

1. Tous lecteurs (et toutes lectrices !)

Je précise d'emblée que, pour moi, chacun est lecteur, même s'il n'est jamais entré dans une médiathèque ou une librairie, même s'il est analphabète ou illettré, pour la bonne raison que nous vivons dans une société régie par l'écrit et nous avons tous accès de manière directe ou indirecte aux textes en général, et à la littérature en particulier. Sans compter que depuis longtemps les médiathèques proposent, du livre-audio à l'abonnement numérique, une gamme variée de supports d'information.

Chacun, donc, a une histoire avec la lecture, plus ou moins dense, plus ou moins heureuse, et chaque expérience doit être prise en compte.

Donner la parole aux lecteurs, à tous les lecteurs, c'est permettre à chacun d'abord de se reconnaître et d'être reconnu justement comme lecteur, de prendre conscience aussi de la variété des modes de lecture, des rapports aux textes, des façons de « vivre » la lecture, expérience personnelle et pratique sociale aux multiples facettes. Car, ne l'oublions pas, comme l'écrivait Gianni Rodari, « la lecture est un moment de vie ». La citation exacte est : « La lecture est un moment de vie libre, plein, désintéressé, ou bien ce n'est rien ».¹ Moment de vie, cela signifie que toute lecture a au moins trois composantes qui s'entremêlent finement : le lecteur, le texte et les circonstances de lecture. Le même texte sera perçu différent selon qu'il est lu seul ou avec d'autres, par choix ou par obligation, dans un lieu ou dans un autre, etc.

2) Prendre en compte les pratiques des jeunes lecteurs avant d'engager avec eux des actions

Au cours des années, soucieux de donner la parole aux jeunes lecteurs, j'ai développé sans même le vouloir non une méthodologie, mais une série d'outils qui ont plusieurs objectifs :

- connaître et reconnaître les *pratiques de lecteurs* dans et hors les institutions culturelles (École, bibliothèque)
- encourager les enfants et adolescents à partager leurs expériences de lecteur pour les renforcer, les rendre conscientes, les faire évoluer
- établir des connexions entre pratiques scolaires de la lecture et hors école, afin de rendre plus efficaces les apprentissages
- imaginer des actions à partir des constats faits, actions pensées et réalisées pour, mais surtout avec les élèves, afin de ne pas lancer des actions de promotion de lecture qui viennent à contresens des pratiques des enfants et adolescents et, au final, les empêchent de lire.

« Il y a comme une fatalité en France : la culture juvénile est vue comme une ennemie de la culture scolaire par la plupart des enseignants. » Ce constat est celui de la sociologue Dominique Pasquier dans une Carte blanche de « La Trousse à Projets » sur son site Parentalité & Numérique.

Il s'agit de prendre en compte des parcours de lecteurs qui peuvent être très différents selon les individus à milieu social égal. Il y a des déterminismes sociaux, mais il n'y pas de fatalité sociale. Les familles d'un même quartier, d'un même immeuble peuvent avoir des trajectoires différentes, des relations à l'école différentes, des rapports à la lecture différents.

Tout cela se croise à l'école qui peut faire circuler les expériences, les faire partager, créer des dynamiques nouvelles.

¹ Rodari, G., *Il cane di Magonza*, Einaudi, 2017, p. 182

Quelques enseignements tirés de ces entretiens :

Capacité des élèves à décrire les processus de lecture, notamment les processus de construction d'images, d'anticipation et d'identification aux personnages (pour les récits) ainsi que leurs difficultés de lecture. Par exemple une élève de CE 2 explique : « Moi quand je lis, je vois les personnages, je les suis, mais eux ils ne me voient pas ». Un autre déclare : « Moi, quand je lis, parfois, il y a plein de mots qui remontent et à la fin, j'ai l'impression d'être noyé, alors il faut que je m'arrête pour qu'ils redescendent ». Un autre : « Quand je lis, parfois les mots se mettent à bégayer. Ça me donne un tel stress que j'ai envie de tout envoyer balader. » Cette capacité est très probablement liée à des pédagogies explicites, qui aident les élèves à analyser les modes d'apprentissage, mais on remarque aussi l'inventivité des élèves dans la formulation de ces processus, preuve d'un travail personnel de rétrospection et de l'intérêt de leur donner l'occasion d'analyser quels lecteurs ils sont.

Prégnance des souvenirs d'apprentissage de la lecture : spontanément, un élève de CE2 a parlé du premier mot qu'il avait réussi à lire, ce qui a déclenché la parole de ses camarades. Il ne s'agit jamais seulement de l'apprentissage d'une technique de déchiffrage (et ce n'est pas de l'aspect technique dont ils parlent), mais d'un moment fort où est « vécu l'acte de lire ». Par exemple un enfant a réussi à lire le mot « burger », découvert bien sûr dans un McDonald (et qui ne correspond pas aux relations graphiques phonétiques du français). Un autre a parlé du mot papa, disant : « Je l'ai lu en classe et j'ai tout de suite pensé à mon papa. » Certains souvenirs peuvent être douloureux, cela apparaît notamment chez des adolescents en difficulté avec la lecture, qui peuvent avoir des réactions très émotionnelles quand la thématique est abordée.

Mentors, modèles et compagnons de lecture

Si la lecture, comme toute pratique culturelle, est une pratique sociale, elle doit être transmise par l'entourage ou par des institutions dans l'accompagnement personnel, le compagnonnage, qui est un mode d'apprentissage. Il est donc important quand on est enfant d'avoir un « lecteur référent » plus âgé, lecteur modèle auquel on peut s'identifier. Les relations entre frères et sœurs jouent un grand rôle. Un garçon de 5^{ème} explique ainsi qu'il collectionne avec son frère aîné les albums de Picsou (ils en ont plus de 300). Une fille raconte que sa sœur plus âgée (déjà lycéenne) se débarrasse de ses livres en les stockant chez sa sœur cadette, mais sans céder son droit de propriété ! Et la cadette lit les livres ainsi « prêtés » par son aînée. A l'inverse, les enfants que j'ai rencontrés jouent parfois ce rôle de « lecteur référent » pour leurs frères et sœurs plus jeunes ou des enfants de leur entourage, à qui, notamment, ils font la lecture à haute voix. L'exemple le plus étonnant est celui d'un jeune Roumain en Sicile, alors en première année de collège. Son mentor était un oncle qui avait inventé un jeu pour encourager son neveu à lire : tous deux jouaient au poker et celui qui perdait devait lire un livre conseillé par l'autre. Comme par hasard, c'était quasi toujours l'oncle qui lisait. Il y a là certainement un point central : pour grandir comme lecteur, enfants et adolescents ont besoin de rencontrer des modèles de lecteurs très variés. Ce n'est pas un fait nouveau. Déjà, au début des années 90, je notais dans le compte-rendu d'une recherche sur l'enseignement au collège au cours de laquelle j'avais mené 49 entretiens longs avec des élèves de 3^{ème} de toute la France : « C'est l'entourage qui encourage et conseille les lectures, et ce quel que soit le milieu social d'origine. Dans la plupart des cas (25 % de notre échantillon), ce sont les parents qui jouent ce rôle, principalement la mère. Mais très souvent (23 %), les frères et sœurs plus âgés se substituent aux parents, surtout dans les familles émigrées. D'autre fois, ce sont des condisciples ou des amis plus âgés qui guident les lectures. » Et je citais Yves Reuter et Jean-Marie Privat écrivant dans les actes d'un colloque intitulé *Lectures et médiations culturelles* : « Livres, lecteurs et lectures (...) sont toujours

inscrits dans des réseaux de socialisation et de sociabilité, dans la complexité dynamique et conflictuelle des interactions sociales, des échanges culturels et des négociations symboliques. »

L'observation et la connaissance des pratiques de lecteurs plus âgés : si le compagnonnage n'est pas direct, cela n'empêche que les jeunes lecteurs observent, ou plus exactement, perçoivent les comportements des lecteurs qu'ils rencontrent. Et cela très tôt (expérience de Compiègne avec une classe de maternelle). En même temps, on peut constater qu'ils ignorent certaines pratiques de leur entourage, comme l'a montré une expérience avec des élèves de CM2 qui devaient choisir un livre pour un adulte à la médiathèque. Certains ont alors découvert que leur père ou leur mère lisaient quand eux-mêmes étaient couchés ! Il importe non seulement de lire des textes aux enfants, mais de leur parler des textes qu'on lit, de partager des temps où chacun voit les autres lire. Par exemple, il ne suffit pas de demander à des élèves de 6^{ème} d'aller lire des livres à des maternelles. Il est plus intéressant que les élèves présentent aux plus jeunes ce qu'ils lisent (y compris ce qu'ils lisent sur les portables ou les tablettes !). Enfants et adolescents ont besoin de se projeter dans leur futur de lecteur, de comprendre ainsi que la lecture est un des moyens de grandir. Il s'agit aussi pour eux de s'inscrire dans une tradition familiale de lecture. D'où l'importance des livres « transmis » : l'album de Tintin ayant appartenu à trois générations, la bibliothèque des grands-parents où on retrouve les livres lus par les parents... Autant d'exemples montrant que les enfants ne sont pas fixés, comme les professionnels du livre, sur les nouveautés, mais cherchent aussi des lectures qui les rattachent aux plus grands.

Une variété des pratiques familiales de « transmission » de la lecture qu'il serait utile d'aider à partager. Ces pratiques sont très diverses d'une famille à l'autre (car elles se développent au sein du milieu familial). Quelques exemples : cet enfant de CE2 qui raconte qu'en CP sa mère et sa grande sœur ont organisé une surprise en lui offrant, de façon cérémonieuse, cinq livres de tous genres (album, premier roman, documentaire sur les drapeaux, livre d'activités...). Ou cette famille qui débutait le repas du soir par une lecture à haute voix (à tour de rôle). La façon dont sont rangés les livres est intéressante et varie d'une famille à l'autre : certains enfants ont dans leur chambre un endroit où ils rangent leurs livres (bibliothèque, armoire, rayonnage), alors que dans d'autres familles, tous les livres sont stockés dans un endroit commun où chacun peut se servir librement.

Dès le CM2, et a fortiori au collège, un nombre non négligeable de pré-ados déclarent avoir lu des livres pour adultes avec des adultes (ex. de l'enfant de CM1 qui avait laissé traîner un manga récupéré par le père et rangé dans sa propre bibliothèque, ce qui a déclenché une discussion et incité l'enfant à lire des mangas « pour les plus grands »). Exemple de l'oncle qui initie ses neveux et nièces à la lecture de mangas de façon très structurée. Dans certaines familles, la transmission de la lecture est confiée aux aînés, mais de façon déclarée, non « par défaut ». Beaucoup d'enfants sont conscients de ses pratiques de transmission de la lecture, à lesquelles ils peuvent ou non adhérer, mais dont ils perçoivent très bien la finalité. Une élève de CM2 parle d'« initiation » : « C'est mon père qui m'a initiée aux albums de Lucky Luke. », dit-elle. Plutôt que d'user d'une parole d'autorité pour inciter les parents à promouvoir la lecture auprès de leurs enfants, il serait sans doute plus efficace de permettre aux familles d'échanger leurs expériences et les stratégies qu'elles mettent en œuvre.

Lectures expertes de textes non légitimes : dans la majorité des cas, les livres et textes apportés par les enfants lors des rencontres autour « d'un texte qui est important pour toi » ne font pas partie de la production « restreinte » (au sens employé par Bourdieu). Autrement dit, beaucoup ne seraient pas admis dans les bibliothèques ni à l'école. A partir de la préadolescence,

d'ailleurs, beaucoup de jeunes lecteurs sont conscients du caractère non légitime de leurs lectures. Ce qui est important à comprendre est que le type de texte, légitime ou non, ne prédit en rien la qualité et de la profondeur, ni même du sens, de la lecture qui en est faite. Lors d'une rencontre, un enfant a apporté un catalogue d'articles de pêche. D'abord, parce qu'il allait à la pêche avec son père, et donc le catalogue représentait pour lui quelque chose de fort. Ensuite, parce que les photos qui l'illustraient étaient belles. Quand je lui ai demandé quelle photo il préférerait, il m'en a montré une représentant un enfant et un homme âgé sur une barque et, spontanément, a raconté le début d'une histoire, disant : « J'imagine que c'est un garçon avec son grand-père... » Il lisait donc le catalogue comme un album. Et quand je lui ai posé une question sur un terme technique, il me l'a expliqué en faisant références à d'autres termes, prouvant ainsi que ce catalogue était lu comme un documentaire.

Le problème est que les compétences de lecture de nombreux lecteurs ne sont pas reconnues, et parfois même pas par eux-mêmes. Récemment, un adolescent de 4^{ème} a déclaré : « Je ne lis pas, je ne lis que des mangas. En l'interrogeant, je me suis aperçu qu'il était un lecteur expert de mangas, qu'il pouvait citer des auteurs, des maisons d'édition et même des traducteurs, ainsi que différents sous-genres. Il consultait des sites spécialisés, échangeait sur des forums avec d'autres passionnés. J'ai eu l'occasion de parler avec la documentaliste de son collègue qui m'a avoué qu'elle n'aimait pas les mangas et que c'était une corvée pour elle d'en commander. Mais il ne lui est jamais venu à l'idée qu'elle pourrait constituer un comité d'achats avec les lecteurs experts présents dans le collège ! Ce serait l'occasion pour ces adolescents de connaître et reconnaître leurs compétences et de les investir dans des activités scolaires, ce qu'ils font rarement.

Complémentarité des supports : si l'on écoute les enfants et adolescents, on s'aperçoit que les textes passent d'un support à l'autre, que donc l'écran, télévision, ordinateur ou portable, n'est pas nécessairement un obstacle à la lecture. Les adolescentes en particulier lisent des « chroniques » sur leur écran, d'abord parce que c'est (apparemment) gratuit, mais surtout parce que, disent beaucoup d'entre elles, elles ont peur de la quantité de lecture en voyant un roman imprimé, tout en étant bien conscientes qu'à faire de défiler du texte sur leur portable, elles lisent la même quantité d'un roman. D'ailleurs certaines des chroniques sont par la suite publiées sous formes de livres. Beaucoup d'adolescents disent que leur lecture de mangas est nourrie par la vision des « animes ». Des plus jeunes écoutent des textes enregistrés sur leurs portables. Il y aurait à réfléchir pour utiliser au mieux utiliser cette « perméabilité des supports ». En tout cas, il ne sert à rien de survaloriser l'objet livre et de mépriser les autres supports de lecture ou de transmission de textes.

Des attentes de lecture pas toujours prises en compte : j'ai demandé à des enfants et préadolescents ce qu'ils attendaient d'un livre. La plupart sont capables de formuler des attentes précises et variées :

- une histoire passionnante avec de l'action
- du fantastique
- de l'humour
- des jeux de mots
- de l'amour
- une histoire réaliste
- de l'horreur
- des aventures
- des émotions
- des livres d'enquête
- des livres qui m'informent

- des personnages en qui je puisse me reconnaître même s'ils sont différents de moi
- des livres qui me fassent rêver, qui m'emmènent loin dans l'imaginaire
- des livres qui me fassent voyager
- des livres qui m'inspirent pour dessiner
- des livres qu'on comprenne
- des livres dont le contenu répond au titre

Bien sûr, on pourra trouver des livres répondant à toutes ces attentes dans les bibliothèques, mais comment ? C'est en ce sens que l'on peut dire que les attentes des jeunes lecteurs ne sont pas prises en compte. Dans les bibliothèques, CDI et BCD, les livres sont classés par genre, rangés par ordre alphabétique d'auteurs et souvent aussi par âge. Ce ne sont pas les critères de lecture définis par les jeunes lecteurs. Comment en tenir compte ?

Capacité à faire des propositions concrètes pertinentes pour améliorer et enrichir l'environnement lecture : il est très rare qu'on sollicite l'avis des jeunes sur les actions à mener pour faciliter leur pratique de lecteur. Ce sont les adultes, bibliothécaires, enseignants, animateurs, qui décident ce qu'ils doivent lire et comment. Il s'agit de « les faire lire », avec la volonté de leur « donner le goût de lire » (comme si ça pouvait s'inoculer). Cela dans un contexte éducatif général où les enfants et les adolescents ont peu d'autonomie et de possibilité de prendre des initiatives.

Enfants et adolescents sont pourtant tout à fait capables de faire des propositions concrètes, intelligentes, pensées comme le prouve cet exemple :

Propositions des CM2 de l'école Mont-Blanc pour faciliter et développer les pratiques de lecture des jeunes à Rillieux-la-Pape

1. Créer une librairie générale à Rillieux-la-Pape.
2. Faciliter les démarches d'inscription des enfants et des adolescents à la médiathèque (par exemple inscription automatique par l'intermédiaire des établissements scolaires).
3. Aller plus souvent à la médiathèque avec l'école.
4. Plus de livres, plus de choix à la médiathèque.
5. Organiser des activités ludiques de lecture.
6. Des lectures publiques (à haute voix) quotidiennes à la médiathèque à heure fixe.
7. Réaliser et afficher dans toute la ville des publicités présentant des livres.
8. Créer des boîtes à livres dans tous les quartiers.
9. Créer une nouvelle médiathèque dans le quartier Mont-Blanc.
10. Réaliser et diffuser des vidéos donnant des conseils pour mieux lire.
11. Distribuer des chèques-livres aux familles.
12. Créer un abonnement (payant) donnant la possibilité d'acquérir un livre par mois, choisi librement.
13. Créer des « cabanes » de lecture dans la forêt.
14. Associer les élèves aux choix des livres de la BCD.
15. Organiser une foire aux livres annuelle où l'on pourrait échanger des livres ou acheter des livres d'occasion à bas prix.
16. Organiser des « lectures musicales » dans divers lieux de la ville.
17. Valoriser et diffuser les écrits des jeunes.

Capacité à cogérer les actions proposées : de nombreux exemples montrent que, dès qu'on laisse la possibilité à des enfants ou adolescents de gérer eux-mêmes des projets « de lecteurs » (et non de lecture), ils s'en montrent parfaitement responsables.

Dans une petite bibliothèque de Bretagne, animée par des bénévoles, c'est un groupe d'adolescents qui gère le secteur qui leur est destiné et notamment décident des documents à acquérir avec l'aide d'une libraire.

Dans une école de Bretagne, toutes les classes sont équipées d'un chariot comme ceux des bibliothèques. Chaque jour, à tour de rôle, deux élèves vont à la BCD pour choisir des livres et documents pour leurs camarades. Ce qui permet de renouveler quotidiennement l'offre de lecture, mais aussi de découvrir le fonds de la BCD et de créer des échanges avec les lecteurs.

Dans une école Rillieux-la-Pape, des enseignants ont proposé aux élèves d'installer et de gérer un coin lecture dans le hall de l'école.

Ces actions, qui ne sont pas ponctuelles, mais pérennes, construisent l'autonomie du lecteur et favorisent la socialisation.

Rapport aux langues et cultures d'origine : les propositions de lecture tiennent relativement peu de compte des langues et cultures d'origine des enfants et adolescents. L'école française est très centrée de plus sur la littérature française (et néglige même la littérature francophone) et, globalement, la littérature pour la jeunesse reflète inégalement la sociologie réelle dans sa diversité. S'il est juste de demander aux enfants de s'intéresser à d'autres réalités, à d'autres cultures que la leur, il n'est pas juste de leur demander de renoncer à leur réalité, à leur culture, comme a dû le faire Annie Ernaux qui raconte, dans *La Place* :

« Dans les rédactions, j'essayais d'utiliser ce qui fait bien, c'est-à-dire ce qui se rapprochait de mes lectures, « tapis jonché de feuilles », etc. (...) Et comme la littérature que je connaissais ne parlait pas d'une mère qui s'endormait à table de fatigue après souper (...), je jugeais qu'il ne fallait pas en parler. »²

Citation terrible, en réalité, et révélatrice des conflits culturels auxquels sont confrontés nombre de jeunes lecteurs face aux textes qu'on leur propose. Pas étonnant que certains, sans même en avoir conscience, les rejette.

Je pense à ce qu'écrivait le poète anglais Adrian Mitchell : « *Most people ignore most poetry because most poetry ignores most people* ». On pourrait traduire ainsi en adaptant à la littérature pour la jeunesse : « Beaucoup d'enfants ne s'intéressent pas à beaucoup de livres pour enfants, parce que beaucoup des livres pour enfants ne s'intéressent pas à beaucoup d'enfants. »

A l'inverse, je constate combien peut motiver la pratique de lecture le fait de rencontrer des livres qui rattachent aux cultures d'origine. Une élève de 5^{ème} m'a déclaré par exemple : « Moi je lis tous les livres qui parlent d'Algérie, les romans, les documentaires, les BD... »

Cet élève de 3^{ème} qui apporte un poème en turc de Nâzım Hikmet parce que l'enseignante de français a invité chaque élève à présenter un poème durant le « printemps de poète ». Et cet élève est tout étonné d'apprendre que Nâzım Hikmet est un écrivain mondialement connu.

Ou cette élève de sixième d'origine égyptienne qui a pour la première fois l'occasion de raconter à ses camarades qu'elle lit des romans en arabe parce que ses grands-parents ont une riche bibliothèque en langue arabe.

Un lien fréquent entre pratiques de lecture et pratiques d'écriture : on ignore encore plus les pratiques d'écriture hors école des enfants et adolescents que leurs pratiques de lecture. Or, beaucoup d'entre eux écrivent en dehors de l'école, de façon très variée et très créative. Un point à souligner est qu'ils s'inspirent beaucoup de leurs lectures pour écrire et dessiner, les deux activités étant souvent liées. Ainsi, un élève de cinquième m'a montré un carnet sur

² Annie Ernaux, *La Place*, Gallimard, 1984

lesquels il a dessiné des personnages inspirés de mangas. Progressivement il a ajouté des bulles, puis s'est mis à écrire des fragments d'histoires. Ce n'est pas fortuit que la dernière proposition des élèves de CM2 de Rillieux-La-Pape était de « valoriser et diffuser les écrits des jeunes ».

3. Concevoir un projet global au service des lecteurs

Les domaines sur lesquels agir pour construire un projet global de lecture.

1. *Lieux de lecture : où peut-on lire dans l'établissement scolaire ? Aménager des lieux de lectures multiples avec des objectifs spécifiques*
 - multiplier les lieux de lecture ; ex : le coin lecture sous le préau géré par les enfants ; en collège : livres en salle de permanence ; armoires à livres dans les salles de cours
 - aménagement de ces lieux de lecture : pas un seul modèle, celui des bibliothèques et du classement Dewey, mais des lieux aménagés POUR et AVEC les lecteurs afin de favoriser les rencontres imprévues avec les textes.
2. *Temps de lecture : quand peut-on lire dans l'établissement scolaire ? Quel temps réservé à la lecture ? Comment l'augmenter ?*
 - temps réguliers de lecture individuelle libre pas réservés à ceux qui ont fini leur travail scolaire : cf joker lecture
 - temps réguliers de lecture collective (dont lecture orale)
3. *Quelles propositions de lectures ? Augmenter et diversifier le fonds, les supports, les formes de lecture. Informer sur l'offre de lecture*
 - ne pas confondre livre et lecture : on lit sur différents supports, et ils doivent être pris en compte dans toutes les actions de promotion.
 - reconnaître l'écoute de texte lus à haute voix, comme une forme de lecture, la lecture « avec les oreilles »
 - lecture sur écran, notamment sur portable
 - fonds propres et emprunts en médiathèque pour renouveler en permanence les propositions.
4. *Activités, animations, projets pour développer l'autonomie des lecteurs*
 - Exemple 1 : « bulles lecture » installées dans divers lieux du collège ou lycée et gérées par les élèves
 - Exemple 2 : élèves gérant un budget pour achat de livres vs prix des lecteurs
 - Exemple 3 : choisir un livre à lire « quand on sera (jeune) adulte »
 - Exemple 4 : délégués CDI (un par classe) chargés d'assurer la liaison entre le CDI et la classe et de participer à la gestion du CDI
5. *Activités, animations, projets pour développer les interactions entre les lecteurs*
 - interactions à l'intérieur du groupe classe : mur de lectures (les élèves notent sur un post-it le titre des livres lus avec un court commentaire)
 - mais aussi réflexion sur les dispositifs de lecture collective : quand un texte est lu en commun, le dispositif pédagogique permet-il une réelle collaboration des lecteurs entre eux ?
 - interactions intergénérationnelles : rencontres avec des lecteurs plus âgés (ados et adultes) qui racontent leur parcours de lecteur et leur pratique de lecture ; des élèves sélectionnent des livres pour des plus jeunes ou pour des plus âgés

NB. : Ces activités favorisent la coopération entre lecteurs, jamais la compétition.

6. *Activités animations, projets pour favoriser les liens entre pratiques familiales et pratiques scolaires de lectures*
 - les enfants informent les adultes sur leurs lectures, recueillent leurs commentaires
 - les parents sont informés des projets lecture de l'école et sont appelés à y participer : rencontres d'auteurs, livres lus avec des parents
 - actions spécifiques en direction des parents allophones (cf expérience Canopé Lyon)
 - temps de lecture adultes-enfants au moment de l'accueil ou à la sortie des classes ou dans un lieu extérieur (bibliothèque, librairie, centre social) ; enfants et adultes préparent des lectures à haute voix
 - les enfants volontaires offrent un livre, une revue, une affiche, un objet à la bibliothèque de la classe ; leur nom est inscrit dans le livre ainsi que le jour où il l'a offert ; une fête est organisée avec les parents pour la remise officielle des dons.

7. *Liens avec les autres lieux de lecture (bibliothèques, librairies, centres socio-éducatifs, autres établissements scolaires, structures pour l'enfance, etc.)*
 - Cela doit fonctionner dans les deux sens (les élèves rendent visite à une librairie, bibliothèque, etc ; libraire, animateur, bibliothécaire rendent visite aux enfants en classe).
 - Il est important que l'échange soit régulier et non ponctuel.
 - La relation personnelle qui se crée avec d'autres adultes (et lecteurs, professionnels ou non) est essentielle.
 - Exemple de projet : les élèves exposent leurs livres préférés à la bibliothèque (avec commentaire), rencontrent des lecteurs adultes à la bibliothèque, participent au « désherbage », font la vitrine du libraire.

8. *Créer et utiliser des outils d'évaluation.*

Ce que l'on peut évaluer :

 - le temps de lecture des élèves (sur un jour, une semaine, un mois) en créant des indicateurs adéquats
 - l'évolution des représentations de lecture (questionnaire en début et fin d'année)
 - l'évolution des pratiques de lectures (par questionnaire ou par entretien auprès des élèves et des parents)
 - au niveau de l'école : appréciation des dispositifs et activités mis en place ; bilan global sur les lieux et temps de lecture

Conclusion :

Dans l'idéal, un projet global devrait agir sur tous les domaines cités, d'un aménagement du temps et des lieux à l'évaluation des actions menées.

Quatre points me semblent à souligner.

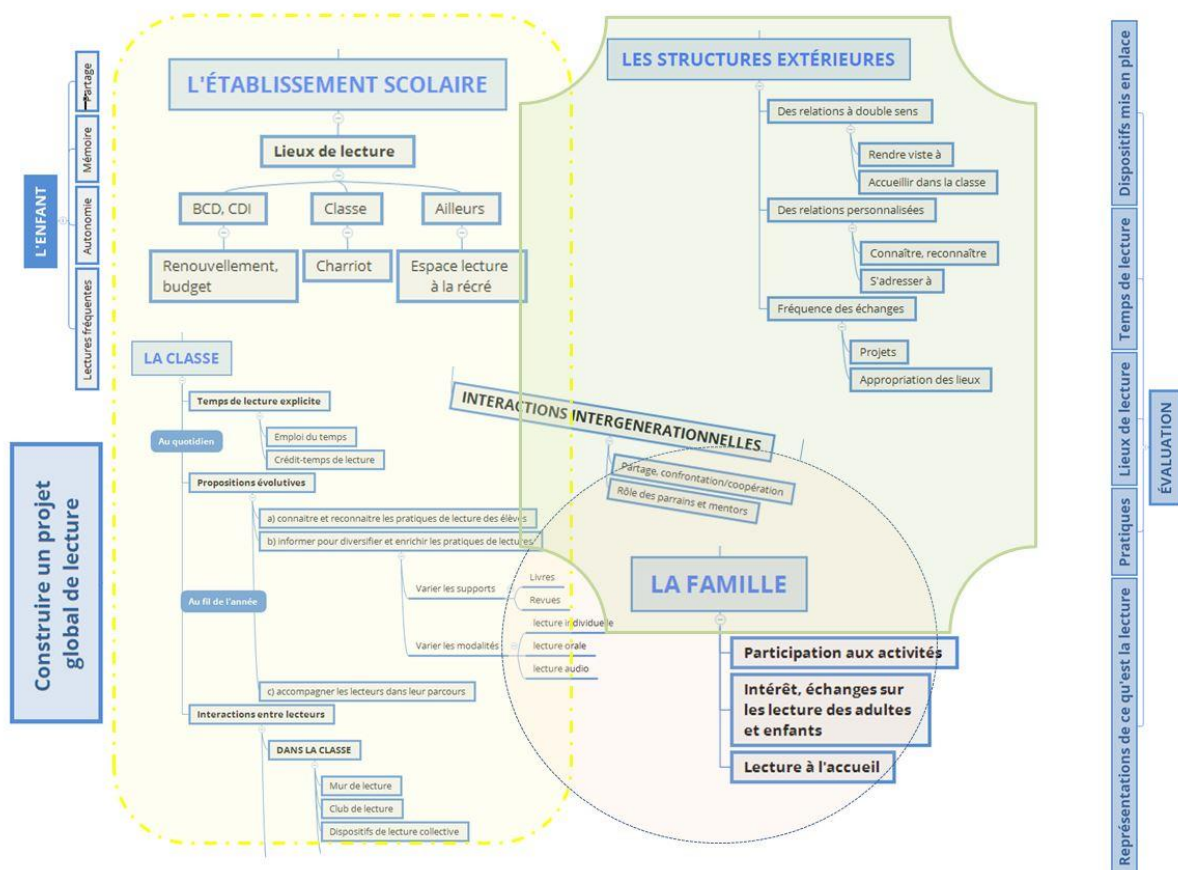
1) Avant d'agir en faveur de la lecture, il convient d'éliminer les obstacles à la lecture, que ce soient le manque de temps accordé à la lecture, les discours et les actions qui construisent des représentations négatives, ou les pratiques pédagogiques qui ne permettent pas de construire une vraie relation à la lecture.

2) Un projet lecture doit viser prioritairement l'autonomie du lecteur, qui se construit à long terme, plutôt que privilégier des actions trop encadrées qui contraignent à une « lecture avec des béquilles ».

3) En conséquence, un projet lecture vise d'abord à créer un environnement favorable à lecture et met en place une organisation qui permet aux jeunes lecteurs de « vivre la lecture » de façon

multiple, libre et socialisée. Cet environnement doit être pensé sur l'ensemble des lieux de vie de l'enfant comme le montre le schéma projeté. Il doit être pensé sur un territoire, ville, communauté de communes, voire département.

4) Faire vivre la lecture signifie aussi penser la lecture au quotidien plutôt que de privilégier des événements ponctuels qui ne permettent pas d'accompagner les parcours des lecteurs dans leur individualité et de les aider à exercer tous les gestes qui constituent la pratique de lecture.



Annexe.

Comment connaître et reconnaître les pratiques de lecture des élèves pour définir avec eux des actions pertinentes ?

Objectifs

- faire évoluer les représentations sur la lecture
- connaître et reconnaître les pratiques de lecture hors institutions culturelles (École, bibliothèque)
- encourager les élèves à partager leurs expériences de lecture pour les renforcer, les rendre conscientes, les faire évoluer
- imaginer des actions à partir des constats faits, actions pensées et réalisées pour mais surtout avec les élèves.
- établir des connexions entre pratiques scolaires de la lecture et hors école, afin de rendre plus efficaces les apprentissages.

Il s'agit de prendre en compte des parcours de lecteurs qui peuvent être très différents selon les individus à milieu social égal. Il y a des déterminismes sociaux, mais il n'y pas de fatalité sociale. Les familles d'un même quartier, d'un même immeuble peuvent avoir des trajectoires différentes, des relations à l'école différentes, des rapports à la lecture différents.

Tout cela se croise à l'école qui peut faire circuler les expériences, les faire partager, créer des dynamiques nouvelles.

1) Maternelle

On peut demander aux enfants de dessiner, puis de commenter leur dessin :

- « un moment de lecture » (on observe alors s'il y a un lien à l'école, à la famille, à un lieu de lecture, à la famille, qui est représenté, dans quelle situation...)
- « une personne en train de lire » (ce qui permet de parler des modèles de lecteurs qu'on les enfants) ;
- « une bibliothèque » (que dessinent les enfants ? pourquoi ? que racontent-ils ?).

On peut aussi les mettre en situation, les observer, étudier leurs réactions.

Par exemple :

- en bibliothèque, en leur demandant de choisir un livre « pour un grand » ;
- en classe, en leur demandant de repérer tout ce qui peut se lire à l'intérieur de l'école ;
- en leur faisant rencontrer des lecteurs plus âgés (par exemple des enfants de l'école élémentaire leur parlant de leur parcours de lecteur).

2) A l'école élémentaire

1. Partir d'un questionnaire

Un questionnaire peut donner des informations sur les pratiques de lecture et les attitudes par rapport à la lecture. Il ne s'agit pas d'un outil scientifique mais d'un moyen de susciter la discussion en comparant les informations recueillies et en dégagant des thématiques pour le débat. Il peut porter sur des points spécifiques (par exemple la réception par les élèves des « quarts d'heure » de lecture silencieuse (type opération « Silence on lit) ou sur des aspects plus généraux.

Il est intéressant de demander à un groupe de rédiger un questionnaire pour un autre groupe. On trouvera en annexe un questionnaire établi par une classe de CM1/CM2 à l'intention de collégiens et lycéens.

Un autre questionnaire est proposé. Il est en cours d'expérimentation.

2. A partir d'un texte de référence pour les lecteurs.

On demande aux élèves d'apporter « un texte qui est important pour eux », en précisant que ce texte peut être un livre de quelque genre que ce soit (roman, BD, livre pratique, documentaire, manuel...), une revue, un article de journal, un journal intime, etc (cf. annexe).

Les premières questions ne portent pas sur le contenu de l'écrit, mais sur les circonstances de la lecture :

- d'où vient le texte présenté ?
- comment, où, quand, pourquoi a-t-il été lu ?
- où est-il conservé, rangé ?
- le lecteur a-t-il conseillé ce texte à d'autres ?
- etc.

(L'adulte rebondit naturellement aux réponses du lecteur pour l'amener à préciser son expérience).

A la fin de l'entretien, le jeune lecteur est invité à trouver trois arguments pour inciter ses camarades à lire le texte choisi. Arguments fréquemment utilisés : c'est un livre/un texte drôle, facile à lire, émouvant, plein d'aventures, plein de suspense, qui fait rêver, qui apprend beaucoup de choses... On peut noter ces arguments pour qu'ils puissent facilement être réutilisés par d'autres lecteurs.

Ce type d'échanges donnent de nombreuses indications sur les pratiques de lecture des élèves et permettent aussi de proposer des « actions » pour les diffuser en classe.

Trois exemples :

- une élève de CE1 présente « Le journal d'un chat assassin » de Anne Fine, emprunté dans la bibliothèque de classe ; de l'échange il ressort que sa principale motivation était de lire un « livre pour les grands » et selon elle, les livres « pour les grands » font peur, idée corroborée par certains de ces camarades ; l'adulte propose alors d'interroger des « grands » (collégiens, lycéens, adultes) sur leurs lectures ;
- un élève de CM2, présenté par son enseignante comme en grande difficulté par rapport à la lecture, a apporté un magazine publicitaire gratuit édité par la firme Légo auquel sa mère l'a abonné ; il est fier de montrer son nom et son adresse sur la revue ; nait un échange sur les revues et le projet de faire une enquête afin de décider à quelle(s) revue(s) pourrait s'abonner l'école ;
- une élève de CM2 a apporté pour la rencontre un « livre » qu'elle a elle-même rédigé et illustré. Pour elle, c'est un manga, même si illustrations et texte sont séparés (texte sur une page, illustrations sur l'autre) ; son témoignage a permis à d'autres élèves de parler de leurs pratiques d'écriture non scolaires ; à la fin de l'échange nait l'idée de la création d'un « club d'écrivains » au sein de l'école

3. Des débats autour d'une thématique liée à la lecture :

Deux temps :

- a) l'adulte lance une thématique et demande à chaque enfant de donner son opinion, de faire part de son expérience ;

b) à partir de témoignages et éléments de réflexion, on liste les actions possibles pour nourrir le projet lecture de la classe et de l'école.

Exemples de thématiques :

- pouvez-vous raconter un souvenir heureux ou malheureux de lecture ?
- dans quels lieux aimez-vous lire ? pourquoi ?
- préférez-vous lire seul ou avec d'autres ? pourquoi ?
- avec qui parlez-vous de lecture ?
- comment faites-vous pour choisir un livre, une lecture ?
- as-tu l'occasion de lire à haute voix des textes à d'autres ?
- la lecture, c'est facile ou difficile pour vous ? pourquoi ?
- aimes-tu écouter des histoires lues ?
- est-ce la même chose pour vous de lire à l'école ou en dehors de l'école ?
- qu'est-ce qui vous empêche de lire ?
- que pourriez-vous faire pour lire encore mieux ?
- qu'attendez-vous d'un livre ?
- quels lecteurs serez-vous quand vous serez plus âgés ?
- comment aider les adultes à lire davantage ?

Exemple : débat mené dans une classe autour de la question « Est-ce la même chose pour vous de lire à l'école ou chez vous ? ». Quelques extraits :

R1 : *Je préfère lire chez moi sur mon lit. A l'école, il y a trop peu de livres et pas ceux qui me plaisent.*

R2 : *A la maison, je suis seule pour lire, c'est plus tranquille. A l'école, les garçons font trop de bruit.*

R3 : *Pour moi, lire à la maison ou à l'école, c'est pareil, mais mon lieu favori c'est dans un hamac sous un arbre.*

R4 : *Je ne lis pas chez moi, seulement les choses qu'il faut lire pour l'école. Je lis seulement à l'école.*

R5 : *Je préfère lire chez moi, parce que je peux lire quand je veux.*

R6 : *C'est mieux lire chez moi, parce que je peux lire sur mon lit, c'est plus confortable.*

R7 : *Je préfère à la maison, parce qu'à l'école on ne peut lire qu'un quart d'heure et ce n'est pas assez pour rentrer vraiment dans l'histoire.*

...

A la suite de l'échange, quelques « actions » proposées par les élèves :

- enrichir l'offre de lecture, par exemple en empruntant chaque semaine un lot de livres et revues à la médiathèque proche ;
- créer des « bulles de lecture », des coins à la fois silencieux et confortables où l'on peut lire seul ou en tout petit groupe ;
- avoir un compte temps lecture pendant la semaine et pouvoir choisir de lire quand on veut ;
- écouter des textes enregistrés avec un casque audio, comme ça on peut s'isoler plus facilement.