UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Portraits et vécus de lecteurs en situation de soutien dans le cadre du projet ‘Silence, on lit !’



« Il lisait lentement en épelant les syllabes, les murmurant à mi-voix comme s’il les dégustait et, quand il avait maîtrisé le mot entier, il le répétait d’un trait. Puis il faisait la même chose avec la phrase complète, et c’est ainsi qu’il s’appropriait les sentiments et les idées que contenaient les pages. Quand un passage lui plaisait particulièrement, il le répétait autant de fois qu’il estimait nécessaire pour découvrir combien le langage humain pouvait être beau ».

Luis Sepulveda, le vieux qui lisait des romans d’amour.

Rachel Wyss
ECSP Châtelaine / CAS Soutien pédagogique/2020

Direction : Carole Veuthey

Données du contexte

Je travaille en tant que titulaire de 4P et ECSP en division moyenne à Châtelaine, une école faisant partie du REP depuis ses débuts. Notre équipe a toujours été à la recherche de différents projets susceptibles de susciter l'éveil et la curiosité dans le domaine de la lecture chez des élèves qui, pour la plupart, n'en n'ont pas une pratique quotidienne et ne fréquentent pas régulièrement la culture de l'écrit.
Nous avons organisé à plusieurs reprises des 'marathons de lecture', où la promotion du livre était alors encouragée de façon intensive à travers de nombreuses activités permettant aux élèves de découvrir de nouveaux univers de lecture. La création d'une nouvelle bibliothèque a été également l'occasion d'une série d'animations autour du livre dans un lieu convivial, des actions telles que la 'bataille des livres' ont été également suivies et ont permis aux classes qui en ont bénéficié d'être partie prenante d'un réel projet. Or la plupart de ces actions n'ont pas été reconduites et nous avons pu dès lors constater que l'engagement des élèves dans les activités de lecture s'essoufflait toujours assez rapidement. Par ailleurs, plusieurs enseignants ont même mentionné des attitudes de quasi-rejet face à l'acte de lire, très souvent associé à des questionnaires ou des restitutions qui constituent un obstacle pour les élèves les plus éloignés de la culture écrite. Les enseignants ont des difficultés à trouver des activités qui motivent les élèves de façon durable dans leur rapport à la lecture et cette problématique revient de façon récurrente dans leurs préoccupations. De nombreuses demandes des titulaires sont adressées à l'ECSP pour travailler la lecture-compréhension et le vocabulaire mais le lien et l'adhésion des élèves restent difficiles à établir. Fin 2018, l'équipe met en évidence lors d'un TTC que seules la régularité, la constance et l'instauration d'une pratique quotidienne de lecture seraient susceptibles d'offrir aux élèves la possibilité de créer un rapport à la lecture, un vécu intime susceptible d'être porteur de sens dans leur scolarité mais aussi et surtout dans la construction plus profonde de leur être en devenir.
Nous avons ainsi contacté l'association française SILENCE ON LIT ! (SOL), qui est venue à Genève en janvier 2019 pour initier 3 écoles primaires et un cycle à leur concept : mettre en place un temps de lecture de 15' dans tout l'établissement, à heure fixe, avec pour objectif principal de pouvoir lire librement, sans contrainte et ainsi créer ou recréer un lien personnel avec la culture écrite. L'équipe a adhéré au projet qui conduit ainsi l'ensemble de notre école, élèves et enseignants, depuis plus d'une année et demie, à partager une même activité, dans un moment ritualisé silencieux que nous espérons fécond et prometteur de futures lectures pour tous.

Problématique et questions d'étude

SILENCE ON LIT (SOL) est une pratique instituée depuis plus d'une année au sein de notre école et j'ai souhaité par le biais de ce travail mieux comprendre ce qui s'y passe pour nos élèves en situation de soutien et éloignés de la culture écrite. Suivre leur cheminement dans leur rapport à la lecture, se pencher sur les effets et succès/ou non de ce dispositif en questionnant ce qui, tous les jours à 10h00, plonge toute notre école dans un silence impressionnant pour nous faire entrer 'en lecture'… Ce travail m'a offert également la possibilité de mettre en lumière les apports de SOL et ainsi donner une certaine visibilité au projet tant auprès des élèves que des enseignants qui ne perçoivent pas toujours la valeur ajoutée du projet, notamment pour les élèves en difficulté.
Les questions d'étude ont été définies par une série de constats que la mise en place du dispositif a permis d'approfondir autour de la problématique suivante :

Dans quelle mesure un dispositif comme SOL permet d'accompagner des élèves en situation de soutien dans la construction de leur identité de lecteur ?

Questions d'étude :

1. Quel est le **vécu** ressenti pendant SILENCE ON LIT des élèves les plus éloignés de la culture écrite ?
2. Ce dispositif renforce-t-il le **lien à la lecture** de tous les élèves ou uniquement celui de ceux pour qui ce lien est déjà présent dans leur vie quotidienne ? Aiment-ils mieux lire maintenant qu'ils lisent tous les jours ?
3. Quels impacts auront les différentes actions menées dans le cadre du dispositif sur les **représentations** des élèves face au **sens de la lecture** et de ce que cela peut leur apporter dans leur scolarité et leur vie personnelle ?
4. Quelles **actions** sont susceptibles de favoriser la construction identitaire du lecteur ainsi qu'une bonne adhésion au projet par l'ensemble de l'établissement, élèves et enseignants ?

Démarche de soutien pédagogique et prises d'informations

La démarche de soutien pédagogique que j'ai mise en place a consisté à interroger, évaluer et mettre en valeur une pratique instituée dans l'école depuis janvier 2019, SILENCE ON LIT. Le dispositif pédagogique aurait dû se terminer en juin 2020 mais la fermeture des écoles suite à la crise du COVID a nécessité un report d'une partie des activités sur le premier trimestre de l'année scolaire 2020-2021 tout en écourtant le temps mis à disposition pour la réalisation de ce projet.
La démarche a débuté par un entretien individuel avec 5 élèves de 5P et 10 élèves de 7P ayant des rapports variés avec la culture écrite en abordant leur vécu de SOL et l'impact que la lecture a dans leur quotidien. A cette occasion, une 'géographie' de lecteur, une ébauche de portrait de lecteur a pu être réalisée (**T1**). L'enseignante de 8P a également manifesté son souhait de participer au projet et le protocole d'entretien (**T1**) a été adapté afin que les 21 élèves puissent y répondre par écrit. Une discussion avec l'ensemble de la classe a permis à chacun de développer son point de vue sur la lecture en général et sur le vécu de SOL plus particulièrement.
J'ai consacré plusieurs temps de discussions libres sur les livres lus pendant SOL avec les élèves au bénéfice de mesures de soutien (classe de 5P/7P, 6P/8P à la rentrée 2020). Parallèlement à mes interventions d'ECSP, d'autres actions en lien avec SOL sont menées dans les classes : lectures réalisées par les élèves de DM aux classes de DE par dyade, mise en place d'une organisation où les élèves ont la possibilité de se déplacer dans les autres classes pendant le moment SOL marqué dorénavant par une sonnerie commune pour toute l'école (**T2**).
Des entretiens individuels avec les enseignants sur la démarche SOL et les questions d'étude du travail ont permis la création d'une petite vidéo 'portrait de lecteur', où chaque enseignant a défini son rapport à la lecture et/ou les livres qui ont marqué son existence (**T3**).
Les élèves au bénéfice des mesures d'appui de 6P/8P à la rentrée 2020 ont amené dans le groupe de soutien un livre lu et apprécié afin de le présenter au groupe, selon un canevas souple qui a laissé essentiellement place à leurs ressentis personnels. Ils ont été ensuite invités à 'sauver' une ou plusieurs phrases du livre qui leur ont permis de réaliser une affiche 'Coup de cœur' (**T4**).
Le visionnement des 7 'portraits de lecteurs' des enseignants de l'école a permis à chaque élève de consigner, de 'sauver' des phrases ou des expressions qui lui correspondaient dans son rapport à la lecture (**T5**). La démarche s'est terminée avec les élèves de soutien à travers la réalisation d'une petite vidéo qui a mis en lumière le rapport à la lecture de chacun (**T5)**.
L'ensemble des vidéos constituent un document à regarder par les élèves de l'école dans leurs classes respectives. A l'issue du visionnement, des discussions entre les élèves et les titulaires permettront éventuellement une remobilisation autour d'un nouveau projet pour tous (**T6**).

Silence on lit

Démarche de soutien pédagogique



Cadre théorique

Le désir de consacrer mon travail aux mécanismes liés à la lecture a sans doute été la motivation initiale qui m'a incitée à entreprendre ce CAS. Les apports du module 1 ont joué à cet égard un rôle déterminant dans le renouvellement de ma pratique enseignante alors que les autres modules m'ont permis d'affiner ma réflexion par les outils qu'ils ont proposés. Je constate depuis longtemps que les élèves adhèrent peu aux activités de lecture conçues essentiellement pour vérifier leur compétence de lecteur. Par ailleurs j'ai pu à maintes reprises observer que l'école n'offrait pas une rencontre réelle avec le livre qui permette au lecteur de nourrir son enthousiasme potentiel. Les différents auteurs évoqués ici mettent tous en évidence des postures ou des activités susceptibles d'impliquer davantage l'élève dans ce processus.

Bernard Lahire apporte dans ses *Tableaux de famille* un éclairage autour du capital culturel familial qui n'a de sens que s'il est placé dans des conditions qui rendent possible sa transmission. Or ce n'est pas toujours le cas. Les personnes qui ont les dispositions culturelles susceptibles d'aider l'enfant et, plus généralement, de le socialiser et lui donner des clés d'accès à une culture de l'écrit, n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation. C'est pour cette raison qu'à capital culturel équivalent, deux contextes familiaux peuvent produire des situations très différentes face à la culture écrite. On peut dire

que l'héritage culturel d'une transmission de culture écrite ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour que 'l'héritier hérite'. L'école a donc un rôle primordial à assurer afin d'offrir à tous une rencontre de qualité avec cette culture écrite. D'autant plus que, même dans les situations les plus formelles d'apprentissages scolaires, ce que l'adulte entend transmettre n'est jamais exactement ce qui est reçu par l'enfant. Cette notion rend compte ainsi relativement mal du travail d'appropriation et de construction effectué par l'élève, « mais elle est encore plus inadéquate pour penser les situations fréquentes où quelque chose se « transmet » – ou plutôt se construit – sans qu'aucune intention pédagogique ait été visée, sans qu'aucune action de transmission ait été pensée comme telle. Combien de savoirs et de savoir-faire avons-nous construits sans le savoir, sans que l'on nous dise : Voilà, aujourd'hui nous allons apprendre à faire ceci ou cela…? » (Lahire, 2012, p.407). Cet éclairage nous invite ainsi à questionner la construction des savoirs des élèves à travers la lecture, sans que cette dernière ne fasse l'objet d'une construction pédagogique comme il est normalement d'usage en classe et ouvre la possibilité d'une transmission sans action pensée comme telle et qui pourrait ainsi rejoindre un des postulats de SOL.

J. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur développent la nécessité de familiariser les élèves avec l'univers du livre et la notion de littérature. Pour ces auteurs, la lecture n'est pas seulement une opération abstraite mais aussi et toujours une pratique incarnée dans des gestes, des espaces, des habitudes. Quand on a hérité et incorporé familialement ou scolairement un capital culturel, sans doute entre-t-on plus facilement dans les livres et l'une des missions de l'école consiste bien à toujours se préoccuper des moyens matériels et culturels d'accès à cette culture de l'écrit. Prendre des livres pour des objets familiers résulte d'un long processus d'appropriation et le premier enjeu des activités de lecture doit permettre de « baliser des itinéraires d'accès au livre, de le démystifier, d'en réduire l'étrangeté, de déculpabiliser les élèves de leur méconnaissance, de former des initiés(..). En effet, un vrai lecteur n'est plus celui qui lit le livre qu'on lui propose mais celui à qui on apprend à se construire un chemin dans l'univers pratique et symbolique de la culture écrite » (Dufays, J., Gemenne, L. & Ledur, D. 2005, p.188). Pour apprendre à vivre et à se diriger au milieu des livres, il faut pouvoir installer dans la durée des habitudes, aptitudes et attitudes de lecteur. Pour transformer les élèves en véritables acteurs et usagers du livre, il faut favoriser une appropriation personnelle des lieux et des objets de lecture. Or, précisent J. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur « dans le dispositif scolaire traditionnel, les manuels de lecture sont toujours déjà là, en attente de lecture sinon de lecteurs. Autrement dit, dans ce scénario scolaire bien connu, c'est le livre qui va au lecteur et non l'inverse. C'est dire si les compétences culturelles des lecteurs-si fondamentales pour développer et ancrer des pratiques autonomes, durables et gratifiantes de lectures- sont ainsi systématiquement court-circuitée » (2005, p.189).
Ces auteurs soulignent également l'importance de la dimension affective, de la relation avec le maître, qui a une importance déterminante car dans la plupart des cas, c'est à l'école que l'enfant entre d'abord en contact avec le livre. Si le maître ne répond pas ou répond mal à l'affectivité qu'il reporte sur lui, si l'enfant se sent rejeté de la 'famille' qu'est la classe, alors la lecture risque d'être perçue comme angoissante : « Ceci est vrai au moment des premiers apprentissages, nous croyons que c'est d'une importance tout aussi déterminante au moment où l'enfant se prépare à devenir un lecteur adulte. Le livre ne doit pas signifier pour lui contrainte et contrôle, mais liberté et ouverture aux autres » (Dufays, J., Gemenne, L. & Ledur, D. 2005, p.166). L'un des buts de l'enseignement de la lecture doit ainsi permettre d'apprendre à l'élève à 'se sentir chez soi' dans le monde de la lecture en sachant reconnaître également que tout n'y est pas évaluable et surtout pas le plaisir qu'on y prend.

Sales Cordeiro propose une lecture quotidienne de genres textuels variés pour réduire autant que faire se peut la fracture entre ceux qui ont bénéficié de milliers d'heures de fréquentation de l'écrit dans leur contexte familial et les autres. L'apprentissage de la compréhension et le traitement du sens doivent donc occuper une place de choix dès la 1P. En effet, l'enfant, avant même d'être lui-même lecteur, peut ou doit être immergé dans la compréhension de la langue écrite par des lectures effectuées par des adultes ou d'autres enfants déjà lecteurs. Sales Cordeiro insiste sur l'importance de varier les situations de lecture dans des projets où la clarification des enjeux et des intentions permettra aux élèves d'intégrer leur rôle de lecteur. Cette prise de conscience des enjeux de la communication à travers une médiation enseignante doit d'une part favoriser l'accès aux pratiques et usages de l'écrit pour donner du sens à l'apprentissage de la lecture, et d'autre part,

permettre la découverte de différents genres de texte à travers des projets de lecture qui développent l'engagement des élèves.

Pour Chauveau, les difficultés de lecture peuvent avoir des sources multiples mais « elles proviennent moins d'un manque de goût ou de motivation que d'une incapacité à se représenter la fonction symbolique de la lecture, les 'mauvais lecteurs' ayant développé une vision essentiellement pratique de la lecture » (Perrin, 2016, p. 411). Dès lors l'apprentissage ne devrait pas faire l'économie d'une réflexion sur les fonctions culturelles et cultivées de la lecture. Mais comment concevoir des dispositifs didactiques qui permettent de mettre en parallèle le développement d'un rapport intime à la lecture et des mécanismes cognitifs de compréhension ? Pour Chauveau toujours, un bon lecteur sait tirer des profits symboliques de ses lectures, il lit pour lui-même et parvient ainsi à conforter ou à modifier son rapport au monde et à l'altérité. Cet auteur met en évidence que pour beaucoup d'élèves en difficulté, un travail sur les représentations fait apparaître des réponses tautologiques ou utilitaristes, la lecture n'étant pas considérée comme une activité qui concernerait les adultes ou alors uniquement s'ils sont en situation d'éduquer un jeune enfant. Si le niveau de fluence va faciliter l'entrée dans un texte, nous retenons avec Perrin l'idée que certains élèves se représentent la lecture comme une activité purement scolaire : ils apprennent à lire pour apprendre à lire, sans véritable dynamique dans leur approche de la lecture et se retrouvent souvent en difficulté de décodage : « le renforcement des activités dans ce domaine semble inefficace, leur aptitude au décodage se construit mécaniquement et très lentement. Elle ne favorise pas leur immersion fictionnelle » (Perrin, 2016, p.414).

Le niveau de fluence de lecture reste un élément clé dans le développement de l'envie de lire et SOL, dans sa structure quotidienne, contribue en partie à la progression de ces procédures de décodage. Ce dispositif ne constitue toutefois pas une réponse unique à l'amélioration de la fluence de lecture : l'expérience montre en effet que de nombreux élèves viennent spontanément poser des questions pendant SOL- de décodage pour les plus petits ou de vocabulaire pour les plus grands -. Il convient toutefois ici de rappeler qu'il ne suffit pas uniquement de mettre les élèves en position de lecteurs pour que leurs procédures de décodage s'améliorent : sans enseignement, l'élève demeurera non-lecteur et c'est par un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension et des procédures de décodage que la formation de lecteurs autonomes sera favorisée. Cèbe, Goigoux et Thomazet mettent en évidence que « la motivation ou le goût de lire ne peut pas être tenue pour un pré-requis de l'activité : c'est un effet de l'apprentissage au sens où elle ne précède pas les apprentissages scolaires mais leur succède. Il ne suffit donc pas d'amener les élèves à la bibliothèque ni de leur lire des livres passionnants pour qu'ils aiment lire, il faut d'abord et avant tout les aider à automatiser les procédures de décodage » (Cèbe, Goigoux & Thomazet,2004, p.2). L'encouragement à la lecture indépendante proposé avec SOL constitue donc un outil parmi d'autres qui aura pour bénéfice d'augmenter sa fluence : « Un enfant pour qui décoder un texte est une activité cognitive coûteuse et qui ne lit donc pas de manière fluente sera vraisemblablement un enfant qui lira de moins en moins. Peu confronté à du matériel écrit, le médiocre lecteur devient de plus en plus faible (…). On peut s'attendre à ce que moins il lit, moins il enrichit son vocabulaire et ses connaissances sur le monde et donc plus ses difficultés en identification des mots auront une influence sur sa compréhension en lecture » (Martinet & Rieben, 2010, p.212). Suite à l'apprentissage formel des procédures de décodage en 3P, ces compétences sont souvent négligées en classe au profit d'activités centrées essentiellement sur la compréhension et seuls les élèves les plus en difficulté bénéficieront encore d'un travail en appui sur la fluence dans les années suivantes. Or une action de lecture quotidienne comme SOL constitue un bénéfice pour l'amélioration du niveau de décodage de l'ensemble des élèves en créant un cercle vertueux où l'amélioration de cette fluence de lecture facilite la compréhension en libérant des ressources d'attention pour l'interprétation du texte.

Perrin, dans son intervention liée au module 1, nous apporte un éclairage sur le type d'activités de lecture susceptibles de rencontrer l'adhésion des élèves. Elle nous rappelle que les élèves entrent d'abord dans la lecture par le sens et que ce constat nécessite la possibilité de se projeter dans une histoire et de s'en faire un film pour pouvoir y adhérer. En allant chercher le sujet derrière l'élève, nous permettons à ceux qui sont le plus éloignés de la culture écrite de créer un lien avec ce texte. En l'amenant à parler de sa fiction, en mettant en relation le vécu du texte et le vécu de l'élève, nous participons à la formation d'un lecteur actif et conscient

de son activité qui sollicite ses compétences psychosociales, ce qui sort la lecture de sa dimension uniquement scolaire et l'origine dans une dimension sociale et culturelle qui permet de se projeter, où le sujet est dans la lecture, là où est son identité. Elle met en évidence dans sa recherche sur l'activité des élèves apprentis lecteurs comment, quand ceux-ci arrivent à développer un processus d'identification, on observe qu'une relation intime et personnelle s'instaure entre eux et la lecture. Cette dimension identitaire est encore renforcée et c'est ainsi « au moment où on leur demande explicitement des choix personnels de façon systématique qu'ils entrent dans la lecture » (Perrin, 2017, p196). Beaucoup d'auteurs évoquent au détour d'une page l'impact des lectures sur le développement de leur personnalité et de leurs affects, Perrin en parle encore comme un 'cadeau d'amour', une 'bulle physique, câline' : « La lecture implique des processus identificatoires, elle agit comme un ensemble de cabines d'essayage en déployant toute une gamme de simulations imaginatives qui jouent un rôle cognitif essentiel dans le mécanisme d'apprentissage, dès lors la lecture contribue à la formation de l'individu qui se projette dans la fiction. C'est bien en se racontant des histoires que l'individu nait au monde » (Perrin, 2016, p.409).

Jaubert lors de sa présentation dans le module 1, a également insisté sur le fait que l'enjeu est de faire de l'enfant un « chercheur » afin qu'il se construise un rapport d'appropriation à l'écrit. « L'élève est un être social appelé à se constituer en tant que sujet dans une institution dont le contexte et les finalités lui demeurent souvent opaques et qui ne deviendra chercheur de code et de sens que s'il y trouve une source de sa propre construction personnelle » (Jaubert,2019, p.6). Ces différents apports autour du sens, de l'identification et de la dimension identitaire, constituent des éléments de choix pour encourager des pratiques de classe qui reposent davantage sur le choix personnel de l'élève, la possibilité d'exprimer son ressenti et le développement progressif de sa capacité de jugement.
Les apports d'Isabelle Montésinos-Gelet concernant la troisième sphère de la lecture correspondent à la réponse du lecteur à sa lecture. Il ne sert à rien de lire, si ce n'est pas pour y réagir : « L'idée de réaction à un appel est particulièrement intéressante à appliquer à la lecture, car dans ce cas le sens du texte est compris comme un appel » (Montésinos-Gelet, 2016, p.12). Elle développe le choix judicieux de certains dispositifs d'enseignement pour soutenir les élèves dans le développement d'habitudes associées à cette 3ème sphère de lecture. C'est le cas de la lecture interactive, de la lecture en tandem, du journal de lecture, du cercle de lecture ou encore de tous les dispositifs d'analyse des textes qui visent à écrire à partir des œuvres. Le développement de ces habitudes associées à la 3ème sphère permet au lecteur de ne pas se contenter de réponses à la lecture involontaires ou inconscientes comme le fait d'éprouver des émotions. L'auteure met néanmoins en évidence que ces questions de tissage et de sens ne sont que trop peu souvent présentes dans les activités conduites en classe. Or ce sont précisément ces dernières qui permettraient aux lecteurs de s'orienter et de s'impliquer dans une réponse à l'appel du texte pour que, progressivement, ils intériorisent ce type de questionnement « de sorte qu'ils en viennent à l'adopter spontanément au cours de leurs lectures, devenant ainsi des lecteurs pour qui lire implique de se questionner et de faire appel à leur sens critique » (Montésinos-Gelet, 2016, p.15).

Soussi (2012) a mis en évidence dans ses recherches sur les pratiques de lecture en classe, la grande diversité de dispositifs mis en place pour encourager et motiver un lien avec la culture écrite, et ce à tous les degrés d'enseignement. Les premières années sont surtout dédiées à créer un lien avec les familles et la dimension interculturelle d'une approche de la lecture est souvent présente au départ de l'apprentissage. Au cycle moyen, Soussi constate davantage d'activités autour du développement de compétences liées à la compréhension et à la promotion de la lecture. Elle met toutefois en évidence la difficulté à mesurer le développement de cette motivation à travers les différents dispositifs. Ainsi, s'il semble bien que les bibliothèques aient un rôle à jouer dans le développement du goût et de la motivation de lire, leur impact réel reste difficile à mesurer dans le parcours d'un élève. L'auteure relève encore le rôle majeur de la BISCO dans les pratiques de classe pour son soutien au niveau du matériel, par la possibilité qu'elle offre de promouvoir la lecture en proposant un choix de livres présents notamment dans les bibliothèques de classes. Cette recherche a su en outre mettre en évidence que cette palette d'ouvrages variés mis à disposition motive davantage les élèves que les lectures suivies imposées en classe.

La prise en compte des lectures réelles et des représentations des élèves est susceptible de nous aider à mieux comprendre le profil de lecture de la classe, certaines réactions ou certaines difficultés face à un texte. L'enseignant initié aux goûts et plaisirs de sa classe disposera d'un certain nombre d'indices qui pourront le guider dans le choix de ses livres. Peut-être que partir provisoirement de ce qui plait aux élèves aura quelque chance de les rapprocher du monde des livres ; de même si l'enseignant connaît leurs lectures personnelles, il pourra sans doute établir un lien avec un texte travaillé en classe. Il mettra ainsi en place un réseau de références partagées et contribuera à dépasser l'opposition entre lecture scolaire et privée : « Du point de vue de l'élève, prendre en compte ses lectures et ses représentations, c'est reconnaître le caractère largement émotionnel, passionnel, affectif, intime de la lecture, alors que l'école développe plutôt les apports intellectuels, rationnels, interprétatifs » (Dufays, J., Gemenne, L. & Ledur, D. 2005, p.173-174). La lecture est une activité solitaire, mais elle peut aussi être un lieu de partage qui permettra à l'élève de donner sens à ce qu'il lit, de dire sa vérité sur la lecture, d'exprimer son rapport personnel aux livres, de dire ses plaisirs (détente, évasion, identification, rupture avec le quotidien), ses difficultés (rester en place, lire un texte long, imposé, …) ses pratiques (lire par période, sans s'arrêter, pour s'endormir, feuilleter, ...). Prendre en compte les lectures privées des élèves, répondre à ce besoin si souvent exprimé de reconnaissance de leur jardin secret, leur permettra de parler de ce qu'ils aiment, de découvrir et de partager le plaisir de lecture de l'autre. La possibilité pour chaque élève de livrer un petit bout d'une expérience personnelle de lecture est susceptible de donner envie aux autres de découvrir personnellement ce livre. Daniel Pennac nous rappelait déjà dans *Comme un roman* que : « ce que nous avons lu de plus beau, c'est le plus souvent à un être cher que nous le devons. Et c'est à un être cher que nous en reparlerons d'abord » (Pennac, 1992, p.86). Ne sommes-nous pas tous habités un peu aussi par les livres d'amis ? Cette possibilité pour l'enseignant d'en faire le thème d'un discours libre non contrôlé, amène l'élève à définir, à hiérarchiser ses goûts, à s'interroger sur ce qu'est pour lui un texte important et partant à se définir lui-même comme sujet-lecteur.
Toutes les activités qui permettent au lecteur de faire part de ses réactions dans un cahier de lecture personnel/journal de bord de lecture où il peut manifester ses émotions brutes, s'autoriser à exprimer sa relation personnelle à l'œuvre, lui permettent d'être reconnu comme sujet lisant, et cette parole libre est sans doute plus révélatrice qu'une question qui est censée vérifier la pertinence d'une lecture : « Parce que ces pages ne sont pas celles du devoir mais du plaisir, pas celles d'un contrôle mais l'aveu d'une émotion, elles ont une fraicheur et une fougue communicatives de quelque chose que l'on pourrait appeler la vérité(…). Les classiques retrouvent leur apprêt, ils retrouvent cette force vive qui leur a fait traverser les siècles et garder souplesse, violence, insolence : tout ce qui est en réalité la raison de leur écriture » (Dufays, J., Gemenne, L. & Ledur, D. 2005, p.185). La lecture permet ainsi de se comprendre à travers les mots des autres et plus profondément encore que le plaisir de lire, les élèves découvrent la joie des mots qui disent la vie, jusque dans ses tourments.

Pelgrims dans son intervention au module 2 s'attache à montrer de quelle manière les dimensions socio-affectives de l'activité d'élèves en difficulté influent sur leur intérêt pour la lecture qui est moins développé que chez leurs pairs sans difficultés. Elle préconise un développement d'un enseignement explicite qui contribue au développement de l'intérêt pour la lecture et l'écriture sans créer de dépendance à l'égard de l'adulte susceptible d'empêcher l'élève de s'engager et de s'autoréguler dans ses apprentissages. Plus l'enseignant saura susciter l'intérêt de l'enfant pour les activités de lecture en s'engageant et s'autorégulant, moins il aura recours à des stratégies de « *coping* », consistant en un évitement de la tâche vécue comme trop contraignante ou exposante (Como, 2001 ; Pelgrims, 2003, 2006 ; Pelgrims & Cèbe, 2015) et moins il demandera de l'aide. La tâche de l'enseignant consiste donc bien à repérer et reconnaître cet engagement de l'élève, à dépister ce qui lui permettra de rester 'dans le coup', le lui faire expliciter systématiquement, pour lui permettre d'éprouver de la satisfaction et de la fierté dans la perspective d'une remobilisation ultérieure dans une autre activité de lecture. Dans ce contexte, l'enseignant devrait ainsi moins s'attacher à interroger les élèves qu'à les aider à interroger le texte, en développant un mode d'interrogation du texte qu'ils pourront progressivement intérioriser et utiliser lorsqu'ils seront laissés à leurs seules ressources. (Cèbe, Goigoux & Thomazet, 2004, p.10). Ainsi, « donner l'occasion à l'élève d'évoquer ses lectures et ses représentations l'amène aussi à une forme de métacognition. Il se découvre comme lecteur. Il s'interroge, formule,

conceptualise ses goûts, ses attentes, ses critères d'évaluation. Il prend distance par rapport à cette expérience intime et singulière qu'est la lecture » (Dufays, J., Gemenne, L. & Ledur, D. 2005, p.174).

Les apports de Brina dans le module 2 m'ont permis de réaliser combien « ce rapport réflexif exigé implicitement de tous les élèves, ne fait que rarement l'objet d'un enseignement visant à le construire pour ceux qui n'en ont pas été dotés par leur prime éducation » (Doly, 2016, p.115). En 'allumant l'attention des élèves au bon endroit', comme elle le suggère, nous invitons les élèves à prendre des initiatives dans une pratique guidée, la finalité étant de pouvoir ultérieurement s'engager dans une pratique autonome de lecture. L'enseignement explicite conduit ainsi les élèves à prendre conscience qu'il y a des procédures spécifiques à mettre en œuvre pour comprendre ce qu'on lit et qu'il est possible de les apprendre : « Ce qui motive les élèves à s'autoréguler tient donc indirectement dans les pratiques d'enseignement capables de susciter et maintenir l'intérêt pour les savoirs à apprendre chez des élèves qui, paradoxalement, ont cumulé bien peu d'expériences de réussite socialement reconnues et bien plus d'expériences d'échec socialement instituées dans les disciplines scolaires sélectives » (Pelgrims, 2013, p.283).

Elia dans le module 3 a mis en évidence la pertinence du paradoxe des injonctions et tentatives de régulation (TR) enseignantes qui peuvent conduire à une perte de sens, une déconnexion de la réalité qui tue le désir, ce désir de l'élève sur lequel nous n'avons pas de pouvoir et qui ne se décrète pas. Cet éclairage m'a offert une autre piste face aux élèves qui déclarent par exemple ne pas aimer lire et m'a permis notamment de comprendre que vouloir davantage qu'eux ne peut conduire qu'à un échec. Elia, en proposant d'opérer un virage à 180° offre une autre vision de la posture enseignante, où il n'essaie pas à tout prix de vouloir convaincre un élève des bienfaits de la lecture mais où il reste, sans l'abandonner, un instrument à sa disposition, en lui reconnaissant la capacité à se remobiliser tout seul dans son désir, dans un mouvement qui part de lui. Parmi les nombreuses activités de lecture proposées en classe, il semble encore nécessaire de distinguer l'aide qui soutient l'élève en difficulté ou peu motivé de celle qui génère la passivité de la prise en charge. Ainsi les paradoxes de l'aide peuvent être limités si on s'attache à fixer des objectifs concrets, visualisables, avec des moyens de les atteindre, en fixant des délais qui permettront de faire le point régulièrement. Et quand on a essayé tout ça, que reste-t-il du problème ? L'approche interactionnelle ne fige pas l'enfant dans un déficit qui pourrait s'avérer très réducteur et provoquer un effet inverse en le fragilisant davantage. L'étiquette de mauvais lecteur ou de lecteur peu motivé n'est pas si importante, ce qui compte c'est plutôt ce que l'on va en faire et cette perspective optimiste nous redonne une certaine responsabilité face à ce qui se passe en classe, du pouvoir de nos actions et de celles de l'élève qui reste l'élément unique de son désir.

Analyses, interprétation, régulations

La partie d'analyse a pour finalité d'examiner certaines questions de recherche sur la base des divers matériaux recueillis du T1 au T5 avec les élèves qui ont participé à la démarche.

Vécu

Q .1 : Quel est le **vécu** ressenti pendant SILENCE ON LIT des élèves les plus éloignés de la culture écrite ?

La plupart des élèves interrogés au fil de la démarche disent apprécier SOL. L'ambiance calme et silencieuse est appréciée. En 8P, une élève image son ressenti : « Oui je pense qu'il y a l'ambiance SOL! ». En 5P, une élève évoque une dimension de partage silencieux : « C'est bien, c'est tranquille et paisible. On lit tous en même temps, c'est ça que j'aime, on partage un bon moment ensemble, même si on ne se dit rien ». Ou encore « moi j'aime bien ce moment de silence où tout le monde est dans un livre différent, c'est cool». En 8P, à part deux élèves qui disent ne pas aimer lire, le projet rencontre l'adhésion de toute la classe : « je ressens que ce projet est bien pour les enfants » ou encore « J'en ai besoin…».

L'ensemble des élèves interrogés mentionne se sentir bien en lisant. Ils évoquent des sentiments de plaisir, de joie, de libération et d'identification aux personnages. Lors de leurs portraits de lecteurs en fin de démarche (T5), deux élèves expriment plus précisément ce qu'ils ressentent : « Moi et la lecture…ben quand je lis c'est en fait comme si on me faisait des massages. Ce que je préfère dans la lecture c'est les phrases, surtout dans les romans ». Ou encore : « Bon ben moi et la lecture…j'ai pas toujours lu. Petit j'ai jamais aimé trop lire parce que je trouvais ça ennuyant. Mais au fur et à mesure des années j'ai un peu aimé lire. Je me sens bien quand je lis, je me sens calme, détendu, je sens que je suis dans un autre monde, que je suis dans une bulle ». L'image de la bulle de savon dans laquelle ils se sentent revient à plusieurs reprises et semble être une métaphore partagée par plusieurs d'entre eux pour qualifier ce sentiment où l'on sort de soi pour entrer dans d'autres mondes, le sentiment de partir dans sa tête : « Je me fais le film dans ma tête, parce que le livre il bouge pas, alors je le fais bouger dans ma tête ». A la fin de la démarche (T5), l'ensemble des élèves des différents groupes de soutien expriment leur enthousiasme : « Ce que je pense de SOL, c'est que c'est un moment à soi-même, où on est comme dans sa bulle ». Les élèves de 8P expriment des émotions pour décrire ce qu'ils ressentent pendant SOL : bien-être, bonheur, tristesse ou même angoisse, sont évoqués. Une élève s'interroge sur la variété des émotions qu'elle peut ressentir en classe grâce à SOL et aux lectures qui peuvent l'emmener loin. L'un des buts de l'enseignement de la lecture qui consiste à apprendre à l'élève à 'se sentir chez soi' dans le monde de la lecture semble ainsi s'incarner dans le dispositif SOL à travers une palette riche de sentiments qui ne sont pas évaluables.

Les élèves plus en difficulté ont moins de temps à disposition en classe et semblent assez conscients de leurs difficultés et du manque de liberté que ces dernières leur imposent. L'un d'entre eux parle ainsi de la chance qu'il a maintenant de pouvoir lire en classe dans un moment institué, sans qu'il soit dépendant de son travail qu'il a souvent de la peine à terminer : « J'aime beaucoup. Avant je devais toujours finir mon travail pour lire, alors je lisais pas beaucoup parce que j'ai des difficultés. J'ai découvert des tas de livres avec SOL ». Si le niveau de fluence de lecture constitue un élément clé dans le développement de l'envie de lire, le dispositif SOL, par sa structure quotidienne, permet de contribuer à la progression de cette compétence pour l'ensemble des élèves et à plus forte raison pour ceux qui paradoxalement s'en trouvaient le plus privés auparavant. Ce dispositif ne saurait toutefois se substituer à un enseignement structuré, systématique et explicite de la lecture qui s'avère essentiel pour les élèves les moins familiers avec la culture écrite : il convient donc d'envisager cette pratique comme un outil parmi d'autres au service de la construction d'un lecteur autonome. Avec SOL, la lecture personnelle redevient un incontournable dans la journée de tous les élèves et pas seulement un privilège pour ceux qui ont plus de facilité ou une contrainte pour ceux qui auraient intégrés inconsciemment que seuls les bons élèves lisent en classe.

Les élèves disent tous que l'ambiance générale de la classe après SOL est calme et qu'ils sont ensuite dans de bonnes conditions pour travailler. L'un d'entre eux évoque même « être apaisé, parce que j'ai été avec moi-même pendant SOL ». Plusieurs évoquent la difficulté qu'ils ont à quitter parfois l'univers d'un livre qui les a particulièrement captivés. Une bonne partie d'entre eux réalise également que ce moment de silence permet souvent de résoudre des tensions liées à la récréation et qu'ils se sentent moins excités pour travailler : « Silence on lit ça fait du bien, surtout quand on revient de la récré, on est excités, on crie, on hurle, on fait des problèmes et après on prend un livre, c'est bien ». Ou encore : « SOL j'aime bien parce que ça nous fait du bien de nous calmer si on avait un problème à la récré et de lire des livres qu'on aime bien, quand on n'a peut-être pas le temps autrement de lire des livres qu'on aime bien ». Au moment de la discussion, plusieurs élèves de 8P évoquent le bénéfice de SOL avant une évaluation : « ça permet de se relaxer, on est plus détendu après ».

Les meilleurs endroits pour lire sont les endroits calmes, silencieux et ce constat rencontre l'adhésion de la quasi-totalité des élèves. Les élèves de 5P ont tous plébiscité la classe et plus précisément le moment SOL : « les endroits calmes, pendant SOL, parce que tout le monde lit en même temps, c'est chouette ». La dimension de positionnement libre dans la classe ou sur l'étage lors de moments SOL interclasse participe à ce plaisir : « Lucile des fois elle nous laisse nous mettre dans la position qu'on veut pour Silence on lit. On se mettait tous couchés, on se mettait sur la barrière on mettait un pull, ou quelque chose de dur ou de mou

pour notre tête et on lisait tous ». Les élèves les plus en adéquation avec la culture écrite évoquent plus fréquemment leur chambre, leur lit quand il s'agit de définir le meilleur endroit pour lire : « le meilleur moment, c'est tout le temps, c'est toujours ». Pour les autres, la classe semble un lieu de choix et le moment de SOL est très souvent désigné comme le plus favorable: « Le meilleur endroit pour lire c'est quand on est avec les autres et quand on peut aller où on veut dans la classe ». Ce choix de la classe comme lieu privilégié pour lire nous engage à poursuivre la démarche et nous confère la responsabilité d'offrir ce moment 'pour soi' à ceux qui sont le plus éloignés de la culture écrite et ne lisent sans doute qu'à l'école.

Lien à la lecture

Q .2 : Ce dispositif renforce-t-il le **lien à la lecture** de tous les élèves ou uniquement celui de ceux pour qui ce lien est déjà présent dans leur vie quotidienne ? Aiment-ils mieux lire maintenant qu'ils lisent tous les jours ?

L'ensemble des élèves ont évoqué une grande variété dans le style de livres appréciés. Les romans sont en général évoqués par les élèves ayant un rapport plus étroit avec la lecture et ils les mentionnent quand on leur demande de choisir 'son livre préféré', ils l'identifient même comme un témoin de leur identité: « C'est un livre qu'on m'a beaucoup lu quand j'étais petite, donc je l'ai gardé dans mon armoire, c'est un souvenir et il me fait penser à des gens qui me l'ont lu, qui ont déménagé ou qui sont partis au ciel.. ». Ils s'y reconnaissent : « Un Cup cake, Méli-Mélo, j'aime le caractère des personnages, je m'y reconnais. Comme moi elle fait des choses qu'elle n'aime pas faire mais qu'elle fait pour le plaisir des autres ».
L'identification d'un livre en particulier semble plus difficile pour les élèves du groupe d'appui qui choisissent plus fréquemment des BD ou des mangas. Mais s'ils mentionnent à plusieurs reprises une collection ou une série, ils ont plus de peine à déterminer plus précisément un titre en particulier : « Aucun…en fait si ces BD je les aime toutes mais je sais pas laquelle ». Un élève du groupe de soutien évoque lors de son portrait de lecteur un choix qui montre un peu son ambivalence face à la lecture : « Un livre que j'ai bien aimé c'est 'Max n'aime pas lire'. Ca m'a donné toujours envie de continuer, j'avais envie d'avoir la suite du livre, même si c'était déjà fini, j'avais envie de savoir encore ». Dans les différents groupes de soutien, ils ont ainsi presque tous choisi une bd ou un manga pour leur affiche 'coup de cœur'. La prise en compte des lectures réelles des élèves permet de mieux comprendre le profil de lecture de la classe, les difficultés également qu'ils peuvent rencontrer dans les textes proposés en classe. Leurs indices de choix nous permettent d'établir un lien et le fait de prendre provisoirement ce qui leur plaît comme point d'ancrage aura quelque chance de les rapprocher du monde des livres. SOL peut être ainsi envisagée comme une mise en place d'un réseau de références partagées qui contribue à dépasser l'opposition entre lecture scolaire et privée.

Les élèves les plus familiers avec la culture écrite reçoivent beaucoup de livres : certains vont les choisir avec leurs parents, ils en reçoivent de nouveaux dès qu'ils en expriment le souhait et ils mentionnent tous avoir beaucoup de livres chez eux. Pour les élèves plus éloignés de la culture écrite, nous observons qu'ils reçoivent davantage de BD ou de mangas. Ces derniers disent presque tous ne pas posséder beaucoup de livres. L'une d'entre elles ne semble pas au clair entre le fait de s'autoriser à aimer et posséder des livres : « Bien, beaucoup, mais en fait je sais pas, je lis jamais chez moi, je n'ai pas de livres ». Une moitié d'entre eux déclarent ne jamais en recevoir ou en acheter. Au début de la démarche (T1), deux élèves de 5P évoquent à plusieurs reprises au cours de l'entretien leur tristesse de ne pas avoir de livres à la maison : « Non, mes parents ne m'achètent pas de livres. Je n'ai pas de livres à moi que je lis maintenant, j'en ai quelques-uns de quand j'étais petite ». Ou encore : « Avant, on en avait, mais mon frère et ma sœur ont dessiné dedans alors ma mère les a tous jetés et on n'en a pas rachetés. J'en ai pas du tout à moi, je peux pas en prêter pour SOL. Et de toute façon je lis pas chez moi parce que personne n'a envie que je lise quelque chose. Et j'ai pas envie de lire que pour moi, j'aime mieux lire pour les autres ». Cette même élève, huit mois plus tard, en (T5), témoigne de façon assez différente : « Je vais à la bibliothèque de Châtelaine et des fois j'en emprunte pour moi, pour mes petits frères et sœurs, pour mon grand frère. Vu que mes petits frères et sœurs savent pas lire, je leur lis le soir, je leur lis plusieurs fois les phrases rigolotes, je leur refais plusieurs fois la phrase. Après ils commencent à rigoler, à rigoler. Un livre ça peut calmer, ça peut nous calmer quand on est énervé ou triste. On peut aller dans un

endroit où y a personne, où y a du silence. On lit, on entend les bruits de voiture en même temps qu'on lit. Je me sens bien quand je lis ». Un rapport sensiblement différent à la lecture où on sent à la fois un réel plaisir à se retrouver et à se faire du bien d'une part, et d'autre part la possibilité de partage qu'offre la lecture pour d'autres.
« Moi et la lecture avant …il y a deux, trois années, j'aimais pas lire du tout, je sais pas, je trouvais que ça ne m'apportait rien, c'était juste du temps perdu. Mais petit à petit j'ai vu qu'en fait lire ça nous rapporte beaucoup de choses. On apprend de nouveaux mots et beaucoup de nouvelles choses grâce aux livres. Parce que oui on travaille aussi à l'école, on apprend des choses à l'école mais dans le livre on apprend plus de nouvelles choses parce que dans le livre il y a de nouveaux mots qu'on n'apprend peut-être pas à l'école ou peut-être qu'on ne travaille pas assez dessus ». Le témoignage de cette élève de 8P dans son portrait de lectrice en T5 illustre ce que Pelgrims a développé en soulignant la nécessité de développer l'intérêt pour la lecture chez l'élève en difficulté sans créer de dépendance à l'égard de l'adulte qui l'empêcherait de s'engager et de s'autoréguler dans ses apprentissages. En repérant et en dépistant les livres ou les activités de lecture qui suggèrent plutôt que de dire 'comment faire', l'enseignant permet à l'élève de rester engagé et l'amène également à une forme de métacognition. Il se découvre comme lecteur. Il s'interroge, formule, conceptualise ses goûts, ses attentes, ses critères d'évaluation.

Représentations/Sens de la lecture

> Q .3 : Quels impacts auront les différentes actions menées dans le cadre du dispositif sur les **représentations** des élèves face au **sens de la lecture** et de ce que cela peut leur apporter dans leur scolarité et leur vie personnelle ?

Le sens de la lecture est très imagé par les élèves les plus familiers avec la culture écrite, ils font beaucoup de liens avec leur vie : « Un livre ça peut donner des solutions quand on a un problème, ça peut donner des idées pour avoir des amis. Un livre ça peut même un peu changer la vie de quelqu'un, en tout cas ses idées ». Ou encore : « Ca renforce l'imagination réelle, pas celle des jeux…et ça donne des idées pour sa vie, peut-être que ça fait changer un peu sa vie parfois… ».
En 5P, deux élèves évoquent des perspectives autres que scolaires : « ça sert à découvrir son monde, ce qu'on aime, mais aussi aller dans le monde des autres ». Les élèves de 7P développent bien les aspects positifs de la lecture par rapport aux jeux et aux écrans. Lire donne plus d'émotions variées que les jeux, lire permet de se déconnecter des jeux, tout en permettant en même temps d'en comprendre mieux les règles : « Ben déjà, la lecture ça m'aide à mieux comprendre les jeux, comment il faut jouer. On part moins loin avec la lecture qu'avec les jeux dans la tête, c'est mieux pour le cerveau et on devient meilleur à l'école. Dans la lecture il y a plusieurs thèmes, c'est pas toujours la même chose, comme dans les jeux ». On apprend des mots, du vocabulaire, de l'orthographe. On développe sa culture, son imaginaire, on essaie d'imaginer des personnages avant de les voir dans un film, les histoires permettent d'imaginer davantage de choses, tout n'est pas donné, il n'y a pas toujours des images. Lire ce sont « des bulles de plein de choses du livre qui explosent dans ton cerveau, ça se passe pas du tout ça, quand tu regardes une vidéo ».

Soussi a mis en évidence dans ses recherches que la mise à disposition d'une palette d'ouvrages variés motive davantage les élèves que les lectures suivies de classe à caractère obligatoire. En effet, la dimension du choix individuel semble emporter la faveur des élèves. « Moi j'aime mieux lire librement, c'est vraiment mieux, parce qu'on n'aime pas forcément les livres choisis par la maîtresse et quand on sait qu'il va y avoir un questionnaire, ça donne pas envie. Lire ça doit être pour le plaisir ». Les élèves de 7P sont ainsi tous d'accord pour dire qu'ils préfèrent les activités de lecture qu'ils ont choisies, sans questionnaire qui nécessite une lecture trop précise des détails et qui ne les intéresse pas toujours : « On lit mieux quand c'est SOL parce qu'il n'y a pas de questions après et donc on se concentre plus sur l'histoire et pas sur les détails pour répondre à des questions. On lit pas pareil ». Ce témoignage illustre bien les propos de Jaubert qui nous rappelle que l'élève ne deviendra chercheur de code et de sens que s'il y trouve une source de sa propre construction personnelle. Ces différents apports autour du sens, de l'identification et de la dimension identitaire,

constituent des éléments de choix pour encourager des pratiques de classe qui reposent davantage sur le choix personnel de l'élève et la possibilité d'exprimer son ressenti et le développement progressif de sa capacité de jugement.

SOL fonctionne essentiellement avec une bibliothèque de classe qui doit tenir compte à la fois des lectures réelles des élèves et de l'ouverture à de nouveaux horizons, ce qui nécessite que l'enseignant soit initié aux différents goûts de ses élèves : « Pour Sol j'aime bien mais le problème c'est qu'il manque un peu des livres que j'aime, je préférerais qu'ils nous mettent des livres où on peut apprendre des choses, sur la police, les métiers, des choses que j'aime ». Les bibliothèques ont un rôle à jouer dans le développement du goût et de la motivation de lire, mais Soussi relève toutefois que leur impact réel reste difficile à mesurer dans le parcours d'un élève. La BISCO détient alors un rôle majeur dans les pratiques de classe pour la variété d'ouvrages qu'elle propose à travers les bibliothèques de classes.
La mise à disposition de différents styles de livres dans la bibliothèque de classe permet ainsi à un élève d'évoquer un style de livres qu'il n'aime pas en général et qu'il a découvert grâce à SOL: « J'ai découvert un livre sur les volcans que j'aurais jamais lu autrement, ça m'intéresse pas trop normalement, mais là c'était bien, j'ai appris ». Certains élèves en difficulté de 7P évoquent la progression dans leur compréhension de livres au fil du temps : « ça dépend toujours du livre que je lis. Au début 'Chair de Poule' j'aimais pas parce que je ne comprenais pas mais j'ai essayé de continuer et maintenant j'aime bien, je comprends mieux, j'ai pu imaginer des trucs ». En fin de démarche, plusieurs élèves ont évoqué des évolutions dans les bibliothèques de classe qui leur ont permis de découvrir de nouvelles collections pendant SOL : « Pour SOL, j'aime bien, on peut apprendre des mots qu'on connait pas dans chaque livre, surtout dans les romans. On a commencé à lire des 'Chairs de Poule' et c'est bien, c'est cool ! Ca parle d'extraterrestres, de pleins de trucs, et voilà c'est bien ! » Cet éclairage nous invite à questionner encore la construction des savoirs à travers la lecture, sans que cette dernière ne fasse l'objet d'une construction pédagogique comme il est normalement d'usage en classe. SOL offre ainsi une possibilité d'élargir l'horizon de lecture de l'élève et de l'ouvrir à de nouveaux savoirs sans qu'une action éducative ne lui soit imposée en lui reconnaissant la capacité à se mobiliser tout seul dans son désir, dans un mouvement qui part de lui.

« Lire c'est pour tout le monde, même pour ceux qui n'aiment pas ! » semblent dire beaucoup d'élèves interrogés en 7P et 8P: « même ceux qui n'aiment pas lire, il y a un livre pour tout le monde, un livre qui lui plait, qui lui correspond ». Un seul élève de 7P pense que la lecture « c'est plutôt pour les petits, je ne sais pas à quoi ça sert pour les adultes. Mes parents ils me lisaient des livres quand j'étais petit ». L'un d'entre eux regrette le temps où ses parents lui lisaient des histoires. Pour une élève, « d'abord on nous lit des histoires puis c'est nous qui lisons. La lecture c'est comme l'amour, il n'y a pas d'âge ».
Les élèves de 5P du groupe de soutien ont des réponses qui divergent ici du groupe de leurs aînés. Ainsi ils se représentent plus souvent la lecture comme une activité avant tout destinée à l'apprentissage ou aux enfants : « Lire c'est pour tout le monde, mais je sais pas, c'est surtout bien pour apprendre à lire ». Ou encore: « il y a des adultes qui lisent aussi, comme la maîtresse. Bon elle, elle lit des gros livres, je me rappelle pas trop comment ils s'appellent, mais c'est épais ». L'amélioration des performances scolaires à travers la lecture est surtout évoquée par ces élèves: « c'est pour le vocabulaire, ça sert à apprendre, à lire plus vite, ça sert mais je sais pas trop à quoi ». Ou encore: « J'apprends à écrire, je m'améliore, je lis mieux, plus vite. J'apprends plus de mots, de verbes, de sujets ». En 8P, 14 élèves sur 21 évoquent également des motifs scolaires quand il est question du sens de la lecture. Ce constat en fin de parcours scolaire primaire laisse songeur…La force de ces réponses utilitaristes déjà abordées avec Chauveau sonne comme un constat d'échec pour une école qui n'aurait pas réussi à inscrire la lecture dans sa dimension culturelle et identitaire. Comment ces élèves ancreront-t-ils ce lien essentiel avec la culture écrite si l'école n'a pas réussi à leur en donner les codes d'accès dans leur enfance ? Nous retenons encore avec Perrin que ce n'est pas nécessairement le renforcement d'activités dans le domaine du décodage qui semble le plus efficace pour les lecteurs en difficulté, cette dimension mécanique ne favorisant pas une immersion fictionnelle propre à l'identité du lecteur. Ce travail néanmoins indispensable d'automatisation du décodage peut s'accompagner d'un dispositif comme SOL qui, mené en parallèle, favorise le développement d'un rapport intime à la lecture et facilite l'accès à ses fonctions

plus symboliques, tout en améliorant quotidiennement des compétences plus scolaires comme par exemple l'enrichissement du vocabulaire ou l'augmentation même de la fluence.

Actions

Q .4 : Quelles **actions** sont susceptibles de favoriser la construction identitaire du lecteur ainsi qu'une bonne adhésion au projet par l'ensemble de l'établissement, élèves et enseignants ?

Les différentes actions de la démarche ont mis en évidence un réel intérêt des élèves à fréquenter la bibliothèque qui reste largement plébiscitée par rapport à l'achat de livres susceptibles de ne pas leur plaire. Presque tous les élèves de 7P empruntent des livres à la bibliothèque de l'école mais nombre d'entre eux disent ne jamais aller à la bibliothèque de Châtelaine car ils ne possèdent pas la carte ou ne sont pas des habitués du lieu. En 8P, une moitié de la classe emprunte des livres à la bibliothèque de l'école mais un tiers de la classe n'en emprunte jamais, alors que la bibliothèque de Châtelaine n'est fréquentée que par une minorité d'entre eux. Ce constat a été frappant pour moi et j'ai réalisé alors combien la rénovation et l'aménagement d'une nouvelle bibliothèque dans l'école avait été certes très bénéfique comme projet d'école et qu'elle représentait incontestablement un lieu de choix pour les classes qui la fréquentent très régulièrement. Toutefois, depuis ce réaménagement, il semblerait que nos élèves fréquentent de moins en moins la bibliothèque de quartier et que beaucoup d'entre eux ne possèdent même pas de carte d'utilisateur. Créer du lien avec la bibliothèque de quartier permet notamment aux élèves d'emprunter des livres pendant les vacances. Notre mission est dedonner accès aux codes culturels présents dans et hors de l'école et ceci est d'autant plus important pour les 8P qui vont bientôt quitter l'école primaire, à l'aube de l'adolescence, sans avoir ancré une habitude de fréquentation régulière à la bibliothèque de quartier et que dans ce sens, le relais n'est pas assuré. Pour apprendre à vivre et à se diriger au milieu des livres, il faut pouvoir installer dans la durée des habitudes, des aptitudes et des attitudes de lecteur en favorisant une appropriation personnelle des lieux et des objets de lecture. J. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur en soulignant la nécessité de familiariser les élèves avec l'univers du livre et la notion de littérature nous rappellent aussi et toujours que la lecture est une pratique qui s'inscrit dans des gestes, des espaces et des habitudes que la fréquentation régulière d'une bibliothèque incarne.

La médiation enseignante proposée par Sales Cordeiro encourage quant à elle une lecture quotidienne de différents genres textuels dans des projets où la clarification des enjeux et des intentions permet à l'élève de donner du sens à son apprentissage de la lecture tout en intégrant un rôle de lecteur actif.
La réalisation des affiches 'coup de cœur' a permis ainsi aux différents élèves de se retrouver autour d'un projet personnel souple où chacun a pu choisir et mettre en forme ce qui lui plaisait dans le livre de son choix. Une discussion a été entamée avec chaque groupe autour des éléments importants pour eux (titre, auteur, personnages, illustrations, répliques cultes, ...). Ces moments de discussion collective ont permis d'une part à chacun de s'exprimer, d'occuper une place dans le groupe et d'autre part de reprendre certains éléments de connaissance de la culture écrite. En effet, que cela soit avec les 6P ou les 8P, un certain flou a été mis en évidence dans la maîtrise de termes liés au livre (auteur, illustrateur, maison d'édition, sens du résumé, fonction de la quatrième de couverture,…). Grande surprise de constater ces lacunes chez des élèves qui arrivent pourtant en fin de cycle primaire et se retrouvent démunis quand il s'agit de retrouver le nom d'un auteur ou d'un illustrateur sur une couverture de livre qu'eux seuls ont choisi. Ces éléments sont travaillés très régulièrement tout au long de la scolarité et j'avoue avoir une certaine difficulté à comprendre comment ces élèves ont pu ne pas intégrer ces notions, une certaine perplexité à l'égard de nos dispositifs d'enseignement qui, apparemment, ne permettent pas à tous de réellement s'approprier ces notions.
La dimension du choix personnel du livre a nécessité l'investissement de chacun dans la réalisation de son affiche et tous les élèves y ont participé avec un plaisir manifeste. Le fait de ne pas avoir imposé de canevas a sans aucun doute contribué à un investissement de qualité. La dimension 'bricolage', sans schéma préétabli, leur a permis d'apprécier ce moment tout en discutant de façon informelle de la lecture. Comme si le fait d'être occupé à choisir, découper ou recopier certaines répliques, autorisait plus de dévoilement sur ce qu'ils

ne maîtrisaient pas ou aimeraient connaitre sans jugement entre eux ou face à l'enseignant. Ces moments ont permis également d'aborder les différentes professions liées au monde du livre. Certains élèves ont alors exprimé leur souhait de rencontrer eux aussi un auteur qu'ils apprécient, l'envie d'avoir une dédicace dans un livre et le garder ensuite précieusement. La qualité des échanges pendant ces moments n'a nécessité presqu'aucun recadrage disciplinaire, avec des élèves qui, dans les situations régulières d'appui, esquivent régulièrement la tâche qui leur est proposée. Nous rejoignons ici Perrin qui, en mettant en relation le vécu du texte et le vécu de l'élève, nous invite à la formation d'un lecteur actif et conscient de son activité qui sort la lecture de sa dimension uniquement scolaire et l'inscrit dans une dimension sociale et culturelle lui permettant de se projeter, où le sujet est dans la lecture, où est son identité. La lecture et ses 'cabines d'essayage' contribue à la formation de l'individu qui se projette dans la fiction.
Toutefois certaines inquiétudes se sont fait ressentir face à l'idée de devoir présenter ou exposer aux yeux de tous l'affiche réalisée dans le groupe. J'ai réalisé que plusieurs d'entre eux se sont sentis rassurés à l'idée que ce travail reste dans le groupe et qu'il soit davantage destiné au vécu de chacun qu'à une restitution au groupe classe. Je n'avais pas réalisé que cet aspect pourrait éventuellement entraver la participation de certains et j'ai compris alors que le processus, la démarche en cours était bien plus signifiante pour eux qu'une éventuelle présentation à la classe, sans pression évaluative.

En 7P, Les élèves les plus familiers avec la lecture disent souvent prendre des livres de la maison pour SOL et les ramener chaque jour en classe. Pour les autres, les livres restent en classe et ne font pas d'aller-retour. Les livres lus par ce groupe appartiennent exclusivement à la classe. En 5P, nous pouvons constater une plus grande variété de pratiques et, si certains ne le font pas parce qu'ils ont peur d'oublier leur livre à la maison, d'autres s'autorisent à le faire. En 8P, plusieurs élèves amènent des livres de la maison pour SOL et les prêtent ensuite à leurs camarades. Un seul élève évoque le fait d'emprunter un livre de la classe pour la maison.
Offrir un livre à un ami semble plus facile pour les élèves en lien avec la lecture. En 8P (T1), un tiers de la classe prête des livres pour le moment SOL ou entre amis. Le moment de discussion qui a suivi avec l'ensemble de la classe a mis par contre très clairement en évidence le fait qu'aucun élève n'offrait jamais de livres à un camarade, cela semblait même une évidence pour l'ensemble de la classe, un livre ça ne s'offre pas… Au début de la démarche, les élèves des différents groupes de soutien ont tous mentionné n'offrir que rarement des livres à des amis. En 5P, aucun élève n'avait même jamais offert un livre à un ami. Or les portraits de lecteurs réalisés environ 8 mois plus tard nuancent ce constat et plus d'une moitié d'entre eux donne ou prête maintenant des livres : « Moi j'aime bien prêter des livres à mes amis surtout. Parce que j'ai envie de partager ce que je ressens dans les livres ». La lecture est une activité solitaire, mais elle peut être aussi un lieu de partage qui permet à l'élève de donner sens à ce qu'il lit, de dire sa vérité sur la lecture, d'exprimer son rapport personnel aux livres, ses plaisirs ou ses difficultés. Reconnaitre leur jardin secret leur permet de parler de ce qu'ils aiment, de découvrir et de partager le plaisir de l'autre. Les livres d'amis nous habitent, disait Pennac, et cette possibilité amène l'élève à définir, à hiérarchiser ses goûts, à s'interroger sur ce qu'est pour lui un texte important et partant à se définir lui-même comme sujet-lecteur.

Chaque élève a disposé d'un petit carnet personnel pendant l'ensemble de la démarche et a ainsi pu faire part de ses réactions, de ses émotions, lui permettant ainsi d'être reconnu comme sujet lisant, dans une parole libre. La découverte des portraits de lecteurs enseignants a ouvert une voie à la compréhension à travers les mots des autres et plus profondément encore que le plaisir de lire, les élèves ont pu découvrir la joie des mots qui disent la vie de ceux qu'ils côtoient tous les jours sans jamais connaitre leurs pensées profondes. La réponse du lecteur aux mots de l'autre correspond bien à cette troisième sphère développée par Montésinos-Gelet qui nous rappelle qu'il ne sert à rien de lire, si ce n'est pas pour y réagir. Les différents groupes se sont montrés très impatients à l'idée de pouvoir regarder les différents portraits de lecteurs des enseignants (T5). Chaque entretien a été visionné dans un silence d'or et les élèves ont 'sauvé' les éléments qui faisaient sens pour eux dans le récit des enseignants. Ces visionnements m'ont permis également de leur dévoiler mon propre rapport à la lecture, partager avec eux mes coups de cœur et leur montrer quelques livres auxquels je tenais plus particulièrement en leur dévoilant ainsi quelle lectrice j'étais. Le fait de voir lire l'enseignant est toujours apprécié. En 5P, une élève qui ne possède aucun livre chez elle, se réjouit de voir lire son

enseignante : « Moi je pose des questions à la maîtresse sur les mots que je comprends pas, elle m'explique. Elle lit des grands livres, avec beaucoup de pages, au moins des 1000 pages ».
Les vidéos ont toutes été visionnées deux fois par le groupe de 6P alors que le groupe des 8P, pour des raisons liées à des contraintes horaires, n'a visionné chaque vidéo qu'une seule fois. Ces visionnements ont été pour moi l'occasion de réaliser que les différentes façons des enseignants de s'exprimer n'étaient pas si simples à comprendre pour les élèves. Ainsi, après chaque vidéo, il a fallu relever avec eux les éléments saillants de leur discours, en expliquant ou paraphrasant certaines expressions utilisées. Plusieurs élèves ont eu de la peine à comprendre ce qui leur était demandé dans cet exercice peu habituel dans leur habitus scolaire : chercher non pas à établir un résumé de ce qui était dit, mais plutôt relever uniquement les éléments qui faisaient sens pour eux. Les élèves se sont sentis complices des enseignants, ils ont eu l'impression de partager quelque chose de particulier avec eux, de mieux les connaître, de 'tisser' un lien avec eux et plusieurs d'entre eux leur en ont fait part à d'autres moments. Ils ont été surpris d'entendre que certains d'entre eux n'ont pas toujours aimé lire ou encore qu'ils n'ont pas forcément eu un rapport facile avec la lecture. Ces identifications possibles à des lecteurs proches ont autorisé les élèves à s'orienter et à s'impliquer dans une réponse à l'appel de la lecture, impliquant de se questionner sur ce qui fait sens pour eux tout en faisant appel à leur sens critique.

Conclusions

Les différents temps de la démarche m'ont permis de dégager certaines conclusions en lien avec mes questions de recherche :

- Les élèves apprécient dans leur grande majorité la démarche SOL qui est perçue comme un moment 'à soi' favorisant la découverte d'une palette riche de sentiments. Ce dispositif est à envisager comme une mise en place d'un réseau de références partagées qui, en prenant en compte les lectures réelles des élèves, contribue à dépasser l'opposition entre lecture scolaire et privée et participe à la formation d'un lecteur actif qui sort la lecture de sa dimension uniquement scolaire ou utilitariste et accède à ses fonctions plus symboliques. La lecture et ses 'cabines d'essayage' contribue ainsi à la formation de l'individu qui se projette plus facilement dans la fiction, là où est son identité.

- SOL constitue une forme de sas qui permet aux élèves de se calmer après la récréation, ils sont apaisés et dans de meilleures dispositions pour travailler. Chacun a la possibilité de s'installer librement dans la classe, dans la position qui lui convient le mieux pour se détendre. Ces bénéfices sont largement plébiscités par l'ensemble des enseignants et représentent un atout certain pour l'engagement des élèves dans la suite des apprentissages de la journée.

- SOL permet aux élèves en difficulté de lire quotidiennement, dans un moment ritualisé qui contribue également à la progression des procédures de décodage de l'ensemble des élèves. Les élèves les moins familiers avec la culture écrite disent tous que SOL est le meilleur endroit pour lire, ils choisissent la classe comme lieu de lecture privilégié et ce choix ne peut être ignoré de l'école qui doit en assurer la continuité. La lecture personnelle, en redevenant un incontournable dans la journée de tous les élèves et pas seulement un privilège pour ceux qui ont plus de facilité, constitue un des apports majeurs de SOL : un temps de lecture pour tous et une augmentation significative de la confrontation à des écrits variés qui participe à la formation d'un lecteur actif.

- SOL, tout en contribuant à l'amélioration du niveau de fluence des élèves, ne dispense en aucun cas d'un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension, qui le seul à pouvoir favoriser la formation de lecteurs autonomes. Il peut être envisagé comme un dispositif participant d'un cercle vertueux où l'amélioration de la fluence de lecture facilitera la compréhension en libérant des ressources d'attention pour l'interprétation des textes auxquels seront confrontés les élèves.

- SOL offre la possibilité d'acquérir de nouveaux savoirs sans action éducative imposée à l'élève qui, dès lors, entre plus facilement dans de nouvelles découvertes et se sent reconnu dans sa capacité à se mobiliser seul dans son désir, sans que se crée de dépendance à l'égard de l'adulte. A travers ce dispositif, l'élève apprend donc par apprentissage implicite et va progressivement acquérir des connaissances sur les caractéristiques de l'écrit qui vont lui permettre de développer plus d'habiletés que celles qui seraient permises par la seule mobilisation de ce qui lui a été enseigné.

- La mise en place d'activités de lecture où la dimension du choix individuel est davantage prise en compte assure un meilleur engagement dans l'ensemble des activités de lecture. Ce constat sans appel de l'ensemble des élèves interrogés constitue un élément fondamental pour agir et penser son enseignement en cherchant l'adhésion de tous.

- Les bibliothèques de classe doivent tenir compte à la fois des lectures des élèves et de la nécessité d'offrir une ouverture à de nouveaux horizons en proposant des textes de genres textuels variés. Le stock de livres doit être renouvelé fréquemment afin de maintenir la motivation et inciter à de nouvelles expériences de lecture.

- Les moments SOL interclasse contribuent à maintenir un lien entre les classes et participent à un réel projet de cohésion au sein de l'école. Les élèves se sentent appartenir à une communauté de lecteurs, indépendamment des différences d'âge ou du style de livres lus. Le partage régulier avec les élèves des lectures faites pendant SOL donne également à voir un lecteur adulte qui exprime ce que représente pour lui la lecture et un portrait de lecteur auquel ils peuvent s'identifier.

- Le rôle des bibliothèques semble essentiel pour l'ensemble des élèves interrogés qui n'achètent que peu de livres. La lecture est une pratique incarnée dans des gestes, des espaces et le lien avec les bibliothèques de quartier semble essentiel pour inciter les élèves à établir une carte de lecteur et à être ainsi moins dépendant de l'école dans leur rapport à la lecture.

Perspectives

Les différents témoignages des élèves ainsi que les discussions avec les autres étudiantes à l'issue de la présentation du projet m'ont permis d'envisager de nouvelles perspectives pour que SOL continue à vivre au quotidien dans notre école.

- Un système de prêt pourrait être organisé dans les classes afin d'encourager les élèves à s'engager dans la lecture d'ouvrages plus conséquents qu'ils pourraient emprunter ensuite. L'organisation d'activités où les élèves prêtent un livre qu'ils ont aimé à un camarade permet le partage, la découverte du plaisir des autres et peut-être la contagion de ce plaisir.
- La réponse du lecteur peut s'incarner également dans l'instauration d'un carnet de lecture personnel qui permet de 'sauver' des phrases des textes lus ou de consigner des ressentis plus personnels en jouant le rôle d'un carnet témoin de ses lectures personnelles.
- Les différentes vidéos de portraits de lecteurs élèves et enseignants constituent un document intéressant à partager dans les classes pour entamer une discussion sur l'évolution du rapport à la lecture de chacun et envisager ensuite de réaliser éventuellement d'autres séries de portraits de lecteurs selon des modalités propres à chaque classe.
- Des dispositifs déjà éprouvés comme les 'sacs d'histoires' ou les 'livres voyageurs' peuvent également constituer par moments un élément de relance dans la conduite du dispositif pour une classe ou même entre différentes classes.
- Un moment de lecture SOL avec tous les élèves de l'école dans un parc reste un événement à organiser lorsque les conditions sanitaires le permettront. Des moments de partage entre élèves autour d'une thématique avaient également été envisagés et seront organisés dès que possible.

- Dans la perspective de recréer du lien avec la bibliothèque de quartier, les classes pourraient également bénéficier d'un temps de lecture SOL dans ce lieu emblématique du quartier. La possibilité d'y associer les familles offrirait peut-être également l'occasion à certains enfants de découvrir leurs parents dans une posture de lecteurs lors d'un moment de partage différent contribuant au lien famille-école.
- La création d'une boîte ou d'une armoire d'échanges de livres dans l'enceinte de l'école me semble aussi particulièrement pertinente pour relancer les lecteurs vers de nouvelles découvertes tout en apprenant à offrir et recevoir un livre.

La lecture a toujours constitué pour moi un espace de liberté, un lieu pour réinventer sa vie, un voyage immobile où souvent l'on se retrouve pour dire : je suis ce que je suis parce que j'ai lu… J'ai pu partager avec ces élèves cette foi dans la lecture comme réponse pour tous les temps de la vie : les temps heureux, les temps tristes, pluvieux, les temps de la vie où l'on est malheureux, les temps de grand bonheur…
Le dernier mot revient à une élève participant à la démarche : « Il y a un livre pour tout le monde, même ceux qui n'aiment pas lire, il y en a un pour eux, il faut le trouver ! ».
Merci à elle et à l'ensemble des élèves avec qui j'ai eu le plaisir de partager ces moments privilégiés.

Références bibliographiques

Brina, M. (2019). Métacognition et explicitation dans l'apprentissage : enjeux et pistes d'action (Formation CAS, module 2, Journée 5) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.

Cèbe, S., Goigoux, R, & Thomazet, S. (2004). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, 1-38.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle.* Paris : Retz.

Cordeiro, G.S. (2019). Comprendre les difficultés de compréhension en lecture des élèves et intervenir en contexte d'enseignement et de soutien pédagogique (Formation CAS, module 1) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.

Crinon, J. Espinosa, N., Gremmo, M.-J., Jarlégan, A., Kreza, M & Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques. Revue. Org, (165-166),* 3.

Croizier-Pré, M. (2015). Le questionnement d'explicitation : un outil pour accompagner l'enfant dans l'accès aux savoirs. In M. Brigaudiot, A. Brun, P. Cornier, M.Croizier-Pré, G. Hervé, Y. de la Monneraye, J.Lévine, & A. Ouzoulias (Eds.), *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire,* pp.121-126. Paris : Retz.

Doly, A.-M. (2016). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In A. Balas-Chanel, B.-M. Barth, R. Brissiaud, S. Cèbe, G. Chauveau, P. Cormier, A.-M. Doly, …, & M.-T. Zerbato-Poudou (Eds.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée,* pp.83-124. Paris : Retz.

Dufays, J., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). 1. Prendre en compte les lectures réelles et les représentations des élèves. Dans : , J. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (Dir), *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe* (pp. 173-186). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Dufays, J., Gemenne, L., Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.dufay.2005.01.

Halté J.-F. (2006). Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage. Mélanges CRAPEL, 29, 13-28.

Jaubert, M. (2019). Relations entre code (s) et compréhension dans l'enseignement initial et continué de la lecture. (Formation CAS, module 1, Journée 5) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.* Paris : le Seuil.

Martinet, C. & Rieben, L. (2010). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay & M.Dutrévis (Ed.), *Psychologie des apprentissages scolaires,* pp.190-224. Bruxelles : De Boeck.

Montésinos-Gelet, I. (2016). Pleins feux sur les trois sphères de la lecture. *Le pollen 21,* pp.1-18. Université de Montréal, Département de didactique.

Montésinos-Gelet, I. (2019). Les trois sphères de la lecture. (Formation CAS, module 1, Journée 1) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.

Nidegger, C. . & Soussi, A. (2012). Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture dans l'enseignement obligatoire et les structures de transition du PO de 2009 à 2011. Genève : Service de la recherche en éducation.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

Perrin, A. (2017). Apprenti lecteur et sujet lecteur : incertaines frontières ou pôles antagonistes ? In J.-F Massol, *le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves,* pp.185-201. UGA Editions.

Perrin, A. (2016). Enjeux de la lecture de fictions littéraires au cours préparatoire. *Recherches textuelles 14,* pp.407-423. CREM Université de Lorraine, Didactique du français et de la littérature.

Perrin, A. (2019). Former un lecteur actif et conscient de son activité (Formation CAS, module 1, Journée 2) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.

Toullec-Théry, M. (2020). ECSP et analyse des obstacles d'une élève : que faire des observations avec l'enseignant titulaire de la classe ? (Formation CAS, module 3) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.

Toullec-Théry, M. (2020). Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent? *Une étude de cas dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes »*. MCF, CREN. Nantes : Université de Nantes.