

# Le babillard, quand écrire devient lire ensemble

■ *Belinda Firmani & Frédérique Cordonnier*  
Haute école Robert Schuman - Virton

*Comment amener les enfants à développer un projet personnel de lecteur? Comment les motiver et faire en sorte que leur intérêt pour les livres ne se limite pas à remplir un contrat d'écolier? Comment faire évoluer leurs attitudes et les aider à cibler leurs préférences en lecture? Telles sont les questions que se posent tous les enseignants confrontés à la question du plaisir de lire et auxquelles cet article se propose d'apporter quelques réponses.*

Si on sait que la relation affective avec les livres se met en place prioritairement dans les familles dès le plus jeune âge, il est essentiel, pour favoriser l'égalité des chances, que l'école installe ou poursuive la mise en place de situations dans lesquelles l'enfant peut observer que la lecture est une source de plaisir personnel et une occasion de discussion. Tous les enfants n'ont pas l'occasion de vivre ces relations privilégiées avec l'écrit à la maison. Dès lors, l'école a un rôle central à jouer.

## 1. DÉVELOPPER LE PLAISIR DE LIRE: UN RÔLE POUR L'ENSEIGNANT

« Déguster, faire goûter, goûter: à l'école, on apprend à jouer, à parler, à travailler, à écrire, à lire, à compter, à penser. Mais l'école peut-elle, doit-elle, sait-elle enseigner à aimer la lecture? » (Claire Boniface, 2004).

L'enseignant se doit d'être un modèle. Mais son rôle ne se limite pas à cela; il est beaucoup plus complexe.

- Il définit un espace de lecture, mais aussi un temps de lecture dans la journée.
- Il veille à mettre à la disposition des enfants un grand choix de livres. Il organise sa classe de manière à mettre ces livres en vedette (par exemple, un présentoir reprenant les coups de coeur de la semaine de l'instituteur et des enfants peut être prévu dans l'espace lecture)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> L'espace lecture (ou coin lecture) se situe dans la classe. Il comporte un présentoir sur lequel repose les livres destinés aux élèves, un tapis et quelques coussins pour s'asseoir.

- Il guide les enfants dans le choix de leurs lectures pour que celles-ci leur correspondent. Pour Giasson [2012], «les variables affectives comprennent la motivation, l'attitude, les centres d'intérêts des lecteurs et l'image de soi en tant que lecteur». En proposant des éventails de livres variés et en fréquentant des lieux de diffusion du livre, il devient aussi un passeur qui permet aux enfants d'élargir leur horizon culturel.
- Il est enfin l'instigateur d'échanges entre les enfants afin qu'ils puissent s'exprimer, développer leur esprit critique, affiner leur compréhension et créer du sens. Christian Poslaniec (1990) définit en effet le plaisir de lire comme «une création de sens par le lecteur jusqu'à l'appropriation totale le cas échéant.» Ainsi aimer lire nous amènerait à nous impliquer totalement dans le livre de manière à «recharger les mots de nos souvenirs ou de nos expériences présentes» (Yves Bonnefoy, 1993).

### 1.1. L'enseignant définit un espace de lecture

Il semblerait, d'après Philippe Brasseur (2007), que les enfants lisent davantage s'ils ont un accès immédiat aux livres en classe, à tout moment, et le temps de choisir un livre et de se retirer dans le coin-lecture pour le découvrir. Selon Linda Gambrel (1996), les élèves trouvent leurs livres préférés davantage dans la bibliothèque de leur classe que dans celle de l'école, du quartier ou de leur maison. En effet, le plaisir de la lecture est non seulement favorisé par le fait d'avoir vécu des expériences positives autour des livres, mais surtout, il faut que l'enfant découvre les bénéfices que le livre peut lui apporter dans sa vie (détente, plongée dans un univers imaginaire, découverte du monde, de soi et des autres, ...).

Un espace lecture aux livres nombreux et variés sera donc certainement un atout pour aider l'enfant à identifier ses goûts et à développer sa confiance en soi. Il conviendra aussi de pouvoir renouveler les ouvrages régulièrement (de nombreuses bibliothèques offrent la possibilité aux enseignants d'emprunter des livres en grande quantité), même s'il est essentiel que la classe puisse se rendre dans une bibliothèque pour que les enfants puissent choisir et emprunter eux-mêmes des livres.

### 1.2. L'enseignant définit un temps de lecture personnelle

Des temps de lecture personnelle qui permettent aux enfants de pouvoir se consacrer pendant dix à quinze minutes aux livres doivent être ritualisés.

En effet, «80 % des livres que les enfants signalent comme étant leurs préférés ont été choisis par eux-mêmes. L'occasion de choisir encourage l'indépendance du lecteur et sa flexibilité, ainsi que le développement d'une motivation intrinsèque à lire» (Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle, 1997).

Si on se contente de ne permettre aux enfants d'accéder aux livres qu'après avoir terminé leur travail scolaire, seuls les apprenants rapides auront l'occasion de lire et donc de développer des compétences de lecture, tandis que les enfants fragiles n'auront jamais

l'occasion de progresser et, au fil du temps, l'écart ne fera que s'accroître. Pourtant, selon Annette Lafontaine et Marie-Claire Nyssen (2006), qui ont analysé les pratiques réelles des enseignants dans le domaine de l'apprentissage de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles, le fait de se rendre dans l'espace lecture après l'achèvement des activités reste la modalité d'utilisation dominante dans l'espace lecture (91 %).

Pour faire en sorte que la lecture soit agréable et efficace, il est important de déterminer le moment propice durant la journée. La période qui suit la récréation est souvent intéressante pour la lecture personnelle. Ainsi, il est possible de demander aux enfants de sortir leur livre avant d'aller en récréation afin qu'ils puissent tout de suite commencer la lecture en rentrant en classe. Cette période peut éventuellement calmer les élèves après une récréation agitée et faire office de retour au calme. Le temps de lecture doit rester constant, en étant adapté à l'âge et au niveau de lecture des enfants. On peut commencer par 5 minutes pour les lecteurs débutants et augmenter pour arriver à 10 ou 12 minutes. Pour les plus grands, on peut commencer par 10 minutes et étendre la période à 20 minutes.

Si ces conditions sont réunies, un comportement de lecteur autonome peut se développer. Néanmoins, sans stimulation de la part de l'enseignant, un espace et un temps lecture ne peuvent guère à eux seuls susciter les bénéfices escomptés.

### 1.3. L'enseignant met un grand choix de livres à la disposition des élèves

Selon Christian Poslaniec (1990), il est indispensable d'offrir aux enfants un grand choix de livres. Chacun doit pouvoir trouver son compte dans les livres proposés, que ce soit dans le domaine de l'imaginaire ou de la réalité. On doit donc pouvoir trouver dans le coin lecture des albums et récits de genres variés, des contes, des poésies, des saynètes, des BD..., mais aussi des documentaires, des encyclopédies, des revues, des journaux car, selon Poslaniec, «on peut rêver autant sur la réalité dont on découvre les mystères, que sur la fiction». Aucune censure n'est de mise dans ces moments; l'enfant pourrait trouver du plaisir à (re)lire un Martine ou un Disney. Il ne faut surtout pas non plus obliger l'enfant à lire ni à rendre compte de ses lectures dans le seul but de vérifier si le livre a été lu.

L'auteur ajoute que «la littérature pour la jeunesse est la seule qui s'adresse directement aux enfants, la seule qui permette donc au plus grand nombre de faire une lecture impliquée, ce qui est nécessaire au passage à l'acte de la lecture autonome» (Christian Poslaniec, 1990).

### 1.4. L'enseignant aide les élèves dans le choix des livres

«La première nécessité, pour donner le goût de lire aux enfants, est de faire en sorte qu'ils découvrent leurs propres motivations à lire, que cela soit conscient ou que cela reste largement inconscient. Ce qui signifie qu'ils doivent commencer par faire une rencontre cruciale avec un livre, un genre, un thème, un personnage, un style, au

point de s'impliquer dans leur lecture, de s'y projeter; de s'approprier le texte de telle sorte qu'ils aient l'impression de l'avoir écrit» (Christian Poslaniec, 2001).

Un lecteur est quelqu'un qui considère que la lecture peut lui être utile dans sa vie personnelle. Pour y parvenir, l'enfant devra avoir l'occasion de faire des choix parmi des livres adaptés à son niveau, mais il aura besoin au début de quelqu'un qui le guide et qui lui montre des stratégies (pour l'aider à choisir, mais aussi pour l'aider à comprendre). Par exemple, pour sélectionner un livre adapté à son niveau, l'enseignant peut lui expliquer la technique de «la main pleine de mots» (Jocelyne Giasson, 2010): l'enfant lit la première page du livre et lève un doigt par mot incompris. Si les cinq doigts sont levés, alors le livre est trop difficile et il vaut mieux en choisir un autre.

### 1.5. L'enseignant est l'instigateur d'échanges entre les enfants

Néanmoins, il ne faut pas tout de suite passer à autre chose après la lecture personnelle; un moment de partage doit être prévu, qui permet aux enfants de présenter leur livre aux autres et d'exprimer ce qui leur a plu ou pas (Jocelyne Giasson, 2010). En effet, l'enfant ne pourra bénéficier des bienfaits de la lecture que «s'il est capable de S'OUVRIRE à ce que lui offre le texte, que s'il est capable de pratiquer inconsciemment ou consciemment un dialogue avec soi-même, avec ses propres conceptions, ses propres sentiments et émotions.» Et pour ce faire, il devra avoir l'occasion de discuter avec l'enseignant et ses pairs; «on peut supposer que l'apprentissage du «dialogue intérieur» chez le lecteur se fait au travers d'une intériorisation des dialogues qu'il peut mener avec l'adulte et ses condisciples» (Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, 1997). Ces dialogues peuvent en outre permettre à l'enfant de se rendre compte que le sens d'un texte est quelque chose d'ouvert, que d'autres peuvent avoir perçu le livre différemment et lui fournir ainsi l'occasion de se décentrer.

## 2. QUAND LIRE DEVIENT ÉCRIRE: DES OUTILS INDIVIDUELS POUR SOUTENIR LE DIALOGUE INTÉRIEUR

Une autre hypothèse peut être émise, qui rejoint une des fonctions essentielles de l'écrit, sa fonction heuristique. En effet, des outils tels que le portfolio et le carnet de lecture peuvent favoriser ce dialogue intérieur par le recours à l'écriture en cours ou après la lecture et permettre de conserver une trace de la réflexion. Dans ce cas, le passage à l'écrit favoriserait la clarification de la pensée et aiderait l'enfant à aller plus loin dans sa perception du récit ou à faire le lien entre les informations apportées par le livre et ses propres connaissances et expériences.

### 2.1. Le portfolio

Le portfolio est un document qui rassemble des traces de l'évolution du lecteur. On peut y trouver des questionnaires qui peuvent aider l'élève à cerner ses centres d'intérêt.

Si l'enfant se rend compte de ses intérêts, il peut trouver des livres correspondant à ses goûts. S'il a des difficultés pour choisir des livres, ce questionnaire aidera l'enseignant à sélectionner des livres spécialement pour l'enfant. Il s'agit donc d'un outil métacognitif qui permet aux apprenants de se questionner sur leurs propres pratiques, habitudes de lecture, évolution, et de mettre en avant leurs forces et leurs faiblesses. Ce portfolio permet en outre de faire connaissance avec les élèves. Il peut aussi servir de base pour les entretiens avec les parents ou les enfants afin de trouver ensemble des solutions pour évoluer.

## 2.2. Le carnet de lecture

Il s'agit d'un carnet (de préférence personnalisé) que les enfants utilisent librement pendant ou suite à leurs lectures. Il permet, dans un premier temps, de conserver une trace des livres lus. Ainsi, il peut contenir, entre autres, le titre, le nom des auteurs/illustrateurs ainsi que des réflexions sur les livres lus, et il permet surtout de réagir personnellement, de se questionner ou de réfléchir à certains aspects de la lecture. Il constitue donc un outil personnel de mémoire et de références. Néanmoins, selon Martine Lacour et Fabienne Moscatelli (2004), «si ce carnet est personnel, il n'est pas privé. S'il permet le dialogue avec soi-même, c'est aussi un objet de partage, d'échange avec d'autres personnes». Pour cette raison, il convient de donner l'occasion aux enfants d'échanger des idées, des ressentis à partir du contenu de leur carnet.

## 3. QUAND ÉCRIRE DEVIENT LIRE ENSEMBLE! LE BABILLARD, UN OUTIL POUR DÉVELOPPER UNE COMMUNAUTÉ DE LECTEURS.

«Les enfants eux-mêmes sont les meilleurs médiateurs du livre, car un livre qui a été lu par plaisir par un enfant sera lu par d'autres si l'on donne l'occasion au premier de le présenter» (Christian Poslaniec, 1990).

Selon Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle (1997), les recherches mettent en évidence que l'environnement matériel n'est pas une condition suffisante à la motivation. Au sein des facteurs-clefs favorisant la motivation, la notion de partage est récurrente. L'entrée dans le monde des livres est favorisée par les interactions avec autrui; la lecture est donc aussi un apprentissage socioculturel.

### 3.1. Le contexte de la mise en oeuvre du babillard

L'expérience relatée ci-après a été mise en place par une étudiante stagiaire de la HERS, Vanessa Bofferding, dans le cadre de son travail de fin d'études intitulé «Comment un coin-lecture fonctionnel peut-il favoriser un comportement de lecture passionné et autonome» (2012). Le TFE a été testé dans une classe de 3<sup>e</sup> année, dans une école de village, l'école communale d'Etalle, dans la classe de Frédérique Cordonnier. Divers outils et dispositifs ont été mis en place durant ce stage, mais nous ne développerons ici que le babillard, une pratique qui a largement motivé

les enfants, dans la durée de surcroît puisque la titulaire a choisi de poursuivre l'expérience après le départ de la stagiaire, à la demande des enfants.

Le tableau ci-dessous montre comment l'enseignante a fait évoluer son coin-lecture dès son entrée en fonction dans l'école et à quel moment le babillard a été mis en place. En effet, dès sa première prise en charge d'une classe de première année, en 2010, Frédérique Cordonnier a mis en place dans sa classe un coin-lecture qu'elle a amélioré avec les enfants lors des deux années suivantes puisqu'elle a eu la possibilité de les suivre en 2e et 3e années. En 2012, elle a accueilli une stagiaire qui a proposé diverses activités (dont le babillard) pour dynamiser l'espace lecture. Le tableau précise également qui, des élèves et de l'enseignant, était à l'initiative des évolutions et, par conséquent, le type de motivation que l'on peut attribuer aux élèves à chaque étape. Il met en évidence que les élèves qui ont connu le coin lecture et le babillard en sont redemandeurs.

| ANNÉE SCOLAIRE | PUBLIC                                       | DISPOSITIF MIS EN PLACE                                    | DEMANDE / INITIATIVE          | MOTIVATION                 |
|----------------|--|--|-------------------------------|----------------------------|
| 2010-2011      | Nouveaux apprenants en 1 <sup>re</sup> année | Création d'un coin lecture                                 | Enseignante                   | Extrinsèque                |
| 2010-2011      | Apprenants en 2 <sup>e</sup> année           | Amélioration du coin lecture                               | Élèves                        | Intrinsèque                |
| 2011-2012      | Apprenants en 3 <sup>e</sup> année           | Amélioration du coin lecture<br>Mise en place du babillard | Élèves<br>Etudiante stagiaire | Intrinsèque<br>Extrinsèque |
| 2012-2013      | Apprenants en 4 <sup>e</sup> année           | Amélioration du coin lecture<br>Mise en place du babillard | Élèves                        | Intrinsèque                |
| 2013-2014      | Nouveaux apprenants en 3 <sup>e</sup> année  | Amélioration du coin lecture<br>Mise en place du babillard | Enseignante                   | Extrinsèque                |

Figure 1: Contexte de la mise en place du babillard

### 3.2. Le babillard: un tableau et des post it

Jocelyne Giasson (2005) définit le babillard comme « un outil qui vise à permettre aux élèves d'afficher leurs réactions quelles qu'elles soient, par rapport à leurs lectures. » C'est donc un outil qui permet aux enfants de mettre des mots sur leurs ressentis pendant et après la lecture de livres choisis personnellement et de partager leurs découvertes avec d'autres. Il se présente sous la forme d'un tableau sur lequel les enfants viennent afficher des post it de différentes couleurs.

La figure suivante montre comment, dès la première semaine de stage, les enfants se sont impliqués et se sont approprié le dispositif.



Figure 2: Évolution de l'utilisation du babillard la première semaine

### 3.3. La mise en place

Le babillard a été démarré lors d'un temps personnel de lecture. La stagiaire a apporté le panneau sur lequel se trouvait un post it. Les enfants, intrigués, ont voulu savoir de quoi il s'agissait et ils se sont très vite rendu compte qu'il s'agissait d'une note écrite sur un livre qui faisait partie du coin-lecture et qu'ils avaient eu l'occasion de découvrir avec la stagiaire. Celle-ci leur a alors expliqué le principe et ils ont été tout de suite enthousiastes à l'idée de pouvoir écrire des petites notes pour leurs camarades.

### 3.4. Des règles à suivre et un code de couleurs

Les règles essentielles sont que les post it doivent être signés, datés et qu'ils doivent mentionner le titre du livre. De plus, le code des couleurs doit être respecté et l'enfant doit toujours justifier son avis.

Le code de couleurs établi pour faciliter la lecture des commentaires est le suivant :

- rose: j'aime
- jaune: je n'aime pas
- vert: question
- bleu: autre commentaire



Figure 3: Les règles du babillard

Bien évidemment, le choix des couleurs peut être négocié avec les enfants et on peut même utiliser des post it de formes et de tailles différentes. La titulaire a repris le principe des couleurs (en le limitant à trois) et lui a adjoint un règlement pour en codifier l'usage.

### 3.5. Le cadre spatio-temporel

Le babillard s'intègre dans le coin-lecture. Les enfants peuvent y accéder à tout moment de la journée. Cependant, pour éviter que les enfants plus rapides soient les seuls apprenants à pouvoir prendre part au babillard, l'enseignante a prévu deux périodes de 15 minutes durant lesquelles les enfants peuvent lire et écrire librement. À la fin de la semaine, elle organise une discussion qui permet aux enfants de présenter et de défendre leurs points de vue face aux pairs.



Figure 4: Le babillard dans l'espace lecture

### 3.6. Les apports du babillard

Le babillard a manifestement les qualités d'une activité de lecture réussie. L'étudiante stagiaire ainsi que la titulaire ont pu remarquer une très forte implication des enfants dans l'activité (même s'il est clair que la motivation diminue au fil de l'année et qu'il faut être particulièrement vigilant à ne pas la laisser s'éteindre et à relancer les interactions). Des enfants ont pu découvrir, grâce aux avis et commentaires, des livres et des genres vers lesquels ils ne seraient pas allés spontanément.

La figure suivante identifie les caractéristiques d'une bonne activité de lecture selon Philippe Brasseur (2007) et met en regard de chacune de ces caractéristiques les comportements des élèves rendus possibles dans le cadre de l'utilisation du babillard.

|   |   |
|---|---|
| <b>UNE BONNE ACTIVITÉ DE LECTURE</b>      | Le babillard  |
| <b>L'ENFANT EST ACTIF ET AUTONOME</b>     | Il choisit librement ses livres, lit à son rythme et le nombre de livres qu'il veut       |
| <b>LA TÂCHE EST SIGNIFIANTE</b>           | Il lit pour son plaisir (et n'est pas soumis à un questionnaire fourni par l'instituteur) |
| <b>L'ENFANT MOBILISE SES STRATÉGIES</b>   | Il peut s'exprimer sur le livre et partager son avis                                      |
| <b>LA PENSÉE DE L'ENFANT EST STIMULÉE</b> | Il peut poser des questions ou répondre à celles de ses pairs                             |
| <b>L'ENFANT TRAVAILLE À SON RYTHME</b>    | Il a du temps personnel pour lire en classe   |
| <b>L'ENFANT S'OUVRE AUX AUTRES</b>        | Il communique, interagit avec ses pairs   |

Figure 5: Caractéristiques d'une bonne activité de lecture et comportements observés dans le contexte de l'utilisation du babillard



Outre cette implication, des compétences disciplinaires liées aux quatre champs du français (lire-écrire-parler-écouter) et transversales (ouverture, attitudes relationnelles) sont mobilisées. Ainsi, les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs ressentis, à argumenter et à étayer leur justification par des critères littéraires.

Ainsi, les post it ci-dessous montrent comment les commentaires d'un élève se sont étoffés. Après la lecture des *Musiciens de Brême*, Hugo avait rédigé, lors d'un temps libre, le commentaire de gauche. Entretemps, l'étudiante stagiaire, qui avait remarqué les difficultés des enfants à argumenter, a réalisé des activités pour les aider à développer leurs commentaires. À la fin de la semaine, lors de la discussion autour des livres lus qui permet de sélectionner le coup de coeur de la classe, Hugo a spontanément réécrit un commentaire (post it de droite) en justifiant davantage son point de vue.



Figure 6: Exemple d'évolution de l'argumentation d'un élève

L'orthographe, dans ce cadre, ne doit pas être un frein à la spontanéité. Il faut veiller à rassurer les enfants et à ne pas bloquer dans leur expression les enfants particulièrement faibles en orthographe. Le message à faire passer est que leur texte doit être lisible par tous. Cela dit, ces traces écrites peuvent servir d'évaluation diagnostique et aider l'enseignant à cibler les difficultés collectives ou personnelles des élèves pour pouvoir y remédier.

### 3.7. L'implication de l'enseignant

Dans son TFE, l'étudiante stagiaire souligne que de nombreuses interactions se sont développées entre les enfants. Les uns ont posé des questions, destinées soit à l'ensemble de la classe, soit à certains enfants en indiquant les prénoms. De plus, quand un commentaire leur plaisait beaucoup, ils le faisaient savoir à son auteur. Elle précise quelle a été son implication personnelle: « J'intervenais également de temps en temps en rajoutant des commentaires. Je répondais, par exemple, à des questions auxquelles les camarades de classe n'avaient pas répondu. Ceci permettait de motiver

davantage les enfants et de leur montrer que j'accordais beaucoup d'importance à leurs commentaires et que je les suivais également» (Vanessa Bofferding, 2012).

L'étudiante stagiaire relate d'autres moments où elle a apporté de nouveaux éléments aux élèves, leur montrant par son comportement des pistes pour faire évoluer leur écriture.

«J'ai remarqué que certains enfants participaient moins aux interactions et en général semblaient moins s'intéresser au babillard. J'ai donc essayé d'en découvrir la raison en leur posant la question. La réponse la plus fréquente était qu'ils ne savaient pas comment écrire un commentaire. J'ai alors décidé, dans un premier temps, de les aider en leur donnant des exemples. Pour cela, j'ai demandé aux enfants de se rassembler autour du babillard et de lire les commentaires que je leur avais préparés. J'ai mis l'accent sur les explications et justifications. J'y ai ajouté, par exemple, un poème et j'ai expliqué pourquoi il me plaisait. Après ce jour, j'ai remarqué que certains enfants s'inspiraient de mes deux commentaires» (Vanessa Bofferding, 2012).

### 3.8. Le déploiement de référentiels

L'étudiante stagiaire et la titulaire ont été amenées à développer des référentiels permettant de soutenir la rédaction.

«Pour aider davantage certains enfants, j'ai créé un référentiel avec des pistes de rédaction possibles. Ce référentiel, qui était destiné initialement au carnet de lecture, a également permis aux enfants de s'en inspirer pour écrire des commentaires» (Vanessa Bofferding, 2012).



Figure 7: Référentiel de pistes de rédaction



#### **4. EN GUISE DE CONCLUSION, L'ÉVALUATION DU BABILLARD PAR LES ENFANTS**

Pour évaluer l'impact du babillard, un questionnaire a été distribué aux élèves, par leur nouvelle titulaire, en septembre 2013, alors qu'ils entraient en 5<sup>e</sup> année. Les dix-huit enfants, âgés de 11 ans ont eu l'occasion d'utiliser le babillard durant un an et demi (Frédérique Cordonnier est la seule dans son école à utiliser le babillard).

Leurs réponses sont assez éloquentes. Tous les enfants répondent favorablement à la question «As-tu apprécié le babillard?». Les raisons pour lesquelles ils ont apprécié le babillard sont qu'ils peuvent s'exprimer, qu'il y a un échange et qu'ils peuvent être conseillés pour le choix des livres. Mais la raison majeure est que grâce aux commentaires, ils sont incités à découvrir des livres ou des genres de livres qu'ils n'auraient pas ouverts auparavant. D'après les enfants, le babillard permet de mieux apprécier la lecture (12 sur 18). En effet, les enfants se montrent enthousiastes à l'idée de poster des commentaires. Dès lors, ils s'incitent mutuellement à découvrir des livres pour interagir. Les commentaires influencent très fortement le choix des enfants. Lorsque ceux-ci sont positifs, les enfants sont tout de suite attirés par le livre dont il est question. A contrario, lorsque l'avis est négatif, les enfants ont tendance à ne pas vouloir le lire.

Selon la majorité des enfants, le babillard ne permet pas de devenir un meilleur lecteur (13 enfants sur 18 l'affirment). En effet, ils avancent la raison selon laquelle ils savaient déjà lire auparavant ou estiment qu'ils n'ont pas changé leur façon de lire avec le babillard (les cinq autres mettent en évidence l'influence des commentaires ou des questions sur leurs lectures). Ces réponses nous indiquent que, chez ces élèves, les processus élémentaires de la lecture sont largement automatisés et que les apprentissages se situent bien aux niveaux des processus complexes de la lecture-écriture, faisant appel à la pensée, la critique, l'argumentation, la création de sens...

**BIBLIOGRAPHIE**

Bofferding, V. (2012), *Comment un coin-lecture fonctionnel peut-il favoriser un comportement de lecture passionné et autonome?* TFE HERS Virton.

Boniface, C. (2004), *Goûts et dégoûts du lecteur*, revue *Argos*, CRDP de l'Académie de Créteil, 34.

Bonnefoy, Y. (1993), *La Vie errante, suivi de Une autre époque de l'écriture*. Paris: Mercure de France.

Brasseur, P. (2007), *1001 activités autour du livre*. Bruxelles: Casterman.

Gambrell, L.B. (1996), *Creating classroom cultures that foster reading motivation*, *The reading teacher*, 50, 1.

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

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

Lacour, M. & Moscatelli, F. (2004), *Lire et écrire cycle 3*. Paris: Bordas pédagogie.

Lafontaine, A. & Nyssen, M-C. (2006), «*Apprentissage de la lecture en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaire*», Ministère de la communauté française.

Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (1997), *Les interactions en lecture: aider les enfants à entrer dans le monde des livres* (Synthèse de la recherche en pédagogie « L'enseignement stratégique au service du développement des pratiques de bibliothèque (lectures personnelles et recherche documentaire) aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement primaire »).

Poslaniec, C. (1990), *Donner le goût de lire*. Paris: Editions du Sorbier.

Poslaniec, C. (2005), *Dix animations lecture au cycle*. Paris: Retz.