



Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE

Formation secondaire – Filière B

Une analyse des pratiques de lecture et de l'impact de la mise en place d'un quart d'heure hebdomadaire de lecture libre en classe sur le rapport à la lecture d'élèves du cycle 3



TER de Huguenin-Virchaux Mélanie

Sous la direction de Corti Diego

Bienne, 23 mai 2022

Résumé

Cette présente recherche traite de la lecture libre en classe au secondaire I. Pour dépeindre les représentations et les habitudes des jeunes face à la lecture, un quart d'heure de lecture hebdomadaire a été instauré dans une classe. Cette expérience a permis d'interroger les élèves de classe grâce à un questionnaire, puis quatre élèves dans un entretien. Trois aspects liés à la lecture ont été centraux à la recherche : leurs habitudes de lecture scolaires et extrascolaires, leur rapport à la lecture après l'implantation du dispositif de lecture hebdomadaire et leurs propositions aux enseignant.e.s pour valoriser la lecture. Si le quart d'heure de lecture ne leur a pas permis de développer des habitudes de lecture hors de la classe, cette expérience a donné la parole aux principaux.ales intéressé.e.s par cette étude – les élèves – et a apporté des éléments nouveaux à la recherche en ce qui concerne les nouvelles habitudes de lecture des élèves avec l'arrivée des écrans dans leur quotidien. Il en ressort que les élèves de cette classe trouvent plus accessible de regarder une série ou de jouer aux jeux vidéo que de lire un livre en raison des images présentes, même s'ils apprécient particulièrement les mangas et les bandes dessinées pour cette même raison, et qu'ils/elles lisent volontiers des articles en ligne.

Mots clés :

Lecture plaisir – jeunes – temps libre – représentations – pratiques de lecture



Table des matières

Résumé.....	i
Table des matières.....	ii
Introduction	1
1. Problématique et question de recherche	2
1.1. Etat de la recherche	2
1.2. Une variable supplémentaire en 2022 : les écrans	3
1.3. Enjeux et recherche	4
2. Démarche méthodologique	6
2.1. Définitions et concepts autour de la lecture libre	6
2.2. Description de la démarche : les quinze minutes de lecture hebdomadaire.....	6
2.3. Outils de recueil des données : le questionnaire et l’entretien	7
3. Résultats de l’enquête.....	10
3.1. Le questionnaire.....	10
3.2. L’entretien	13
3.3. Conclusions de la recherche	20
3.3.1. Les constats.....	20
3.3.2. Les apports	21
3.3.3. Les limites et biais.....	22
3.3.4. Les paradoxes.....	23
3.3.5. Les améliorations	23
Conclusion	24
Sources.....	26
Liste des images et graphiques	28
Annexes	i
Annexe 1 : Le questionnaire	i
Annexe 2 : La grille d’entretien.....	viii

Introduction

*Ce que nous avons aimé
D'autres aimeront
Et nous leur enseignerons comment*
William Wordsworth, 1850, vers 444-445.

Cette citation du poète anglais William Wordsworth (1770-1850) résonne avec mon rapport à la lecture, en tant qu'être humain et en tant qu'enseignante de français. Les humains dessinent et racontent des histoires depuis plus de 40'000 ans. Dans les grottes, les dessins laissés par nos ancêtres laissent voir un tracé sortant de la bouche d'un humain, nous présentant ainsi des êtres poétiques et narratifs. La dimension humaine de l'histoire racontée est associée, depuis cinq millénaires, à la lecture¹, et aux histoires qui peuvent être racontées.

Lorsque j'étais moi-même élève, j'attendais impatiemment la venue du Bibliobus neuchâtelois dans mon village pour aller chercher de nouveaux livres à lire durant le mois. Je revenais ensuite à la maison avec un sac remplis et je ne mettais en général que quelques jours pour lire mes trouvailles. L'attente commençait alors pour avoir de nouveaux livres. La lecture fait aujourd'hui toujours partie de mes loisirs favoris et m'a sans aucun doute énormément servi durant mes années scolaires et supérieures, me menant d'ailleurs dans des études littéraires.

Si la lecture est un objectif du Plan d'Etude Romand (PER), qui mentionne que l'enseignant.e doit « intéresser les élèves à la lecture en tant que processus », j'ai pu me rendre compte au cours de mon enseignement et de discussions avec des jeunes que la lecture n'est pas une activité forcément répandue ou appréciée, autant à l'école qu'hors de ses murs. Pourtant, des expériences ont montré que la lecture a une influence sur les capacités. Donalyn Miller, une enseignante américaine, demande à ses élèves de lire 40 livres par année scolaire, et en quatre ans, aucun de ses élèves n'a échoué à l'épreuve uniforme en lecture du Texas (Miller, 2012). Dans une approche plus philosophique de la lecture, après le 11 septembre, ou après les attentats du Bataclan, les librairies ont connu une grande affluence (Petit, 2016). La lecture est une variable scolaire, mais elle nous lie aussi à d'autres humains, à d'autres lieux, à d'autres expériences. Elle nous permet de trouver du sens, des repères, et peut changer les chagrins en beauté. Aujourd'hui, je souhaite être une « passeuse de lecture » - selon les termes de Michèle Petit – et offrir la possibilité à mes élèves de découvrir le refuge, le moment à soi et la ressource que peut être la lecture, parce que chacun a droit au savoir et à l'information, mais aussi à la beauté et à l'imaginaire.

¹ L'écriture est apparue en 3500 av. J.-C.

1. Problématique et question de recherche

1.1. Etat de la recherche

« Les élèves n'aiment pas lire », « les élèves ne lisent pas assez », « le goût de la lecture se perd »... Ces phrases résonnent dans le milieu de l'éducation, qui, depuis les années 1980, se penche sur le rapport des élèves à la lecture. Les études sur la lecture sont très vastes et peuvent être divisées en un champ quantifiable et un champ qualitatif. Longtemps, la plupart des études se sont intéressées aux aspects *cognitifs* de la lecture, basées sur l'importance de la littérature pour le parcours scolaire et professionnel, sur les capacités cognitives, sur le lexique et la structuration. Mais aujourd'hui, les études s'intéressent de plus en plus à l'équilibre à établir entre les aspects cognitifs et les aspects *affectifs* dans l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2012, p.205). L'enjeu de la lecture n'est pas uniquement basé sur le parcours scolaire, mais sur les expériences essentielles qui ouvrent des espaces propices au rêve, au partage et à la pensée (Petit, 2016).

Aujourd'hui, les chercheur.euse.s n'étudient donc pas uniquement les résultats en lecture, mais également le désir de lire, l'attitude des élèves et leur motivation. Certaines études concernent les genres de lecture (Barbier-Bouvet, 2011), la place des bibliothèques dans la vie des élèves et leur fréquentation (Repair et Touitou, 2010), l'influence du genre sur la lecture plaisir (McKenna et Ellsworth, 1995), ou encore la place de la lecture chez les jeunes hommes (Smith et Wilhelm, 2002). La lecture a également été mise en relation avec la motivation, dans le prolongement des travaux de Roland Viau. Christine Méron et Jean-Jacques Maga (1998) présentent le défi-lecture, qui associe lecture plaisir et lecture « nécessaire », Christian Polsaniec (1990) relate des expériences faites avec des jeunes dans différents lieux francophones et donne des idées d'actions ponctuelles et de longue durée à faire dans et hors de la classe pour donner le goût de lire et Daniel Pennac (1992) fait l'éloge de la lecture à haute voix d'œuvres complètes pour réactiver la dimension du plaisir.

Dans la continuité des études *affectives* sur la lecture, ce présent travail s'inspire des différents ouvrages sur l'évolution des pratiques de lecture de Martine Poulain (1988 et 1993) et des études sur les progressions des habitudes de lecture. Au Québec, Gérard Héon (1980) a délimité les contours généraux des habitudes de lecture des jeunes québécois de 10 à 12 ans, Raymond Hould (1980) a cerné le profil général de l'élève québécois du secondaire quant à ses habitudes de lecture et attitudes face à la lecture et une étude du gouvernement du Québec (1994) a montré que plus des trois quarts des 5843 jeunes du secondaire interrogés aiment lire. En France, Nicole Robine (1989) a tracé les grands contours de l'évolution de la lecture entre 1960 et 1987 et a noté une diminution du nombre de lecteur.rice.s assidu.e.s.

Cette recherche se base également sur deux enquêtes fondatrices qui traitent de l'évolution du rapport à la lecture des élèves. La première a été réalisé par Flore Gervais (1997), qui a fait une étude auprès de jeunes du primaire pour connaître les perceptions que plus de 600 Montréalais de 9 à 12 ans avaient de leurs propres habitudes de lecture. Cette enquête a eu lieu sur un long terme, car elle étudiait

l'évolution entre deux degrés. La deuxième enquête a été menée en 2004 par des didacticien.ne.s engagé.e.s dans un projet subventionné par le Fonds pour la formation de chercheurs et d'aide à la recherche (FCAR) (1999-2003). Les résultats des enquête sur les habitudes de lecture des adolescent.e.s et la lecture plaisir sont publiés dans *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, dirigé par Monique Lebrun (2004).

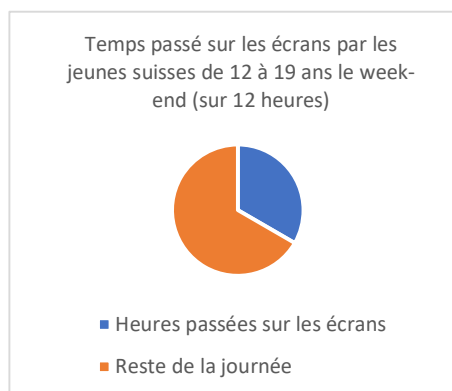
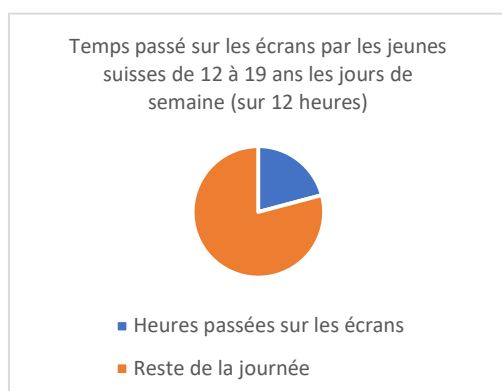
1.2. Une variable supplémentaire en 2022 : les écrans

La possibilité d'un recul de la lecture chez les jeunes est également un sujet récurrent en sociologie de la lecture. C'est ici une problématique de la perte qui est étudiée : à la fois perte de la lecture et perte du goût de la lecture. En 1990 déjà, Françoise Dumontier, François de Singly et Claude Thélot relevaient le fait que la lecture était moins attractive que vingt ans auparavant. En 2011, une étude a remarqué la présence d'une coupure dès l'adolescence, où la lecture quitte petit à petit les loisirs des jeunes (Détrez & Octobre, 2011)². À ce sujet, Colette Baribeau écrit :

Il n'en demeure pas moins que la lecture, particulièrement en ce qui concerne la lecture de plaisir ou de loisir, retient peu la faveur des jeunes et qu'elle est battue en brèche par la télévision en dépit d'efforts soutenus du milieu scolaire pour intéresser les jeunes aux livres. (Baribeau, 2004b, p.44)

Toutefois, ces études et leurs chiffres ont bientôt 20 ans et les loisirs des jeunes d'aujourd'hui ont évolué à un point qu'il est indispensable de prendre la nouvelle variable d'Internet, des réseaux sociaux et des jeux vidéo en compte dans mon enquête.

En Suisse, l'étude JAMES (Jeunes, activité, médias – enquête suisse) s'intéresse à l'utilisation des médias et les loisirs des jeunes suisses de 12 à 19 ans. Un rapport est publié tous les deux ans par la Haute école des sciences appliquées de Zurich. Selon cette étude, les jeunes suisses passent deux heures et demie sur leurs portables par jour en semaine, et quatre heures le week-end selon les chiffres de 2018 (Suter et al., 2018) :



² Enquête réalisée sur 4000 enfants interrogés tous les 2 ans, de 2002 à 2008, âgés de 11 ans, 13 ans, 15 ans et 17 ans.

Il faut également prendre en compte les besoins nécessaires de chaque jeune – se doucher ou manger par exemple – et le temps passé à l'école, qui se déduisent du « reste de la journée ».

Dans cette perspective, il est possible de s'interroger sur la place que la lecture réussit à garder au milieu de toutes ces nouvelles distractions et comment les enseignant.e.s peuvent accompagner les élèves à prendre des habitudes de lecture régulière et non-scolaire dans une vie d'adolescent.e.s où le sport, les réseaux et les rencontres entre amis occupent une grande place.

1.3. Enjeux et recherche

On ne peut plus comprendre le monde lorsqu'on passe notre temps sur les écrans. Pour comprendre le monde, on peut lire. (Michèle Petit, 2016)

S'il est devenu courant de dire que les élèves lisent peu et que le plaisir de lire a tendance à baisser en grandissant, je veux ici aller voir plus loin en interrogeant les jeunes d'une classe sur leurs habitudes et leurs rapports à la lecture. La lecture est un sujet de recherche récurrent, mais il est indispensable d'obtenir de nouvelles données incluant les nouveaux loisirs des jeunes en 2022 et leur concurrence (ou non) face à la lecture. La recherche, qualitative, étudiera le microcosme d'une classe de 10H d'élèves de 14 ans, un âge où les jeunes peuvent privilégier des activités de groupe ou les écrans, et donc laisser tomber la lecture.

Des études montrent que le moment de lecture personnelle n'est pas implanté de façon systématique dans toutes les classes (au Québec, 24% des enseignant.e.s ne prévoient jamais de moment de lecture) (Giasson, 2013, p.49-50). Pourtant, dans les classes où elle existe, la période de lecture silencieuse a fait ses preuves, avec un comportement approprié, une motivation persistante et un maintien des attitudes positives envers la lecture (Giasson, 2013, p.50). En Suisse, des dispositifs comme *Silence, on lit !* peuvent renverser cet état de fait pour redonner une place à la lecture. Avec ce dispositif, les écoles peuvent instaurer des moments de lecture *libre* et *obligatoire* chaque jour pendant quinze minutes et pour tout l'établissement, de la direction aux élèves, en passant par le secrétariat et le personnel enseignant.

Ce moment de lecture à intervalles réguliers est réinvesti dans cette recherche pour donner du temps de lecture à des élèves qui ne le prendraient peut-être pas eux-mêmes :

Dès que l'on pose la question du temps de lire, c'est que l'envie n'y est pas. Car, à y regarder de près, personne n'a jamais le temps de lire. ni les petits, ni les ados, ni les grands. La vie est une entrave perpétuelle à la lecture [...] La lecture ne relève pas de l'organisation du temps social, elle est [...] une manière d'être. La question n'est pas

de savoir si j'ai le temps de lire ou pas (temps que personne d'ailleurs ne me donnera), mais si je m'offre ou non le bonheur d'être lecteur. » (Pennac, 1992, p.125).

J'espère ainsi offrir un moment de lecture libre aux élèves et ouvrir la porte à la lecture dans le temps libre.

L'enjeu de cette enquête est triple :

- Dresser le portrait de lecteur et lectrice des jeunes adolescent.e.s locaux.e.s du secondaire. Quelles sont leurs habitudes de lecture scolaire et extrascolaire ? Comment considèrent-ils la lecture ? Et face aux réseaux ? Quelles sont leurs attentes de la lecture ?
- Sonder leur rapport à la lecture et leurs habitudes après l'implantation du quart d'heure de lecture par semaine. Y a-t-il eu des changements ? Des habitudes de lecture – au sens de Jocelyn Giasson (2012) – se sont-elles développées ?
- Dans un dernier temps, dans ma position de « praticienne-chercheuse », je tiens à lier cette recherche au domaine de l'enseignement en cernant l'image que les élèves se font des tentatives des enseignant.e.s pour les rendre lecteurs et lectrices. Y a-t-il des facteurs qui peuvent (dé)favoriser la lecture ? Comment perçoivent-ils/elles les efforts des enseignant.e.s ? Ont-ils/elles des propositions ?

L'objet central de la recherche, qui est ici de déterminer si, dans cette classe en particulier, le rapport des élèves à la lecture libre change et comment à la suite de l'instauration du dispositif du quart d'heure de lecture hebdomadaire, permet de viser des questionnements plus larges ayant trait à la position enseignante face à la lecture, mais aussi au positionnement des élèves face à la lecture. Cette mise en place sera donc également l'occasion de travailler sur les représentations de la lecture et de discuter avec les élèves de leur rapport à la lecture, de l'influence des écrans et de ce qui pourrait les motiver à lire hors de l'école pour le plaisir.

2. Démarche méthodologique

2.1. Définitions et concepts autour de la lecture libre

Le vocabulaire utilisé dans cette recherche doit être défini, ainsi que certains concepts utiles à une recherche basée sur la lecture libre en classe, afin de préciser les axes de recherche.

J'utilise l'expression de « lecture libre », déjà utilisée par Flore Gervais (1997) et reprise par Stephen Krashen (1993), pour désigner la lecture que les élèves font pour leur plaisir, volontairement et librement. La lecture libre en classe repose sur l'idée « de laisser aux élèves du temps pour lire en classe de façon moins dirigée. » (Giasson, 2013, p.49). Ce temps donné en classe doit ouvrir la porte à la lecture plaisir. Renald Legendre définit les attitudes et les comportements face à la lecture comme une « disposition à lire, plus ou moins stable, développée grâce aux nombreuses expériences où le processus de la lecture du texte lui-même lui procure du plaisir » (Legendre, 1993, p.788). Il y a donc une distinction entre lire beaucoup, par exemple pour le travail sans qu'on y prenne du plaisir, et avoir des habitudes de lecture, où on lit pour le plaisir, où on savoure le moment.

Si l'attitude renvoie au plaisir de lire, la motivation, elle, renvoie au choix de lire (Giasson, 2012, p.206). La motivation peut être extrinsèque, soit contextuelle et guidée par une récompense externe (par exemple l'approbation de l'enseignant.e ou une note) (Giasson, 2012, p.205). Avec une motivation intrinsèque, les élèves sentent que la lecture est « une occupation positive riche d'émotion » (Gervais, 1997, p.63) qui donne une satisfaction individuelle. Pour devenir des lecteurs et lectrices engagé.e.s, les élèves doivent être intrinsèquement motivés : « il faut donc laisser aux élèves du temps pour qu'ils lisent personnellement » (Lebrun, 2004, p.75). Notre expérience vise à valoriser cette dernière, notamment en laissant la possibilité de faire des choix, ce qui est vivement motivationnel, car les élèves disent que leur livre préféré est le livre qu'ils ont choisi eux-mêmes (Edmunds et Bauserman, 2006 ; Pachtman et Wilson, 2006).

2.2. Description de la démarche : les quinze minutes de lecture hebdomadaire

Le collège de Jehan-Droz, au Locle, qui accueille notre expérience n'a pas de dispositif similaire à *Silence, on lit !* J'ai donc pris l'initiative d'implanter moi-même quinze minutes de lecture par semaine dans une classe de 10H composée de 17 élèves de 14 à 15 ans, qui ont le français au niveau 2 (niveau le plus élevé dans le canton de Neuchâtel). Par ma position de « praticienne-chercheuse », j'ai dû veiller à ne pas biaiser les conceptions de mes élèves vis-à-vis de ce dispositif (De Lavergne, 2007). Pour cette raison, je n'ai pas indiqué aux élèves la raison de la mise en place de ce dispositif. Ce moment de lecture a commencé le 10 septembre et a eu lieu quinze

semaines, tous les vendredis de 11h40 à 11h55, à la fin de deux périodes de français, afin de permettre aux élèves de s'habituer à la démarche et d'avoir suffisamment d'expérience pour pouvoir en discuter. Les élèves ont été invité.e.s à prendre leur propre livre pour le moment de lecture. Afin de servir de « modèle de lectrice », j'ai lu en même temps que les élèves (Giasson, 2012, p.210).

Dans une volonté de participer à la liberté prônée par des expériences comme *Silence, on lit !*, j'ai décidé d'aller à l'encontre d'un constat répandu en sociologie est que « 'lire', c'est lire un livre et le lire de manière suivie – la lecture par excellence étant la lecture romanesque cultivée, et le 'lecteur', celui qui lit des romans de A à Z, par pur plaisir esthétique. » (Peltier, 1995, p.9). Mon expérience accepte toutes les manières de lire : feuilleter, consulter, lire quelques pages par ci par là, relire un livre, etc. De plus, mon expérience accepte également tous les types de lecture. Dès les années 60, le sociologue Pierre Bourdieu (1979) a décrit le pouvoir de consécration de certaines instances sociales (académies littéraires, écrivains décernant des prix, etc.) sur ce qu'est la « bonne littérature ». Aujourd'hui, il y a un mouvement de désacralisation des œuvres dites « classiques ». Des thèses universitaires peuvent porter sur des romans policiers, sur la littérature populaire, sur des BD... Lire, ce n'est pas que les grand.e.s auteur.ice.s ou la littérature. Durant ce quart d'heure de lecture, je reconnais la diversification des types de lecture, notamment dans l'optique de permettre aux élèves réticent.e.s de trouver quelque chose à leur goût (Cycle d'orientation, 1994).

2.3. Outils de recueil des données : le questionnaire et l'entretien

Les attitudes des lecteurs n'ont été que peu étudiées, probablement en raison du manque d'instruments fiables pour évaluer les attitudes en lecture, difficilement quantifiables. Cela a toutefois été tenté par Flore Gervais en 1997, qui a interrogé des Montréalais de 9 à 12 ans sur leurs perceptions de la lecture et par le groupe formé par le Fonds pour la formation de chercheurs et d'aide à la recherche (FCAR) (1999-2003), dont les processus de récolte de données ont été décrit par Colette Baribeau (2004a). Notre recherche portant également sur des attitudes et des perceptions, nos données proviennent de méthodes permettant une analyse qualitative : le questionnaire et l'entretien, également utilisés par le FCAR, mais ici avec une échelle plus restreinte.

Le questionnaire permet d'acquérir des informations factuelles plus globales car la classe entière a pu y répondre. L'entretien est plus précis car mené avec quelques élèves seulement. Il permet de compléter le questionnaire avec des jugements sous forme d'opinions ou de représentations (Lebrun, 2004). Des allers-retours entre les deux méthodes sont envisagés afin de confirmer ou infirmer des informations reçues lors de l'entretien.

- Le questionnaire

Les élèves ont répondu au questionnaire sur les habitudes de lecture en classe le 17 novembre 2021, soit après trois semaines d'expérience. Le questionnaire (annexe 1) compte une vingtaine de questions sous forme de questions ouvertes, d'échelles et de grilles à choix multiples. Les questions abordent la fréquence de lecture, les représentations, les genres de lecture, les influences (familiales et scolaires), la place de la lecture par rapport aux autres loisirs et les attentes par rapport au quart d'heure de lecture. Une connexion internet est partagée à la classe et les élèves accèdent au questionnaire grâce à un QR code. Ils/Elles ont ensuite 20 minutes à disposition afin d'y répondre. L'enseignante était disponible afin de clarifier toute ambiguïté que le libellé des questions pouvait engendrer et ainsi s'assurer d'une plus grande validité des réponses. Pour cette raison, les élèves absent.e.s ont pu y répondre durant une autre leçon, à leur retour.

- L'entretien

L'entretien en groupes de discussion, aussi nommé focus group, est une méthode de récolte de données créée en 1940 par Paul Lazarsfeld et initialement utilisée aux Etats-Unis pour étudier l'effet de la publicité de guerre sur les citoyens américains (Baribeau, 2004a, p.18). Cette méthode tombe en désuétude puis émerge à nouveau dans les années 1970 dans le milieu des organismes de développement international. Il faut attendre 1990 pour qu'elle commence à être utilisée en éducation. Il y a encore peu d'écrits en français qui lui sont dédiés. Pourtant, cette méthode permet d'obtenir des informations sur les attitudes, les croyances et les habitudes d'une population donnée (Fern, 2001). Associée à un instrument de collecte, les entretiens apportent des nuances, de la variation et des explications sur les phénomènes émergents du questionnaire.

Pour conduire l'entretien, un guide reprenant les trois enjeux de la recherche – le portrait général des adolescent.e.s lecteur.rice.s, l'influence du quart d'heure de lecture et le rôle des enseignant.e.s – a été réalisé en amont (annexe 2). L'entretien permet de donner la parole aux premier.ère.s concerné.e.s :

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs (...). » (Blanchet et Gotman, 2007, p.34)

La parole est donnée aux adolescent.e.s, qui peuvent utiliser leur propre vocabulaire (Baribeau, 2004c, p.220), donner leur opinion, révéler leurs préoccupations et faire savoir leurs expériences.

Cette deuxième étape a lieu quatre mois après le questionnaire, en mars 2022. J'ai désigné quatre élèves qui, en fonction de leur attitude durant les quinze minutes de lecture et de leurs réponses au questionnaire, pouvaient représenter la classe :

1. **Fabrice**³ : c'est un élève moyen qui prenait peu de plaisir en lecture durant les quinze minutes dédiées en classe (il ne lisait pas mais le cachait, n'amenait pas de livre). C'est un « élève qui fait semblant de lire » au sens de Giasson (2021). Il a pourtant estimé la quantité de lecture effectuée (maison et école) à 3 sur 5 dans le questionnaire.
2. **Louana** : c'est une élève moyenne qui ne lisait pas durant les quinze minutes et qui privilégiait les lectures de magazines ou de livres de cuisine. Elle a estimé sa quantité de lecture à 2 sur 5.
3. **Josie** : c'est une très grande lectrice hors de l'école et lors des quinze minutes. Elle a estimé sa quantité de lecture à 5 sur 5.
4. **Mathis** : c'est un très bon élève et un lecteur assidu. C'est un « dévoreur de livre » au sens de Giasson (2012), bien qu'il ait estimé sa quantité de lecture à 3 sur 5.

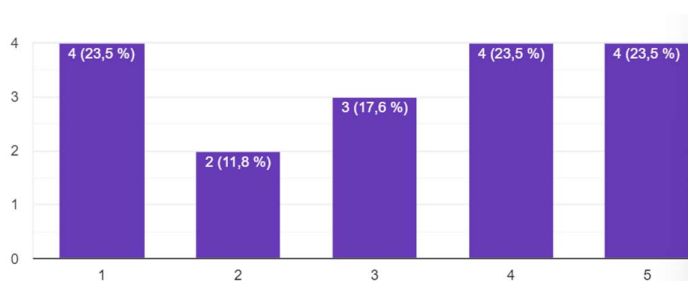
L'entretien a été fixé d'entente avec les quatre élèves lors d'une période de français. Une collègue prenait en charge le reste de la classe durant ce moment. Ainsi, les élèves participant à l'entretien n'ont pas de limite de temps avant la fin des 45 minutes. L'entretien a eu lieu dans le CEDOC, la bibliothèque du collège. Les élèves et la chercheuse étaient installés en cercle dans des fauteuils. Chaque élève a eu un temps de parole similaire, et ils/elles ont pu discuter entre eux/elles et rebondir sur les paroles de leurs camarades. La discussion était relancée par l'enseignante-chercheuse au besoin.

³ Tous les prénoms sont fictifs afin de respecter l'anonymat des élèves.

3. Résultats de l'enquête

3.1. Le questionnaire

Le questionnaire donne des indications factuelles sur la relation qu'entretiennent les 17 élèves interrogé.e.s avec la lecture. La classe qui a participé à cette étude est composée d'un échantillonnage varié concernant les habitudes de lecture. En effet, une même proportion n'aime pas du tout lire (1), aime beaucoup lire (4) et adore lire (5) :

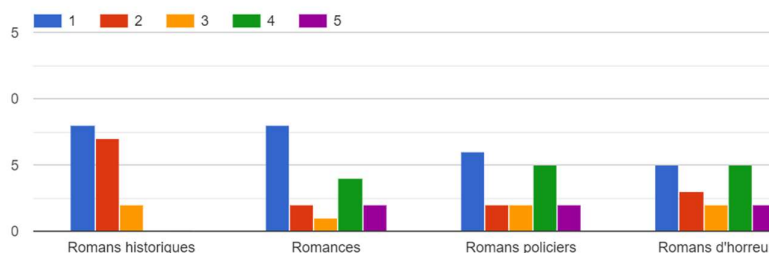


Réponses à la question : *As-tu l'impression de lire beaucoup ?*⁴

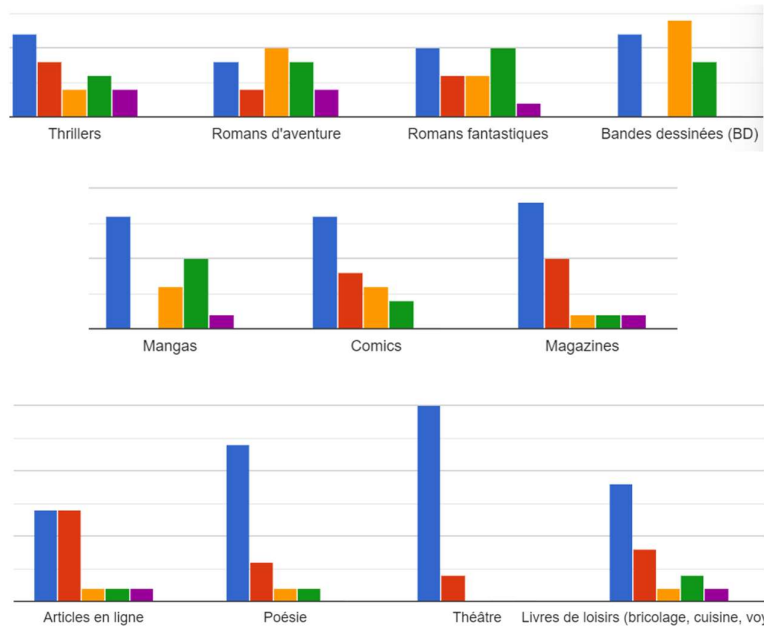
Les résultats du questionnaire sont classés ici en différents thèmes afin de donner un aperçu général des représentations de la lecture qu'ont tous.les élèves de la classe, avant de passer à une vision plus précise centralisée sur les quatre élèves participant à l'entretien.

- Les genres qui (dé)plaisent

Je souhaitais connaître les goûts des élèves en ce qui concerne leurs lectures. Le graphique ci-dessous décrit les goûts des élèves suivant les différents genres de lecture proposés sur une échelle de 1 à 5, le chiffre 1 correspondant à un fort désintérêt. Ce graphique démontre un intérêt plutôt marqué pour les romans (policier, d'aventure, romance). Cinq élèves relèvent que le roman policier est leur genre préféré en raison de son suspense. Si cela n'est pas clairement représenté dans le graphique, quatre élèves écrivent préférer les bandes dessinées et les mangas pour les dessins qui accompagnent ce type de lecture. À l'inverse, ce sont les genres typiquement « scolaires » qui sont clairement mis de côté, comme le théâtre et la poésie.



⁴ Tous les graphiques présentés dans ce document proviennent du questionnaire.



- La lecture plaisir parmi les loisirs

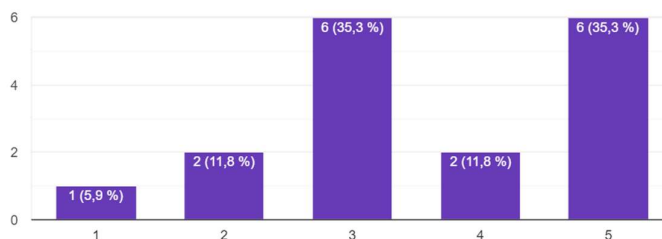
La grande majorité des élèves (82,4%) ont déjà lu un livre dont ils/elles n'ont pu se détacher. Plusieurs lectures accompagnées de dessins sont citées, notamment les mangas : *One Piece*, *Jujutsu Kaisen*, *Jojo's bizarre adventure* et les bandes dessinées : *Titeuf*, *Les Simpsons*. Certains romans apparaissent, comme des romans policiers : *Les dix petits nègres*, *Sherlock*, *Lupin et moi*, des romans d'aventure : *Hunger Games*, *Indiana Jones*, *The 100* et des romans feelgood : *Quatre filles et un jean*, *Le journal d'une peste*.

Malgré l'existence de lectures qui ont marqué un intérêt chez la plupart des élèves, ils/elles apprécient plutôt regarder une série ou jouer aux jeux vidéo que lire. Il peut y avoir l'envie de jouer aux jeux vidéo pour le « terminer à 100% » ou rentrer dedans rapidement. Le fait de rentrer dans l'activité revient à plusieurs reprises. Certain.e.s élèves relèvent la difficulté qu'ils/elles ont à « entrer » dans une lecture, une difficulté qui disparaît avec le visionnage de séries, alors plus facile et plus accessible pendant le temps libre, et les jeux vidéo, qui offrent une distraction plus facile. Un élève écrit : « Je préfère regarder des films que lire parce que lire ça demande trop de concentration et moi j'arrive pas à me concentrer. ». Les autres activités de loisirs citées sont le sport (4 élèves) et la musique (2 élèves).

Regarder une série

 Copier

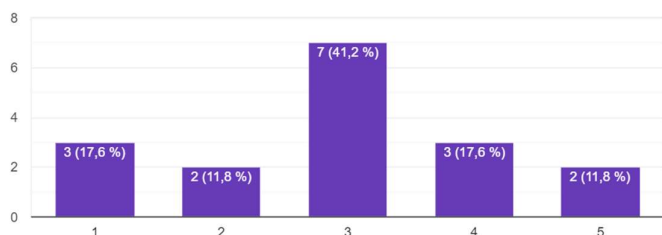
17 réponses



Lire un livre

 Copier

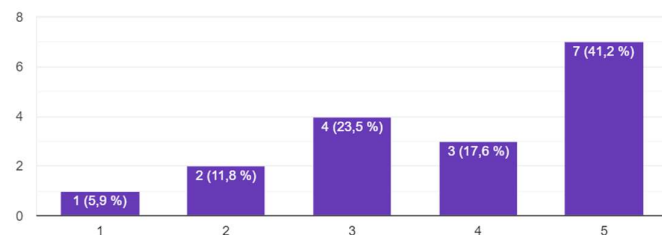
17 réponses



Jouer aux jeux vidéo

 Copier

17 réponses



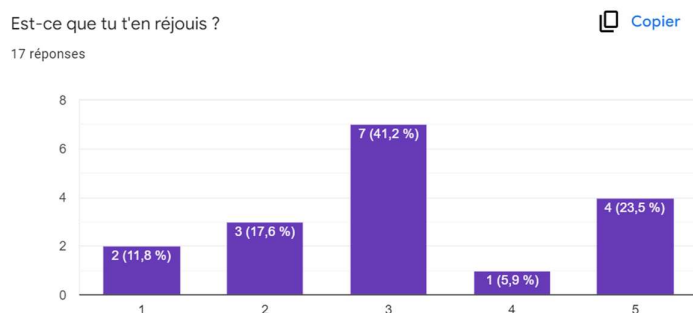
- La lecture et l'école

Le rapport que les élèves font entre la lecture et l'école varie : cinq élèves répondent que la lecture peut être un passe-temps, trois que c'est un divertissement, et trois lient directement la lecture à l'école : c'est « quelque chose d'obligatoire donné en devoirs », « un apprentissage » et « ça peut aider pour le français vu qu'on lit les mots, du coup on les retient ». À l'inverse, deux élèves attribuent leur goût à la lecture à l'école et à des enseignant.e.s. Lorsqu'ils/elles sont interrogé.e.s sur le rapport entre l'école et la lecture, 13 élèves répondent que l'école ne leur a pas donné l'envie de lire. Les raisons données sont les suivantes : « les livres à l'école ne sont pas intéressants », « je prends ça comme un devoir », « ce n'est pas forcément le genre de livres que je lis », « l'école me dégoûte plus de la lecture qu'autre chose ». À l'inverse, une élève relève que l'école lui a permis d'apprécier la lecture lorsqu'il était possible de lire pendant un « petit moment » en primaire, et 5 élèves lisent plus que le nombre de pages demandées lors d'une lecture suivie parce que « des fois je m'emporte » ou parce que « s'il est cool j'aime bien lire plus ». Les propositions des élèves pour que l'école leur donnent envie de lire sont de leur présenter plus de livres

et les faire lire plus (2) et leur donner des livres/des thèmes à lire qu'ils/elles apprécient (5). Quatre élèves disent que l'école ne peut « rien » faire.

- À propos du quart d'heure...

À propos des quinze minutes de lecture hebdomadaire, six élèves apprécient le projet, quatre élèves ne trouvent pas le projet attrayant (« Je pense que c'est mauvais parce que pas tout le monde aime ça ») et quatre élèves ne savent pas quoi en penser (« Je ne sais pas trop quoi penser, pour moi c'est bien et j'encourage cela mais il y a certaines personnes qui n'aiment pas lire ceci donc c'est pas cool pour eux. »).



3.2. L'entretien

Pour des raisons de clarté et de facilité de comparaison, l'analyse est ici menée par thème, comme cela a été le cas pour les résultats du questionnaire. Afin d'effectuer un continuum avec les recherches précédemment menées, certains résultats sont comparés avec les résultats du projet subventionné par le Fonds pour la formation de chercheurs et d'aide à la recherche (FCAR) (1999-2003) publiés dans *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, dirigé par Monique Lebrun (2004). Les trois enjeux de la recherche constituent les trois grands thèmes, et sont subdivisés en sous-thèmes en fonction des éléments qui sont ressortis de la discussion.

Le portrait général des adolescent.e.s lecteur.rice.s

Si le questionnaire permettait de mettre en avant certains résultats, l'entretien a permis de les nuancer et a permis de faire évoluer certain.e.s réponses. Dans ces cas-ci, cette différence sera relevée.

- Les genres de lecture

Monique Lebrun (2004, p.75) remarquait que certain.e.s jeunes ne lisent quasiment jamais dans leurs loisirs, ou alors des histoires d'horreur, des revues populaires ou des bandes dessinées. Comment ce constat se traduit-il chez les élèves interrogé.e.s pour notre étude ?

Si c'étaient les histoires d'horreur qui ressortaient de l'étude de Monique Lebrun, dans notre étude, ce sont les romans policiers qui s'en approchent le plus. En effet, Fabrice, Louana et Josie citent les « histoires de crime » comme second genre d'intérêt, et Josie et Mathis relèvent également les romans historiques :

- Louana : « Moi j'ai une fois dû lire un roman et c'est la première fois que je m'intéressais à un roman, c'était une histoire de crime. C'était Agatha Christie. »⁵
- Josie : « Moi c'est tout ce qui est autour de la criminalité, ou de ce qui parle de la Première ou Deuxième Guerre mondiale. Mais très rarement les romans à l'eau de rose. »
- Mathis : « Moi aussi plutôt les romans historiques, pas trop les trucs de science-fiction. Pas ce qui paraît être dans le monde réel mais qui l'est pas. Mais aussi les polars, les romans policiers. »
- Fabrice : « Je dirais plutôt tout ce qui est crime (meurtre, enquête), horreur. »

En ce sens, ces élèves ont des goûts similaires à ceux/celles interrogé.e.s par Monique Lebrun en 2004. Cependant, il est possible de constater des différences entre ce que ces élèves ont répondu en entretien et dans le questionnaire. Par exemple, Josie a noté les romans historiques d'un 1 sur 5 et les romances d'un 4 sur 5 dans le questionnaire, alors qu'elle dit en entretien qu'elle apprécie particulièrement les romans qui traitent des guerres mondiales et pas forcément les romans à l'eau de rose. Ce constat est similaire chez Mathis, pour qui les romans historiques valent 1 sur 5 dans le questionnaire alors que c'est le genre qui est cité en deuxième lieu lors de l'entretien. Les élèves ont également des goûts similaires au niveau des histoires imagées que les élèves interrogé.e.s par Monique Lebrun, qui appréciaient particulièrement les bandes dessinées. Les mangas sont le genre préféré des quatre élèves interrogé.e.s, liant ainsi leurs expériences avec leurs camarades de 2004 par les images.

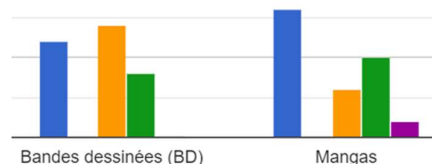
- **Le besoin d'images**

Monique Lebrun classait les lecteur.rice.s en différentes catégories. L'une des catégories était « les lecteurs faisant référence à l'univers de la télévision et du cinéma » (2004, p.80). Ce besoin de se rattacher à une réalité visuelle, à des images, s'est retrouvé chez les élèves interrogé.e.s. Louana, donne l'exemple des films sur des livres qui peuvent être visionnés avant la lecture afin de « se mettre dedans », ce qui permet d'avoir une lecture imagée dès le début. Elle préfère également avoir accès aux voix des personnages :

Je trouve personnellement que la lecture n'est pas intéressante pour moi parce que ce qui est compliqué c'est de s'imaginer les voix. Par exemple je préfère regarder pour avoir les voix direct que de s'imaginer. Par exemple un mec on s' imagine qu'il a une voix grave mais en fait il a une voix plus douce. C'est ça qui me dérange. C'est pour ça que j'aime pas trop lire.

⁵ Les paroles des élèves ont été fidèlement retranscrites.

Le visuel revient également lorsqu'ils/elles citent les bandes dessinées et les mangas comme genre de lecture préféré : « Un roman donne moyennement envie de lire, alors qu'une BD moi j'aime bien » (Mathis). Ici, le panel choisi pour l'entretien diffère peu des réponses obtenues dans le questionnaire, où les bandes dessinées et les mangas étaient également ressortis du lot de genres proposés à la classe interrogée :



Les bandes dessinées et les mangas ont tous deux récolté des notes élevées par plus de la moitié de la classe, même si l'autre moitié n'y étaient pas sensibles.

Lorsqu'ils/elles sont interrogé.e.s sur la raison qui les pousse à préférer lire un manga plutôt qu'un roman, Josie répond qu'elle lit aussi des romans, mais ses camarades, qui apprécient particulièrement *One Piece* et *Naruto*, arrêtent leur préférence aux images :

- Mathis : « Je me mets plus dedans quand il y a des images. »
- Fabrice : « Ce qui n'a pas d'image, c'est un peu compliqué de se mettre dedans. À part par exemple si on a déjà vu le film et qu'après on lit le livre c'est un peu plus facile de se mettre dedans, avec des images dans le livre incrusté dedans c'est déjà plus facile. »
- Louana : « Comme Mathis, c'est mieux quand c'est imagé. Quand c'est des romans, c'est l'imagination qui fonctionne, et dans les BD, c'est des images. Je préfère des BD ou des mangas. »

Au vu de leurs réponses, il semble que les mangas et les bandes dessinées leur facilitent la lecture en leur fournissant des images, ce qui n'est pas le cas dans les romans, où ils doivent eux/elles-mêmes imaginer les lieux, les personnages, les décors. C'est cette facilité qui leur permet de « s'incruster » dans l'histoire, selon les mots employés par Fabrice, qui donne l'exemple suivant pour illustrer son propos :

C'est pas que c'est plus fatigant, c'est que c'est plus difficile de s'incruster. Quand on est incrusté ça devient facile. Par exemple si moi j'arrive à m'incruster mais que je dois aller manger, quand je reviens, je galère de nouveau à me remettre dans l'histoire.

Cette notion « d'entrer dans » un livre était également ressortie du questionnaire.

- Les écrans

Il y a 25 ans, Flore Gervais (1997) avait mené une étude similaire à la nôtre sur 627 élèves de 9 à 12 ans du grand Montréal, mais sans l'axe des écrans, qui n'étaient pas une activité existante à ce moment-là. Ils sont aujourd'hui à prendre en compte, puisque selon l'étude JAMES, 99% des jeunes interrogé.e.s possèdent un téléphone

portable, et 73% un ordinateur, et passent deux heures et demie sur leurs portables par jour en semaine, et quatre heures le week-end selon les chiffres de 2018 (Suter *et al.* 2018). Cette partie vient donc compléter les études faites auparavant.

Alors que la majorité de la classe ne lisait pas d'articles en ligne (voir le graphique ci-dessous), les quatre élèves interrogés lors de l'entretien ont répondu qu'ils lisaient sur leurs téléphones portables. Il peut y avoir eu une confusion sur le terme « d'articles », parce que Mathis a répondu dans le questionnaire qu'il appréciait les articles en ligne à la hauteur de 1 sur 5, Josie également et Louana à 2 sur 5. Seul Fabrice avait répondu 5 sur 5.



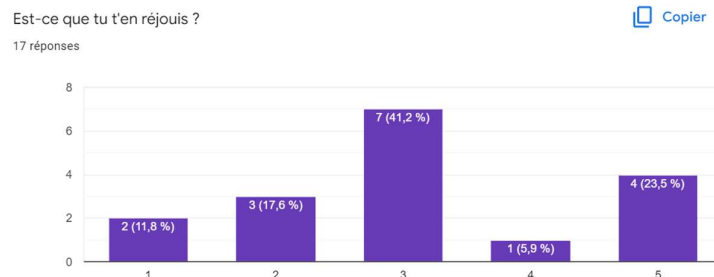
Mathis est abonné à des pages Instagram qui transmettent des informations sur le monde, similaires à ce qui pourrait se trouver dans un journal. Les trois autres élèves lisent surtout les articles proposés par Google. La page d'accueil Google sélectionne des articles à proposer aux utilisateurs selon leurs centres d'intérêt. Les articles proposés à Fabrice sont relatifs au football (informations du PSG, des transferts), à la musique, aux actualités des séries et aux programmes de télévision. Les articles de Louana traitent également de musique, et ceux de Josie sont sur les actualités (en ce moment surtout l'Ukraine), les meurtres et les animaux. Les articles peuvent prendre une dizaine de minutes à lire. Ils/Elles en lisent tous les jours, en tombant dessus lors d'autres recherches, ou en y allant sciemment. Pour décider de la lecture d'un article, ils/elles lisent le titre pour savoir s'ils/elles pourraient être intéressés.e.s par le sujet.

Les élèves interrogés.e.s ont relevé la lecture d'article en ligne provenant d'Instagram ou de Google, mais les écrans peuvent également être utilisés.e.s pour d'autres loisirs, comme regarder des séries ou jouer aux jeux vidéo. Quelle est la place de la lecture au milieu de ces nouvelles occupations ? Pour Josie, la lecture passe toujours au-dessus de tout, mais ce n'est pas le cas de ses camarades. Louana et Fabrice préfèrent regarder des séries et Mathis jouer aux jeux vidéo. Serait-ce dû à une dévalorisation de la lecture ? Selon eux/elles, pas du tout. Fabrice relève une image positive de la lecture, parce qu'on peut « apprendre des choses en lisant » et « développer le vocabulaire ». Il ne se souvient pas que le fait de lire ait été une tendance un jour. En revanche, selon lui, les mangas sont devenus tendance durant la période de Covid-19.

L'impact du quart d'heure de lecture

L'entretien a également porté sur la question de savoir si l'instauration d'une période de lecture hebdomadaire pouvait faire évoluer leurs conceptions de la lecture à l'école et hors de l'école. Lors du questionnaire, les élèves avaient déjà été interrogés à ce sujet. Louana et Mathis s'en réjouissent à la hauteur de 3 sur 5, mais pour des raisons

différentes. Alors que Louana est heureuse d'avoir ce moment parce que « Je ne lis pas beaucoup de base donc sa me dérangerais pas », Mathis, a mis cette note parce qu'il estime que « c'est trop peu de temps pour vraiment commencer a lire ». De leurs côtés, Josie et Fabrice s'en réjouissent à hauteur de 5 sur 5, Josie « parce qu'[elle] aime la lecture », Fabrice « parce [qu'il] aime lire ».



Aperçu des réponses de la classe à la même question

- La contrainte du temps

Une fois l'activité installée, qu'en pensent-ils/elles ? À nouveau, la contrainte du temps est venue au cœur de la discussion, notamment pour Mathis et Louana, qui peinaient à « se mettre dedans » en quinze minutes. Louana pense que c'est pour cette raison que d'autres élèves de la classe « n'étaient pas vraiment dedans ». Fabrice exprime la même chose en comparant ce quart d'heure à son expérience passée en 7^{ème} et 8^{ème} année : « Au début j'aimais bien, je me réjouissais pas mal, parce que ça me rappelait la 7^e et la 8^e où je faisais ça, sauf que nous c'était vraiment on arrivait en classe et on travaillait de 8h à 11h05 et après on lisait jusqu'à la fin. ». Il relève également la complexité de certains ouvrages qu'il choisissait, avec la conséquence de ne se mettre « vraiment dedans que trois minutes ».

- Un changement d'habitude ?

Cette recherche s'intéressait également à leur rapport à la lecture après l'instauration du quart d'heure et au rapport entre la lecture effectuée durant le quart d'heure et la lecture à la maison. Pour les élèves interrogé.e.s, le rapport qu'ils/elles avaient à la lecture n'a pas changé depuis le début de la lecture hebdomadaire. Pour Fabrice et Louana, le changement a eu lieu avant, vers la 7^{ème} année, où ils/elles lisaient beaucoup. Marius a la même expérience, il donne d'ailleurs l'exemple de la période de lecture (45 minutes) après le passage du Bibliobus dans le village. Flore Gervais observait un déclin dans la motivation à lire à la fin du primaire qui se poursuivait au secondaire en raison de la diminution du choix des élèves pour leurs lectures. Selon elle, les élèves ne perdent pas l'intérêt pour la lecture, mais pour le choix de lecture proposé à l'école (Gervais, 1997, p.64). Au niveau du rapport entre la lecture à l'école et la lecture à la maison, Mathis prenait une lecture de la maison qu'il continuait en classe, alors que Louana procédait de la manière inverse, en ayant une fois continué un livre emprunté en classe à la maison. Josie représente un entre-deux puisqu'elle prenait autant un livre de la maison qu'elle finissait à l'école, qu'un livre de l'école à la maison.

- Les aléas du quotidien dans la démarche

Il y a eu un biais dans la mise en place de ce quart d'heure de lecture hebdomadaire, découlant de la variable du quotidien qui peut s'introduire dans les recherches, notamment en milieu scolaire. Originellement, ce quart d'heure devait avoir lieu avec des livres personnels des élèves, afin de favoriser leur motivation intrinsèque. Au même moment, j'avais mis en place des exposés de lecture, avec des ouvrages publiés par la collection « Ceux/Celles qui ont dit non ». Durant la durée de préparation et de présentation des exposés, les ouvrages et leurs doublons étaient disponibles en classe dans une caisse en carton. Au fil des semaines et des oublis, j'ai proposé ces livres aux élèves, qui ont commencé à piocher dans cette caisse de plus en plus au fil du temps.



Quelques titres de la collection

Lorsqu'ils/elles ont été interrogé.e.s à ce sujet, Louana a expliqué que ces livres étaient intéressants, parce que même s'ils étaient de la même série, les thèmes étaient variés. Étant donné qu'elle n'avait pas de livres chez elle, elle profitait d'emprunter ceux de la classe, qui lui plaisaient parce que « chaque personne racontait son histoire » et qu'« on a pu choisir quel livre on lisait ». Elle avait d'ailleurs mentionné plus tôt dans l'entretien qu'elle ne possédait pas beaucoup de livres. Mathis empruntait ces livres-là parce qu'il oubliait généralement les siens chez lui : « Moi je trouve que c'était cool parce qu'en général j'oubliais les miens, et que ceux-là ils étaient bien. J'ai lu le début de deux livres en plus du mien. J'aimerais bien lire la suite, mais je ne sais pas comment les avoir. Donc à un prochain quart d'heure de lecture. ». Josie et Fabrice procédaient différemment. Alors que Josie prenait des livres de chez elle pour les continuer (elle disait d'ailleurs « j'ai beaucoup de livres à moi »), Fabrice était partagé. Il a emprunté les livres de la classe parce qu'il oubliait les siens chez lui, mais il aurait préféré lire ceux de chez lui parce que les livres de la classe « avaient un assez bon vocabulaire, très développé, et je galérais à comprendre ce qu'il y avait dans le livre. Au bout d'un moment je faisais genre que je lisais parce que je comprenais rien à ce que je lisais, mais moi je préfère franchement prendre ceux de chez moi. ».

C'est ici similaire à ce que Monique Lebrun (2004, p.75) avait remarqué dans son étude, où elle a souligné que seul un projet exigeant des lectures personnelles en bibliothèque avait stimulé ses élèves, mais que bien souvent, leurs choix étaient jugés irrecevables par l'école. Dans mon cas, tous les ouvrages étaient accueillis (mangas, bandes dessinées, revues...), et lorsque les élèves ont commencé à prendre des livres de la série présente en classe, ils/elles avaient toujours un choix, mais dans un encadrement délimité puisque c'est moi-même, l'enseignante, qui avait choisi la série. Le prêt de ces ouvrages pourrait donc ici être un entre-deux entre le choix totalement libre, dont les ouvrages peuvent parfois être jugés comme irrecevables par certain.e.s enseignant.e.s, et l'encadrement scolaire.

Le rôle des enseignant.e.s

- L'importance de la motivation intrinsèque

Les élèves apprennent à lire à l'école, mais pas forcément à *aimer lire*. Pourtant, les enseignant.e.s ont une place centrale dans la rencontre entre les élèves et la lecture. Fabrice et Mathis ont le sentiment que ce n'est pas l'école qui leur a donné l'envie de lire, comme c'est le cas pour Josie, qui n'a pas apprécié les livres lus en classe. En revanche, Louana répond dans le questionnaire que l'école lui a donné l'envie de lire en prévoyant des moments de lecture. Lors de l'entretien, Fabrice fait le lien entre lecture et évaluation : « Parfois les livres sont un peu nuls, par exemple avec Madame ***. Ça nous forçait à lire. Moi je trouve que mettre des contrôles après ça démotive, ça nous enlève l'envie de lire. Ici comme on a pas de contrôle de lecture, je trouve que ça motive.⁶ ». En revanche, Mathis et Josie ne pensent pas aux évaluations si le livre choisi leur plait.

Il émerge ici l'importance du choix du livre pour la *lecture plaisir* hors de toute pression scolaire, soit lorsque la motivation est intrinsèque. Tous.tes sont plus motivé.e.s à lire lorsqu'ils/elles peuvent choisir leurs livres :

- Fabrice : « Il y a des livres où on peut ne pas comprendre ce qui est dessus, ou ne pas aimer l'histoire parce qu'on n'a pas tous les mêmes goûts. Si on prend notre propre livre, donc normalement ça nous convient. »
- Josie : « Ce qu'on nous propose à l'école n'est pas forcément notre style. »
- Mathis : « En vrai ça dépend parce qu'il y a des livres qui sont donnés par l'école qui peuvent être un sujet qui nous intéresse totalement et qu'on pourrait apprécier, mais on a plus de chance d'aimer un livre que t'as choisi toi et que tu sais que tu vas bien aimer. »

Ce constat du choix des lectures était également présent dans le questionnaire, où six élèves sur quinze ont relevé qu'ils/elles seraient plus motivé.e.s à lire un livre intéressant ou de leur choix.

⁶ Fabrice fait ici référence aux livres proposés en classe pour les exposés et, dans le même temps, pour le quart d'heure de lecture pour les élèves qui avaient oublié leur livre.

- Leurs propositions

Lorsque je pose la question des mises en place que l'enseignant.e peut faire pour les encourager à lire, Fabrice propose de mettre des films en version originale sous-titrée afin de lire les sous-titres en français, et Louana propose d'écouter des livres audios. De son côté, Josie demande s'il est possible de mettre plus de temps pour la lecture le vendredi, et Marius répond rapidement : « Oui, ça serait bien ça ! ». Après une discussion avec leur enseignante, il apparaît que les quatre élèves sont intéressé.e.s à instaurer 30 minutes de lecture toutes les deux semaines au lieu de 15 minutes par semaine. Cette demande de rallongement de la durée va dans le sens d'une réponse du questionnaire, qui indiquait que plus de temps de lecture pouvait leur donner plus envie de lire, mais aussi dans le sens de leur besoin de temps – ou d'images – pour entrer dans une histoire, et de la nécessité de temps pour profiter de la lecture une fois qu'ils/elles ont pu s'ancrer dans l'histoire lue. Cependant, Fabrice reste conscient qu'ils/elles parlent ici pour la classe : « Après nous on dit ça mais peut-être que dans la classe il y en a qui n'aiment pas lire. Si on doit lire pendant un quart d'heure, ceux qui aiment pas vont juste regarder le livre mais sans rien faire. Du coup pendant ces quart d'heure il faudrait trouver quelque chose qu'ils peuvent faire pendant ce temps. ». Louana propose immédiatement les livres audios, et Josie de proposer à ces élèves « d'imaginer et de décrire les personnages sur papier ».

3.3. Conclusions de la recherche

3.3.1. Les constats

Si la démarche initiale de cette recherche était de déterminer si les représentations et les attitudes des élèves vis-à-vis de la lecture évoluaient à la suite de la mise en place d'un quart d'heure de lecture hebdomadaire, ce point de départ a été dépassé pour évoluer à une recherche qui englobe la caractérisation des adolescent.e.s lecteur.trice.s, la place de la lecture dans leurs vie et leurs habitudes de lecture dans et hors de la classe. Pour cette raison, les constats des trois enjeux de la recherche ont été rédigés séparément :

- D'après notre recherche, il apparaît que les jeunes de 13-14 ans de notre panel lisent plus volontiers des romans criminels et des mangas. Les mangas, comme les bandes dessinées, leur paraissent plus accessibles que les romans par la présence d'images, qui leur permet d'avoir le visuel de l'histoire (personnages, lieux, couleurs...) sans avoir à l'imaginer eux/elles-mêmes. Si les mangas ont la cote depuis quelques années, ce n'est pas la seule variable supplémentaire à prendre en compte par rapport aux recherches précédentes qui ont été effectuées. En effet, il est indispensable de traiter des écrans, qui ont une place importante dans le quotidien des jeunes de cet âge-là. Dans le panel d'élèves choisi.e.s pour l'entretien, tous.tes lisent des articles en ligne. La question est alors de savoir si ce type de lecture est accepté ou non dans les classes de français.

- Les sentiments des élèves face au quart d'heure de lecture sont variés dans le questionnaire, et les élèves interrogé.e.s dans l'entretien s'entendent pour relever qu'il serait nécessaire de conduire cette pratique sur une durée plus longue que quinze minutes. Tous.tes ont le sentiment de manquer de temps pour « se mettre dans l'histoire » en si peu de temps. En revanche, ils/elles apprécient fortement le libre choix de la lecture, même si celui-ci s'est finalement fait dans un cadre scolaire avec la caisse de livres en classe. Toutefois, cela peut être un indicateur que les élèves peuvent être motivé.e.s par des lectures proposées par des enseignant.e.s, pour autant qu'ils/elles prennent en compte leurs centres d'intérêts et leur proposent un choix. Il semble finalement que ce quart d'heure, bien qu'apprécié et demandé, ne fait pas évoluer les représentations ou les pratiques des élèves face à la lecture. Quelques hypothèses d'améliorations seront proposées ensuite.
- Cette recherche a également été l'occasion d'interroger les élèves – les premier.ère.s concerné.e.s – sur les pistes d'action des enseignant.e.s pour les motiver à lire en classe. À nouveau, c'est le choix de lecture qui s'impose, aux côtés des livres audios et de l'extension du temps de lecture proposé en classe, similaire à ce qu'ils/elles ont connu à l'école primaire.

3.3.2. Les apports

Au niveau de la recherche en éducation, les principaux apports de cette étude portent les innovations par rapport aux recherches précédentes. La première innovation est l'emploi de l'entretien en groupe de discussion, qui a été utilisée par le FCAR, mais qui reste peu utilisée dans les enquêtes en lecture (Baribeau, 2004a, p.5). La deuxième innovation est le groupe cible, ici des élèves suisses de 14-15 ans, alors que la majorité des recherches sur les représentations de lecture ont été effectuées sur de plus jeunes élèves, comme celle de Flore Gervais (1997), sur des jeunes de 9 à 12 ans. La troisième innovation est la prise en compte des réseaux sociaux comme nouveau loisir des élèves, qui n'existait pas encore lors de la vague d'enquêtes des années 90, et leur possible concurrence à la lecture. Finalement, nous pouvons relever l'implantation du dispositif des quinze minutes dans une classe qui ne participe pas à un dispositif plus large qui serait inséré dans une école entière.

Cette étude est également un apport pour la pratique des enseignant.e.s qui souhaitent développer l'envie et le plaisir de lire de leurs élèves. Cette étude leur offre des pistes d'action pour implanter la lecture dans leur classe et utiliser des méthodes favorisant la motivation de leurs élèves. Les expériences des élèves interrogé.e.s répertoriées ici peuvent leur ouvrir une porte d'entrée dans le monde de leurs élèves et de leurs représentations de la lecture.

Finalement, cette recherche représente une variété de lecteur.rice.s qui ont des visions et des habitudes différentes. Elle a permis de découvrir des élèves intéressé.e.s alors qu'ils/elles ne le paraissaient pas de prime abord et de donner une place comme acteur.rice.s de l'enseignement en leur demandant leurs avis sur la

lecture à l'école. Même les élèves qui n'ont pas apprécié le quart d'heure de lecture ont été en contact avec la lecture plaisir. Colette Baribeau (2004c, p.245) estime « vital, pour ces jeunes, que ce contact, si minime soit-il, soit maintenu. Peut-être un jour [ces élèves] découvriront-ils un auteur qui saura les attirer vers le monde fascinant de la littérature et les y retenir. ».

3.3.3. Les limites et biais

Il y a plusieurs limites du dispositif et de la collecte de données. La première limite découle directement de la qualitatativité de l'expérience : ce ne sont que 17 élèves qui participent au questionnaire, et 4 élèves à l'entretien, ce qui limite cette recherche à cette classe et à ces élèves en particulier. Toutefois, bien que cette recherche ne puisse pas être généralisée, elle peut tout de même être utile à la réflexion, apporter des compléments aux recherches précédemment menées, alimenter les réflexions au sujet de la lecture et proposer des pistes aux enseignant.e.s qui souhaitent inciter leurs élèves à lire. Comme l'a relevé Bernard Lepetit (1993) pour défendre la microhistoire, chaque cas vaut pour lui-même et à partir de son point d'observation et d'une échelle d'analyse toujours particulière. C'est le cas ici également en recherche en éducation.

Dans un deuxième temps, analyser l'impact d'un phénomène – ici l'instauration du quart d'heure de lecture – sur un comportement humain est un concept complexe qui est difficilement mesurable (Fullan et Stiegelbauer, 1991, p.37). La première raison est que la recherche est ici basée sur une analyse des perceptions, qui peuvent manquer d'objectivité de la part des élèves. Il peut y avoir des différences entre leurs perceptions et la réalité (par exemple, lire beaucoup pour eux peut ne pas signifier autant en réalité). Cependant, même subjectifs, ces constats permettent d'alimenter la réflexion. Si Flore Gervais (1997) a eu de bonnes concordances entre les perceptions et les questionnaires, cela n'a pas tout le temps été le cas de la présente recherche, où certaines réponses pouvaient différer entre le questionnaire et l'entretien, notamment en ce qui concernait les genres de lecture appréciés. Est-ce dû au temps écoulé entre le questionnaire et l'entretien ? À l'anonymat du questionnaire et à la pression du groupe de l'entretien ? Dans tous les cas, le fourmillement de constats qui ressortent de cette étude permettent d'alimenter la recherche.

Ensuite, il faut également prendre en compte la multiplicité des facteurs externes qui peuvent influencer les résultats, tels que le moment de l'année où est menée la recherche (41% des élèves disent lire surtout le week-end plutôt qu'en semaine. S'ils/elles lisent également plus durant les grandes vacances, les résultats peuvent changer si l'entretien est mené directement à la rentrée), le temps limité (ici quinze semaines), la propension des élèves à se livrer ou non lors du questionnaire et de l'entretien, la vie des élèves à l'extérieur de l'école à ce moment-là, leur milieu socio-économique, et surtout le fait qu'en tant qu'enseignante-chercheuse, je mène la recherche moi-même et que les élèves ont pu avoir l'envie de répondre en fonction de

ce qu'ils pensent que leur enseignante attend. Il y a également eu dans cette recherche la variable du quotidien avec les exposés en cours lors de la mise en place du quart d'heure, et la présence en classe d'une caisse d'ouvrages, ce qui a pu biaiser les réponses de certain.e.s élèves quant au choix de leur lecture. Cependant, même si je n'ai pas ici tracé le portrait général des adolescent.e.s lecteur.trice.s, ces constats sont une voie intéressante à explorer pour mieux atteindre les jeunes dans leur vie de lecteur.trice.s, comme cela avait également été relevé par Colette Baribeau (2004c, p.245).

3.3.4. Les paradoxes

L'analyse menée dans cette classe a fait émerger plusieurs paradoxes. Le premier est celui des différences sur les genres de lecture entre le questionnaire et l'entretien chez des mêmes élèves, déjà mentionné ci-dessus. Un autre paradoxe découle de la subjectivité de chacun.e des élèves entre leur perception et la réalité. Par exemple, Mathis estime qu'il est un lecteur moyen (3 sur 5 dans le questionnaire), mais il est celui des quatre élèves interrogé.e.s qui lit le plus à l'école et à la maison (il dit lire entre 30 minutes et une heure chaque soir avant de dormir). En revanche, Fabrice, qui faisait semblant de lire lors du quart d'heure, est le seul des quatre élèves interrogé.e.s à se rendre dans une bibliothèque, même si cela n'arrive qu'à certaines occasions très précises : « La plupart du temps quand je lis des livres, c'est par exemple si je vais chez le dentiste, je ressorts de chez le dentiste, et il y a pas de bus. Moi je vais à la bibliothèque et je lis un livre en attendant. ». À la question de savoir s'il y va souvent, il répond : « Ben la preuve, j'ai beaucoup d'amendes à payer, du coup oui. J'oublie de les rendre et certains j'ai envie de les garder parce que c'est cher. ». Ces exemples démontrent à quel point le rapport à la lecture est complexe et évolutif.

3.3.5. Les améliorations

Après la mise en œuvre de cette expérience, plusieurs améliorations possibles sont à souligner. La première est de proposer des caisses de livres dès la mise en place du quart d'heure afin de les inclure dans la réflexion de recherche dès le début. Cela permettrait à la fois de pallier les oublis et le manque de livres à la maison, mais également d'offrir une vision plus large à l'étude (une bibliothèque en classe par exemple, ou faire une étude des livres les plus plébiscités). Une deuxième amélioration à apporter à cette recherche est d'aller plus loin dans l'approche de la lecture avec la classe, par exemple en mettant en place des cahiers de lecture, des échanges ou des discussions. Cela permettrait à l'enseignant.e d'aller plus loin dans le processus de lecture plaisir à l'école. Finalement, au niveau de la procédure de récolte des données, il paraît plus pertinent que la personne qui mène l'entretien et fait passer les questionnaires soit une personne qui n'est pas l'enseignante des élèves, afin d'éviter tout biais.

Conclusion

Nous pouvons entendre dire que les jeunes ne lisent plus ou que la lecture a été remplacée par les réseaux sociaux. J'ai souhaité aller plus loin que ce constat et tester la méthode de l'instauration du quart d'heure de lecture, qui pourrait permettre de faire émerger d'autres conceptions ou d'autres habitudes face à la lecture. Dans un même temps, et dans la même volonté de rejoindre les élèves autour de la lecture, ce projet me permettrait d'interroger les élèves de ma classe sans distinction, qu'ils aiment passionnément la lecture ou qu'ils/elles en soient totalement désintéressé.e.s. Mon intérêt était de mieux les connaître pour mieux les accompagner.

Si le quart d'heure de lecture mis en place durant quatre mois dans cette classe n'a pas fait évoluer les conceptions des quatre élèves interrogé.e.s, il a au moins permis de mieux définir leurs envies et leurs besoins. Au final, l'objectif au cœur de cette recherche était bien de permettre à l'enseignante de rencontrer ses élèves et de leur donner l'opportunité – que ce soit par le quart d'heure ou par la parole lors des entretiens – de donner leur avis sur la lecture et sur les pistes d'action des enseignant.e.s pour les y sensibiliser ou leur donner le plaisir de lire. Le quart d'heure a permis des réflexions et des discussions, mais il faut l'accompagner d'autres méthodes pour que la démarche mène sur des résultats concrets. Comme Flore Gervais le soulignait, il ne faut pas croire en la gratuité du plaisir de lire (Gervais, 1997, p.61). Il faut également stimuler les élèves, que ce soit par des clubs de lecture, des bibliothèques en classe, des visites d'auteur, des discussions de classe, etc. Dans cette expérience, même si les élèves ne sont pas devenu.e.s des lecteur.trice.s, ils auront au moins des souvenirs d'expériences de lectures qui ouvrent à la rêverie (Petit, 2016).

Il me semble qu'il est indispensable d'étendre la liste de lectures acceptées en classe pour inclure tous les nouveaux supports et les nouvelles manières de lire aujourd'hui. Cela permettrait aux élèves de choisir eux/elles-mêmes leurs lectures sans stigmatisation de ce qu'est une « bonne lecture » et d'être plus motivé.e.s par la lecture scolaire. Des recherches, comme celle de Colette Baribeau (2004c), notaient que seul.e.s les enseignant.e.s de français allaient dans des bibliothèques scolaires. Or, « lire n'est pas seulement lire de la littérature. La littérature ne représente que 20% de la production éditoriale. L'usage du livre documentaire ouvre à ces lecteurs des perspectives dans lesquelles le rêve est aussi présent. Il existe des collections de vulgarisation scientifique, des récits de voyages et reportages, à l'écriture accessible à tous. » (Robine, 1987, p.107).

Il s'agit donc de *désacraliser* la littérature pour accéder à la lecture, sous toutes ses formes. Louana proposait de donner des livres audios aux élèves qui ne voulaient pas lire pour les motiver. Il s'agirait alors de définir si ces livres audios peuvent être considérés comme de la lecture. Qu'est-ce qui importe ? Les mots ou l'histoire ? Colette Baribeau (2004c, p.245) écrivait : « Avoir du plaisir à lire, c'est s'évader dans de nouveaux mondes, certes les mondes des auteurs, des vies qu'ils nous proposent, mais aussi laisser aller sa curiosité à explorer le monde qui nous entoure et les personnes qui l'habitent. ». C'est en ce sens qu'il peut être pertinent de mener une

réflexion sur les lectures scolaires et les buts qui sous-tendent ces lectures. Certaines propositions, comme les livres audios, peuvent être vues comme des premières pistes qui mèneront à une lecture sur un format plus conventionnel.

Finalement, les élèves de cette étude sont très intéressé.e.s par les images, qui leur permettent d'accéder plus facilement à la lecture et lisent sur des supports digitaux. Les « BookTok » rassemblent les images, le digital et les réseaux sociaux. Il s'agit de vidéos de recommandations de livres sur les réseaux sociaux, surtout Tik Tok, mais également Instagram et Youtube. Aujourd'hui, des éditeur.trice.s se mettent même en rapport avec les « booktubeur.euse.s » et intègrent une présence numérique dans leur stratégie marketing (c'est le cas de Gallimard, Hachette et Harper Collins notamment). Les créateur.trice.s de BookTok partagent leurs coups de cœur sans concession et de manière très brute, ce qui, selon Petit (2016), plait à la jeunesse, au point qu'il y a aujourd'hui plus de six milliards de vues du hashtag *BookTok* (Coca-Cozma, 2021). Ce format permet aux jeunes de partager leurs recommandations, de commenter les intrigues de livres, proposer des pistes de lecture. Il peut permettre une porte d'entrée aux élèves dans la lecture, avec le paradoxe que « la lecture d'une œuvre littéraire, qui demande une attention soutenue, est boostée par un réseau social expressément conçu pour retenir l'attention de ses utilisateurs quelques secondes seulement. » (Turrettini, 2021). D'ailleurs, le canton de Vaud organise même des concours de « BookTubing » pour ses classes⁷. Ce n'est donc pas la lecture qui disparaît, mais d'anciennes habitudes qui sont aujourd'hui remplacées par d'autres en fonction de l'évolution des techniques et du quotidien des jeunes. À nous, enseignant.e.s, de suivre le mouvement pour accompagner nos élèves dans leur découverte de la lecture !

⁷ Plus d'informations au lien suivant : <https://www.booktubers.ch/>

Sources Citées

- Barbier-Bouvet, J.-F. (2011). La lecture des magazines par les jeunes adultes : un écran de papier ? Dans C. Evans (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*. Electre-Éditions du Cercle de la Librairie, 115-133.
- Baribeau, C. (2004a). La méthodologie de la recherche. Dans Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (pp.3-23). Multimondes.
- Baribeau, C. (2004d). Les profils d'adolescents lecteurs. Dans Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (pp.219-246). Multimondes.
- Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Minuit.
- Coca-Cozma, M. (2021, 11 juillet). *L'art de la réalité augmentée ou des booktubeuses pour un été culturel*. RTS Culture. <https://www.rts.ch/info/culture/12324756-lart-de-la-realite-augmentee-ou-des-booktubeuses-pour-un-ete-culturel.html>.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (s.d.). *Lire et analyser des textes de genre multiple et en dégager les multiples sens*. Plan d'Études Romand. https://www.plandetudes.ch/web/quest/L1_31/.
- Cycle d'orientation de l'enseignement du secondaire. (1994). *Comment aider les lecteurs faibles ?*
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*. 3, pp.28-42.
- Détrez, C. et Octobre, S. (2011). De *Titeuf* aux séries à succès : trajectoires de lecteurs de la fin de l'enfance à la grande adolescence. Dans C. Evans (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet* (p.61-02). Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.
- Dumontier, F., de Singly, F., Thélot, C. (1990). La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. *Economie et statistique*, 233, 63-80.
- Edmunds, K. M., Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), pp.414-424.
- Fern, E. F. (2001). *Advanced focus group research*. Sage.
- Fullan, Michael G. et Suzanne Stiegelbauer (1991). *The New Meaning of Educational Change*. OISE Press.
- Giasson, J. (2012 [2011]). *La lecture – Apprentissage et difficultés*. Éditions de Boeck.
- Giasson, J. (2013 [2003]). *La lecture – De la théorie à la pratique*. Éditions de Boeck.
- Gouvernement du Québec (1994). *La lecture chez les jeunes du secondaire*. Québec. Ministère de l'Éducation.

- Héon, G. (1980). *Les habitudes de lecture des Québécois de 10-12 ans*, publié chez l'auteur, 945, rue Louis-Champoux, Drummondville-Nord, J2C 5G7.
- Hould, R. (1980). *Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire*. Québec. Ministère de l'Éducation (Service général du développement pédagogique).
- Lepetit, B. (1993). Architecture, géographie, histoire : usages de l'échelle. *Genèses*, 13, pp.118-138.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), pp.934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Méron, C., Maga, J.-J. (1998), *Le défi lecture*. Chronique Sociale.
- Miller, D. (2012). *Lecteurs pour la vie – Insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9 à 12 ans*. Chenelière Education.
- Lebrun, M. (2004). Les adolescents face à la lecture plaisir. Dans Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (pp.71-95). Multimondes.
- Legendre, R. (dir.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Pachtman, A. B., Wilson, K. A. (2006). What do the kids think? *Reading Teacher*, 59(7), pp.680-684.
- Peltier, M (1995). *Apprendre à aimer lire*. Hachette Education.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.
- Petit, M. (2016, 20 octobre), *Pourquoi lire aujourd'hui ?* Club 44.
- Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Editions du Sorbier.
- Poulain, M. (1988). *Pour une sociologie de la lecture*. Editions du Cercle de la Librairie.
- Poulain, M. (1993). *Lire en France aujourd'hui*. Editions du Cercle de la Librairie.
- Repaire, V., Touthou, C. (2010). *Les 11-18 ans et les bibliothèques municipales*. Editions de la Bibliothèque publique de l'information.
- Robine, N. (1987). Lectures et lecteurs de mauvais genre. *Pratiques*. 54, pp.95-108.
- Robine, N. (1989). L'évolution de la lecture des jeunes d'après les enquêtes françaises. Bilan 1960-1987. *Pratiques*, 61, pp.118-125.
- Smith, M W., Wilhelm, J. D. (2002). *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men*. Faculty and Staff Monograph Publications.
- Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemsse, I., & Süss, D. (2018). *JAMES – Jeunes, activités, médias – enquête Suisse*. Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.

Turrettini, E. (2021, 25 mars). *La lecture à haute voix sur TikTok fait décoller les ventes en librairie*. Le Temps. <https://blogs.letemps.ch/emily-turrettini/2021/03/25/la-lecture-a-haute-voix-sur-tiktok-fait-decoller-les-ventes-en-librairie/>.

Wordsworth, W. (1850), *The Prelude*. Tome 14.

Sources lues

Baudelot, C., Cartier, M., & Détrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Editions du Seuil.

Baribeau, C. (2004b). Les habitudes de lecture. Dans Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (pp.25-44). Multimondes.

Baribeau, C. (2004c). Les adolescents face à la lecture plaisir. Dans Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (pp.71-95). Multimondes.

Beauchesne, Y. (1987). Pour donner goût de lire plus. *Québec français*, 67, pp.16-19.

Bühler, L. (2011). L'impact de la lecture obligatoire en leçon sur la lecture personnelle, *Travail écrit de recherche et d'observation*. HEP-BEJUNE.

Buhler-Berville, V. (1982). Silence, on lit - une démarche expérimentale en 6ième. *Langage et société*, 22(1), 60–67. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1982.1929>.

Evans, C. (2011). *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*. Electre-Editions du Cercle de la Librairie.

Krashen, S. (1993). *The Power of Reading*. Unlimited Inc.

Lebrun, M. (1993). L'école et le plaisir de lire. *Documentation et bibliothèques*, 39(3), pp.111-116.

Petit, M. (2003). *Eloge de la lecture : la construction de soi*. Belin.

Poslaniec, C. (2013). *80 activités pour lui donner le goût de la lecture*. Nathan.

Sallenave, D. (2009). « *Nous, on n'aime pas lire* ». Editions Gallimard.

Liste des images et graphiques

Page de titre et du résumé : https://fr.pngtree.com/freepng/vector-continuous-line-drawing-of-book-educational-idea-concept-minimalist-design_5046973.html

La collection « Ceux qui ont dit non » : <https://lechannel.fr/fr/evenement/ceux-qui-ont-dit-non/>

Les graphiques proviennent tous du questionnaire mené en classe et générés par l'outil Google Form.

Annexes

Annexe 1 : Le questionnaire

Aussi disponible depuis ce code QR :



La lecture

***Obligatoire**

Section sans titre

1. Ton nom *

Section sans titre

2. As-tu l'impression de lire beaucoup ? *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Je ne lis jamais Je lis beaucoup

3. Lis-tu plus en semaine ou le week-end ? *

Une seule réponse possible.

La semaine

Le week-end

Les deux

Autre : _____

4. Que représente la lecture pour toi ? *

5. Si tu apprécies la lecture, qu'est-ce qui t'en a donné le goût ? *

6. Qu'est-ce que t'apporte la lecture ? *

7. Déplace le curseur pour chaque genre suivant si tu aimes beaucoup ce genre ou pas du tout. *

Une seule réponse possible par ligne.

	1	2	3	4	5
Romans historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romans policiers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romans d'horreur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Thrillers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romans d'aventure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romans fantastiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bandes dessinées (BD)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mangas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comics	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Magazines	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articles en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poésie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livres de loisirs (bricolage, cuisine, voyages...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Regarde quel genre a la plus haute valeur. Lequel est-ce ? Pourquoi préfères-tu ce genre de lecture ? *

9. Regarde quel genre a la valeur la plus basse. Lequel est-ce ? Pourquoi n'aimes-tu pas ce genre de lecture? *

10. As-tu déjà lu des livres passionnants dont tu n'arrivais pas à décrocher ? *

Une seule réponse possible.

Oui *Passer à la question 11*

Non *Passer à la question 12*

Section sans titre

11. Quel est le titre du (ou des) livre dont tu n'arrivais pas à décrocher ? *

Passer à la question 14

12. Pourquoi ne croches-tu pas dans tes lectures ? *

13. Pour quelle raison lis-tu peu ? *

Plusieurs réponses possibles.

J'ai d'autres loísies

Je n'en ai pas envie

Je n'ai pas encore trouvé le genre de livres qui me plait

Autre : _____

Passer à la question 14

Section sans titre

14. Est-ce que tes parents t'ont déjà parlé de livres qu'ils ont lu ? *

Une seule réponse possible.

Oui *Passer à la question 15*

Non *Passer à la question 18*

Section sans titre

15. Est-ce que tu as déjà lu un livre que tes parents t'ont conseillé ? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passer à la question 16*
 Non *Passer à la question 18*

Section sans titre

16. Lequel ? *

17. Tu as aimé ? Pourquoi ? *

Section sans titre

18. L'école t'a-t-elle donné envie de lire ? Pourquoi ? *

19. Est-ce que l'école t'a fait découvrir un livre que tu as aimé ? Lequel ? *

Section sans titre

20. Dans ton temps libre, quelles différences fais-tu entre un film, une série, un livre ou un jeu vidéo ? *

21. Regarder une série *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Ce n'est pas du tout mon activité favorite durant mon temps libre C'est tout à fait mon activité favorite durant mon temps

22. Lire un livre *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Ce n'est pas du tout mon activité favorite durant mon temps libre C'est tout à fait mon activité favorite durant mon temps

23. Jouer aux jeux vidéos *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Ce n'est pas du tout mon activité favorite durant mon temps libre C'est tout à fait mon activité favorite durant mon temps

24. Quel autre loisir pourrait prendre le dessus de la lecture dans ton temps libre ? *
Pourquoi ?

Section sans titre

25. Selon toi, qu'est-ce que l'école pourrait faire pour te donner envie de lire plus ? *

26. Selon toi, qu'est-ce que l'école pourrait faire pour te donner envie de lire une lecture imposée par le programme scolaire ? *

27. Lorsque tu as une lecture imposée en classe : *

Une seule réponse possible.

- Je ne lis pas les pages demandées
- Je lis uniquement les pages demandées
- Je lis plus que les pages uniquement demandées
- Autre : _____

28. Pourquoi ? *

Section sans titre

29. Que penses-tu des écoles qui instaurent 15 minutes de lecture par jour dans tout l'établissement (secrétariat, direction, élèves, enseignant.e.s...) ? *

30. Dans ton cas, que penses-tu de la pratique des 15 minutes de lecture libre par semaine dans notre classe ? *

31. Est-ce que tu t'en réjouis ? *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Non, ça ne me fait ni chaud ni froid Oui je m'en réjouis beaucoup !

32. Pourquoi ? *

33. MERCI de ta participation !!!! Quelque chose à rajouter ?

Annexe 2 : La grille d'entretien

Participant.e.s : quatre élèves

-
- Fabrice : élève moyen, lit peu durant le quart d'heure de lecture
- Louana : bonne élève, lit volontiers en classe
- Josie : élève moyenne, très grande lectrice, aussi hors de l'école
- Mathis : très bon élève, lit volontiers en classe

Lieu : le CEDOC du collège de Jehan-Droz, pendant les leçons. Une collègue prend en charge la leçon pour le reste de la classe.

Date : mars 2022

Durée : une période

Outil : une grille thématique, du général au particulier

L'entretien : Un entretien semi directif : la structure est souple, les questions portent sur le point de vue des interviewé.e.s, on peut divaguer et sortir de la grille de départ en fonction des interventions des élèves. L'enseignante mène la discussion et les interactions s'il y a peu de discussion entre les élèves.

Les questions de départ : *Quelles sont leurs pratiques de lecture ? Quel impact a eu la mise en place d'un quart d'heure hebdomadaire de lecture libre sur ces pratiques ?*

Trois axes :

- Le portrait général des adolescent.e.s lecteurs et lectrices
- L'influence du quart d'heure de lecture
- Le rôle des enseignant.e.s

Si l'élève ne sait pas quoi répondre :

- Si tu te remets dans la situation...
- As-tu un exemple ?
- Laisser le temps de se recontextualiser
- Privilégier le « comment »

Préambule	<p>Me présenter Objet de la recherche Pourquoi eux Durée Enregistrement Déroulement et attentes Questions ?</p>
Première question	Généralité, brise-glace
AXE 1 : Portrait général du lecteur/de la lectrice	
Rapport à la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Pour toi, à quoi est associée la lecture ? • Dans quelle mesure considères-tu que tu aimes lire ? • Lis-tu souvent ? (combien de temps pour la lecture la semaine passée ?) • Qu'est-ce que tu attends de la lecture ? • Quels sont les facteurs qui t'influencent à lire ? (rêver, se désennuyer, s'informer, cultiver...)
La lecture plaisir / la lecture dans le temps libre	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu fais de ton temps libre à la maison ? Quelle place pour la lecture ? • Qu'est-ce qui te retient de lire dans ton quotidien ? (réseaux sociaux ?) • Lis-tu sans interruption ? Qu'est-ce qui peut t'interrompre ? • Est-ce que les réseaux t'ont donné envie de lire des livres ? (ex. booktubeuses⁸ (Coca-Cozma, 2021)) • Pour toi, qu'est-ce que la lecture plaisir ? • A quel moment/période lis-tu pour le plaisir ? • Dans quelles conditions lis-tu souvent/longtemps d'affilée ?
Genres	<ul style="list-style-type: none"> • Quand tu lis, de quoi aimes-tu que tes livres traitent ? (genre, thèmes, sujets) • Comment choisis-tu un livre ? • Pourquoi pourrais-tu abandonner la lecture d'un livre ?
Influences	<ul style="list-style-type: none"> • Qui sont tes personnes d'influence pour la lecture ? • Qu'est-ce qui peut faciliter ton engagement dans la lecture ? • A partir de quel événement attribues-tu ton goût de lire ? • Est-ce qu'il y a une différence entre les filles et les garçons ?

⁸ À ce sujet, le canton de Vaud organise même des concours de « BookTubing » pour les classes ! <https://www.booktubers.ch/>

AXE 2 : le quart d'heure de lecture	
Réception du quart d'heure	<ul style="list-style-type: none"> • En classe, qu'est-ce qui te motive à lire ? (motivation intrinsèque ?) • Comment vis-tu ces moments de lecture en classe ? • Souhaiterais-tu continuer ? Pourquoi ? • Est-ce que la durée est adéquate ? (trop court ou trop long)
Les livres lus	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu pris ton livre personnel ou non ? • Est-ce que ça te motive de pouvoir choisir ton livre ? • Pourquoi n'avoir que pioché dans la caisse de livre au bout de quelques semaines ? (motivation extrinsèque de l'exposé ?) • Prenais-tu le même livre à chaque fois ? • Est-ce que tu continuais le livre à la maison ?
Le lieu	<ul style="list-style-type: none"> • Lis-tu plus volontiers à l'école ou à la maison ? • Est-ce que l'endroit te convient ? (classe, chaises dures, bruits...) • Est-ce qu'un.e enseignant.e qui lit aussi te motive ?
Bilan du quart d'heure	<ul style="list-style-type: none"> • Comment attendais-tu ce quart d'heure ? • Est-ce que tu as le sentiment que ton rapport à la lecture a changé avec ce quart d'heure hebdomadaire ? • Que penses-tu de l'instauration de ce dispositif ?
AXE 3 : le rôle des enseignant.e.s	
Influence de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'influence de l'école dans ton rapport à la lecture ? • Est-ce que l'école t'a fait acquérir des habitudes de lecture ? (lire tous les jours, savoir choisir ses livres, avoir des auteurs/livres préférés...)
Equilibre entre lecture plaisir et lecture scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Trouves-tu du temps pour lire d'autres livres que ceux demandés par l'enseignant ? • Comment trouves-tu les livres proposés à l'école ? • Est-ce qu'il y a des pratiques scolaires rebutantes ? (résumés, questions, rendre des notes, relire un passage déjà lu...)
Influence de l'enseignant.e	<ul style="list-style-type: none"> • Comment perçois-tu les efforts des enseignant.e.s pour les confronter à la lecture ? • Est-ce qu'un.e enseignant.e a déjà fait quelque chose qui t'a influencée (en bien ou en mal) à lire ? • Comment l'enseignant peut favoriser la motivation ? (ex. 15 d'heure ?)
Dernière question	Conclusion, oubli à combler...