

Apprendre à lire avec des livres de jeunesse ?

Université de Toulouse le Mirail
EURED-CREFI

*Penser que, dans l'école française
aujourd'hui, les enfants apprennent
massivement à lire avec des livres
de jeunesse, c'est, selon le cas,
prendre ses craintes ou ses désirs
pour la réalité...*

Pour savoir comment l'on enseigne à lire à l'école en France aujourd'hui avec des livres de jeunesse, nous avons sélectionné les questions pertinentes dans les réponses à un questionnaire d'une étude portant sur les pratiques didactiques relatives à la lecture et à l'écriture au Cours Préparatoire. Cette étude a fait l'objet de plusieurs rapports pour le Ministère de l'Éducation Nationale (Fijalkow E. & Fijalkow J., 1991a, 1991b ; Fijalkow J. & Fijalkow E., 1993) ainsi que d'une première synthèse de résultats (Fijalkow E. et Fijalkow J., 1994)¹. L'intérêt suscité par la publication de ces premiers résultats nous ont amenée à reprendre et à réanalyser les données disponibles, de façon à disposer d'une image plus complète et plus approfondie des enseignants dans leur classe lorsqu'ils enseignent la lecture et l'écriture. La question de l'utilisation du livre de jeunesse est un des thèmes dont nous avons ainsi repris l'analyse.

Méthodologie

La population

2501 enseignants de Cours Préparatoire de cinq académies différentes, travaillant dans des milieux divers, ont reçu un questionnaire se rapportant à leurs pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture. 1253 y ont répondu, 81% de femmes et 19% d'hommes. Les plus nombreux ont entre 20 et 30 ans d'expérience, dont 10 ans au Cours Préparatoire. Leurs classes sont composées d'élèves qui, en début d'année, ont dans leur grande majorité de 6 ans 1 mois à 6 ans 6 mois. Pour 39% des enseignants, leurs élèves sont plutôt de milieu socio-culturel favorisé et, pour 37%, de milieu plutôt défavorisé.

¹ Cette étude a été effectuée grâce à une convention établie entre la DEP et l'Université de Toulouse-le Mirail

Le matériel

Le questionnaire compte 79 questions et 399 variables. Chacune de ces questions offre donc plusieurs possibilités de réponse et l'enseignant est invité à encercler celle qui lui convient. De plus, pour la plupart des questions, il lui est demandé de fournir des réponses distinctes pour le *début* et la *fin d'année* puis, dans chaque cas, de préciser sa réponse sur une échelle en quatre points : *jamais, quelquefois, souvent, très souvent*.

Pour mieux faire apparaître les tendances majeures, nous avons fusionné les réponses *souvent* et *très souvent* d'une part, *jamais* et *quelquefois* d'autre part.

Pour chaque variable, les pourcentages que nous présenterons, arrondis à la décimale la plus proche, sont établis sur les 1253 enseignants ayant répondu au questionnaire. Pour une question donnée chacune des variables a donc fait l'objet d'un calcul sur l'ensemble des répondants et doit être considérée isolément des autres.

Nous tenterons de savoir

- dans quelle mesure le livre de jeunesse est au point de départ des activités de lecture
- quelle place il occupe parmi les outils utilisés en classe
- comment les enseignants l'utilisent dans la classe
- quelle est la fréquentation des bibliothèques et du coin lecture
- s'il y a une relation entre l'utilisation du livre de jeunesse et le type de pédagogie mise en oeuvre dans la classe.

Le livre de jeunesse comme point de départ des activités de lecture

Quand on demande aux enseignants "Quel est le point de départ des activités de lecture que vous proposez en classe?" (six possibilités de réponse), en début d'année le livre de jeunesse n'est retenu que par 12% d'enseignants, contre 64% pour le manuel (Khi deux (1, N = 952) = 454,79 ; p < .0001). Les autres points de départ possibles obtiennent des pourcentages intermédiaires, souvent supérieurs au livre de jeunesse mais toujours inférieurs au manuel de lecture, soit 45% pour un texte écrit par l'enseignant, 26% pour un projet d'organisation de la classe, 21% pour un thème, 10% pour un projet plus ample. Ceci place le livre de jeunesse en avant-dernière position, juste avant un projet plus ample. En début d'année, le livre de jeunesse n'apparaît donc pas au point de

départ des activités de lecture d'un nombre massif d'enseignants.

En fin d'année, on observe une augmentation de son utilisation puisque 38% des enseignants déclarent alors en faire un tel usage, tandis que 53% des enseignants continuent de prendre le manuel de lecture comme point de départ des activités. La différence très significative que l'on observe toujours dans l'utilisation de ces deux points de départ (Khi deux (1, N = 1144) = 33,58 ; p < .0001) confirme que le livre de jeunesse demeure en fin d'année significativement moins utilisé que le manuel comme point de départ des activités de lecture, même si un peu plus du tiers des enseignants le prennent maintenant comme point de départ.

Si le livre de jeunesse n'est donc jamais le point de départ principal des activités de lecture, on constate toutefois que ce type d'utilisation augmente significativement entre le début et la fin d'année (Khi deux (1, N = 621) = 172,46 ; p < .0001). Cette différence renvoie sans doute à deux groupes d'enseignants : ceux, les plus nombreux, qui estiment devoir attendre que les élèves aient effectué assez d'acquisitions de base, c'est-à-dire la fin de l'année, pour pouvoir mettre un livre de jeunesse au point de départ des activités de lecture, et ceux qui, minoritaires, ayant effectué un tel choix dès le début de l'année, pensent que l'apprentissage de la lecture, pour avoir un sens aux yeux des enfants, doit s'effectuer d'emblée sur des supports significatifs et qui soient source de plaisir.

Ajoutons à ceci qu'à la question "Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture de base régulièrement utilisé?", 71% des enseignants répondent positivement. Ces résultats renforcent l'idée que le livre de jeunesse n'est pas, pour la grande majorité des enseignants, un outil pour apprendre à lire mais plutôt un outil utilisable quand l'enfant sait déjà lire.

Quelle place occupe le livre de jeunesse parmi les supports proposés en classe ?

On a par ailleurs demandé aux enseignants « En classe, donnez-vous à lire aux enfants... (12 possibilités de réponse) ». Les réponses obtenues montrent que c'est le livre de jeunesse qui se trouve être le plus fréquemment donné à lire. Ainsi, si le livre de jeunesse n'est que rarement au point de départ des activités de lecture, il fait pourtant partie des outils que nous pouvons

qualifier "d'appoint", appoint au manuel de lecture.

En réponse à cette question, et en début d'année, il est choisi par 46% des enseignants. Toutes les autres possibilités proposées sont moins souvent choisies : poèmes/chansons (45%), extraits de manuels (39%), journaux pour enfants (38%), écrits de l'environnement (26%), écrits incitatifs (21%), bandes dessinées (20%), devinettes/charades (17%), correspondance (12%), presse écrite (10%), dictionnaires ou encyclopédies (10%), autres supports (5%). Ainsi, le livre de jeunesse est donné à lire aux enfants significativement plus souvent que tout autre écrit, mais pas vraiment plus que les poèmes/chansons ($\chi^2(1, N = 1138) = 0,172; p < 0,67$).

En fin d'année, bien que toutes les possibilités offertes soient davantage choisies par les enseignants, le livre de jeunesse demeure toutefois le plus proposé des supports donnés à lire (83%), loin devant les extraits de manuels (69%), les poèmes/chansons (64%), les journaux pour enfants (63%), les devinettes/charades (49%), les écrits de l'environnement (44%), les écrits incitatifs (42%), les bandes dessinées (37%), les dictionnaires ou encyclopédies (36%), la presse écrite (26%), la correspondance (24%), les autres supports (11%). Mieux encore, en fin d'année, le livre de jeunesse est plus souvent donné à lire que tout autre support. L'écart entre le livre de jeunesse et le support choisi en second - en fin d'année, les extraits de manuel - apparaît en effet très significatif ($1, N = 1868 = 25,74; p < 0,0001$) alors que, en début d'année la différence entre les deux premiers choisis n'atteignait pas tout à fait le seuil de signification.

Le livre de jeunesse paraît donc être l'outil le plus prisé par les enseignants parmi les outils d'appoint proposés par notre question. Ainsi pouvons-nous dire que le livre de jeunesse, même s'il n'est pas au point de départ des activités de lecture aussi souvent que l'est le manuel de lecture, occupe néanmoins une place privilégiée dans les outils de lecture du CP.

Comment les enseignants utilisent-ils le livre de jeunesse ?

Sachant que 46% des enseignants disent donner à lire des livres de jeunesse en début d'année, il est intéressant de tenter de préciser maintenant de quelle façon ils l'utilisent. Le questionnaire propose à cette intention la question suivante : "Pratiquez-vous les acti-

vités suivantes à partir des livres de jeunesse (neuf possibilités de réponse) ?"²

Parmi les activités proposées, c'est la lecture à haute voix du livre de jeunesse par le maître qui est choisie majoritairement (49%), devant la discussion d'un livre présenté par l'enseignant ou un autre élève (36%), le classement des livres de jeunesse dans le coin lecture (27%), la recherche d'une information dans un ou plusieurs livres (27%), la présentation par un élève aux autres élèves du livre qu'il a aimé (22%), l'organisation du coin lecture : règlement, disposition, exposition, décoration...(20%), la création d'un texte ou d'un autre livre en imaginant une autre fin, un changement de personnage ou d'époque... (13%), la recherche d'autres livres identiques à celui déjà lu (12%), des activités d'expression à partir du livre : expression corporelle, arts plastiques, marionnettes, diaporama...(7%).

La lecture à haute voix par le maître est très significativement plus fréquente que toute modalité, à commencer par celle qui arrive en deuxième position, la discussion d'un livre présenté par l'enseignant ou un autre élève ($1, N = 1006 = 48,99; p < 0,0001$). Elle est également très significativement plus fréquente que l'activité où l'enfant est acteur de la lecture, en l'occurrence la présentation par un élève aux autres élèves du livre qu'il a aimé ($1, N = 894 = 124,03; p < 0,0001$).

Le fait que le maître utilise surtout le livre de jeunesse pour en faire surtout une lecture à haute voix indique que le rapport que l'enfant peut établir avec le livre est avant tout un rapport indirect, puisque médié par le maître.

Le livre de jeunesse, les bibliothèques et le coin lecture³

Les questions analysées jusqu'ici se rapportaient spécifiquement à l'utilisation du livre de jeunesse dans le cadre du travail effectué en classe, en rapport donc avec l'enseignement formel de la lecture. On peut se demander maintenant, plus largement, dans quelle mesure les enseignants incitent les enfants à établir un rapport direct avec le livre de jeunesse en dehors de la classe, plus précisément par la fréquentation des lieux de lecture privilégiés que sont les bibliothèques et les coins lecture.

² Sans préciser début ou fin d'année

³ Sans préciser début ou fin d'année

Lorsqu'on demande aux enseignants « Dans le cadre des activités scolaires, vous rendez-vous avec vos élèves dans une bibliothèque (trois possibilités de réponse) ? », il apparaît que 38% des enseignants disent se rendre à la bibliothèque de l'école, 15% à une bibliothèque itinérante et 13% à la bibliothèque municipale ou communale.

Ces pourcentages indiquent que, hors de la classe, le rapport avec les livres de jeunesse, en ce qui concerne les trois éventualités proposées, concerne au maximum un peu plus du tiers des enseignants. Le souci que les enfants établissent un rapport direct avec les livres grâce à la fréquentation des bibliothèques apparaît donc comme le fait d'une minorité d'enseignants. On peut supposer, à nouveau, que pour la majorité d'entre eux, il est préférable d'attendre que les enfants sachent lire avant de les amener dans une bibliothèque. L'option pédagogique inverse, selon laquelle la fréquentation des bibliothèques est un facilitateur de l'apprentissage, notamment parce qu'elle donne un sens à celui-ci, paraît très minoritaire. Les faibles pourcentages de fréquentation des bibliothèques nous paraissent donc corroborer l'utilisation limitée du livre de jeunesse comme outil d'apprentissage observée dans la classe et l'usage limité qui en est fait dans ce cadre.

Si l'on se réfère maintenant au coin lecture, la quasi totalité des enseignants de CP disent avoir un coin lecture dans leur classe (94%), mais il est intéressant de noter que les modalités d'utilisation de celui-ci sont très contrastées. Ainsi, par exemple, pour 85% des enseignants, les élèves s'y rendent quand ils ont fini leur activité, et pour 29% seulement quand ils ont besoin de chercher dans des livres la réponse à l'activité qui leur est proposée. Cette différence indique sans doute que, dans la mesure où le coin lecture est, comme les bibliothèques, un des lieux de lecture de livres, les enseignants conçoivent plus la lecture comme une activité liée au loisir que comme une activité intégrée dans le travail.

Y a-t-il une relation entre l'utilisation du livre de jeunesse et le type de pédagogie ?

Sachant que le livre de jeunesse est, pour la grande majorité des enseignants, un outil d'appoint par rapport à l'outil principal d'enseignement qu'est le manuel, il est intéressant de préciser maintenant comment il est utilisé selon que l'enseignant est consi-

déré comme de type traditionnel, intermédiaire ou novateur. Les groupes d'enseignants correspondant aux types que nous dénommons ainsi ont été construits de manière statistique à partir des réponses fournies à des différentes questions jugées pertinentes de ce point de vue (voir Fijalkow E. et Fijalkow J., 1994).

Comme point de départ des activités de lecture, en début d'année, les enseignants de type traditionnel sont 8% à utiliser le livre de jeunesse, contre 8% et 24% pour les enseignants intermédiaires et novateurs respectivement. Les enseignants novateurs se caractérisent donc par ce type d'utilisation du livre de jeunesse au début de l'enseignement formel. En fin d'année, les pourcentages de ce type d'utilisation ont sensiblement augmenté dans les trois groupes mais se hiérarchisent toujours suivant l'ordre indiqué : 21% pour les enseignants traditionnels, 34% pour les intermédiaires et 54% pour les novateurs. En d'autres termes, prendre un livre de jeunesse comme point de départ des activités de lecture est d'autant plus fréquent que l'on est novateur de manière générale.

A la même question relative au point de départ des activités de lecture, une autre modalité de réponse concernait "les indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache". En début d'année, en suivant l'ordre indiqué plus haut, on obtient 88%, 64% et 23%, soit d'autant moins d'utilisation que l'enseignant est novateur. En fin d'année, les pourcentages sont de 80%, 53%, 20%, soit donc une légère diminution générale de l'utilisation du manuel, mais suivant le même ordre. Il est donc clair que plus l'enseignant est novateur, moins il utilise une méthode de lecture structurée par un manuel.

Le fait de prendre un livre de jeunesse ou un manuel comme point de départ des activités de lecture apparaît donc bien comme un choix qui est en étroite relation avec le caractère traditionnel, intermédiaire ou novateur de l'enseignant. Les traditionnels préfèrent le manuel et les novateurs le livre de jeunesse, tandis que les intermédiaires se situent bien entre les deux.

En ce qui concerne maintenant ce que les enseignants donnent à lire aux enfants en début d'année, la préférence des enseignants traditionnels va aux extraits de manuels (51%), puis, en seconde position mais bien moins fréquemment, aux livres de jeunesse (39%). Les intermédiaires choisissent aussi en premier les extraits de manuel, un peu

moins souvent que les traditionnels (45%), mais à peu près aussi souvent des livres de jeunesse (44%). Les novateurs font deux choix très proches : les livres de jeunesse (48%), et des poèmes/ chansons/ comptines (47%). Les livres de jeunesse apparaissent donc à nouveau être d'autant plus choisis que l'enseignant est novateur, les traditionnels demeurant attachés au manuel, tandis que les intermédiaires choisissent à peu près autant l'un que l'autre. On remarque que les pourcentages de choix des livres de jeunesse indiquent une continuité entre les trois groupes, avec augmentation par degrés en allant des traditionnels (39%) aux intermédiaires (44%) puis aux novateurs (48%).

En fin d'année, par contre, tous les enseignants donnent à lire de préférence des livres de jeunesse : 89% pour les traditionnels, 84% pour les intermédiaires, 88% pour les novateurs. Ces pourcentages, élevés et très proches, indiquent bien que, à ce moment de l'année où les enfants ont fait d'importantes acquisitions, le livre de jeunesse est pour tous le support de lecture par excellence.

Les différences observées entre les groupes ne concernent donc que le début de l'année. Elles semblent moins concerner la valeur conférée à ce support, qui apparaît reconnue par tous, que la capacité à l'utiliser dès le départ. Pour certains, le livre de jeunesse n'est utilisable que quand les enfants "savent lire", pour les autres, au contraire, c'est en apprenant à utiliser des livres de jeunesse que les enfants apprendront à lire.

Si l'on examine maintenant comment le livre de jeunesse est utilisé en fonction des styles pédagogiques distingués, et en se limitant à ce type de pratique qui consiste pour l'enseignant à lire le livre à haute voix, on relève que 36% des enseignants traditionnels disent procéder ainsi, 48% des intermédiaires, et 57% des novateurs. Lire un livre à haute voix aux enfants est donc une pratique d'autant plus fréquente que l'on a affaire à un enseignant novateur. Tandis que les novateurs, prolongeant une pratique culturelle classique dans les familles de classe moyenne et très répandue à l'école maternelle, attendent sans doute de celle-ci qu'elle permette aux enfants à la fois de donner sens à l'apprentissage de la lecture et de le motiver par le plaisir qu'elle procure, cette activité n'apparaît sans doute pas aussi utile à l'apprentissage aux enseignants traditionnels. Comme précédemment, les intermédiaires présentent un pourcentage situé entre les deux. Notons à nouveau qu'on

n'observe pas deux groupes aux pratiques bien tranchées mais une continuité entre les trois groupes, ce qui semble indiquer que l'ensemble des enseignants partagent ces deux façons de voir à des degrés divers.

Les modalités d'utilisation du coin lecture⁴ apportent d'intéressantes précisions sur la façon dont celui-ci est utilisé selon le groupe. On observe ainsi que les enseignants traditionnels sont 90% à déclarer que les élèves qui ont fini leur activité s'y rendent, contre 87% pour les intermédiaires et 81% pour les novateurs. Cette utilisation récréative de la lecture est donc d'autant moins fréquente que l'enseignant est novateur. Cette interprétation se confirme à l'observation des réponses à l'autre modalité d'utilisation analysée. En ce qui concerne en effet le fait d'aller au coin lecture quand on a besoin de chercher dans des livres la réponse à l'activité proposée par le maître, les pourcentages sont d'autant plus élevés que le maître est novateur : 17% d'enseignants traditionnels, 29% d'intermédiaires, 41% de novateurs. On voit ici poindre une différence importante dans la conception que se font les uns et les autres de l'utilisation des livres de jeunesse : dans une perspective traditionnelle, les livres de jeunesse sont étroitement liés au loisir et à la lecture-plaisir⁵ dans une perspective novatrice, ils sont certes d'abord des outils offrant ce type de fonction mais ils sont aussi des outils de travail. Encore une fois, les réponses des enseignants intermédiaires indiquent que les enseignants ne se partagent pas en deux groupes contrastés, mais se répartissent de manière continue entre ces deux façons de voir.

Conclusion

De manière générale, on ne saurait dire que le livre de jeunesse soit aujourd'hui au départ des activités de lecture pour la grande majorité des enseignants. Par contre, il occupe une place privilégiée dans la classe en tant qu'outil d'appoint, dans la mesure où le maître le lit aux élèves ou le donne à lire aux élèves. Quant à la fréquentation des bibliothèques, surtout celle de l'école, elle permet à un peu plus du tiers des enfants d'avoir un rapport direct avec le livre de jeunesse hors de la classe. Si le coin lecture existe dans presque toutes les classes, l'utilisation qui en est faite en fait ne le fait pas

⁴ Nous ne disposons pas des résultats par groupes pour la fréquentation des bibliothèques.

apparaître comme partie intégrante de l'enseignement de la lecture.

Cependant, ces résultats doivent être nuancés en fonction de la période de l'année. Selon que l'on considère le début ou la fin de l'année, la place du livre de jeunesse varie sensiblement. C'est en début d'année que les différences sont les plus fortes entre les éventualités proposées. Celles-ci s'estompent en fin d'année.

Une autre source importante de variation concerne le style pédagogique des enseignants. Si l'on distingue en effet enseignants traditionnels, intermédiaires, et novateurs, il apparaît d'importantes différences entre ces trois groupes dans la place faite au livre de jeunesse, le livre de jeunesse apparaissant d'autant plus important que l'enseignant est novateur. Il est important alors de souligner toutefois que si, pour faire apparaître d'éventuelles différences, nous avons segmenté en trois l'échantillon des enseignants ayant répondu à notre questionnaire, l'analyse des réponses fait bien apparaître trois groupes et non deux. On aurait pu observer en effet deux groupes présentant des positions antagonistes et un troisième groupe se rattachant à l'un des premiers ou oscillant de l'un à l'autre d'une question à l'autre. Or, ce que les résultats indiquent, c'est, au contraire, une remarquable continuité des réponses entre les trois groupes. Ceci permet de penser que si, sur ces questions, le débat est binaire, la population des enseignants ne paraît pas l'être : ce que montrent les résultats ce n'est pas deux groupes antagonistes défendant des points de vue didactiques opposés, mais plutôt deux façons de voir entre lesquels les enseignants paraissent se répartir par degrés plutôt que de se masser dans l'un ou l'autre des deux pôles.

De ces résultats nous pouvons déduire que le livre de jeunesse reste un outil d'appoint pour le plus grand nombre des enseignants, traditionnels et intermédiaires (ensemble 80%), la place qu'il occupe n'étant pas première dans l'acquisition de la lecture. Par contre, pour 8% des 20% de novateurs - car parmi eux certains préfèrent le manuel de lecture au livre de jeunesse - le livre de jeunesse apparaît comme un outil avec lequel on commence l'apprentissage de la lecture. Le fait, par ailleurs, que près de la moitié des enseignants (46%) donnent des livres de jeunesse à lire aux enfants en début d'année, pourrait laisser croire que le livre de jeunesse sert de support à l'apprentissage. Mais cette hypothèse paraît peu vraisemblable quand on relève que la moda-

lité d'utilisation la plus fréquente est la lecture à haute voix par le maître. Peut-être faut-il alors faire la différence entre deux pratiques : donner *à lire* et donner *pour lire*. En effet, donner *à lire* renvoie à une activité complémentaire, quand le travail d'apprentissage a été effectué, au coin lecture par exemple, ou à une lecture par le maître, mais dans tous les cas à des situations où l'obligation d'apprentissage est réduite à zéro. A l'inverse, donner *pour lire* implique la notion d'apprentissage et renvoie à des situations où les élèves se servent du livre de jeunesse pour apprendre à lire. Les résultats observés donnent à penser que, le plus souvent, le livre de jeunesse est plus donné à lire que donné pour lire, faisant ainsi du livre de jeunesse un outil autre qu'un outil d'apprentissage de la lecture. A la suite de l'enquête par questionnaire, nous avons effectué au troisième trimestre une observation directe dans des classes ayant des enseignants correspondant aux différents styles que nous avons distingués. L'enseignant était simplement invité à conduire une leçon de lecture d'une durée de un quart d'heure avec un texte n'ayant jamais fait l'objet d'un travail préalable avec les élèves (Fijalkow et Fijalkow, 1993). Cette observation nous a permis d'observer, en particulier, que sur les 30 enseignants observés aucun n'a utilisé un livre de jeunesse pour effectuer ce quart d'heure de lecture. Le livre de jeunesse est donc, pour la majorité des enseignants, un outil de loisir que l'on donne *à lire*, dans une situation où l'enfant n'est pas en situation d'apprentissage (situation d'apprentissage des sons, par exemple), mais en situation où il peut s'essayer à lire après qu'il ait appris à lire, ailleurs, dans un manuel de lecture le plus souvent.

Ainsi, penser que, dans l'école française aujourd'hui, les enfants apprennent massivement à lire avec des livres de jeunesse c'est, selon le cas, prendre ses craintes ou ses désirs pour la réalité.

Bibliographie

- Fijalkow, E. (1991a), Lecture-écriture : les pratiques pédagogiques au CP, DEP.
 Fijalkow, E.. (1991b), Lecture-écriture : les groupes d'enseignants, Rapport à la DEP,
 Fijalkow E. & Fijalkow J. (1994). Pratiques d'enseignement de l'écrit au cycle 2, *Revue Française de Pédagogie*, 107, 63-79
 Fijalkow J. & Fijalkow E. (1993). Lecture-écriture : les pratiques pédagogiques au CP: observation directe, DEP.