

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



# La relation entre l'enfant et l'entrée dans la lecture

## Etude de cas de sept élèves de 3<sup>ème</sup> HarmoS

---

Formation primaire

*« On ne force pas une curiosité, on l'éveille. »*

Daniel Pennac

Mémoire de Bachelor de Déborah Monin

Sous la direction de Pierre-Olivier Vallat

Porrentruy, mars 2014

## **Remerciements**

Ce travail n'aurait pas vu le jour si je n'avais pas été guidée, soutenue, aidée et entourée par de nombreuses personnes.

A mon directeur de mémoire Pierre-Olivier Vallat pour le temps considérable qu'il m'a accordé afin de me guider, pour sa disponibilité et pour son enthousiasme,

A Mme Riat pour ses pistes lors de la mise en route de mon projet,

A l'enseignante qui m'a ouvert les portes de sa classe sans hésitation,

A mes élèves pour leur motivation et leur investissement lors des activités,

A mon amie Julie Boil pour ses conseils lors de la relecture de mon mémoire,

A Sophie Leclerc pour toutes les attentions reçues et son soutien,

A mes proches pour leurs encouragements et leur soutien inconditionnel,

Je vous adresse un grand merci.

## **Résumé**

La présente recherche a pour but d'établir un bilan des comportements d'élèves de 3<sup>ème</sup> HarmoS avec la lecture. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir un regard global sur les apprentissages de la lecture dès son commencement, c'est-à-dire dès sa naissance au sein de la famille jusqu'à ce que l'enfant entre en 3<sup>ème</sup> année HarmoS, étape charnière dans l'apprentissage de la lecture au travers du moyen d'enseignement « Que d'histoires ! ». Lors de ses expériences, dont le but pour l'enseignant est d'amener l'enfant à ressentir l'envie d'apprendre à lire, il découvre divers supports de lecture dont les fonctions sont multiples.

Lors de mon analyse, j'ai cherché à comprendre le comportement que l'enfant entretient avec la lecture lors de son apprentissage en 3<sup>ème</sup> année HarmoS. Utilise-t-il la lecture comme un outil dans son quotidien ? Y a-t-il un lien entre son niveau de lecture et la transposition de cet outil? Finalement, quelle est sa conception du mot « lire »?

Les données se basant sur sept élèves de 3<sup>ème</sup> HarmoS relevées sous forme qualitative, ainsi j'ai établi des liens entre les éléments théoriques présents et les dires de ces enfants, afin d'avoir une vision plus claire de ce qu'est la lecture pour un enfant au début de son apprentissage du code alphabétique.

## **Cinq mots clés**

Lecture – Omniprésence de l'écrit - Support de lecture – Fonctions de l'écrit – Outil

## Liste des tableaux et des figures

Figure 1 : Méthodes de lecture .....	13
Tableau 1 : Les stades du lecteur .....	17
Tableau 2 : Echantillonnage .....	22
Tableau 3 : Questions de l'activité 2. « Les droits du lecteur » .....	25
Tableau 4 : Données de Tom .....	29
Tableau 5 : Données de Max.....	30
Tableau 6 : Données de Léo .....	32
Tableau 7 : Données de Ian .....	34
Tableau 8 : Données de Noé.....	35
Tableau 9 : Données de Billy.....	36
Tableau 10 : Données de Molly .....	37
Tableau 11 : Résultats communs de l'activité 2 : «Les droits du lecteur » .....	39

## Sommaire

Remerciements .....	i
Résumé .....	ii
Cinq mots clés .....	ii
1 Problématique .....	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche .....	3
2 Etat de la question .....	4
2.1 Qu'est-ce que lire ? .....	4
2.2 La lecture avant l'école.....	4
2.3 L'envie d'apprendre à lire .....	5
2.4 La relation ternaire parents-lecture-enfant.....	6
2.5 Les finalités de l'enseignement du français au cycle 1 .....	7
2.6 La clarté cognitive .....	8
2.7 Les fonctions de la lecture.....	9
2.8 La conscience phonologique .....	10
2.9 Les aspects affectifs de la lecture (motivation) .....	11
2.10 Les profils de lecteur .....	11
2.11 Les méthodes d'apprentissage de la lecture .....	12
2.11.1 La méthode syllabique (approche synthétique) .....	12
2.11.2 La méthode globale (approche analytique).....	13
2.11.3 La méthode mixte.....	14
2.12 Le moyen d'enseignement « Que d'histoires ! » .....	14
2.13 Les étapes de l'évolution de la lecture.....	15
2.14 Lecteur ou liseur.....	17
2.15 Les Dix droits du lecteur .....	18
3 Questions et objectifs de recherche .....	19
4 Méthodologie .....	20
4.1 Introduction .....	20
4.2 Procédure .....	21
4.3 Echantillonnage.....	22
4.4 Démarche .....	22
4.4.1 Activité 1. « Le dernier déchiffrage » .....	23
4.4.2 Activité 2. « Les droits du lecteur » .....	24
4.4.3 Activité 3. « Le support de lecture de la maison » .....	25

4.4.4	Activité 4. « Différents supports de lecture » .....	25
4.5	Description des données obtenues .....	26
5	Analyse et résultats.....	28
5.1	Synthèse des analyses .....	38
	Conclusion.....	41
	Références bibliographiques .....	43
	DVD.....	43
	Ouvrages référencés .....	43
	Annexe 1 : Description du DVD .....	45
	Annexe 2 : Synthèse du DVD .....	47
	Annexe 3 : Les objectifs du plan d'études romand, 1-2 HarmoS .....	49
	Annexe 4 : Demande d'autorisation des représentants légaux.....	52
	Annexe 5 : Tableaux de base .....	54
	Annexe 6 : Activité 1 : « Le dernier déchiffrage » .....	55
	Annexe 7 : Activité 2 : « Les droits du lecteur ».....	56
	Annexe 8 : Activité 3 : « Le support de la maison ».....	57
	Annexe 9 : Activité 4 : « Les différents supports de lecture » .....	58

## Introduction

Tout d'abord, j'ai choisi un thème auquel j'allais m'intéresser durant plusieurs mois afin de réaliser mon mémoire de Bachelor. Comme j'ai choisi de me spécialiser durant ma dernière année de formation dans le premier cycle, je me suis penchée sur la lecture et son apprentissage, conséquent et fondamental dans la scolarité d'un enfant. Suite à mon intérêt pour ce thème, mes apports théoriques ont déterminé mon orientation dans cette recherche.

Dans une position d'adulte, je lis pour me renseigner, me cultiver, développer des connaissances, me rendre autonome dans mon travail, mes études et mon quotidien. Or, lire est un processus que j'applique quotidiennement jusqu'à en oublier l'impact qu'il détient sur ma vie. Alors que l'importance de la lecture me paraît transparente lorsque je suis en train de lire puisque j'y recour de manière naturelle, Giasson (2010), par ses paroles, me rappelle que c'est une activité fondamentale :

« Dans notre société, la lecture est une activité qui fait pour ainsi dire partie de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour « être », tout simplement »

Jocelyn Giasson, 2010, p.6

C'est ainsi que l'enseignement de la lecture devient une des préoccupations majeures pour les enseignants.

Les débuts d'un enfant dans la lecture se font en principe au sein de sa famille, dès son plus jeune âge. Entrer dans le monde de l'écrit tout petit est souvent associé par l'entrée dans la littérature jeunesse. Grâce à ses expériences précoces et diversifiées partagées avec les lecteurs qui l'entourent et les supports de lecture choisis, l'enfant développera le goût de la lecture. Puis, progressivement, il fera deux découvertes qui vont préparer et conditionner sa réussite dans la maîtrise du savoir-lire : saisir les buts de la lecture et comprendre le principe alphabétique de notre système d'écriture quotidien. Le rôle des parents, qu'il soit avant ou en parallèle de l'enseignement scolaire, est ainsi essentiel pour le développement des connaissances et la motivation de l'enfant dans la lecture.

Alors que la lecture est un outil indispensable pour la vie en société, mes questions de recherche ont été établies en lien avec l'omniprésence de l'écrit dans notre quotidien. Je souhaite savoir quelle est la conception de l'acte de lire chez un enfant en début de troisième

année HarmoS. De plus, lors de son apprentissage du code, transpose-t-il ses connaissances dans son quotidien ? Je souhaite notamment découvrir quelle est la nature des supports de lecture connus, et si ceux-ci sont externes à son environnement familial ou scolaire.

En effet, en tant que future enseignante, je souhaite découvrir l'évolution de l'apprentissage de la lecture chez un enfant d'une part, et d'autre part quelle dimension les élèves de 3<sup>ème</sup> HarmoS accordent-ils à la lecture lors de son apprentissage à proprement parlé car, comme l'explique Bernardin (1997), quand un enfant entre dans la culture écrite, ce n'est pas seulement apprendre à lire et à écrire, c'est aussi modifier son rapport au monde.

# 1 Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Dès son plus jeune âge, lorsque l'enfant se fait lire des histoires, lorsqu'il rencontre des « objets sociaux écrits » que l'on appelle supports de lecture, cela l'engage déjà dans l'apprentissage de la lecture. Il commence à en percevoir certaines fonctions, quels en sont les principes, ainsi son envie d'apprendre à lire se développe.

En lecture, les objectifs de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> HarmoS sont d'amener les enfants à découvrir différents supports écrits ainsi que leurs fonctions, l'enfant va ainsi développer ses représentations sur la lecture. Ainsi, il va s'ouvrir au monde de l'écrit, développer des envies et des attentes de la lecture. Cultiver le goût de lire est un des objectifs primordiaux sur lequel les enseignants du cycle 1 doivent alors accentuer leur enseignement. Cependant, ces objectifs ne sont peut-être pas atteints par tous les élèves qui se trouvent en 3<sup>ème</sup> HarmoS.

Lorsque j'étais à la HEP de Fribourg, j'ai dû questionner des enfants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> HarmoS sur leurs représentations de la lecture. Comme j'étais au début de ma formation, ce travail m'avait juste amenée à me rendre compte que les conceptions d'un enfant sont tout autres de celles d'un adulte, que le fossé est grand et qu'il est du devoir de l'école d'amener les enfants à développer une multitude de connaissances.

Le point de départ de mes réflexions est apparu lors du visionnage de DVD « Les représentations des enfants sur la lecture-écriture » (Cornaz & Dallon, 1995). C'est à ce moment-là que je me suis questionnée de manière plus professionnelle sur les représentations de la lecture chez l'enfant. Suite à cette expérience, j'ai pris conscience que les représentations sur les supports de lecture, la présence et le fonctionnement de la langue, les buts et les projets de chacun en relation avec la lecture sont vastes, variés, parfois dénués de sens. En effet, « pour la majorité des élèves, à la rentrée, apprendre à lire c'est être dans une nébuleuse tant au niveau des objets sur lesquels il convient de porter l'attention qu'au niveau des opérations intellectuelles à mettre en œuvre » Bernardin (1997). Ainsi, j'ai voulu comprendre de nouveaux éléments liés à la conception de la lecture pour les enfants qui commencent l'apprentissage du code en 3<sup>ème</sup> HarmoS.

## 2 Etat de la question

### 2.1 Qu'est-ce que lire ?

Le mot « lire » est fréquent, cependant, établir une seule et unique définition exacte de ce terme est une tâche difficile. En effet, chaque auteur possède sa propre pensée pour le décrire. Cependant, au fil de mes lectures, j'ai découvert que chaque définition possède deux aspects distincts, qui sont le décodage et la compréhension, le décodage étant l'outil qui doit amener à comprendre la lecture.

Que je m'intéresse au résultat d'un match de volley dans le journal, que je cherche un numéro de téléphone dans l'annuaire téléphonique, que je lise le résumé d'un livre à la librairie, que je me fie au panneaux de la ville pour trouver mon chemin, je me situe dans l'acte de lire. Ces quatre exemples, inspirés des écrits de Baume (1985), démontrent que lire est un processus d'identification du code et de compréhensions d'une part, mais d'autre part qui illustrent que la lecture et l'écriture vont de pair. Cette parenté indissociable est notamment confirmée par cette citation : « savoir lire, c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique » (Mialaret, 1968, p.3 in Baume, 1986, p.20).

On constate alors que toutes ces définitions et ces pensées sur la lecture tendent vers la même direction : identifier le code et comprendre le message écrit. De ce fait, on ne pourrait imaginer un enseignement qui ne se servirait pas de la lecture pour enseigner aux élèves à écrire, et réciproquement.

Ces définitions complexes, qui semblent concerner des personnes ayant déjà un bon niveau de lecture, me poussent à orienter mes recherches sur les débuts de la lecture de l'enfant.

### 2.2 La lecture avant l'école

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'apprentissage de la lecture commence avant l'entrée à l'école. En effet, comme le souligne Maréchal (2009), l'initiation à la lecture débute chez le bébé lorsque celui-ci la rencontre sur divers supports de lecture au sein de sa famille. Ainsi, la mission des parents est de considérer le bébé comme un être de langage afin qu'il touche les livres et se familiarise avec eux. Selon Maréchal (2009), les livres seront

alors un moyen d'apprentissage, une source d'évasion pour que le jeune enfant entre dans le monde du langage, de la réflexion, du social, du partage, et que son imaginaire construise de nouvelles images de la pensée. A travers cette relation entretenue avec le livre par l'intermédiaire de ses parents, l'envie de décrypter les taches noires présentes, que nous appelons les lettres, va se développer chez le jeune enfant. Ainsi, Germain & al. (2003) soutiennent Maréchal (2009) en relatant que l'environnement familial et culturel sont des facteurs importants pour que l'enfant ressente le désir et le plaisir d'apprendre à lire. Adams (1991) tend notamment dans ce sens : selon lui, les enfants qui ont eu la possibilité de se faire régulièrement lire des histoires durant leur enfance sont ceux qui ont le plus de chances de réussir leur apprentissage de la lecture. On peut alors percevoir un lien entre le désir d'apprendre à lire et la réussite de l'apprentissage. En revanche, Maréchal (2009) nous rend attentif au fait que l'enfant ne doit pas être soumis à la lecture alors qu'il n'en n'a pas envie. En effet, il pourrait dans un premier temps être dégoûté par la lecture, ce qui entraînerait, dans un deuxième temps, un rejet de l'acte de lire qui pourrait se transposer dans plusieurs branches lors de sa scolarité.

Par contre, « si la vie familiale n'intègre pas de façon quotidienne la manipulation de l'écrit, le pouvoir signifiant de l'écrit environnant a peu de chances d'apparaître » (Charmeux, 1998, p.86). En effet, l'enfant n'apprend pas à faire la différence entre le journal sur lequel l'écrit a une fonction et une feuille d'arbre s'il n'est pas amené à être impliqué dans l'écrit. Certes il aurait une expérience de l'écrit, mais elle resterait confuse et peu distincte des autres éléments de l'environnement. Dans ce cas-ci, selon Charmeux (1998), l'enfant n'aurait donc aucune prise sur l'expérience réelle lorsqu'il est dans l'apprentissage scolaire de la lecture.

Ainsi, en tant qu'enseignante, ces éléments me rendent attentive à la nécessité de diversifier les histoires et les autres activités se référant à la lecture, afin que chacun découvre peu à peu la diversité du monde de l'écrit et y ressente du plaisir.

### 2.3 L'envie d'apprendre à lire

Comme nous l'avons vu, l'environnement familial et culturel dans lesquels grandit l'enfant sont des facteurs importants pour lui donner envie d'entrer dans le monde de l'écrit certes, mais ce n'est pas tout. En effet, en plus de la promesse du plaisir de l'acte de lire, Germain & al. (2003) ont défini que le projet de lecture que l'enfant se construit à partir de sa motivation et de ses capacités cognitives est un second moteur d'un élan vers l'apprentissage de lecture. Pour définir ce projet et acquérir ces facultés, il faut que l'enfant ait rencontré ou développé certaines habitudes recensées par Germain & al. (2003) :

- L'enfant doit avoir rencontré différents supports de lecture, ou « supports médiatiques » (Giasson, 2010, p.104), qualifiant chaque dispositif comportant des signes destinés à être lus. Chauveau (2003) parle de supports tels la carte postale, l'écran d'ordinateur ou le journal, alors que j'ajouterais l'étiquette d'un habit, une recette de cuisine ou la plaquette d'un nom de rue. Selon Germain & al. (2003), cette familiarisation évitera à l'élève d'être déstabilisé par le manque d'expérience qu'il a eu lorsqu'il débutera l'apprentissage de la lecture. Giasson (2010), ajoute qu'il est important de traiter cette diversité des supports de lecture afin qu'ils comprennent que la multitude des supports de lecture qu'ils rencontrent dans son quotidien sont susceptibles de répondre à ses questions.
- L'enfant doit savoir que les objectifs de la lecture sont multiples. Se divertir, s'informer ou apprendre sont des fonctions qu'il peut rencontrer. Ainsi, son comportement va différer et sa motivation à entrer dans un de ces objectifs de la lecture.
- L'enfant doit notamment apprendre à transposer ses connaissances culturelles afin de comprendre les sujets abordés dans un texte. S'il ne détient pas encore cette capacité, ou s'il a trop peu de connaissances culturelles, il n'éprouverait pas de plaisir à lire dans son apprentissage. En effet, si l'enfant ne connaît pas la symbolique associée au loup, il ne saisira pas le sens de sa lecture, et n'éprouvera peut-être pas de plaisir lorsqu'il rencontre un loup dans les écrits.

## 2.4 La relation ternaire parents-lecture-enfant

Fijalkow & Fijalkow (2003) relatent une étude de Cazals (1968) qui démontre l'influence du projet parental sur la réussite ou l'échec scolaire. Cette recherche compare le niveau des élèves dont les parents, qu'ils soient analphabètes ou lecteurs confirmés, ont des projets d'avenir en lecture pour leur enfant et ceux qui n'en ont pas, ne s'en préoccupent pas.

Les résultats de cette recherche démontrent que les parents qui ont des projets d'avenir pour leur enfant à l'école et en lecture l'amèneront à obtenir des résultats supérieurs. En effet, se sentant préoccupés pour leur avenir ayant un lien avec la lecture, ils éveillent la curiosité de leur enfant pour l'écrit en les mettant en exploration sur des écrits du quotidien tels les panneaux de rue, de magasin ou publicitaires. Cependant, même si cette initiation aux écrits n'a pas lieu, si le regard que les parents portent sur les projets d'avenir de leur enfant et l'école est positif, il se transposera alors sur l'enfant qui partagera le même point de vue et ressentira l'envie d'apprendre à lire.

Dans le cas contraire, lorsque les parents n'ont aucun rapport avec des endroits telle la bibliothèque, n'incitent pas leur enfant à être en relation avec l'écrit et ne voient aucun intérêt à ce que leur enfant entre dans la lecture puisqu'ils n'envisagent pas un projet d'avenir en relation avec la lecture pour leur enfant, il se peut que leur enfant ressent un désintérêt pour la lecture. Ainsi, il est probable que l'enfant se trouve dans une posture difficile entre l'enseignant qui exige de lui de développer des capacités en lecture et la pensée de ses parents. La solution que l'élève choisit est bien souvent la résistance à l'enseignant, en refusant d'apprendre. Ce refus aurait alors des conséquences négatives sur ses résultats de lecture et scolaire, puisque la lecture est un acte fondamental.

Pour en faire une synthèse, selon Bernardin (1997), les enfants entrant dans l'apprentissage de la lecture ont développé un rapport au savoir sous une forme épistémique, qui est lié à la conception de l'apprentissage, la nature de l'acte d'apprendre et au fait de savoir. Contrairement à celle-ci, le rapport au savoir peut avoir une forme identitaire, qui prend sens par rapport aux attentes familiales, à des modèles identificatoires, à l'image que l'on a de soi-même et à l'avenir projeté. Ainsi, je vais développer les conséquences de l'avenir projeté par les parents.

En tant que future enseignante, il est nécessaire de m'intéresser aux objectifs censés être atteints par les élèves en fin de deuxième année HarmoS, afin de prendre connaissance des conditions dans lesquelles les élèves font leur passage en 3<sup>ème</sup> année HarmoS, marquée par l'apprentissage plus soutenu de l'acte de lire caractérisé par l'apprentissage du code.

## 2.5 Les finalités de l'enseignement du français au cycle 1

Le but des deux premières années d'école obligatoire est d'amener chaque enfant à vouloir lire, à aimer lire...avant et afin de savoir lire (Waelput, 2005, p.8). C'est un objectif à atteindre tout à fait honorable pour un enseignant certes, cependant il n'est qu'une pierre à l'édifice. En effet, outre cet objectif-clé, un instituteur du premier cycle se doit de traiter conjointement les trois finalités de l'enseignement du français au cycle 1 qui sont, selon Auvergne & al. (2011, p.20) :

- Apprendre à communiquer / communiquer : produire et comprendre des textes à l'oral et à l'écrit
- Maîtriser le fonctionnement de la langue / réfléchir sur la langue : découvrir et s'appropriier les mécanismes de la langue et de la communication

- Construire des références culturelles : découvrir et comprendre les valeurs du patrimoine culturel

Ces trois finalités, visant à permettre à l'enfant « d'entrer dans une relation sociale et humaine » avec l'autre (CIIP, 2008, p. 9), se déclinent en quatre composantes de l'entrée dans l'écrit :

- Développer la culture de l'oral et de l'écrit
- Comprendre et produire des textes oraux et écrits
- Passer de la langue orale à la langue écrite
- Dire, écrire et lire des mots

Ces quatre champs d'action, toujours en interaction selon Chauveau (2009), permettent à l'enfant de développer les acquisitions du lire-écrire, primordiales pour vivre dans le monde actuel.

Afin d'aboutir aux finalités recensées par Auvergne & al. (2011) les enseignants doivent amener les élèves à atteindre les objectifs plus détaillés émis dans le plan d'études romand. Ce dernier, appelé plus communément « PER », rédigé par la CIIP (2010) ou conférence intercantonale de l'instruction publique, est officiellement entré en vigueur au cours de l'année scolaire 2011-2012 en Suisse Romande. Il détermine un projet global de formation de l'élève et y inscrit les objectifs précis auxquels les enseignants doivent amener les élèves. Ainsi, les différents cantons y ayant adhéré créent une harmonisation de la scolarité obligatoire.

Pour continuer dans le sens de ma recherche, il est essentiel de prendre connaissance des objectifs du PER liés au français référant les deux premiers degrés scolaires (cf. Annexe 3). Ils permettent d'établir la situation idéale dans laquelle ces élèves débutent l'apprentissage de l'identification du code.

## 2.6 La clarté cognitive

L'entrée en 3<sup>ème</sup> HarmoS est marquée par l'apprentissage du code pour apprendre à lire et écrire. Pour ce faire, l'enfant doit d'abord se faire une idée de ce que veulent dire « lire » et « écrire » (Giasson, 2012, p-60), qui correspond à la clarté cognitive. Cet auteur énonce 4 aspects formant la clarté cognitive :

- La conception de la fonction de l'écrit. En effet, un enfant doit avoir compris que l'on peut lire divers supports de lecture et y rencontrer des fonctions différentes.
- Le deuxième point de la fonction cognitive est le langage technique du lire-écrire. En effet, il correspond au fait que l'on comprenne que des signes écrits correspondent à des mots du langage oral.
- Les conventions de l'écrit en sont le troisième aspect. Dans notre culture, la convention implique de lire de gauche à droite et non de droite à gauche.
- Le dernier aspect correspond aux relations qui unissent l'oral et l'écrit. L'enfant doit avoir acquis que l'on peut écrire ce qu'on dit et inversement.

Graduellement, au travers de ses expériences, il va développer sa conception de la lecture en faisant deux découvertes : comprendre les fonctions de la lecture ainsi que le principe alphabétique de notre système d'écriture, que je vais ainsi développer

Selon Purcell-Gates et Dahl (1991), si l'enfant perçoit les fonctions de la lecture dès les deux premières années d'école obligatoire, la prédiction qu'il réussisse son apprentissage de la lecture en 3<sup>ème</sup> Harnos est très bonne. De plus, selon une étude de Chauveau et Rogevas-Chauveau (1993, in Giasson, 2010), la majorité des enfants qui n'avaient pas une conception claire des fonctions de l'écrit ont éprouvé des difficultés dans leur apprentissage de la lecture.

Pour Chauveau (2003), enseigner la lecture à un enfant c'est bien, mais encore faut-il qu'il comprenne pourquoi le faire, au risque que l'enfant ne prenne pas conscience de l'omniprésence de l'écrit dans la société et qu'ainsi, la lecture ne reste qu'un apprentissage scolaire. L'enfant doit percevoir l'enrichissement personnel dont il peut profiter dans son apprentissage de la lecture. Ainsi, Foucambert (1995) et Hanrad Ladoul (2000) témoignent qu'il est primordial de travailler sur les raisons de lire, afin que l'enfant prenne conscience de la nature et des enjeux de la lecture dans la société.

Les écrits rencontrés dans notre quotidien n'ont pas tous la même fonction. Ainsi, il est important que les enfants les découvrent durant leurs apprentissages de la lecture, c'est pour cela que je vais développer les différentes fonctions de l'écrit.

## 2.7 Les fonctions de la lecture

Lorsque l'on émet les fonctions de la lecture, nous pourrions notamment qualifier ce terme de but, ou d'intention de la lecture. En connaître ses fonctions, c'est avoir connaissance de

l'utilité de la lecture, de ses buts et de ses usages. Ainsi, « rencontrer les écrits sur des supports variés, pouvoir les reconnaître, les nommer et comprendre leur utilisation ouvriront progressivement l'enfant à cette compétence culturelle pour devenir lecteur » (Waelput, 2008, p.51). Les six fonctions de la lecture recensées par Chauveau (1997, in Waelput, 2008) sont les suivantes :

- La fonction « imaginative » représente les supports de lecture tels les livres, les albums ou les bandes dessinées que l'on lit pour se faire plaisir, se détendre ou rêver.
- La fonction « interpersonnelle » recense les supports de lecture qui servent à communiquer avec une ou plusieurs personnes, comme par exemple la liste de course ou un email pour transmettre des informations à quelqu'un.
- La fonction « formative » peut se trouver dans les manuels scolaires ou les encyclopédies, car elle permet d'accroître ses connaissances.
- La fonction « informative » se rencontre lorsque l'on s'informe dans les journaux, sur les pochettes CD, la publicité, les étiquetages divers, les horaires ou les cartes restaurants.
- La fonction « injonctive » est celle qui fait agir, quand on lit un mode d'emploi, une recette de cuisine, une règle de jeu ou les consignes d'un exercice
- La fonction « régulatrice » se rencontre lorsque l'on cherche à se débrouiller dans la vie scolaire et sociale, en lisant un emploi du temps, un calendrier de la météo ou des anniversaires, les règles de savoir-vivre.

La richesse des supports écrits présents dans notre société peuvent amener les enfants à développer leur conscience phonologique en-dehors du cercle scolaire. Cependant, l'école doit véritablement enseigner afin qu'elle se développe.

## 2.8 La conscience phonologique

Durant les deux premières années du cursus scolaire, une visée conséquente entre en jeu pour l'apprentissage de la lecture: développer la conscience phonologique de l'enfant. « La conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que les syllabes, la rime et les phonèmes » (Giasson, 2012, p.83).

Ainsi, les enfants qui possèdent une bonne conscience phonologique à la fin de 2<sup>ème</sup> HarmoS sont plus à même d'accéder au principe alphabétique et de ce fait, bien réussir leur

apprentissage de la lecture en 3<sup>ème</sup> HarmoS. En effet, comprendre le principe alphabétique, c'est comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un son (phonème). C'est donc le lien que l'enfant crée avec le principe alphabétique qui explique la corrélation entre sa conscience phonologique et sa réussite en lecture en 3H.

En 3<sup>ème</sup> HarmoS, l'appui de l'écrit viendra ensuite consolider cette conscience (Giasson, 2012).

## 2.9 Les aspects affectifs de la lecture (motivation)

La lecture est certes un processus cognitif, mais les aspects affectifs agissent sur le rendement des élèves en lecture (Giasson, 2012). Selon Afflerbach (2007, issu de Giasson 2012), les aspects affectifs de la lecture comprennent la motivation à lire, l'image de soi en tant que lecteur et les centres d'intérêts du lecteur. Gambrell et Gillis (2007, issu de Giasson, 2012) soutiennent que la motivation est un des moteurs importants dans la réussite en lecture puisqu'elle pousse l'élève à entrer dans la lecture. Selon Giasson (2012), la motivation peut être « intrinsèque », ce qui va générer un sentiment de satisfaction individuelle chez le lecteur, tout comme elle peut être « extrinsèque » quand sa lecture est basée sur le fait qu'il obtiendra une récompense externe, comme les félicitations d'un parent ou enseignant. Le problème de la motivation extrinsèque est que le jour où l'enfant ne se voit plus souligner ses actes de lecture, la motivation disparaît.

## 2.10 Les profils de lecteur

Lors de leur entrée en 3<sup>ème</sup> HarmoS, les élèves débutent les apprentissages fondamentaux de la lecture. La diversité des élèves recueillie dans une classe génère des différences remarquables dans leurs rapports avec l'écrit. Ainsi, Giasson (2012) les a divisés dans quatre catégories bien distinctes. En effet, l'auteur a établi des profils de lecteur afin de classer chacun des enfants entrant en 3<sup>ème</sup> HarmoS :

- Les lecteurs précoces

Les lecteurs précoces sont ceux qui savent déjà lire en entrant en 3<sup>ème</sup> HarmoS.

- Les explorateurs

Actifs dans l'exploration de l'écrit, les explorateurs cherchent à lire tous les supports écrits et ce tout le temps.

- Les lecteurs dépendants

Les lecteurs dépendants lisent les mots qu'ils connaissent et attendent sur autrui possédant le savoir-lire de leur lire. En effet, ils possèdent des lacunes et ainsi ont besoin d'être entourés par un lecteur confirmé. Le but, pour l'entourage de cet enfant, est de lui faire prendre conscience qu'apprendre à lire demande beaucoup d'efforts de sa part.

- Les lecteurs à risque

Ces élèves pensent qu'ils doivent mémoriser les mots en s'en faisant une image. De ce fait, ils ne lisent pas, ils disent au hasard dans un premier lieu, mais ne s'intéressent pas non plus aux livres. De ce fait, les lecteurs à risque cherchent constamment de l'aide autour d'eux et ne retiennent pas l'enseignement de la lecture, particulièrement lorsque l'enseignement est réalisé en collectif.

## 2.11 Les méthodes d'apprentissage de la lecture

Lors de l'apprentissage de la lecture, différentes méthodes peuvent être utilisées afin que les élèves deviennent des lecteurs confirmés. Historiquement l'acte de lire a été transmis selon deux approches : l'approche synthétique et l'approche globale. Comme elles ne se suffisent pas à elles-mêmes, elles forment ensemble la troisième approche que l'on qualifie de mixte. Chacun de ces types d'approche repose sur des conceptions divergentes, c'est ainsi que je vais les développer chacune séparément.

### 2.11.1 La méthode syllabique (approche synthétique)

La méthode syllabique, ou approche synthétique, construit l'apprentissage de la lecture en partant « des unités les plus petites de la langue pour aller vers les plus grandes » (Giasson, 2010, p.133). Le principe de cette approche est de décoder, c'est-à-dire de se servir des lettres pour identifier un mot. Le point de départ est donc l'identification des lettres que l'enfant doit déchiffrer pour en lire la syllabe. Puis, il va déchiffrer l'association de ces syllabes afin de les combiner pour bâtir des mots, puis établir des phrases.

Cette approche dite synthétique peut s'appliquer de plusieurs manières. En effet, Giasson (2010) parle d'approches alphabétiques pour les approches qui partent de la lettre, d'approches phonétiques pour celles qui partent des phonèmes et d'approches syllabiques pour celles dont l'unité de départ est la syllabe. Comme il le souligne, le point négatif relatif à cette approche est qu'elle n'accorde que peu d'importance au sens de la phrase puisqu'elle suit le principe de hiérarchisation. En effet, ce principe a pour but unique d'assembler des lettres connues, ce qui va ralentir la découverte du récit et les plaisirs de celui-ci pour les enfants. Ainsi, lors de cette approche, demandant à l'élève de déchiffrer grâce au code, aux graphèmes et aux phonèmes, on parle d'assemblage.

### 2.11.2 La méthode globale (approche analytique)

Les principes de cette méthode sont à l'opposé de celle présentée précédemment. En effet, Giasson (2010) dit que la méthode globale doit son nom au fait que l'enfant découvrira le mot dans la phrase, la syllabe dans le mot, la lettre dans la syllabe. Cette méthode veut que l'enfant perçoive d'abord le tout avant de s'intéresser aux détails. Selon Giasson (2010) l'enfant est au centre des apprentissages et acteur de ces derniers, car il doit découvrir par lui-même les similitudes de certains mots ou de certaines graphies. Dans cette position, l'enfant se voit alors sans cesse analyser, d'où la méthode qui est une approche analytique. Cette approche demande à l'élève de reconnaître des mots fréquents, on parle ainsi d'adressage. Le par cœur est momentanément certes, mais le reproche de l'approche globale est le fait que la lecture ressemble parfois à de la devinette.

Afin de bien différencier et comprendre les deux chapitres précédents, le graphique ci-dessous, inspiré de Goigoux & Cèbe (2006), illustre ces deux premières méthodes. La méthode syllabique, ou l'approche synthétique débute par la reconnaissance d'une unité comme la lettre tandis que la méthode globale, ou approche analytique, débute par la reconnaissance d'un mot.

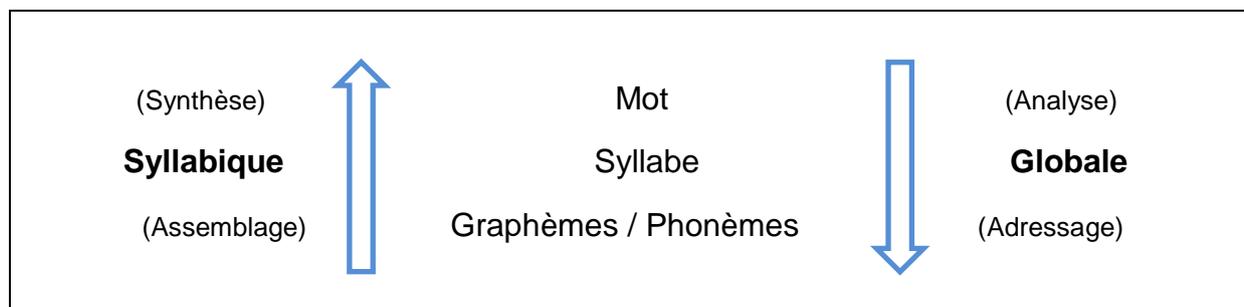


Figure 1 : Méthodes de lecture

Actuellement, les enseignants n'emploient plus qu'une seule des deux méthodes présentées ci-dessus (Ecalte et Magnan, 2002, p.191). En effet, elles ont laissé place à la méthode dite mixte.

### 2.11.3 La méthode mixte

La méthode mixte est un mélange alliant la méthode syllabique et la méthode globale. Ces approches mixtes mettront d'une part l'élève dans une approche analytique puisqu'ils apprennent un bagage de mots qu'ils reconnaissent, et d'autre part dans une approche synthétique puisque le code, les graphèmes et les phonèmes sont également appris et donnent ainsi accès au déchiffrement. Pour Chauveau (2009), lire demande à l'élève de mettre en place des opérations mentales, des savoir-faire et des habiletés qu'il faut travailler quotidiennement. Ces opérations doivent amener l'enfant à la compréhension de ce qu'il lit. Car quel serait le but de la lecture si l'enfant ne s'arrête qu'au déchiffrement ou à la reconnaissance d'un mot ?

La méthode mixte est employée dans le moyen d'enseignement « Que d'histoires ! », présent dans la classe de 3<sup>ème</sup> année HarmoS concernée par la recherche.

## 2.12 Le moyen d'enseignement « Que d'histoires ! »

Il existe une multitude de moyens didactiques dans le domaine du français, comme la méthodologie « Grindelire », « Mika », « La planète des Alphas » ou « Que d'histoires ! ». Cette liste n'est pas exhaustive, et je ne vais pas toutes les développer. Seul le moyen d'enseignement présent dans la classe de 3<sup>ème</sup> année HarmoS concerné par la recherche, qui est « Que d'histoires ! » sera présenté.

« Que d'histoires ! », constitué de huit albums jeunesse, d'un guide pédagogique accompagné de fiches d'activités à photocopier pour les élèves et d'un mémo des sons est un moyen d'enseignement officiel dans plusieurs cantons francophones suisses. Cette méthode a été adoptée par le canton de Vaud en 2009, les cantons du Jura et de Neuchâtel en 2010, Fribourg et Valais en 2011 et Berne en 2012 (CIIP, 2014).

Une des particularités de ce moyen d'apprentissage est que les enfants vont travailler sur un support de lecture, sur un album qui sera la base de tout le travail fourni durant plusieurs mois. Le moyen « Que d'histoires ! » met l'élève au centre de ses apprentissages car il mise sur sa curiosité, son besoin de comprendre le texte. En parallèle à ceci, l'enfant est amené à

réaliser des fiches d'exercices qui touchent à la lecture, à la compréhension du texte, et à l'écriture pour les réaliser : les activités de lecture et d'écriture sont toujours menées en parallèle afin que ces apprentissages se fassent en même temps. L'enfant va comprendre vite que lecture et écriture obéissent à des règles de codage, et qu'il apprend autant à lire en écrivant qu'en lisant. Pour compléter les albums et les fiches, un mémo des sons accompagne l'élève afin qu'il fasse la correspondance entre graphèmes et phonèmes. En résumé, cet outil d'enseignement amène l'enfant à chercher et découvrir le code et le sens avant même de savoir lire, et procède de la même manière avec l'écriture. Procédant par l'assemblage (étude du code) et l'adressage (mémorisation de mots), l'enseignement de la lecture au travers des outils de Guillaumond (2001) se fait donc sous une approche mixte et en parallèle à celui de l'écriture. L'enfant, tout au long de ces albums, développe des stratégies de lecture (travail sur le sens), des connaissances sur le fonctionnement de la langue en étudiant le code notamment, construit des compétences dans la langue orale et dans sa production d'écrits.

Le moyen d'enseignement « Que d'histoires ! » a été conçu pour permettre à l'enfant d'avoir appris et dans l'idéal acquis le déchiffrement de tous les sons à la fin de la 3<sup>ème</sup> année HarmoS.

Au fil des années, l'élève, en développant des compétences en lecture, est intégré dans une des catégories bien distinctes de l'évolution du lecteur établie par Giasson (2010).

## 2.13 Les étapes de l'évolution de la lecture

Selon Giasson (2010), la compétence à lire de l'enfant se développe et se perfectionne au fil des années scolaires. Tout au long de ce cursus, elle a établi 6 paliers, le premier étant le « lecteur en émergence » et le dernier le « lecteur confirmé » afin que l'enseignant puisse situer l'élève dans son cheminement de la lecture et répondre à ses besoins s'il n'atteint pas le niveau souhaité à la fin d'un cycle. Voici ces différents stades proposés (Giasson, 2010, p.31-33) :

- Le lecteur « en émergence » :

C'est la première étape de lecture chez l'enfant. Celui-ci a déjà été sensibilisé, dans un premier temps, aux fonctions de l'écrit malgré qu'il ne sache lire de manière autonome. Il tente de prendre du plaisir en écoutant des histoires et reconnaît certains mots de son environnement uniquement, puisqu'il n'a pas encore découvert le principe alphabétique.

- L'apprenti lecteur :

La principale caractéristique de l'apprenti lecteur est qu'il découvre le principe alphabétique ainsi que le fonctionnement du système écrit, afin de lire des mots nouveaux. Cependant, il émet passablement d'hypothèses lors de sa lecture puisqu'il ne maîtrise pas encore ses dernières découvertes.

- Le lecteur débutant :

L'enfant a intégré des habiletés d'identification de mots et est capable de lire de manière autonome des textes nouveaux grâce à la maîtrise acquise du code. Ce processus se fait encore de manière hésitante, parfois même un mot après l'autre, mais ne péjore en rien sa compréhension du texte.

- Le lecteur en transition :

Le lecteur lit aisément, de façon courante, et n'est plus dans le besoin de décoder les mots puisque son répertoire les contenant lui permet de les reconnaître.

- Le lecteur stratège :

Les stratégies de compréhension se développent chez l'enfant, mais cependant ne sont que la base de ses stratégies. En effet, elles seront dans un premier temps utiles pour comprendre un texte qui ne présente pas de difficultés majeures de compréhension, mais l'enfant devra en développer de nouvelles.

- Le lecteur confirmé :

Les stratégies de compréhension du lecteur s'affinent d'une part, mais d'autre part se développent. En effet, il en adopte de nouvelles en les complexifiant. Le lecteur confirmé saura se représenter clairement le texte, ne se laissera pas déstabiliser par les obstacles qu'il rencontre dans ses lectures, et réussira à réagir au texte et à utiliser les informations dans d'autres domaines.

Giasson (2010), en énumérant les différents stades de l'évolution du lecteur accompagnés de leurs principales caractéristiques, a cité les degrés scolaires approximatifs auxquels ils s'y rapportent dans le système français. Ainsi, j'ai transposé ses dires dans le système HarmoS dans le tableau ci-dessous :

Le lecteur « en émergence »	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> HarmoS
L'apprenti lecteur	Ce stade caractérise le milieu de 3 <sup>ème</sup> HarmoS
Le lecteur débutant	L'élève doit atteindre ce stade en fin de 4 <sup>ème</sup> HarmoS
Le lecteur en transition	Fin 4 <sup>ème</sup> HarmoS- début 5 <sup>ème</sup> HarmoS
L'apprenti stratège	5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> HarmoS
Le lecteur confirmé	7 <sup>ème</sup> et 8 <sup>ème</sup> HarmoS

Tableau 1 : Les stades du lecteur

## 2.14 Lecteur ou liseur

Selon Poslaniec (1999), plusieurs chercheurs ont établi une distinction entre lecteur et liseur. « Etre lecteur signifie savoir lire ; être liseur signifie lire d'une façon autonome » Poslaniec (1999, in Porcar, Postface). Ainsi, être lecteur signifie savoir lire en adoptant un comportement qui est fonctionnel car il est obligé de lire. Dans ce sens, il emploie les clés de lecture apprises afin d'automatiser le décodage, et donc accroître ses capacités de lecture. Poslaniec (1999) dit que si l'enfant lecteur ne lit plus rien après avoir appris à lire, il oubliera et sera considéré comme illettré. A l'inverse, si le lecteur adopte un comportement favorable à la lecture, celui-ci deviendra liseur.

En effet, devenir liseur implique que le lecteur a adopté un comportement culturel lié à sa motivation intrinsèque. Les motivations, liées au plaisir, peuvent être très diverses. L'enfant-liseur lira des supports sur lesquels les fonctions de l'écrit seront diverses. Les secondes motivations sont liées au projet personnel qui sont celles de réussir sa scolarité, sa vie personnelle, ou d'accéder à l'autonomie informative par exemple.

Nous pouvons contraindre un enfant à lire, or, on ne peut le contraindre à aimer lire. Dans ce sens, comme le dit Poslaniec (1999, in Porcar, Postface), il est probable que l'enfant ne s'est pas vu octroyer les moyens pour le devenir. En effet, celui-ci ignore peut-être la diversité des livres de jeunesse dans lesquels il y trouverait certainement son bonheur, ou parce qu'il manque de repères culturels comme le fait qu'il existe des bibliothèques. Le rôle des parents

se retrouve ainsi en étroite collaboration avec celui de l'enseignant. Ne pas posséder d'albums jeunesse à la maison, c'est du ressort des parents certes, ainsi l'enseignant proposera à l'enfant d'emprunter un livre à l'école afin d'en jouir au sein de son cadre familial.

## 2.15 Les Dix droits du lecteur

Selon Pennac (1992), il est important que l'enseignant mette tout en œuvre pour que les élèves développent une image positive de la lecture, afin qu'elle devienne synonyme de plaisir et non de corvée.

Pour lutter contre la démotivation de certains individus à la lecture dans la classe, Pennac (1992) a écrit un livre intitulé « Comme un roman » qui accorde à tous les lecteurs certains droits, afin de leur donner envie de lire. Leur donner envie de lire certes, mais aussi leur faire prendre conscience que lire a une connotation de liberté. Ainsi, Pennac (1992) a élaboré une liste contenant dix droits imprescriptibles destinés au lecteur :

- Le droit de ne pas lire
- Le droit de sauter des pages
- Le droit de ne pas finir un livre
- Le droit de relire
- Le droit de lire n'importe quoi
- Le droit au bovarysme (s'identifier au personnage)
- Le droit de lire n'importe où
- Le droit de grappiller (lire des passages çà et là)
- Le droit de lire à haute voix
- Le droit de nous taire

Il est tout à fait envisageable de compléter cette liste par les idées des enfants, afin qu'ils se sentent concernés par la lecture et y trouvent de l'amusement.

### 3 Questions et objectifs de recherche

Alors que je me suis intéressée à l'enfant et son développement de la lecture depuis sa naissance jusqu'à ce qu'il soit en 3<sup>ème</sup> année HarmoS, j'ai réalisé des lectures afin de découvrir et développer des aspects théoriques. Ces différents points ont été inscrits précédemment en vue de former une base de connaissances fondamentales répondant à mon besoin de connaître la perception que les enfants ont de la lecture et la relation qu'ils entretiennent avec celle-ci. Afin d'en prendre connaissance, j'ai établi trois questions de recherche :

- Quels sont les supports connus par l'élève de 3<sup>ème</sup> année HarmoS ?
- Quels droits l'élève de 3<sup>ème</sup> HarmoS s'octroie-t-il lorsqu'il lit?
- L'élève de 3<sup>ème</sup> année HarmoS emploie-t-il la lecture comme un outil dans son quotidien ?

## 4 Méthodologie

### 4.1 Introduction

Tout d'abord, j'ai choisi un thème auquel j'allais m'intéresser durant plusieurs mois afin de réaliser mon Mémoire professionnel. Comme j'ai choisi de me spécialiser dans le premier cycle et que la lecture est un apprentissage des plus conséquents durant celui-ci, j'ai choisi de porter mon attention sur ce thème. Dans un premier temps, j'ai ciblé la problématique que j'allais traiter dans mon mémoire de Bachelor. Pour ce faire, j'ai réalisé de multiples recherches. Lors de celles-ci, j'ai lu des passages d'ouvrages qui m'interpellaient en rapport avec les représentations de la lecture. De plus, j'ai visionné une vidéo traitant des représentations des enfants sur la lecture-écriture (Cornaz, F., & Dallon, M. (1995). *Les représentations des enfants sur la lecture-écriture*. Bienne : Centre de Production Audio-visuelle.) (cf. Annexe 1). Comme celle-ci traitait du sujet-même de mon intérêt pour la lecture, j'ai choisi de relever son contenu (cf. Annexe 2) de manière à prendre connaissance de celui-ci avant d'aller plus loin dans mes réflexions et mes questions de recherche.

Premièrement, mon travail de Mémoire est basé sur une approche qualitative, car mon recueil de données implique un contact personnel avec les sujets de la recherche par le biais d'activités et de discussions dans le milieu même où évoluent les acteurs. Deuxièmement, il ne s'agit pas ici de relever des pourcentages ou des statistiques à l'aide d'un questionnaire, mais d'extraire le sens des activités et des discussions enregistrées.

Les aboutissements d'un travail de recherche effectué sous forme qualitative sont des traces, des déclarations de la personne interrogée. En effet, lors des activités et des entretiens, j'ai eu la possibilité de rebondir sur certaines paroles d'enfants afin qu'ils apportent plus de précision à leurs affirmations, dans le but d'étayer mes données et de bien comprendre le sens des déclarations. Les échanges m'ont notamment permis d'amener l'enfant à se questionner sur ses propres représentations, ce qui lui a parfois même permis de les dépasser de manière autonome. Ces différents points sont donc des aspects positifs pour lesquels j'ai estimé qu'il était plus pertinent d'établir ce travail de recherche sous une approche qualitative.

Mes questions de recherche, touchant à l'entrée dans la lecture, me demandaient à interroger des élèves de 3<sup>ème</sup> HarmoS. Cette troisième année HarmoS étant marquée par l'apprentissage de la lecture, l'échantillonnage devait faire partie de cette tranche d'âge. Comme j'allais effectuer un stage durant six semaines dans une classe de 3<sup>ème</sup> HarmoS (soit

du 11 novembre au 20 décembre 2013), j'ai pris mes dispositions afin de pouvoir réaliser mes activités pendant cette période-ci.

Dans un premier temps, j'ai contacté par téléphone l'enseignante qui allait m'accueillir durant ma période de stage. Nous avons planifié un rendez-vous deux semaines avant le début du stage dans sa classe afin de préparer cette période.

Lors de notre rencontre, elle m'a dans un premier temps parlé des élèves de la classe à deux degrés. En effet, cette classe est formée de vingt-quatre élèves au total : sept élèves de troisième HarmoS, dix-sept élèves de quatrième HarmoS.

## 4.2 Procédure

Mon travail s'opérant sous une forme qualitative, l'échantillonnage de convenance regroupe les sept élèves de 3<sup>ème</sup> HarmoS présents dans la classe. J'ai alors entrepris une discussion avec l'enseignante à propos de mes intentions de réaliser des activités nécessaires à la réalisation de mon mémoire au sein de sa classe. Suite à la présentation de mes activités, certes encore brèves à ce moment-là, elle a accepté sous forme orale que je les réalise au sein de sa classe. Après cette première liberté octroyée, nous avons parlé de la procédure à adopter. En effet, dans certains cas, il faut soumettre une demande par écrit à la commission d'école. Cependant, l'enseignante accueillant souvent des stagiaires dans sa classe m'a simplement signalé qu'il était inutile d'en faire la demande. En effet, elle détient l'accord de la commission scolaire afin de réaliser des activités filmées au sein de sa classe.

Par la suite, je me suis penchée sur les autres points en relation avec l'éthique. Il est interdit de filmer, d'enregistrer ou de photographier une personne mineure ou majeure à son insu. Dans ce sens, j'ai rédigé une lettre à l'attention de chacun des représentants légaux d'élèves de la classe. Cette lettre stipule en premier lieu mes intentions de réaliser des activités dans le but de recueillir des données relatives à mon Mémoire professionnel (cf. Annexe 4). Ensuite, je leur ai communiqué mon souhait d'enregistrer de manière audio ou audio-visuelle ces activités tout en tenant compte d'anonymisation. Pour connaître l'avis des représentants légaux sur la question, j'ai placé, attaché à la lettre, un coupon-réponse présentant les manières d'enregistrer qu'ils devaient me retourner dûment rempli.

Que les réponses de l'autorité parentale soient positives ou négatives, elles allaient me permettre d'identifier les élèves que j'allais pouvoir enregistrer de manière audio ou audio-visuelle ainsi que ceux qui ne paraîtraient pas dans les enregistrements. En l'occurrence,

tous les coupons présentaient des réponses favorables à l'enregistrement audio-visuel. Toutes les activités pouvaient donc être menées avec le degré entier.

### 4.3 Echantillonnage

Les élèves retenus pour effectuer cette recherche sont tous enfants de troisième HarmoS de ma classe de stage, soit sept élèves. Tous ont entre six ou sept ans et aucun n'est redoublant. Elle est composée de sept élèves : une fille allophone et six garçons francophones. L'élève allophone parle allemand et russe à la maison, cependant elle a commencé son cursus scolaire en français, au sein de cette même classe. Aucun ne présente de problème particulier dans l'apprentissage de la lecture. Néanmoins, si un élève avait présenté des difficultés dans ce domaine, cela n'aurait pas biaisé mes recherches puisque c'est une étude de cas et que je vais en tirer des conclusions pour mon futur enseignement.

Prénom d'emprunt	Sexe	Âge	Langue(s)	Stade du lecteur (Giasson, 2010)
Tom	M	6 et demi	français	apprenti lecteur
Max	M	7	français	apprenti lecteur
Léo	M	7	français	apprenti lecteur
Ian	M	7	français	lecteur débutant
Noé	M	7 et demi	français	apprenti lecteur
Billy	M	7 et demi	français	apprenti lecteur
Molly	F	7 et demi	allemand - russe scolarité : français	apprenti lecteur

Tableau 2 : Echantillonnage

Le classement des élèves dans chacun des stades (Giasson, 2010) a été établi suite à l'observation de leurs comportements en classe et aux apports théoriques définis.

### 4.4 Démarche

Afin de répondre à mes questions de recherche, j'ai choisi de réaliser différentes activités dans ma classe de stage. Elles sont au nombre de quatre et ont chacune des particularités qui apportent des informations quant à la vision des élèves sur la lecture dans leur quotidien. Elles me permettent de prendre connaissance de la signification que l'enfant attribue à la lecture et la dimension qu'il lui accorde, de prendre connaissance de la conscience que

l'élève a de l'omniprésence de l'écrit et du rapport que chaque enfant entretient avec la lecture durant son quotidien.

Suite à ces dernières, il s'agit pour ma part de relever les données et les analyser au cas par cas avant d'établir des conclusions lors de cette recherche.

#### 4.4.1 Activité 1. « Le dernier déchiffrage »

Déroulement de l'activité en classe:

Chaque enfant était assis à sa place habituelle, à une certaine distance l'un de l'autre, ce qui est propice à la réalisation de cette activité. En effet, s'ils avaient été placés l'un à côté de l'autre, les réponses données auraient pu être copiées et les résultats auraient été biaisés.

Une fois le support de l'activité distribué, ils ont eu la tâche d'écrire leur prénom au verso de cette feuille. Après cette première consigne appliquée par chacun, je les ai invités à fermer les yeux et se taire. Alors que les conditions de travail étaient adéquates, je leur ai demandé de réfléchir en silence à cette question :

« Quelle est la dernière chose, le dernier mot, la dernière phrase que vous avez lu avant de fermer les yeux ? »

Dans ce sens, les enfants étaient libres de retrouver ce qu'ils avaient « lu », quelle que soit la nature ou le support de cette lecture. Après avoir répété plusieurs fois la question et laissé un temps de réflexion à la classe, j'ai signalé qu'ils devaient écrire ou dessiner comme ils pensent leur réponse sur la feuille distribuée au préalable. En effet, à ce stade de l'année scolaire, ils n'ont pas forcément les connaissances nécessaires pour écrire. Afin de vérifier la faisabilité de la rédaction pour chacun, j'ai observé la classe durant la tâche.

Une fois l'élève ayant inscrit la nature de sa dernière lecture sur sa feuille, j'ai demandé à chaque élève, l'un après l'autre, de partager avec l'ensemble de la classe ses traces. Dans ce sens et pour prolonger l'activité afin d'obtenir de plus amples informations en vue de répondre à mes questions de recherche, j'ai procédé par des questions de relance qui m'ont indiqué la date et l'endroit de leur dernière lecture.

#### 4.4.2 Activité 2. « Les droits du lecteur »

Durant cette activité se déroulant sous une forme orale de ma part et écrite de la part des enfants, il s'agit pour moi de poser dix questions aux élèves en relation avec les dix droits du lecteur de Pennac (1992). En effet, à chaque question, je vais leur demander s'ils ont le droit de lire de telle manière, en énumérant et explicitant un droit après l'autre.

Déroulement de l'activité :

Chaque enfant se trouve à sa place à une distance qui les met dans l'impossibilité de copier ce qu'un autre enfant écrit. Sur la feuille vierge A6 distribuée, ils doivent transcrire le tableau de numérotation de 1 à 10 inscrit au tableau. Puis ils se sont munis d'un crayon de couleur rouge et de couleur verte devant eux.

Dans un premier temps, je leur ai expliqué que j'allais leur poser des questions et qu'il n'y avait pas de réponse juste ou fausse. Ensuite, qu'ils devaient répondre à mes questions en écrivant « oui » en vert ou « non » en rouge. Afin d'illustrer mes paroles, j'ai écrit en vert le mot oui et dessiné un bonhomme qui rit, et en rouge le mot non accompagné d'un bonhomme qui a la bouche plate. Lors de l'activité, ils sont tenus de garder le silence. Je peux alors commencer à poser les questions relatives aux 10 droits du lecteur, alimentés de commentaires ou d'exemples préparés préalablement afin qu'ils saisissent le sens de mes questions à leur juste valeur:

1. Lorsque tu vois un livre, as-tu le droit de ne pas le lire ?
2. Lorsque tu lis un livre, as-tu le droit de sauter des pages ?  
→ As-tu le droit de sauter des pages parce qu'un passage du livre n'est pas intéressant ?
3. As-tu le droit de ne pas finir le livre que tu es en train de lire ?
4. As-tu le droit de relire des passages de ton livre ou le livre en entier ?
5. As-tu le droit de lire tout ce que tu vois ?  
→ Lorsque je me balade dans la classe, ai-je le droit de lire tout ce que la maîtresse a affiché dans la classe ?
6. As-tu le droit de faire la même chose qu'un personnage de ton livre ?  
→ Si le petit ours de ce livre aime faire des câlins à sa maman et fait des peintures, est-ce que tu peux te dire « moi aussi je fais des câlins à ma maman ! » ou alors est-ce que tu peux faire de la peinture comme lui ?
7. As-tu le droit de lire dans n'importe quel endroit ?  
→ Est-ce que vous avez le droit de lire dans la voiture ou dans le jardin ?

- |  |
|--|
| <p>8. As-tu le droit de lire des passages dans plusieurs livres en même temps ?</p> <p>→ As-tu le droit de lire un petit extrait de ce livre, le laisser là, lire quelque chose dans un autre livre et ensuite continuer de lire ton premier livre ?</p> <p>9. As-tu le droit de lire à haute voix si tu ne déranges personne ?</p> <p>→ As-tu le droit de lire dans ta chambre à haute voix si cela ne dérange personne ?</p> <p>10. As-tu le droit de te taire quand tu as un livre devant toi ?</p> |
|--|

Tableau 3 : Questions de l'activité 2. « Les droits du lecteur »

#### 4.4.3 Activité 3. « Le support de lecture de la maison »

J'ai demandé à chaque élève d'apporter un support de lecture de la maison en classe. Dans un premier temps, il est nécessaire d'établir une définition de ce qu'est un support de lecture avec les élèves, afin qu'ils comprennent la tâche qu'ils ont à réaliser. Il ne faut pas donner d'exemple afin que cela ne biaise pas le choix de support de lecture de chacun. En effet, il est important de s'arrêter à une explication simple : vous devez apporter quelque chose que l'on peut lire, cela peut être n'importe quoi.

Afin qu'ils n'oublient pas leur tâche à réaliser et que les parents soient au courant, il était indispensable de noter dans le carnet de devoirs de chacun qu'il fallait apporter un support de lecture. J'ai signalé aux enfants qu'ils pouvaient expliquer à leurs parents ce qu'était un support de lecture, mais qu'ils devaient le choisir seuls et leur demander leur permission afin de l'amener à l'école. Il est nécessaire de rappeler tous les jours aux enfants qu'ils doivent apporter « quelque chose que l'on peut lire » à l'école.

Lorsque chaque élève a apporté son support de lecture, chacun le présente au reste de la classe, en décrivant l'objet, sa fonction ainsi que la raison de son choix. Ces présentations permettent aux élèves ainsi qu'à moi-même de rebondir sur ses paroles ou l'interroger afin d'avoir de plus amples explications.

Puisqu'il n'y pas de trace écrite de leur part, j'ai choisi d'enregistrer cette activité en vidéo.

#### 4.4.4 Activité 4. « Différents supports de lecture »

Cette quatrième activité s'inscrit dans la continuité de « L'objet de la maison ». En effet, les élèves auront la tâche d'inscrire les différents supports de lecture qu'ils connaissent sur une feuille.

Pour ce faire, les enfants étant à une certaine distance l'un de l'autre afin de ne pas se copier l'un l'autre, je leur ai distribué à chacun une feuille blanche A6 derrière laquelle ils devaient inscrire leur prénom. Avec les outils scripteurs qu'ils voulaient (crayon de papier, crayon de couleur ou autre), je leur ai donné la consigne suivante :

« Ecrivez ou dessinez tous les supports de lecture que vous connaissez sur cette feuille avec un crayon de papier, vos crayons de couleur ou autre. »

Lorsque les enfants ont fini la tâche demandée, ils viennent à mon pupitre afin de me relater les éléments inscrits sur leurs schémas. A cette occasion-ci et selon le concept de Van der Maren (1996), je les filme afin de trianguler les données. En effet, employer la méthode de triangulation m'a permis de reconnaître la nature des supports inscrits lorsque les enfants les présentaient d'une part, mais d'autre part d'ajouter des paroles des enfants en vue de les intégrer dans mes données récoltées lors d'un visionnage de la vidéo réalisé a posteriori. La triangulation, dans ce cas-ci, est le fait de rassembler les données relatives à l'activité avec deux techniques différentes de collecte, ce qui permet de valider les symboles dessinés par les enfants.

#### 4.5 Description des données obtenues

Lors de l'activité 1, j'ai récolté la feuille A5 de chacun des élèves afin de prendre dans un premier temps connaissance de la nature de leur dernière lecture. Dans un second temps, afin de trianguler les informations et d'approfondir la nature de leur inscription, j'ai filmé et questionné les enfants à propos de leur travail fourni. Ces informations requises, je les ai d'abord inscrites dans un tableau commun afin de connaître leur conscience de l'omniprésence de l'écrit, afin de comprendre quelle est la relation qu'entretient l'enfant avec la lecture dans son quotidien, ce qui m'amène à comprendre ses capacités à transposer ses connaissances dans l'environnement qui l'entoure. Je prends notamment connaissance du support sur lequel l'enfant a exercé sa dernière lecture.

Pour la deuxième activité, j'ai recueilli les réponses des élèves inscrites sur des feuilles A6, puis je les ai transposées dans un second tableau. Leurs affirmations écrites me permettent de comprendre leur perception de la lecture et l'idée qu'ils ont de l'acte de lire.

Chacun des élèves a dû apporter un support de lecture en classe devenant la base de l'activité 3. Afin d'ajouter de la valeur à cette activité et qu'elle m'apporte des données sur leur savoir et leur rapport avec la lecture, j'ai filmé les élèves en les interrogeant sur leur

support de lecture. Cela m'a permis de prendre connaissance de leur rapport avec la lecture dans leur environnement familial, de la valeur affective qu'ils y accordent, ainsi que des buts qu'ils y perçoivent lorsqu'ils lisent le support qu'ils ont apporté.

L'activité 4, qui demandait aux enfants d'inscrire avec des mots ou des dessins tous les supports de lecture qu'ils connaissent, a été filmée afin de trianguler les informations. En effet, leurs dessins n'étant pas toujours reconnaissables, ils les ont décrits afin que je puisse inscrire les données a posteriori dans un tableau lors du visionnage de la vidéo. Cette activité m'a permis de prendre connaissance des activités de lecture qu'ils font dans leur quotidien, que cela soit en classe, à la maison ou hors de ces deux endroits. Cela m'indique le rapport que l'enfant entretient avec la lecture et ses capacités à transposer l'outil qui est la lecture, sa conscience de l'omniprésence de l'écrit dans la société ainsi que la relation qu'il entretient avec cette dernière.

Dans un premier temps, j'ai conçu un tableau unique pour chacune des activités (cf. Annexe 5). Ainsi, les données de chaque élève regroupées en un seul tableau par activité me permettent d'obtenir une vue générale des résultats de tous les élèves dans une seule activité (cf. Annexes 6, 7, 8, 9). Ensuite, afin de procéder par une analyse au cas par cas, j'ai conçu quatre tableaux (cf. tableaux ci-dessous) comportant les intitulés nécessaires pour chaque activité, afin d'insérer puis traiter les données de chaque élève l'un après l'autre.

## 5 Analyse et résultats

Avec sept élèves et en prenant en considération qu'« il peut y avoir décalage entre ce que les enfants disent et ce qu'ils font réellement (le dire pouvant excéder le faire ou inversement) » (Bernardin, 1997), il ne faut pas généraliser cette recherche. Ainsi, lors de mon analyse, je vais proposer une interprétation de chacun des élèves en rapport avec les activités réalisées.

La méthode d'enseignement du français mise en vigueur au sein de cette classe est « Que d'histoire ! », méthode mixte. A ce stade-ci de l'année, les élèves ont fait l'apprentissage des sons [a]-[l]-[i]-[y]-[m]-[t]-[n]-[f]-[o]-[ɔ]-[k], à savoir que pour le phonème [o] ils ont étudié les graphies -o-, -au- et -eau- et que pour le phonème [k], ils ont étudié les graphies -c-, -k-, -qu- et -q-.

### Tom

Tom est un élève qui n'éprouve pas de difficulté particulière dans son apprentissage de la lecture. En effet, il lit seul des mots composés des lettres et des sons appris, même s'il le fait lentement et parfois à l'aide de son doigt. Il est donc un apprenti lecteur (Giasson, 2010).

Activité 1 : « Le dernier déchiffrage »

Dernière lecture	Date	Endroit	But de cette lecture	Autre
« Valtra » : mon frère m'a aidé à lire une marque de tracteur sur un jouet tracteur.	Hier	A la maison	C'est important. C'est pour savoir les marques.	On peut lire des chiffres.

Activité 2 : « Les droits du lecteur »

Le droit de :	
1. ne pas lire	oui
2. sauter des pages	oui
3. ne pas finir un livre	oui
4. relire	oui
5. lire n'importe quoi	non
6. s'identifier au personnage	oui
7. lire n'importe où	oui
8. grappiller	oui
9. lire à haute voix	oui
10. se taire	oui

Activité 3 : « Le support de la maison »

Support de lecture	Raisons du choix
Rien qu'un bisou ! 	C'est chou dedans parce qu'il y a des images, parce qu'il va vers chaque animal pour se faire des bisous, des câlins ensemble. Elle me le lit tous les soirs ma maman parce que j'adore cette histoire.

#### Activité 4 : « Les différents supports de lecture »

##### Les supports de lecture connus

- |                   |                 |                |
|-------------------|-----------------|----------------|
| ▪ Les livres      | ▪ L’affiche     | ▪ L’ordinateur |
| ▪ Le tableau noir | ▪ La télévision | ▪ Partout      |

Tableau 4 : Données de Tom

Tom affirme avoir effectué son dernier déchiffrage la veille de l’activité, alors que nous approchions la fin de la matinée. Le mot lu est « Valtra », qu’il a lu avec l’aide de son grand frère. Ce mot est une marque de tracteur présent sur son tracteur-jouet, auquel il accorde certainement une valeur affective. De plus, le but de son acte était d’élargir ses connaissances en matière de marques de tracteur, sa fonction est donc formative (Chauveau, 1997). Dans ce cas, Tom a adopté d’une part une position de liseur (Poslaniec, 1999) puisqu’il souhaite découvrir l’écriture qui l’entoure, mais d’autre part un comportement d’explorateur (Giasson, 2012) car il cherche à lire un mot contenant une lettre qui lui est encore inconnue. Ainsi, Tom conçoit la lecture comme un outil qu’il peut employer librement dans un environnement autre que celui de la classe.

Tom a compris que tout écrit peut ainsi être déchiffré. En effet, en prétendant que les chiffres se lisent, je peux affirmer que sa conception de l’acte de lire est bonne. Afin d’appuyer mon jugement, j’ajouterais que Tom, en tant que lecteur, s’octroie la plupart des droits de Pennac (1992) lorsqu’il lit. Relire un livre, ne pas finir de le lire, sauter des pages, s’identifier au personnage, lire n’importe où sont des comportements de lecteur qu’il s’accorde. Il considère ainsi l’acte de lire comme un élément de liberté n’étant pas délimité par des règles strictes. De ce fait, cela ne va pas retenir ses essais à l’acte de lire. Par contre, il se refuse de lire n’importe quoi, ce qui laisse supposer qu’il cherche véritablement à lire des éléments qu’il affectionne.

Ayant accès à la littérature enfantine dans son cadre familial, le support de lecture que Tom a présenté est le livre « Rien qu’un bisou ! », dont la fonction est imaginative (Chauveau, 1997) et auquel il accorde à nouveau une valeur affective. En effet, sa maman la lui conte tous les soirs car il l’adore, « parce qu’elle est chouette car les animaux se font des bisous et des câlins » (Tom, 2013). La motivation qui le pousse à lire est basée sur l’affection qu’il attribue au support et va ainsi l’amener à développer ses compétences d’apprenti lecteur.

Cependant, Tom ne perçoit pas encore la diversité des supports de lecture l’entourant qui lui apporteraient des informations de tous horizons. En effet, l’enfant, durant les activités, n’a à aucune reprise cité un support de lecture se trouvant en-dehors de son environnement scolaire ou familial. En effet, il évoque seulement le tableau, les livres, l’affiche, la télévision et l’ordinateur comme supports de lecture.

Etant lecteur et explorateur, la dimension affective que Tom apporte à chacune de ses lectures me laisse penser qu'il n'a jamais été rendu attentif à l'omniprésence de l'écrit en-dehors de ses contextes familiers. Il n'a donc pas encore perçu toutes les fonctions ainsi que les buts de la lecture. Ainsi, l'aider à développer son ouverture au monde et de ce fait son autonomie sont encore des éléments à exploiter afin qu'il devienne un lecteur explorateur (Giasson, 2012) dans son quotidien, et pas uniquement pour les choses qu'il affectionne.

## Max

Max ne rencontre pas de difficulté dans son apprentissage de la lecture. En effet, il lit de manière autonome des mots composés des lettres et des sons appris, ce qui le classe dans la catégorie d'apprenti lecteur (Giasson, 2010).

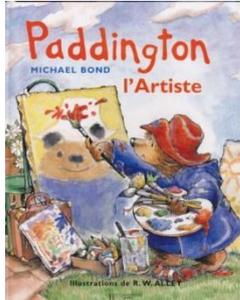
Activité 1 : « Le dernier déchiffrage »

Dernière lecture	Date	Endroit	But de cette lecture	Autre
« prénom »	Ce matin	Au tableau à l'école	Il n'y a pas de but	On ne peut pas lire les chiffres.

Activité 2 : « Les droits du lecteur »

Le droit de :	
1. ne pas lire	oui
2. sauter des pages	non
3. ne pas finir un livre	oui
4. relire	oui
5. lire n'importe quoi	non
6. s'identifier au personnage	non
7. lire n'importe où	non
8. grappiller	non
9. lire à haute voix	non
10. se taire	oui

Activité 3 : « Le support de la maison »

Support de lecture	Raisons du choix
Paddington l'Artiste 	Histoire qui sert à lire. Ma maman me lit l'histoire, pas moi. J'écoute car j'aime bien les histoires, ça me fait plaisir. Je n'aime pas quand il n'y a pas d'image. J'imagine l'histoire quand il n'y a pas d'image mais je préfère quand il y en a.

Activité 4 : « Les différents supports de lecture »

Les supports de lecture connus	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les affiches de cinéma, comme celle avec les monstres</li> <li>▪ La carte du chantier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le téléphone portable</li> <li>▪ L'affiche des nombres posée dans la classe</li> </ul>

Tableau 5 : Données de Max

La dernière lecture effectuée par Max le matin-même est le mot « prénom » écrit sur le tableau noir. Aucun but n'est accordé à son acte alors qu'il a une fonction interpersonnelle (Chauveau, 2008). Ainsi, cet enfant s'intéressant à lire ce qui l'entoure est un lecteur

explorateur (Giasson, 2012). Il accorde donc à l'acte de lire une place d'outil qu'il peut appliquer dans son quotidien.

La conception de l'acte de lire, pour Max, est encore fragile. En effet, en affirmant que l'on ne peut lire les chiffres, il n'a pas correctement élaboré le lien qui corrèle l'écriture et la lecture. De plus, il dit qu'un lecteur ne peut sauter des pages durant sa lecture, lire n'importe quoi ou n'importe où, s'identifier au personnage, grappiller ou lire à haute voix. Certes il n'a pas de difficulté dans son apprentissage de la lecture, mais il se situe à un stade où il perçoit la lecture réglée strictement. Ces préjugés négatifs peuvent ainsi ralentir ses essais à la lecture autonome et ses progressions dans l'acte de lire.

Le support de lecture choisi par Max est « Paddington l'Artiste », un album de littérature jeunesse auquel il a accès dans son espace familial. Sa maman lui lit l'histoire car il aime bien qu'on lui en raconte, ça lui fait plaisir. La fonction imaginative (Chauveau, 1997), qui lui procure du plaisir peut être transposée comme une motivation dans son apprentissage de la lecture, afin de parvenir à lire des histoires de manière autonome.

Sa position est celle de liseur (Poslaniec, 1999), car, en citant les affiches de cinéma, la carte de chantier, le téléphone portable ou l'affiche des nombres de la classe, Max ne fait pas uniquement référence à des écrits qu'il rencontre dans son cadre familial ou scolaire. En effet, il ne possède encore pas toutes les « ficelles » du décodage, cependant il a conscience de l'omniprésence de l'écrit. Ainsi, lorsque Max les aura développées, il lira ce qui l'entoure de manière autonome.

## Léo

---

Léo est un apprenti lecteur (Giasson, 2010) dont l'apprentissage de la lecture se déroule très bien. Même si cet élève éprouve quelques difficultés à rester concentré longtemps à la même tâche, il sait lire seul les mots composés de lettres apprises lorsqu'il s'applique, et ce généralement en début d'activité.

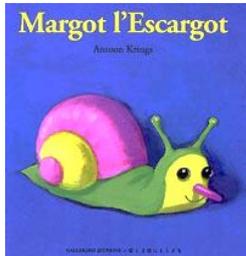
Activité 1 : « Le dernier déchiffrage »

Dernière lecture	Date	Endroit	But de cette lecture	Autre
« KTM » sur une marque de moto	Après l'été, il y a assez longtemps	A un concours de moto	A rien. A reconnaître la marque : si je demande une KTM au garagiste pour l'acheter, il va me trouver une KTM.	Pendant tout ce matin et depuis le concours je n'ai rien lu du tout.

Activité 2 : « Les droits du lecteur »

Le droit de :	
1. ne pas lire	oui
2. sauter des pages	non
3. ne pas finir un livre	oui
4. relire	oui
5. lire n'importe quoi	non
6. s'identifier au personnage	oui
7. lire n'importe où	oui
8. grappiller	oui
9. lire à haute voix	non
10. se taire	oui

Activité 3 : « Le support de la maison »

Support de lecture	Raisons du choix
Margot l'Escargot	Quand on m'a acheté l'histoire, je ne l'aimais pas. Après, ma grand-maman me l'a lue alors elle m'a plu et j'ai voulu l'amener. C'est un livre que l'on vient d'acheter.
	

Activité 4 : « Les différents supports de lecture »

Les supports de lecture connus

- Tous les livres
- Les affiches dans le magasin pour savoir où sont les choses

Tableau 6 : Données de Léo

Aussi étonnant que cela puisse être, la dernière lecture de Léo date de l'été passé lorsqu'il a lu la marque « KTM » sur une moto lors d'un concours. A cette période-là de l'année, il n'a pas encore rencontré ces lettres, il n'a donc pas pu relever le mot de manière autonome. Ainsi, son entourage répond à ses envies de liseur (Poslaniec, 1999) et a pris connaissance de ce mot par adressage. Puis, il a pris conscience de la segmentation du mot en réussissant à le transposer en trois lettres.

Dans un premier temps, il affirme que sa lecture n'a aucun but. Puis, il témoigne qu'il pourrait demander au garagiste une « KTM » afin qu'il lui apporte une moto de cette marque précisément. La fonction de cette lecture est donc formative et informative (Chauveau, 1997) Ses paroles démontrent ainsi qu'il a saisi le lien qui corrèle l'oral et l'écrit.

Par contre, en affirmant n'avoir encore rien lu ni aujourd'hui, ni depuis cette course de motos datant de la saison passée, il n'a d'une part pas encore conscientisé son acte de lire à l'école, mais d'autre part ne transpose pas encore la lecture comme un outil dans son quotidien. Ces éléments le placent ainsi dans une position de liseur (Poslaniec, 1999) lorsque l'objet en question, en l'occurrence la moto, a une grande valeur affective. Comme dans son quotidien ils n'emploient pas la lecture comme outil afin d'élargir ses connaissances de manière autonome, il est un lecteur dépendant (Giasson, 2012).

Par ailleurs, en affirmant qu'il n'a pas le droit de lire à haute voix, ni même de lire n'importe quoi ou encore sauter des pages, cela laisse paraître que sa conception de la lecture est

encore fragile. Ces interdits, l'empêchant d'entrer à tout moment dans l'acte de lire, peuvent donc s'avérer être des obstacles dans son apprentissage de la lecture.

Léo a choisi d'amener à l'école le support de lecture « Margot l'escargot », album de littérature jeunesse qui ne lui a, à première vue, pas plu. En effet, il a affirmé avoir seulement aimé ce livre une fois que sa grand-maman lui en ait fait la lecture. A nouveau, il ne va pas essayer de lire des écrits de manière autonome. Par contre, il a conscience que de l'écrit se trouve autour de lui, notamment quand il nomme « les affiches dans le magasin pour savoir où sont les choses ». Il débute son exploration du monde car il commence à comprendre que l'écrit l'entoure, cependant il n'entre pas encore dans l'acte de lire de manière autonome. Léo est un apprenti lecteur (Giasson, 2010) qui se comporte encore comme un lecteur en émergence (Giasson, 2010).

## Ian

Ian est un lecteur débutant (Giasson, 2010) qui possède les habiletés d'identification de mots, et ainsi est capable de lire des textes nouveaux de manière autonome. Dans le cadre scolaire, il lit et comprend des albums de littérature jeunesse ainsi que des consignes d'exercice par exemple.

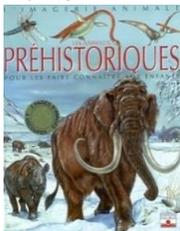
Activité 1 : « Le dernier déchiffrage »

Dernière lecture	Date	Endroit	But de cette lecture	Autre
Les consignes de l'exercice de math	Avant cet exercice-ci	A l'école	Pour savoir ce que l'on doit faire, pour comprendre, pour faire les maths.	On peut écrire un chiffre alors on peut le lire

Activité 2 : « Les droits du lecteur »

Le droit de :	
1. ne pas lire	oui
2. sauter des pages	non
3. ne pas finir un livre	oui
4. relire	oui
5. lire n'importe quoi	non
6. s'identifier au personnage	non
7. lire n'importe où	non
8. grappiller	non
9. lire à haute voix	non
10. se taire	oui

Activité 3 : « Le support de la maison »

Support de lecture	Raisons du choix
L'imagerie animale - Les animaux préhistoriques - pour les faire connaître aux enfants 	J'aime bien lire comme ça j'apprends les choses. Ça me fait plaisir de le lire seul et d'apprendre.

#### Activité 4 : « Les différents supports de lecture »

##### Les supports de lecture connus

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Le tableau noir</li><li>▪ L'affiche</li><li>▪ Tous les livres que j'ai à la maison.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Le journal</li><li>▪ La décoration vers le sapin au milieu du village : il y a écrit « Joyeuses Fêtes ».</li></ul> |
|---|--|

Tableau 7 : Données de lan

Le dernier déchiffrage que lan a réalisé de manière autonome était les consignes de l'exercice de math effectué avant la mise en œuvre de cette quatrième activité. Le but de cette dernière était de comprendre la donnée de l'exercice, ce qui la place dans une fonction injonctive (Chauveau, 2012). De plus, il affirme que les chiffres, même s'ils sont présents dans des calculs, sont lus. D'une part sa conception de l'acte de lire est bonne et d'autre part il a conscience qu'il peut en tirer profit afin d'agir de manière autonome.

Cet élève transpose la lecture, notamment lorsqu'il affirme qu'il a pu lire « Joyeuses Fêtes » qui a une fonction interpersonnelle (Chauveau, 1997), une décoration présente sur son chemin de l'école. Son comportement est donc celui d'explorateur (Giasson, 2012) et de liseur (Poslaniec, 1999). De plus, il cite plusieurs supports de lecture, comme le tableau, les livres qu'il possède dans son cadre familial, l'affiche présente à l'école et le journal. Ses propos affirment alors qu'il a conscience de l'omniprésence de l'écrit dans son quotidien et emploie la lecture comme un outil afin d'en tirer profit.

Par contre, lorsqu'il est face à un écrit, il ne s'accorde pas tous les droits du lecteur (Pennac, 1992). En effet, il affirme qu'il ne peut pas sauter des pages, ni lire n'importe quoi ou n'importe où, ni même lire à haute voix. Grappiller et s'identifier au personnage ne font notamment pas partie de son comportement de lecteur. Ces données révèlent alors que lan lit, mais qu'il s'est imposé passablement de règles quand il est en activité. Cet enfant est très strict et choisit de lire un livre entièrement lorsqu'il le lit.

Le support de lecture qu'il a choisi d'apporter est une imagerie animale, à la fonction formative (Chauveau, 1997), qu'il aime lire seul parce que cela le divertit et lui permet d'élargir ses connaissances dans le domaine des animaux préhistoriques.

## Noé

---

Noé est un élève qui ne rencontre pas de difficulté dans son apprentissage de la lecture. En effet, il lit de manière autonome des mots composés des lettres et des sons appris. Ainsi, il est classé dans la catégorie d'apprenti lecteur (Giasson, 2010).

Activité 1 : « Le dernier déchiffrage »

Dernière lecture	Date	Endroit	But de cette lecture	Autre
Le mot « farceur » dans le livre de Monsieur Farceur	Hier soir	A la maison, avec maman	Cela sert à apprendre à lire, c'est tout.	

Activité 2 : « Les droits du lecteur »

Le droit de :	
1. ne pas lire	oui
2. sauter des pages	oui
3. ne pas finir un livre	oui
4. relire	non
5. lire n'importe quoi	oui
6. s'identifier au personnage	non
7. lire n'importe où	non
8. grappiller	oui
9. lire à haute voix	non
10. se taire	oui

Activité 3 : « Le support de la maison »

Support de lecture	Raisons du choix
M. Farceur	Je l'aime bien, j'arrive un peu à le lire seul. Ma maman me la lit.
	

Activité 4 : « Les différents supports de lecture »

Les supports de lecture connus		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les enveloppes</li> <li>▪ Les cartes</li> <li>▪ Les panneaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Des boîtes à la maison</li> <li>▪ Les feuilles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sur les casiers (prénoms)</li> <li>▪ Les étiquettes sur les pots de confiture</li> </ul>

Tableau 8 : Données de Noé

La dernière lecture effectuée par Noé est le mot « farceur », lu la veille de l'activité au soir, présent dans l'album de littérature jeunesse « M. Farceur » qu'il a choisi d'apporter en classe. Selon ses dires, le but de cette lecture qu'il aime bien est d'apprendre à lire, il a donc une fonction formative (Chauveau, 1997). Il tente de déchiffrer seul le contenu de ce support alors que sa maman lui fait en parallèle la lecture. Ainsi, sa motivation pour apprendre à lire s'applique dans son cadre familial par une méthode mixte (Giasson, 2010) au travers de cet album.

En énonçant les enveloppes, les cartes, les panneaux, les boîtes se trouvant à la maison, les casiers et les étiquettes sur les pots de confiture, Noé fait paraître ses intentions de lecture aux fonctions imaginative, interpersonnelle, formative et informative dans son quotidien, et sa conscience de l'omniprésence de l'écrit dans le monde qui l'entoure. Il est un lecteur explorateur (Giasson, 2012) qui a le comportement d'un liseur (Poslaniec, 1999) car il lit ou cherche à lire les éléments qu'il rencontre au quotidien.

Par contre, cet enfant s'interdit de relire, de s'identifier au personnage, de lire n'importe quoi ou même à haute voix. Il n'est pas encore à l'aise avec la conception de l'acte de lire malgré sa conscience de l'écrit autour de lui.

## Billy

Billy est un apprenti lecteur (Giasson, 2010), car il sait déchiffrer les mots contenant les lettres apprises, et parfois les mots contenant des lettres encore inconnues. Même s'il arrive parfois de manière autonome, il n'intègre pas encore le stade d'apprenti lecteur (Giasson, 2010).

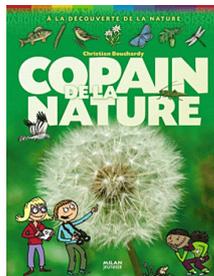
Activité 1 : « Le dernier déchiffrage »

Dernière lecture	Date	Endroit	But de cette lecture	Autre
1. B.BI., quand j'ai écrit mes initiales derrière la feuille.	Juste avant de fermer les yeux	A l'école	A savoir que c'est ma feuille.	

Activité 2 : « Les droits du lecteur »

Le droit de :	
1. ne pas lire	oui
2. sauter des pages	oui
3. ne pas finir un livre	oui
4. relire	oui
5. lire n'importe quoi	non
6. s'identifier au personnage	oui
7. lire n'importe où	non
8. grappiller	oui
9. lire à haute voix	oui
10. se taire	oui

Activité 3 : « Le support de la maison »

Support de lecture	Raisons du choix
Copain de la nature – A la découverte de la nature 	Ce n'est pas un livre, c'est un dictionnaire sur la nature parce qu'il explique plein de choses sur la nature. Je le lis pour apprendre des choses sur la nature. Cela me fait plaisir.

Activité 4 : « Les différents supports de lecture »

Les supports de lecture connus		
▪ Les livres	▪ Une carte (de vœux)	▪ Le journal
▪ Le tableau		

Tableau 9 : Données de Billy

Billy a cité « B.BI », présent derrière la feuille de l'activité 1 comme étant son dernier acte de lecture, réalisé avant l'instant-même durant lequel il a fermé les yeux. Le lien entre l'écriture et la lecture est donc clairement établi pour lui : ces deux principes vont de pair. Son écrit a pour but d'être lu, afin d'être reconnu et associé à sa personne.

S'il est à l'aise avec la relation qui unit la lecture et l'écriture, il ne l'est pas encore tout à fait avec l'acte de lire. En effet, il s'interdit de déchiffrer n'importe quoi ou n'importe où. Malgré

ses conceptions, Billy transpose la lecture comme un outil pour déchiffrer des livres, le tableau, une carte de vœux ou le journal. Il a conscience de la présence de l'écrit dans son quotidien et a un comportement de liseur (Poslaniec, 1999) dans celui-ci, mais ne la transpose pas encore sur des supports hors de son cadre familial ou scolaire. De ce fait, Billy est un lecteur explorateur (Giasson, 2012) à en devenir, puisqu'il n'emploie pas encore la lecture comme outil dans le monde qui l'entoure.

Au sein de sa famille, il a accès à des albums comme le « dictionnaire de la nature » amené en classe, qui lui permet de se cultiver sur le thème présenté et de lui apporter du plaisir.

## Molly

Molly est une élève allophone qui a débuté sa scolarité dans la langue française. Le fait qu'elle ne soit pas de langue maternelle française ne péjore pas son apprentissage de la lecture puisqu'elle sait déchiffrer de manière autonome les mots contenant les lettres et les sons appris. Elle est, comme la plupart de ses camarades, une lectrice débutante (Giasson, 2010).

Activité 1 : « Le dernier déchiffrage »

Dernière lecture	Date	Endroit	But de cette lecture	Autre
« Die Blume », une histoire en allemand	Hier soir	A la maison dans son lit	A m'endormir	

Activité 2 : « Les droits du lecteur »

Le droit de :	
1. ne pas lire	oui
2. sauter des pages	non
3. ne pas finir un livre	oui
4. relire	oui
5. lire n'importe quoi	non
6. s'identifier au personnage	oui
7. lire n'importe où	non
8. grappiller	non
9. lire à haute voix	oui
10. se taire	oui

Activité 3 : « Le support de la maison »

Support de lecture	Raisons du choix
Ciboulette fait la fête 	Parce que c'est pour les enfants, parce que c'est un livre rigolo. C'est un livre pour apprendre à lire pour toi parce que c'est facile.

Activité 4 : « Les différents supports de lecture »

Les supports de lecture connus		
▪ Les livres. A la maison, il y a des livres russes.	▪ Les cartes (carte des pays, du monde)	▪ Le tableau ▪ Les feuilles

Tableau 10 : Données de Molly

Son dernier déchiffrage est « die Blume », le titre d'un livre en allemand, effectué la veille au soir afin de s'endormir. Néanmoins elle a accès à la littérature enfantine en français dans son cadre familial, puisque le support emmené par cette élève est « Ciboulette fait la fête ». Le but de cette histoire « rigolote pour les enfants » est d'apprendre à lire parce qu'elle est facile selon elle. Elle y perçoit un intérêt personnel, la fonction formative (Chauveau, 1997) qui lui permet d'élargir ses connaissances en lecture et en français, choix qui est soutenu par ses parents parlant russe et allemand puisqu'ils lui accordent la possibilité d'avoir accès à la littérature française au sein de sa famille.

En citant les livres, les livres russes de la maison, les cartes du pays et du monde, le tableau et les feuilles comme support de lecture, Molly prouve qu'elle a déjà rencontré différents supports de lecture, mais cela ne la met pas encore dans une position de liseuse (Poslaniec, 1999). Elle a apparemment besoin d'affiner ses connaissances en français avant d'employer la lecture comme un outil dans son environnement. Elle ne s'y intéresse pas encore, et a donc encore des lacunes dans ses représentations du monde et de l'omniprésence de l'écrit.

De plus, elle s'interdit de sauter des pages dans un livre, de lire n'importe quoi et n'importe où, ainsi que de grappiller. C'est une apprentie lectrice certes, mais sa perception de l'acte de lire et sa façon de lire est encore très scolaire.

Par ces quelques éléments relevés, je peux déclarer que Molly est une élève exploratrice (Giasson, 2012) à en devenir, puisqu'elle est active dans l'apprentissage de la langue écrite française au travers de livres. Il serait judicieux d'amener cette enfant dans l'exploration de la langue française qui se situe dans le paysage hors de celui de son cadre familial et scolaire afin d'accroître le développement de ses connaissances.

## 5.1 Synthèse des analyses

Les analyses au cas par cas illustrent la variété des profils que nous pouvons rencontrer lors d'une recherche de ce type. Cependant, il me semble primordial de résumer les situations pour chaque activité afin d'avoir une vue d'ensemble et peut-être en tirer des conclusions.

Tout d'abord, l'activité 3 démontre que tous les élèves entretiennent un rapport avec la littérature jeunesse dans leur environnement familial. Ainsi, comme le soulignent Germain & al. (2003), ce sont des facteurs importants pour amener le désir de lire et l'envie d'apprendre.

Le droit de :	Tom	Max	Léo	Ian	Noé	Billy	Molly
1. ne pas lire	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
2. sauter des pages	oui	non	non	non	oui	oui	non
3. ne pas finir un livre	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
4. relire	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
5. lire n'importe quoi	non	non	non	non	oui	non	non
6. s'identifier au personnage	oui	non	oui	non	non	oui	oui
7. lire n'importe où	oui	non	oui	non	non	non	non
8. grappiller	oui	non	oui	non	oui	oui	non
9. lire à haute voix	oui	non	non	non	non	oui	oui
10. se taire	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui

Tableau 11 : Résultats communs de l'activité 2 : «Les droits du lecteur »

Comme l'indique le tableau ci-dessus illustrant les différents comportements des enfants lors de l'acte de lire, les conceptions de l'acte de lire divergent à peu près toutes d'un élève à l'autre. En effet, seulement deux élèves s'octroient les mêmes droits lors de l'acte de lire.

Tous ont cité qu'ils ont le droit de ne pas lire, de ne pas finir un livre et de se taire lors d'une lecture. Ce sont des comportements qu'ils ont acquis, qu'ils sentent qu'ils peuvent mettre en place lors de l'acte de lire. Par contre, quasiment la majorité des enfants s'interdisent de lire n'importe quoi ou n'importe où. Or, si l'acte de lire est bien de relever l'écrit omniprésent dans notre société, qui est un moyen de communication et de socialisation, il est donc difficile pour l'enfant d'entrer dans une dynamique qui est celle d'un liseur s'il n'applique pas ces deux comportements caractérisant l'ouverture au monde. Ce sont des indicateurs révélant que la signification sociale de la lecture est encore lacunaire à leur stade des apprentissages. Ils la perçoivent majoritairement à travers sa fonction distractive dans les livres, et ce, dans la sphère domestique.

Mais existe-t-il un lien entre le niveau de lecture et les droits qu'ils s'octroient lors de l'acte de lire ? Il semble que non. En effet, Tom, qui est l'élève qui a la meilleure conception de la lecture, est encore un apprenti lecteur alors que Ian, qui s'octroie six interdits dans l'acte de lire, est déjà un lecteur débutant.

L'entier des élèves de cette recherche a cité des supports de lecture qu'ils rencontrent en-dehors de la sphère scolaire (cf. Annexe 6). En effet, tous émettent en tout cas un élément écrit qu'ils rencontrent au sein de leur espace familial. Par contre, je remarque qu'un enfant n'a pas relevé de support de lecture qui se trouve dans la société hors des murs des

espaces familiaux et scolaires. En effet, Molly a cité les livres, le tableau, les feuilles et les cartes. Comme elle apprend le français, la raison est peut-être qu'elle s'applique d'abord à se concentrer pour apprendre la langue avant de transposer ses connaissances encore fébriles dans son quotidien.

Tous les élèves de langue maternelle française ont cité un support rencontré dans leur quotidien. Cependant, face à la quantité innombrable de supports de lecture que nous rencontrons en une journée, ce qu'ils me proposent me paraît faible. Ainsi, cela me porte à croire qu'il faut aborder la diversité des objets écrits de manière soutenue en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> HarmoS.

## Conclusion

Au travers de ce travail, mon objectif principal était d'arriver à établir des réflexions personnelles suite aux investigations réalisées au sein de la classe de 3<sup>ème</sup> année HarmoS. Les recherches théoriques m'ont permis de me rendre compte de l'impact que peut détenir l'entourage de l'enfant en le baignant dans l'écrit dès son plus jeune âge. Or, si cette relation n'est pas établie dans le milieu familial, je pense qu'il peut être du ressort de l'école de combler ce manque de culture écrite en mettant en place une collaboration entre la famille et l'enseignante, afin de donner accès à la lecture au sein de la sphère familiale. Quoi qu'il en soit, il est important de la part de l'enseignante de concevoir des activités dans sa classe afin de rencontrer d'une part la littérature enfantine, et d'autre part des supports de lecture issus de la sphère familiale, et ce dans le but d'établir une palette de supports écrits. Mais les supports ne s'arrêtent pas à l'exploration d'objets dans ces deux sphères. En effet, pour que les enfants prennent conscience de l'omniprésence de l'écrit dans la société et ressentent d'autres motivations pour apprendre à lire, il serait judicieux d'amener les enfants hors de ces cadres familiers afin d'explorer l'écrit présent dans les lieux publics. De plus, lors de la rencontre de supports écrits, il est important d'en définir ses fonctions, afin que les enfants prennent conscience des enjeux de la lecture.

Afin de me rendre compte des visions de la lecture des enfants, j'ai établi ces différentes activités y étant liées. Si ce travail était à refaire, je changerais certains éléments de procédure. Tout d'abord, je prendrais plus de temps lors de la réalisation de ces activités en classe. En effet, comme je les ai réalisées durant ma dernière semaine de stage, elles ont été brèves, m'amenant seulement les éléments nécessaires afin de compléter les grilles d'activités préalablement réalisées. Ainsi, j'aurais aimé investiguer de manière plus soutenue chaque élément abordé lors de celles-ci : les supports de lecture, les droits du lecteur, l'omniprésence de l'écrit. Cela m'aurait permis d'obtenir des réponses plus abouties aux questions de recherche, ce qui aurait pu déboucher sur des éléments plus précis. En effet, la démarche entreprise ne laisse pas paraître de fortes lacunes chez un ou l'autre élève. Or, si j'avais choisi de travailler sur les buts de la lecture en rencontrant une multitude de supports écrits, cela aurait pu révéler une vision des enfants plus approfondie sur les finalités de la lecture. Des discussions et d'autres investigations auraient été entreprises, ce qui aurait été bénéfique pour chaque enfant d'une part, mais qui m'auraient également permis de prendre davantage connaissance de la valeur qu'ils attribuent à la lecture.

Cependant, en ayant quatre activités traitant des notions se rapportant à la lecture, j'ai obtenu une vision plus globale de leurs comportements dans et avec l'acte de lire. Le fait

d'avoir établi un tableau commun dans lequel les réponses de tous les enfants étaient regroupées m'a permis de me rendre compte des points qu'il y aurait à travailler dans cette classe. En effet, au travers de l'activité des droits du lecteur, j'ai pu prendre conscience de la perception de la lecture chez un enfant de 3<sup>ème</sup> HarmoS. Ainsi, si l'on commençait l'enseignement de la lecture en leur transmettant cette « liberté », leurs droits dans l'acte de lire ? Cela casserait peut-être l'idée très scolaire que les enfants ont de la lecture, peut-être même que cela les libérerait d'une certaine « peur » face à un apprentissage aussi complexe. Les conséquences pourraient être positives si cela débouchait à des essais de lecture sur chaque rencontre d'écrit de la part de l'enfant, ce qui accélérerait l'apprentissage de la lecture. Toutes ces hypothèses permettent de penser plus loin... Ainsi, je pense qu'il serait bien, lors d'un futur travail de recherche, de suivre parallèlement les activités de lecture de deux classes d'élèves de 1-2 HarmoS puis de les suivre notamment en 3<sup>ème</sup> année HarmoS, en inculquant à l'une des classes les droits qu'ils ont lors de l'acte de lire.

Charmeux (1998) l'a relevé, les enfants apprennent à lire non à cause des programmes « tout faits » d'enseignements, mais parce que les enseignants réussissent à faire que les enfants trouvent un sens à l'enseignement qu'ils reçoivent. Ainsi, il est de mon ressort, en tant que future enseignante, d'amener l'enfant à la construction de ce puissant outil de pouvoir social qu'est la lecture.

## Références bibliographiques

### DVD

Cornaz, F., & Dallon, M. (1995). *Les représentations des enfants sur la lecture-écriture*. Bienne : Centre de Production Audio-visuelle.

### Ouvrages référencés

Adams, M.J. (1991). *Beginning to Read*. Cambridge : MIT Press. In Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., Saada-Robert, M. (2011). *Dire Ecrire Lire. Au cycle 1 de l'école romande*. Suisse romande et Tessin : CIIP.

Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.

Charmeux, E. (1998). *Apprendre à lire : Echec à l'échec*. Cahors : Editions Milan.

Chauveau, G. & Rogevas-Chauveau, E. (1993). *Les trois visages de l'apprenti-lecteur*. In Giasson, J. (2010). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur ?* Paris : Retz. In Waelput, M. (2005). *Aimer lire dès la maternelle : Des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de 2 ans ½ à 8 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Chauveau, G. (2003). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.

Chauveau, G. (2009). *Le savoir-lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'Écrit*. Paris : Retz.

CIIP. (2008). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande, orientations*. Neuchâtel : CIIP.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

CIIP. (2014). MER disponibles : année d'introduction dans les cantons. Etat au 1<sup>er</sup> février 2014. Consulté le 19 février 2014, sur [www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=5590](http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=5590)

Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Fonctionnement et développement cognitif*. Paris : Armand Dunod.

Foucambert, J. (1995). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan Pédagogie.

Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (2003). *La lecture*. Paris : le Cavalier Bleu.

Germain, B., Le Guay, I. & Robert, N. (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : Savoir Livre.

Giasson, J. (2010). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Giasson, J. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Paris : De Boeck.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.

Guillaumond, F. (2001). *Que d'histoires ! Méthode de lecture – CP. Guide pédagogique et fichier photocopiable Vol. 1*. Paris : Magnard.

Hanrad Ladoul, M. (2000). *Apprendre à lire et à écrire sans manuel*. Paris : Retz

Maréchal, V. (2009). *Le livre et le jeune enfant. De la naissance à 6 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Mialaret, G. (1968). *L'apprentissage de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.  
In Beaume, E. (1986). *La lecture. Préalables à sa pédagogie*. Paris : Association Française pour la Lecture.

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

Poslaniec, C. (1999). Postface. In Porcar M.-H. (1999). *En lisant des romans. Construire des activités de français au cycle 3 et en 6<sup>ème</sup>*. Champagne-Ardenne : CRDP.

Waelput, M. (2005). *Aimer lire dès la maternelle : Des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de 2 ans ½ à 8 ans*. Bruxelles : De Boeck.