, du goût et du plaisir de lire », Raymond Michel in *Pratiques n°109/110*, juin 2001
- « L'activité fictionnalisante du lecteur », Gérard Langlade in *Les Enseignements de la fiction*, B. Louichon, PUB, 2006
- « La Lecture subjective », Gérard Langlade, article donnée aux étudiants PLC2 du Séminaire recherche formation de M. Langlade, Montauban, 2007-2008
- « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lecteurs en lycée professionnels et ailleurs », Martine Burgos in *Pratiques n°76*, décembre 1992

## SITES INTERNET

- [www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/standard/public/p4356\\_58e029f540a1e1beb689e6204ac41172jl-29-06-jjean.doc](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p4356_58e029f540a1e1beb689e6204ac41172jl-29-06-jjean.doc)
- [www.ccdm.qc.ca/correspo/Corr3-2/Journal.html](http://www.ccdm.qc.ca/correspo/Corr3-2/Journal.html)
- [www.weblettres.net](http://www.weblettres.net)
- [www.neoprofs.com](http://www.neoprofs.com)
- [www.aquitaine.iufm.fr/documentation/memoires/consult1.php](http://www.aquitaine.iufm.fr/documentation/memoires/consult1.php)
- [www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/consultation/liste PLC14.asp](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/consultation/liste_PLC14.asp)
- [http://ent.toulouse.iufm.fr/jsp/liste\\_resultats.jsp?STNAV=&RUBNAV=&objet=document&CODE\\_RUBRIQUE=FR\\_MEMOIRE&CODE\\_RATTACHEMENT=10066&RH=FR\\_MEMOIRE](http://ent.toulouse.iufm.fr/jsp/liste_resultats.jsp?STNAV=&RUBNAV=&objet=document&CODE_RUBRIQUE=FR_MEMOIRE&CODE_RATTACHEMENT=10066&RH=FR_MEMOIRE)