

## Des enseignants lecteurs : construire une communauté de lecteurs

- Teresa Cremin, Professor of Education (Literacy) - The Open University
  - Marilyn Mottram, Birmingham Local Authority
  - Fiona Collins, University of Roehampton
- Sacha Powell, Canterbury Christ Church University
  - Kimberly Safford, The Open University

*QUAND L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS EN TANT QUE LECTEURS  
ENTRAÎNE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LA LECTURE ET LEUR MONTÉE  
EN COMPÉTENCES...*

*Nous vous proposons ici la traduction d'un article qui présente dans les grandes lignes les résultats d'une recherche menée en Angleterre par Teresa Cremin et ses collaboratrices en 2009 et reconnue comme « bonne pratique » par le réseau Elinet- réseau européen de littératie en 2015.*

*L'article, en version anglaise, est disponible à l'adresse suivante : [www.open.ac.uk/creet/main/sites/www.open.ac.uk/creet/main/files/07%20Teachers%20as%20Readers.pdf](http://www.open.ac.uk/creet/main/sites/www.open.ac.uk/creet/main/files/07%20Teachers%20as%20Readers.pdf).*

*Pour ceux qui souhaitent aller plus loin, sont proposés en encart des extraits de l'article scientifique signé par les mêmes auteures et publié dans la revue de l'UKLA - United Kingdom Literacy Association: Teachers as Readers: Building communities of readers *Literacy*. 43 (1):11-19. ISSN: 1741 4350.*

*Cet article, qui a obtenu le Wiley Blackwells Research Award en 2009, est accessible sur le site de l'Open University - Open Research Repository Online : <http://oro.open.ac.uk>.*

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Ce projet de l'Association britannique pour la littératie (UKLA) est né en réponse aux indications récurrentes signalant que les enfants en Angleterre lisent de manière moins autonome que beaucoup de leurs pairs d'autres pays et qu'ils trouvent moins de plaisir à lire (Twist et al., 2003). Selon PIRLS 2006<sup>1</sup>, seuls 8% des enfants anglais déclarent lire de manière hebdomadaire alors que la moyenne internationale est de 40%.

De plus, des recherches antérieures réalisées par l'UKLA sur la lecture chez les enseignants du primaire, sur la base de questionnaires adressés à 1200 d'entre eux à l'échelle nationale, ont montré que, si la majorité d'entre eux lit de manière autonome pour le plaisir, professionnellement, ils se fondent sur un répertoire très limité d'auteurs de la littérature enfantine et ne peuvent nommer que très peu de créateurs de fiction et de poètes (Cremin *et al.*, 2008a, b, c). Ce constat soulève la question de savoir si les enseignants sont familiers avec une gamme suffisamment large d'écrivains pour favoriser le développement de lecteur des élèves et donner des conseils à des jeunes lecteurs ayant des besoins et des intérêts différents. Un manque de connaissances professionnelles et d'assise en littérature enfantine pourrait en effet avoir des conséquences graves pour tous les enfants.

Parallèlement au déclin bien documenté de la lecture pour le plaisir et de la réduction des dépenses en matière de livres au primaire (Hurd et al., 2006), cette recherche suggère la nécessité de mettre en place un soutien professionnel pour étendre les connaissances et l'utilisation des textes par les enseignants et pour construire de nouveaux partenariats entre enseignants, écoles, familles, bibliothèques et autorités locales.

Le projet «Enseignants lecteurs : construire des communautés de lecteurs - *Teachers as readers : Building Communities of Readers* (2007-8)» vise à améliorer la connaissance en littérature des enseignants et l'utilisation de celle-ci en classe afin de les aider à accroître la motivation et l'enthousiasme des enfants pour la lecture, en particulier ceux qui réussissent moins en matière de littératie. Afin de développer la lecture autonome des enfants, pour le plaisir, le projet visait à :

1. Élargir les connaissances des enseignants en littérature enfantine.
2. Développer la confiance des enseignants en tant que lecteurs et pédagogues, ainsi que leur utilisation adéquate de la littérature en classe.
3. Amener les enseignants à se développer en tant que «*Reading Teachers* / enseignants de lecture», c'est-à-dire des enseignants qui lisent et les lecteurs qui enseignent.

---

1 Enquête internationale sur les Progrès en littératie ; n : 41 pays.

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Extrait de Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. and Safford, K. (2009). *Teachers as Readers: Building communities of readers Literacy*. 43 (1):11-19

Beaucoup perçoivent qu'en cherchant à couvrir des objectifs fixés à l'échelle nationale, les enseignants britanniques ont pu être amenés à réduire les possibilités de lecture autonome pour le plaisir et à négliger les motifs de lecture qui sont pourtant une priorité (Fratr, 2000). Le modèle de littératie autonome inscrit dans la Stratégie Nationale de Littératie (National Literacy Strategy – NLS; DfEE, 1998a) tendait à considérer la lecture comme un ensemble de sous-compétences discrètes, et non comme un processus de création de sens. Et comme Pullman (2003) l'a observé, alors que 71 verbes étaient reliés à l'acte de lecture dans la Stratégie de Littératie initiale, «prendre plaisir» ne figurait pas parmi eux.

D'autres écrivains et chercheurs professionnels se sont également inquiétés de la prévalence en classe de certaines pratiques fondées sur la littérature, telle que la surexploitation d'extraits de textes (Powling *et al.*, 2005; King, 2001), l'absence d'interactions significatives dans la lecture partagée (Burns and Myhill, 2004) et le peu d'occasions de prendre plaisir à lire des textes d'une certaine longueur (Gamble, 2007, Fisher, 2005). De plus, la manière dont la Stratégie Nationale de Littératie a «positionné» la littérature enfantine en classe pour enseigner les caractéristiques textuelles et linguistiques de certains genres d'écrits a été critiquée (Cremin *et al.*, 2008a).

Bien que le nouveau cadre (DfES, 2006) accorde maintenant une meilleure place à la lecture pour le plaisir et reconnaisse explicitement le pouvoir de la lecture à haute voix, les pratiques prescrites durant la dernière décennie et les pressions liées à la responsabilité (*accountability*) pourraient exercer longtemps leur influence sur la connaissance de la littérature par les enseignants et son utilisation.

De plus, bien que les études démontrent que les enseignants ont besoin d'une connaissance approfondie de la littérature enfantine (Medwell *et al.*, 1998, Block, Oakar et Hurt, 2002), ces connaissances ne sont pas reconnues comme faisant partie du répertoire professionnel dans les Standards pour les enseignants en Angleterre (TDA, 2007) et ne sont pas évaluées dans le cadre de l'audit établi par la Circulaire 4/98 (DfEE, 1998b).

Enfin, des recherches récentes réalisées par l'UKLA révèlent que, bien que la majorité des enseignants du primaire soient des lecteurs engagés, ils s'appuient en classe sur un ensemble limité d'auteurs de la littérature enfantine, dont beaucoup sont leurs favoris (Cremin *et al.*, 2008a). Dans cette étude de la Phase I (2006-7), les questionnaires adressés à 1200 enseignants au niveau national ont montré que 62% d'entre eux ne pouvaient nommer que deux, un ou aucun auteur de fiction pour enfants et 58% seulement deux, un ou aucun poète pour enfants. Près d'un quart de l'échantillon n'a nommé aucun écrivain de ces deux catégories. Les romanciers étaient mieux connus, mais leur étendue est limitée à Dahl, aux auteurs plébiscités par les enfants et aux «célébrités» (Cremin *et al.*, 2008b).

#### 4. Développer les relations des enseignants avec les parents, les aidants, les bibliothécaires et les familles.

Le projet a été mis en place dans cinq administrations locales en Angleterre : Barking et Dagenham, Birmingham, Kent, Medway et Suffolk. Les coordonnateurs de ces administrations locales ont travaillé dans le cadre proposé par l'UKLA et ont organisé des séances locales de développement professionnel avec des enseignants. Les 43 enseignants impliqués dans le projet ont également assisté à trois réunions nationales à Londres et en tant que chercheurs en action, ils ont réfléchi à leurs propres chemins d'apprentissage de lecteurs et de pédagogues.

Le projet a eu un impact positif sur les résultats, les réalisations et les dispositions des enfants vis-à-vis de la lecture. Il propose une stratégie cohérente pour développer la lecture - plaisir en améliorant les connaissances des enseignants et leur pratique pédagogique. Il a eu moins de succès dans le développement de nouvelles relations de lecture avec les familles et les membres de la communauté. Un second projet de l'UKLA « Building Communities : Researching Literacy Lives » (2009-10) a travaillé cet objectif.

### RÉSULTATS ET IMPACTS

Au fur et à mesure que les enseignants élargissaient leurs répertoires, qu'ils réfléchissaient à leur propre pratique de lecture et commençaient à en savoir plus sur les pratiques de lecture quotidienne des enfants en dehors de l'école, leurs conceptions sur la lecture, initialement limitées, se sont élargies : ils ont commencé à reconnaître plus facilement la diversité des textes et des lecteurs et à revoir leur pratique en conséquence. Cette évolution est notable tant en termes quantitatifs que qualitatifs, dans des commentaires tels que, par exemple, « *je sens que [ma connaissance du sujet] s'est immensément développée* », et « *je vois la lecture différemment maintenant - je me demande pourquoi je n'ai pas vu à quel point (la lecture), c'est convivial* ».

La pédagogie de la « lecture – plaisir » qui s'est alors développée, incluait des améliorations notables, observées et documentées dans chacune des classes, avec des environnements de lecture plus riches, des lectures à haute voix, des discussions autour d'un livre et des recommandations sur les textes, ainsi que des temps de qualité pour la lecture autonome. Les enseignants ont cependant pris un certain temps pour développer ces pratiques. Ils ont dû s'investir considérablement pour les inclure dans un curriculum prédéfini, notamment dans certaines écoles où la promotion du désir de lire n'était pas considérée comme une priorité.

Les nouvelles pratiques de lecture ont souvent été conçues comme des moments d'apprentissage ouverts et profilés sur les choix des lecteurs, promouvant les discussions spontanées sur les textes et des communautés fortes de lecteurs. Par exemple : « *J'apprécie davantage les livres lus ensemble, que lorsque je les utilise seul et comme un support pour l'enseignement de la littérature* » et « *Nous nous percevons*

## **LA CONNAISSANCE QU'ONT LES ENSEIGNANTS DE LA LITTÉRATURE ENFANTINE**

Extrait de Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. and Safford, K. (2009). *Teachers as Readers: Building communities of readers Literacy*. 43 (1):11-19

Au début du travail, la plupart des 43 enseignants se sont fortement appuyés sur le canon des écrivains primaires institués, comme cela a été noté dans l'enquête de phase 1, y compris Dahl, Fine, Morpurgo, Rowling et Wilson (Cremin et al., 2008b). Leur connaissance de base en matière de fiction et de poésie était légèrement meilleure que celle indiquée dans cette enquête mais elle était toujours limitée et, une fois encore, les enseignants les plus récemment diplômés avaient une connaissance du sujet particulièrement faible. (...)

Les enseignants ont été mis au défi de lire «en dehors de notre zone de confort», ainsi que l'a rapporté l'un d'eux et d'élargir leurs lectures (par exemple, en abordant des textes de la littérature mondiale ou de la poésie). Une telle lecture exige un soutien et un encouragement constants, mais l'année avançant, les connaissances théoriques des enseignants se sont élargies. Leur intérêt et leur attitude par rapport aux matériaux de lecture des enfants eux-mêmes sont devenus beaucoup plus positifs. Cela s'est manifesté dans les entretiens, les réflexions écrites, les observations, les questionnaires finaux et les auto-évaluations des enseignants. À la fin du projet, les enseignants ont généralement exprimé l'opinion qu'ils

étaient devenus plus conscients et confiants dans leur connaissance de la littérature enfantine. (...)

En reconnaissant la nécessité d'élargir leurs répertoires de lecture, beaucoup ont pris des risques et se sont engagés dans la lecture de textes qu'ils n'auraient pas nécessairement lus s'ils n'avaient pas été recommandés ou jugés nécessaires pour soutenir les élèves. Par exemple, une enseignante a créé une bibliothèque pour garçons dans sa classe de sixième année et, bien que, selon ses propres mots, elle n'aurait normalement pas lu ces livres - après tout ce sont des livres pour les garçons -, elle les a lus pour en discuter avec les lecteurs plus réticents. (...)

Les enseignants ont cherché non seulement à découvrir ce que les enfants lisaient chez eux, mais ont aussi laissé les jeunes lecteurs les conduire dans de nouveaux territoires textuels qui élargissaient encore leur répertoire et les poussaient à élargir le matériel scolaire disponible à l'école. Au fil du temps, les matériaux se sont diversifiés avec des magazines et des bandes dessinées, des romans graphiques et des catalogues, des livres, de la fiction et de la non-fiction, de la poésie, des journaux, des imprimés publicitaires, des résultats sportifs et divers téléchargements.

Les enseignants ont développé l'habitude de partager leurs découvertes de lecture entre eux, à la fois au niveau local et national. Dans un premier temps, les conférences nationales sur les livres pour enfants ont été dominées par des discussions professionnelles sur la quantité de travail et sur les objectifs qui pouvaient

être ciblés à partir des textes choisis. Au fil du temps, cela a changé pour se concentrer davantage sur le contenu et la signification, sur la manière dont certains livres affectaient des personnes en particulier et quels textes offraient des niveaux significatifs de satisfaction et / ou de défi. (...) Cette connaissance accrue des textes des enfants a souvent été accompagnée d'un enthousiasme transmis ensuite aux jeunes lecteurs. Par conséquent, des conseils réciproques se sont développés dans de nombreuses

classes où les enfants et enseignants se sont recommandés des textes et les ont ensuite discutés. Il est évident que, pour la grande majorité des enseignants, leur savoir et leur passion pour des écrivains particuliers sont devenus une denrée précieuse et facilement partagée.

*réellement comme des lecteurs, nous parlons constamment de notre lecture et nous recommandons des textes les uns aux autres*». Un ensemble complexe de données corrobore ces affirmations.

La majorité des attitudes face à la lecture des enfants concernés par le projet se sont considérablement améliorées, tout comme leur perception de leurs propres capacités et leur confiance en eux en tant que lecteurs. Ces résultats ont été mis en évidence à de multiples reprises sur la base des questionnaires et entretiens présentés aux enfants, des dossiers et entretiens des enseignants ainsi que des temps d'observation.

De plus, les données révèlent que, pour un certain nombre de raisons, au rang desquelles un plus grand contrôle, plus de ressources, ou des ressources plus adéquates et davantage de temps, le nombre d'enfants choisissant de lire à la maison et à l'école a considérablement augmenté au cours de l'année. Cet état d'esprit plus positif par rapport à la lecture et l'augmentation du temps de lecture volontaire (engagée) à la maison et à l'école semblent également avoir eu une influence sur les compétences des enfants. Comme le rappelle l'OCDE (2002), la volonté (l'engagement) influence la compétence.

Bien que cette étude n'avait pas pour objectif de démontrer l'impact de la lecture pour le plaisir sur les compétences en lecture, les enseignants ont été invités à enregistrer les scores de lecture des enfants au début et à la fin du projet. Il en ressort (voir figure 1) que les scores de lecture des enfants mesurés par les tests normalisés du *National Curriculum* (NC) se sont considérablement améliorés : 27% ont progressé de quatre niveaux ou plus, et 59% ont progressé d'au moins trois sous-niveaux, alors qu'une amélioration de deux sous-niveaux est considérée comme la norme attendue.

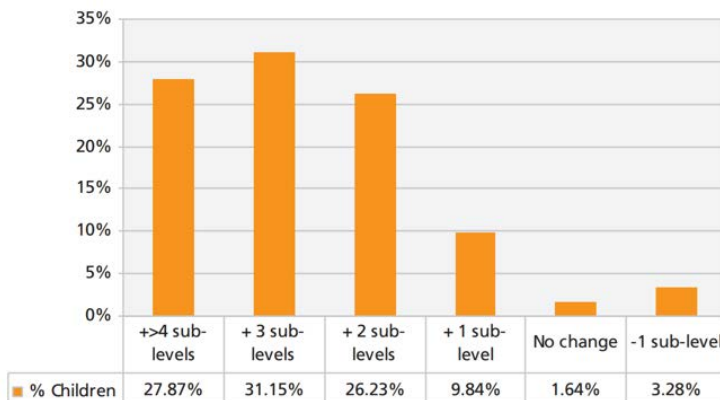


Figure 1 : Données tirées des dossiers des enseignants : augmentation des compétences de lecture des enfants au cours de l'année du projet, établie par le changement de niveau aux tests du National Curriculum.

Même les 5% d'enfants qui ne présentent pas de progrès significatif en termes de mesure des compétences évaluées par les tests du *National Curriculum* évoluent d'un autre point de vue, en s'avérant par exemple plus confiants ou davantage intéressés par la lecture.

Alors que de nombreux autres facteurs ont dû contribuer à l'augmentation du niveau de compétence des enfants, les enseignants ont attribué ces gains à l'impact du projet, à l'élargissement de leurs propres connaissances, à de nouvelles pratiques pédagogiques, à l'accès à des supports de lecture diversifiés, et au temps et à l'espace consacrés à des lectures pour le plaisir, facteurs qui, selon les perceptions des enseignants et l'équipe de recherche, se sont combinés pour développer le désir de lire chez les enfants.

## INTERVENTION ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Dans ce projet, le focus pédagogique lors des réunions locales et nationales reflétait largement ce que les enseignants étaient encouragés à faire pour eux-mêmes en tant que lecteurs : développer et partager les préférences en matière de lecture et leur enthousiasme, reconnaître les influences familiales et culturelles sur les pratiques de lecture et considérer les joies de la lecture pour le plaisir. Ces aspects de l'expérience ont apporté un éclairage sur le développement des enseignants et de leur pédagogie tout au long du projet.

Les enseignants se sont familiarisés avec un large éventail de livres de la littérature. Ils se sont fixés des défis de lecture et ont pris en considération les préférences et les pratiques de lecture des enfants en dehors de l'école. Ils ont également été accompagnés dans le développement de pratiques telles que la lecture à haute voix, le temps de lecture autonome et des séances informelles de conversation sur un livre (*book talk*).

## PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

Extrait de Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. and Safford, K. (2009). *Teachers as Readers: Building communities of readers Literacy*. 43 (1):11-19

Au départ, tous les enseignants utilisaient la littérature enfantine comme une ressource pour enseigner les genres d'écrits et pour planifier les unités de travail, la majorité en travaillant avec des extraits de textes dans le contexte d'un travail en grand groupe (avec toute la classe), et en lecture guidée. (...) Il était évident que les enseignants considéraient la lecture comme étant axée sur l'instruction et l'évaluation et ne prévoyaient pas de soutenir spécifiquement la lecture pour le plaisir. Cependant, en élargissant leurs connaissances et en parlant des textes avec leurs collègues, ils se sont mis à considérer les messages implicites véhiculés dans leurs salles de classe.

*J'ai identifié très tôt dans le projet que l'une des raisons pour laquelle les enfants ne lisaient pas pour le plaisir dans ma classe était que ... la façon dont je délivrais... dont j'enseignais, était une manière de retirer le plaisir des livres ... Nous n'avons jamais vraiment discuté de lecture avec les élèves ou dit - « Bien, vous pourriez lire un livre de tel ou tel auteur » -. Cela m'a fait penser: « Bien, en fait ici j'ai un rôle à jouer ». Un jour où nous sommes allés à Londres et certains jours dans les centres des autorités locales, nous avons passé du temps à parler de livres, à apprécier des livres et j'ai pensé: « J'ai besoin de changer d'approche ici. J'ai besoin de réfléchir à la manière dont je leur présente les livres en tant que « tâches ». (Interview, professeur, Birmingham)*

Cette perception de la lecture en lien avec une tâche impliquant un travail de décodage ou de compréhension était initialement très courante. (...) Les enseignants ont commencé à utiliser leur familiarité croissante avec la littérature pour améliorer l'environnement de lecture de classe et organiser des activités qui impliquent la conversation et l'interaction, leur permettant d'observer les enfants en tant que lecteurs. Ils ont également développé une grande confiance en la lecture à haute voix, bien qu'il leur ait fallu du temps pour trouver l'espace pour lire à haute voix régulièrement et pour reconnaître cette pratique agréable comme pédagogique. Ce fut notamment le cas de certains enseignants du niveau *Keystage 2*<sup>2</sup> et des professionnels nouvellement qualifiés. À la fin du projet, cependant, tous les enseignants ont déclaré qu'ils lisaient à haute voix 4-5 fois par semaine et on a observé une reconnaissance croissante de la valeur intrinsèque de la lecture à haute voix. Leurs programmes de lecture à haute voix ont varié, mais presque tous incluaient des fictions illustrées (*picture fiction*) ainsi que des textes plus longs, et accordaient aux enfants de l'espace pour suggérer des textes et les lire à haute voix à un autre et / ou à des élèves plus jeunes.

La conversation sur un livre (*book talk*)<sup>3</sup> a également été développée. Les enseignants ont multiplié les occasions de discuter avec la classe, en petits groupes et de manière individuelle, sur les textes, les auteurs, les préférences, les réactions, etc. En outre, les enfants

2 NDT : En Angleterre, le *Key stage 2* correspond la sixième année primaire, année où les objectifs de la deuxième étape du cursus sont évalués.

3 NDT : Un *book talk* est, au sens large, une discussion avec l'intention de convaincre quelqu'un de lire un livre.



ont commencé à prendre le temps de parler entre eux de leurs lectures. Ont alors émergé des conversations sur les textes menées spontanément par les enfants. Les enseignants se sont rendu compte que leur connaissance croissante leur permettait de se joindre à ces discussions plus ouvertes et ils ont commencé à présenter des recommandations de livres aux lecteurs individuellement, certains pour la première fois dans leur carrière d'enseignant.

*Si un enfant arrive et me dit « J'ai fini ce livre » ... Je me sens en fait beaucoup plus capable de lui dire « Si tu aimes ça, que dirais-tu d'essayer un de ceux-ci », alors qu'avant, cela aurait été » OK, bien, va en choisir un autre. (Entretien, professeur, Kent)*

Dans un premier temps, peu d'écoles ont offert du temps pour une lecture soutenue et autonome, mais à la

fin de l'année, les temps de lecture étaient plus conviviaux, plus réguliers, plus longs et offraient un accès à un plus grand nombre de textes. Les enseignants se sont mis à considérer la lecture autonome comme une occasion active d'apprentissage et d'enseignement (...).

Ils ont observé que les enfants, auparavant lecteurs réticents, se sont retrouvés attirés par la lecture, ont voulu lire, seuls ou avec des amis, et ont commencé à discuter des textes. Les enseignants ont aussi commencé à revaloriser les livres pour enfants comme une source de plaisir, ne se contentant plus de les utiliser comme support à la réalisation des objectifs du programme.

En conséquence, ils ont commencé à reconceptualiser la lecture au XXI<sup>e</sup> siècle, à offrir un plus large éventail de textes, à explorer les droits des lecteurs, à partager leurs propres habitudes de lecture et à reconnaître leur rôle dans la modélisation de leur propre plaisir et d'un engagement socialement motivé dans la lecture. Et ceci a pu être particulièrement observé dans les salles de classe des « enseignants de lecture », qui ont pu tirer parti des synergies relevées entre les lecteurs enfants et adultes.

## READING TEACHERS / ENSEIGNANTS DE LECTURE

Extrait de Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. and Safford, K. (2009). *Teachers as Readers: Building communities of readers Literacy*. 43 (1):11-19

Les données indiquent que le projet a ravivé l'amour de la lecture pour le plaisir de la grande majorité des enseignants, en les invitant à réfléchir sur eux-mêmes en tant que lecteurs. Pour beaucoup, c'était une expérience nouvelle. Cependant, dès le début, des réserves ont été exprimées par rapport à l'idée de devenir un enseignant de lecture (*Reading Teacher*) et de prendre le temps de partager leur pratique personnelle de lecture à l'école. Compte tenu des défis pratiques et conceptuels impliqués, seuls 40% des enseignants ont exploré le potentiel de transformation de ce changement d'identité personnelle et professionnelle. Beaucoup ont confondu le fait de devenir *Reading Teacher* avec le fait d'être simplement un enseignant de la lecture enthousiaste. Cependant, ceux qui se sont positionnés comme des compagnons de lecture dans la communauté de classe, qui ont échangé sur leurs pratiques, leurs préférences, leurs habitudes et histoires et qui ont exploré la dynamique entre leur lecture et celle des enfants se sont développés en tant que *Reading Teachers*: des enseignants qui lisent et des lecteurs qui enseignent (Commeyras Et al., 2004). Les données suggèrent que ces professionnels élargis ont créé plus de possibilités de développer la conscience métacognitive des enfants en tant que lecteurs et ont développé des communautés de lecture plus ouvertement réciproques dans leurs salles de classe.

À travers la réflexion sur l'élargissement des répertoires de lecture, les données suggèrent que les *Reading Teachers* sont devenus plus conscients de l'influence des objectifs et des contextes de lecture sur leurs préférences de lecture. Ils ont partagé cette connaissance avec les enfants, en développant des activités qui ont aidé les jeunes lecteurs à considérer leurs propres intentions et préférences de lecture. En outre, les *Reading Teachers*, en devenant plus conscients de leurs propres habitudes de lecture, ont pu les partager, déclenchant de nouvelles conversations sur l'expérience de lecteur. Par exemple, l'une d'entre elles a dit à sa classe qu'elle avait failli renoncer à lire *Northern Lights* de Philip Pullman, mais qu'elle avait continué parce qu'un ami lui avait recommandé ce roman. La classe a alors discuté de l'importance des conseils, de la persévérance et de l'endurance et s'est fixée de nouveaux défis en matière de lecture.

Les *Reading Teachers* ont pris conscience qu'ils utilisaient des stratégies de compréhension diversifiées telles que la visualisation, la comparaison, la relecture et le questionnement et qu'ils ont rendu explicite leur «stratégie de réflexion» afin de développer les connaissances et la compréhension métacognitive des enfants. (Hall, Myers et Bowman, 1999). Ils ont également commencé à partager leurs réactions émotionnelles aux textes et ils ont observé que cela suscitait de nouvelles connexions et des réactions plus personnelles chez les enfants. Les enfants sont également devenus beaucoup plus prompts à s'exprimer sur la façon dont ils avaient ressenti une histoire (...)

Comme les *Reading Teachers* se sont sentis aptes à reconnaître la diversité des lecteurs et le rôle de l'agencement dans la lecture, beaucoup ont exploré la liste des «droits d'un lecteur» de Daniel Pennac (1994) avec leurs classes, en considérant par exemple que les enfants pouvaient ou même devraient avoir le droit de lire quoi que ce soit et en examinant la valeur, la pratique et le but du droit de relire. Les *Reading Teachers* ont modélisé leurs propres pensées et pratiques et ont créé des activités dans lesquelles les enfants ont réfléchi et souvent ont renégocié de nouveaux droits en tant que lecteurs. Par exemple, de

nombreuses classes ont affirmé leur droit de ne pas terminer un livre et malgré certaines objections initiales, cela n'a pas entraîné des changements constants de livre. (...)

Les *Reading Teachers* en particulier ont décrit la richesse de la conversation spontanée sur le texte qui tisse un fil rouge à travers la journée de classe. Ils y ont participé en tant que lecteurs et ne dirigeaient pas de telles discussions; ils se voyaient plutôt comme des participants égaux, «avec quelque chose à dire et quelque chose à apprendre» [professeur, interview, Medway].

## DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Le projet a été financé par la Fondation Esmée Fairbairn, par l'UKLA et par les cinq autorités locales concernées. La conception du projet impliquait la collecte de données au niveau individuel, au niveau de l'école et au niveau de l'autorité locale et a exigé toute une gamme de méthodes et d'outils.

La diffusion des résultats a permis à l'équipe d'avoir un aperçu des progrès réalisés par les enfants, les enseignants et les écoles et d'explorer les situations et les tendances dans 27 écoles.

Les écoles incluaient une unité d'orientation des élèves au niveau primaire (*primary level pupil referral unit*) qui offre un soutien spécifique aux enfants âgés de 5 à 11 ans qui éprouvent des difficultés d'ordre social, émotionnel ou relatives à la santé mentale, cinq *infant schools* qui accueillent des enfants âgés de 5 à 7 ans, deux *junior schools* qui accueillent des enfants âgés de 7 à 11 ans et dix-neuf écoles primaires qui accueillent des enfants âgés de 5 à 11 ans. 43 enseignants ont été impliqués, dont 80% n'étaient pas responsables de la littératie dans leur école. Les enseignants ont chacun identifié trois enfants «cibles» dans leurs classes qui n'étaient pas motivés à utiliser leurs compétences en tant que lecteurs et étaient perçus comme mal disposés et réticents (n : 129).

Un sous-échantillon de deux écoles par autorité locale a été sélectionné de manière aléatoire pour mener des études de cas offrant une image plus riche du développement et de l'impact des changements dans la pédagogie et la pratique, image construite à partir des observations et des entretiens avec les 49 enfants « cibles », 17 enseignants et 10 directeurs. Cet échantillon de 49 enfants, qui comprenait 73% de garçons et 27% de filles, s'est avéré en totale cohérence avec la constatation, établie au niveau national, que les garçons perçoivent la lecture comme moins intéressante que les filles et affichent envers celle-ci des attitudes plus négatives.

Les outils de collecte de données comprenaient :

- › des enquêtes en début et en fin de projet auprès des enseignants (n : 43) et des enfants (n : 1200)
- › les niveaux de lecture aux tests du *National Curriculum* et l'observation des enfants « cibles » (x 3 n : 129)
- › la réflexion en cours des enseignants sur les aspects du projet (x 6 n : 43)

Les outils supplémentaires de collecte de données pour les études de cas comprenaient :

- › des entretiens semi-structurés avec les enseignants (x 3 n : 17),
- › des entretiens semi-structurés avec les directeurs (x 3 n : 10)
- › des entretiens de groupe semi-structurés avec les enfants « cibles » (x 3 n : 49)
- › des observations structurées des activités en classe (x 2 n : 17)
- › des discussions autour du concept de lecture avec les enfants (n : 49)

### **UNE COMBINAISON DE MÉTHODES D'ANALYSE**

Extrait de Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. and Safford, K. (2009). *Teachers as Readers: Building communities of readers Literacy*. 43 (1):11-19

L'analyse des données s'est fondée sur une combinaison de méthodes mixtes. Initialement, les données ont été analysées de manière inductive, chaque

chercheur travaillant indépendamment pour extraire des thèmes des études de cas qui leur étaient assignées. Par la suite, en utilisant le processus itératif d'analyse catégorielle (Coffey et Atkinson, 1996), les données ont été classées dans le cadre des thèmes / buts du projet et sous des thèmes nouveaux / secondaires qui ont émergé au cours du processus analytique.

La combinaison de la recherche-action menée par les enseignants et de la

méta-analyse de leur documentation, avec l'analyse par l'équipe de recherche des données de base du projet dans son ensemble et dans les 10 écoles qui ont fait l'objet d'une étude de cas, a créé des sources de données multiples qui ont en outre appuyé la fiabilité et la validité des résultats et permis de procéder à des triangulations. Toutes les données ont été analysées par plus

d'un membre de l'équipe et ont été vérifiées par un chercheur indépendant. Les chercheurs ont fonctionné dans une éthique de respect vis-à-vis de tous les participants et en particulier les droits des enfants à participer, à se retirer et à voir leurs opinions prises au sérieux. Le consentement des parents a également été sollicité.

Des documents supplémentaires ont été examinés, sous la forme d'histoires de lecture des enseignants et de notes de terrain des chercheurs lors des journées nationales, ainsi que de rapports réguliers des coordonnateurs des autorités locales et du matériel supplémentaire contenu dans les portfolios des enseignants (journaux de classe, plans de leçon, notes de réunion des équipes et photographies). Une méthode mixte a été utilisée pour l'analyse des données.

### **INCIDENCES DE LA RECHERCHE POUR LES DÉCIDEURS ET PRATICIENS**

Le projet mené par l'UKLA montre clairement que la lecture pour le plaisir requiert des « hauts profils » d'enseignants dans l'enseignement primaire pour augmenter à la fois le niveau de réussite et de rendement et accroître l'engagement des enfants en tant que lecteurs auto-motivés et socialement engagés. Il indique que les enseignants ont besoin d'un soutien considérable pour les aider à trouver le temps et l'espace nécessaires pour élargir leurs répertoires de lecture, pour développer une pédagogie qui favorise la lecture pour le plaisir et pour se développer en tant qu' « enseignants de lecture » professionnels capables d'aider les enfants à développer des identités positives en tant que lecteurs, en explorant les liens potentiels entre leurs propres habitudes et stratégies de lecture et celles des enfants.

Il reste encore du travail à faire pour combler le fossé qui s'élargit entre les expériences de lecture à l'école et hors de l'école, et fonder les conceptions de la lecture au XXI<sup>e</sup> siècle. Un soutien stratégique est nécessaire pour permettre à la profession de construire des synergies avec les familles et les communautés, en lien avec les pratiques quotidiennes et les expériences de lecture de celles-ci.

Il est donc essentiel que les écoles primaires, les enseignants et les futurs enseignants soient soutenus pour :

1. Assumer la responsabilité de développer la lecture pour le plaisir parallèlement et en complément de l'enseignement de la lecture et planifier systématiquement les actions pour y parvenir.
2. Élargir leurs conceptions de la lecture et être un lecteur du XXI<sup>e</sup> siècle.
3. Se développer en tant qu' « enseignants de lecture » : enseignants qui lisent et lecteurs qui enseignent.
4. Créer de l'espace et du temps pour construire des communautés de lecture réciproque dans les salles de classe, qui atténuent les frontières entre les univers de lecture à la maison et à l'école.
5. Développer leur connaissance :
  - › de la littérature et autres textes
  - › des pratiques et expériences quotidiennes de lecture
  - › des enfants comme lecteurs.
6. Développer la pratique et la pédagogie qui encouragent la lecture pour le plaisir, favorisent la « conversation à l'intérieur du texte » et construisent des identités positives de lecteurs chez tous les enfants.
7. Favoriser l'autonomie des enfants en tant que lecteurs à même d'exercer leur capacité de discrimination et leur choix de lectures à la fois au sein et en dehors de l'école.
8. Construire des relations de lecture nouvelles et plus équilibrées avec les familles et les membres de la communauté, en explorant la synergie potentielle entre leurs propres habitudes et pratiques de lecture, celles des enfants et celles de leurs parents.

■ Traduction : Anne Godenir

## BIBLIOGRAPHIE

Banks, F., Leach, J. and Moon, B. (1999), New understandings of teachers' pedagogic knowledge, in F. Banks, J. Leach and B. Moon, (eds) (1999), *Learners and Pedagogy* Milton Keynes : Open University/PCP pp. 89-110.

Bisplinghoff, B.S (2002), Under the wings of writers : a teacher who reads to find her way. *The Reading Teacher*, 56(3) : 242-252.

Block, C., Oakar, M., and HURT, N. (2002), The expertise of literacy teachers : a continuum from preschool to Grade 5 *Reading Research Quarterly*, 37(2) : 178-206.

Brown, S. and McIntyre, D. (1993), *Making Sense of Teaching* Buckingham : Open University Press.

Burns, C. and Myhill, D. (2004), Interactive or Inactive ? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *The Cambridge Journal of Education*, 34(3) : 35-49.

Clark, C., Osborne, S. and Akerman, R. (2008), *Young People's Self Perceptions as Readers : an investigation including family, peer and school influences*. London : National Literacy Trust.

Clark, C. and Foster, A. (2005), *Children's and young people's reading habits and preferences : the who, what, why, where and when*. National Literacy Trust.

Coffey, A. and Atkinson, P. (1996), *Making Sense of Qualitative Data Analysis : Complementary Strategies*. Thousand Oaks CA : Sage.

Commeyras, M. Bisplinghoff, B.S. and Olson, J. (2003), *Teachers as Readers : perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*. Newark : International Reading Association.

Cremin, T. (2007), Revisiting reading for pleasure : diversity, delight and desire, in K. Goouch and A. Lambirth (eds.) *Understanding Phonics and the Teaching of Reading* Milton Keynes : Open University.

Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. and Goodwin, P. (2008a), Primary Teachers as Readers. *English in Education*, 42 (1) : 1-16.

Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. and Goodwin, P. (2008b), Exploring Teachers knowledge of children's literature *Cambridge Journal of Education*, 38 (4) : 449-464.

Cremin, T. Bearne, E. Goodwin, P. and Mottram, M. (2008c), Teachers' reading and links with libraries *Library and Information*. Chartered Institute of Library and Information Professionals 7(6), 40-43.

Cremin, T, Mottram, M., Collins, F. and Powell, S. (2008d), *Building Communities of Readers*. London : UKLA.

DfEE (1998a), *The National Literacy Strategy Framework for Teaching*, London, Department for Education and Employment.

DfEE (1998b), Circular 4/98, Annex A: *Standards for the Award of Qualified Teacher Status*, London: HMSO.

DfES (2006), *Primary National Strategy: Primary Framework for Literacy and Mathematics*, Nottingham: DfES Publications.

Dreher, M. (2003), Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56(4), 338–40.

Fisher, R. (2005), Teacher child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty five years. *Journal of Research in Reading*, 28(1).

Frater, G. (2000), Observed in practice, English in the National Literacy Strategy: some reflections. *Reading*, 34 (3): 107–12.

Gamble, N. (2007), Teaching Literature in Cremin, T. and Dombey, H. *Handbook on the Teaching of Primary English in Initial Teacher Education*. London: UKLA/NATE.

Hall, K., Myers, K. and Bowman, H. (1999), Tasks, Texts and Contexts: a study of reading and metacognition in English and Irish primary classrooms. *Educational Studies*, 25 (3): 311–325.

Hurd, S. Dixon, M. and Oldham, J. (2006), Are low levels of book spending in primary schools jeopardising the National Literacy Strategy? *The Curriculum Journal*, 17:1. pp. 73–88.

King, C. (2001), «I like group reading because we can share ideas» – the role of talk within the literature circle. *Reading, Literacy and Language*, 35(1)32–6.

Martin, T. (2003), Minimum and maximum entitlements: literature at Key Stage 2. *Reading Literacy and Language*, 37 (1)14–17.

Medwell, J., Wray, D, Poulson, L. and Fox, R. (1998), *Effective Teachers of Literacy: A Report of a Research Project Commissioned by the Teacher Training Agency*. Exeter: University of Exeter.

Moss, G. (2000), Raising boys' attainment in reading: some principles for intervention. *Reading*, 34(3) 101–106.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002), *Reading for change: performance and engagement across countries: Results from PISA 2002*. New York: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OFSTED (2004), *Reading for Purpose and pleasure: an evaluation of the teaching of reading in primary schools* London: OfSTED.

Pennac, D. (1994), *Reads Like a Novel*. London: Quartet Books.



Pullman, P. (2003), Teaching and testing, in C. Powling, B. Ashley, P. Pullman, A. Fine & J. Gavin (eds) *Meetings with the Minister* Reading : National Centre for Language and Literacy, pp.9-10.

Powling, C. Ashley, B. Pullman, P., Fine, A. and gavin, J. (eds) (2005), *Beyond Bog Standard Literacy*. Reading : National Centre for Language and Literacy.

Rief, L. (2002), Passionate teaching, passionate reading : Excerpts from voices in the middle. *The New England Reading Association Journal*, 38(1) 7-13.

Sainsbury, M. and Schagen, I. (2004), Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27 (3) 373-386.

Sainsbury, M. and Clarkson, R. (2008), *Attitudes to Reading at Ages Nine and Eleven : Full Report*. Slough : NFER.

Teacher Development Agency (TDA) (2007), QTS standards guidance at [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20091105092452/http://tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance\\_08.aspx](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20091105092452/http://tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08.aspx) Accessed on 8<sup>th</sup> January 2009.

Twist, L., Sainsbury, M., Woodthorpe, A., and Whetton, C. (2003), *Reading all over the World : The Progress in International Reading Literacy Study*. Slough : NFER.

Twist, L., Schagen, I. and Hodgson, C. (2006), *Readers and Reading : the National Report for England* (PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study). Slough : NFER.