



HAL
open science

Les mises en scènes de la lecture et du lecteur en littérature de jeunesse constituent-elles des expériences et des aventures littéraires ?

Laura Fettré

► To cite this version:

Laura Fettré. Les mises en scènes de la lecture et du lecteur en littérature de jeunesse constituent-elles des expériences et des aventures littéraires ?. Education. 2013. dumas-00863511

HAL Id: dumas-00863511

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00863511>

Submitted on 19 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

MÉMOIRE

Les mises en scènes de la lecture et du lecteur en littérature de jeunesse
constituent-elles des expériences et des aventures littéraires ?

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : FETTRÉ LAURA
SITE DE FORMATION : VILLENEUVE D'ASCQ
SECTION : 3**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : GAIOTTI FLORENCE
DISCIPLINE DE RECHERCHE : LITTERATURE**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire, Madame Gaiotti, pour m'avoir permis de mener à bien mon projet sur la lecture et m'avoir guidé tout au long de mon travail.

Je remercie Madame Bécart, EMF à l'école Édouard Branly (59) pour m'avoir présenté son travail sur le réseau « projet lecteur » en CE1, et m'avoir ainsi donné des pistes pour mes propres recherches.

Je remercie les enseignants de cycle 3 de l'école Bogaert (60) pour avoir passé mes questionnaires sur le statut de lecteur à leurs élèves.

Je remercie deux de mes camarades de classe avec qui j'ai conçu la séquence de *Un livre pour Élie*.

SOMMAIRE

Introduction

I- Quels sont les processus liés à la fiction qui favorisent une réflexion sur la lecture ?

A. L'immersion

- 1- Définition
- 2- Immersion et adhésion du lecteur
- 3- Immersion et plaisir de lire

B. L'identification

- 1-Définition
- 2- L'identification, un jeu de lecture
- 3- Les techniques narratives et les choix des écrivains
- 4- L'identification et le plaisir de lire

C. Les autres processus

- 1- Mise en scène du livre
- 2- Mise en scène de la lecture
- 3- Mise en scène du lecteur

II- Lecteur fictif et lecteur réel

A. Lecteur fictif

- 1- La figure du lecteur
- 2- La figure du non lecteur
- 3- La subjectivité du lecteur

B. Lecteur réel

- 1- Des profils de lecteur
- 2- Des motivations de lecture
- 3- Des parcours de lecteurs

III-L'enseignement de la littérature

A. La lecture littéraire

B. La lecture en réseau

IV- Un projet lecture au cycle 2

A. Un beau livre

B. Un livre pour Élie

C. Les autres albums du corpus

V- Un projet lecture au cycle 3

A. Un dispositif pédagogique niveau CM

- 1- Un livre pour Élie
- 2- Léonie dévore les livres
- 3- Les loups
- 4- Les autres albums du réseau

B. Expérimentations en CE2- CM1

- 1- Une séquence sur *Un livre pour Élie*
- 2- Un travail sur *Les loups*
- 3- Les cercles de lecture

Conclusion

Bibliographie

Annexes

- Questionnaire sur le rapport aux livres
- Extraits de *Max n'aime pas lire*
- Extraits de *Léonie dévore les livres*
- Extraits de *Travailler moins pour lire plus* et *On lit trop dans ce pays*
- Questionnaire sur le rapport aux livres rempli par un élève
- Questionnaire sur le rapport aux livres rempli par un second élève
- Guide d'écriture et d'invention

Introduction :

En 2002, les programmes scolaires introduisent la littérature de jeunesse dans les apprentissages de l'école élémentaire avec comme nouvelle mission pour les enseignants de donner le goût de lire et de faire découvrir le plaisir de lire aux enfants. Si de plus en plus les animations lectures sont pratiquées dans cette optique, l'enseignement de la littérature de jeunesse se limite encore trop souvent à « répondre à des questionnaires de lecture¹ ». Ces derniers vérifient davantage la compréhension du texte chez l'élève que son interprétation littéraire et sont souvent à l'origine chez ce dernier de l'association « lire/travailler ».

Parallèlement, dans une société de « consommation fragmentée (zapping)² », le rapport au livre a changé. Concurrencé par la télé et les jeux vidéo, nouveaux loisirs très appréciés, il est délicat d'amener les enfants au plaisir réel de lire. Afin d'avoir une idée plus précise des représentations des enfants sur la lecture et leur statut de lecteur, j'ai donc élaboré un questionnaire (*annexe 1*) constitué de questions orientées (QCM) ou plus ouvertes permettant de distinguer différents types de lecteurs et de les caractériser. Les écrivains pour la jeunesse se sont, de plus, penchés sur la question de ce nouveau rapport à la lecture et au livre en l'insérant directement au cœur de leurs histoires : leurs albums mettent en scène des livres, des lectures et des lecteurs.

C. Tauveron parle d' « aventure littéraire » qu'elle définit comme « toute aventure, dont la source, le moteur ou l'objet est l'écriture d'une histoire inédite, la lecture ou la réécriture d'une histoire déjà écrite. »³

Serait-il alors efficace de combiner nouvelles pratiques pédagogiques à nouvelle thématique foisonnante de la littérature de jeunesse ? Autrement dit, les mises en scènes de la lecture dans les albums de littérature de jeunesse constitueraient-elles des expériences et aventures littéraires ?

Mes recherches ont pour but de vérifier le postulat suivant : construire un réseau sur la lecture/ le lecteur/ le livre en littérature de jeunesse permet à l'élève de réfléchir à ses propres lectures et se réfléchir comme propre lecteur. Parallèlement dans ce projet, il va acquérir de nouvelles compétences de lecteur et accéder au plaisir de lire.

¹ Lire la littérature à l'école, « Les fonctions et les effets des questions » C. Tauveron, Hatier, 2002

² « Livres, lectures et lecteurs dans le roman français contemporain pour la jeunesse (1980-2005) », G. Béhotéguy, 2010

³ L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse, quand le livre, l'auteur et la lecture sont mis en scène dans le livre, C. Tauveron, « L'aventure littéraire, un genre en émergence dans la littérature de jeunesse », C. Tauveron, centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2002

I- Quels sont les processus liés à la fiction qui favorisent une réflexion sur la lecture ?

La lecture de fiction relève de cinq processus : le processus neuropsychologique, cognitif affectif, argumentatif et symbolique. Le premier est un acte qui fait appel à des facultés bien définies de l'être humain correspondant au déchiffrement. Le second tient à la compréhension, aussi bien celle de l'intrigue que celle liée à l'interprétation. Le troisième est celui qui nous intéresse plus particulièrement pour notre étude car il concerne la relation lecteur/plaisir de lire . D'une part, l'attrait de la lecture tient en grande partie aux émotions qu'elle suscite. D'autre part, la réception d'un texte fait appel aux capacités réflexives du lecteur et joue sur son affectivité. Le quatrième s'ancre dans la perspective où l'auteur veut agir sur le lecteur. Le dernier concerne le sens qu'un lecteur retire de sa lecture.

Le processus affectif est primordial dans la réception d'un texte, d'autant plus, chez un public d'enfants. En littérature de jeunesse, les écrivains jouent donc essentiellement sur celui-ci afin d'entraîner leurs jeunes lecteurs dans l'illusion de leur fiction. Cela se traduit par des facteurs favorisant l'immersion fictionnelle et l'identification.

A/ Le processus d'immersion

Le processus d'immersion est extrêmement lié à la notion d'imaginaire. À l'inverse, le processus de distanciation se rattache directement à la réalité. L'immersion caractériserait donc davantage la relation du lecteur au livre tandis que la distanciation rappellerait le lecteur au monde réel.

1- Immersion : définition

J-M Schaeffer définit « l'immersion fictionnelle » ainsi⁴:

« L'immersion fictionnelle se caractérise par une inversion des relations hiérarchiques entre perception (et plus généralement attention) intramondaine et activité imaginative. Alors qu'en situation « normale » l'activité imaginative accompagne l'attention intramondaine comme une sorte de bruit de fond, la relation s'inverse en situation d'immersion fictionnelle [...] L'attention intramondaine n'est certes pas abolie [...] mais le seuil d'alerte qui fait accéder les stimuli à la conscience est plus élevé qu'en situation « normale » - de même que durant la phase du sommeil paradoxal, donc pendant les rêves, le seuil d'éveil est plus élevé que pendant les autres phases. »

Parallèlement, Jouve⁵ compare la lecture à une activité onirique, suscitant les fantasmes et désirs inconscients de l'individu qui lit/rêve :

« Nous avons relevé la parenté étroite entre représentation lectorale et fantasme onirique. La lecture, cependant, est moins proche du rêve que de ce que Freud appelle « le rêve diurne » ou « la rêverie éveillée ». [...] Rêveur éveillé et lecteur ont une même perméabilité aux productions

⁴ Cité par C. Tauveron dans « Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse », Repères, 2006

⁵ Cité par C. Tauveron dans « Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse », Repères, 2006

fantasmatiques. Se situant tous les deux entre la vigilance extrême de l'individu actif et la vigilance minimale du dormeur, ils sont dans un état contemplatif, proche du repli narcissique, qui favorise l'émergence de l'imaginaire. »

Ce rapprochement se justifie d'une part par l'état déconnecté du lecteur. Le rêve est amené par le sommeil : il a lieu chez l'individu qui dort. Un lecteur immergé se trouve momentanément exclu du monde réel. On utilise d'ailleurs couramment l'expression « être dans sa bulle » pour caractériser l'isolement d'un individu par rapport à la réalité. Elle s'applique parfaitement à l'attitude de ce lecteur immergé, qui oublie temporairement les difficultés et les contraintes de la vie réelle.

D'autre part, tout comme le rêve, la fiction est un lieu où les fantasmes individuels se manifestent. Un lecteur immergé s'imagine ce qui est dit et écrit, il se représente ce que décrit l'auteur. C'est là qu'intervient l'imaginaire. Le lecteur va combiner les informations qu'il dispose sur les personnages, le décor planté par la fiction et son vécu personnel, son ressenti émotionnel, sa connaissance du monde pour créer ce nouvel univers fictif et ses personnages. Il va même quelque part l'intérioriser, d'où la naissance d'une relation intime avec lui. Jouve parle d'une « *présence du personnage à l'intérieur du lecteur* » tandis que Pavel préfère la notion de « *dédoublement* » : le lecteur a l'impression d'échapper à soi-même tout en partageant l'expérience d'un personnage, en vivant son aventure avec lui :

« Nous visitons les contrées fictives, nous les habitons pour un temps, nous nous mêlons aux personnages. Le sort de ceux-ci nous émeut [...] ; ils sont émus, non pas nous, ils ont peur de Godzilla et pleurent avec Juliette, alors que nous ne faisons que leur prêter nos corps et émotions... »

Il en va de même pour les livres comportant des illustrations. Bien que celles-ci limitent l'investissement du lecteur dans la construction de la fiction (si par exemple, un personnage est représenté comme petit aux cheveux noirs, il ne pourra pas se l'imaginer grand et blond), elles font appel à l'imaginaire des lecteurs. Ils transfèrent en effet le monde représenté au monde réel, l'image inanimée à une visualisation vivante et s'imaginent à leur guise tous les détails qui ne sont pas reproduits dans les images mais qui sont soufflés par leur interprétation du texte.

2- Immersion et adhésion du lecteur

Afin qu'il y ait immersion d'un lecteur dans un livre, il est nécessaire que le lecteur adhère à sa lecture. B. Friot dans *Histoires pressées*⁶ met effectivement en évidence dans l'une de ses nouvelles l'importance pour le lecteur d'adhérer à ce qu'il lit (ou à ce qu'on lui lit), de réussir à se « plonger dans l'histoire » afin qu'il puisse dégager quelque chose de cette lecture, qu'il puisse en tirer une réflexion, une émotion. La nouvelle « Histoire d'histoires » présente un petit garçon qui ne rentre pas dans n'importe quel univers fictif. Chaque fois que sa mère lui lit un conte, un récit, il déclare « *Comment voulez-vous que je vous croie : je ne vois rien, je ne sens rien de ce que vous me*

⁶*Histoires pressées*, B.Friot, Éditions Milan, 1999

racontez. *C'est comme si l'histoire partait sans moi !* ». Il ne parvient donc pas à s'immerger dans l'histoire et même fait preuve d'un réel rejet du livre, puisque sans cesse il critique, remet en cause ce qui lui est raconté. En ce sens, on pourrait dire qu'il refuse « *le pacte de lecture* » puisqu'il remet notamment en question les codes littéraires du conte. Cette rupture rend alors impossible toute forme d'immersion ou même de distanciation.

Il y a dans ce lecteur de B. Friot qu'une seule instance des trois définies par M. Picard et reprises par V. Jouve⁷ : le liseur. Ce niveau de relation au texte signifie que le lecteur fait la distinction entre l'univers fictif et l'univers réel. Autrement dit, il s'agit du lecteur qui maintient un contact avec le monde extérieur. Le « lu » et le « lectant » sont tous deux exclus dans cette histoire. Le premier signifie que le lecteur est embarqué dans la fiction par ses sentiments. Celui-ci se laisse donc aller aux fantasmes de son inconscient. C'est l'inverse de ce qui se passe chez cet enfant. Le second représente le lecteur qui garde à l'esprit que le texte est une construction. Autrement dit, il met à distance sa lecture pour réfléchir. Or, ici, l'enfant n'établit aucune réflexion véritable sur ce qui est lu, si ce n'est la remarque répétée « Je n'y crois pas » qui relève davantage de l'absence de sentiments que de la formulation d'une pensée construite.

La lecture est donc un jeu entre immersion et distanciation : le lecteur plonge dans le monde fictif pour en retirer quelque chose de nouveau grâce à un recul critique, qu'il apporte dans le monde réel.

3- Immersion et plaisir de lire

G. Behotéguy parle d'une lecture « vécue », fusionnelle et passionnelle pour caractériser l'expérience des lecteurs immergés. Le processus d'immersion, par entre autres la rencontre du lecteur avec un monde imaginaire et des personnages, suscite des émotions et de l'intérêt chez le lecteur :

« Le rôle des émotions dans l'acte de lecture est facile à cerner : s'attacher à un personnage, c'est prendre intérêt à ce qui lui arrive, c'est-à-dire au récit qui le met en scène. »

Sans immersion, le lecteur resterait a priori indifférent à ce qu'il lit. Or les émotions ressenties - que ce soit la peur, l'amusement, la tristesse, la joie, la compassion etc - ne sont-elles pas la condition pour qu'un lecteur prenne plaisir à lire ? S'il ne parvient pas à rentrer dans le texte, il ne naîtra entre lui et le livre aucune relation positive.

Dans une enquête réalisée au cycle 3 (niveau CM) et basée sur un questionnaire (*annexe 1*), on trouve deux comportements de lecteurs montrant l'importance de l'immersion. Sur une classe de 24 élèves⁸, 19 d'entre eux justifient leur préférence pour un livre en choisissant l'item « *l'histoire est intéressante* » tandis que 9 disent ne pas aimer tel livre car « *l'histoire est ennuyeuse* ». On peut supposer que les premiers ont vécu l'expérience d'immersion fictionnelle tandis que les seconds n'y

⁷ *La lecture*, V. Jouve, Hachette Supérieur, Paris, 1993

⁸ École Bogaert, 60 130 Saint Just-en-Chaussée

sont par parvenus. Parallèlement, pour répondre à la question « *Pourquoi est-ce ton livre préféré ?* », 6 élèves sélectionnent l'item « *ce livre m'a fait rire/peur/rêver* » et 3 « *parce qu'il y a des belles images* ». De ce fait, les émotions, qu'elles soient inspirées par le texte ou les images, entretiennent un lien avec le plaisir de lire.

Quels facteurs facilitent alors le processus d'immersion ?

Le corpus de littérature de jeunesse étudié s'intéressant à la mise en scène d'expériences de lecture, met en évidence l'efficacité de la lecture à haute voix, en particulier pour les dits « non lecteurs ». *Un livre pour Élie*⁹ confronte une lectrice assidue à un de ses camarades qui trouve les livres ennuyeux. La petite fille a bien l'intention de faire changer d'avis son ami et procède de la façon suivante : elle pose le livre par terre de manière à ce qu'il soit « *si grand que tous les deux pouvaient plonger dedans* » puis lit à haute voix le texte. À partir de là, les personnages entrent dans le livre et deviennent les héros dont les aventures se déroulent dans un monde merveilleux (motif de la créature imaginaire : le dragon). Le texte s'arrête pour ne laisser place qu'aux images. De même, dans *Tibert et Romuald*¹⁰, deux « non lecteurs » sont successivement amenés à découvrir par un tiers, le plaisir de l'immersion. D'une part, le livre lui-même lit à haute voix son histoire à Romuald, jeune souriceau qui n'a pas l'expérience de la lecture. Son immersion se caractérise par une double page mêlant le décor de la bibliothèque (décor réel) et celui de l'histoire (décor fictif). Romuald sort de cette nouvelle expérience complètement bouleversé, ce qui se traduit par l'extrait suivant :

« Elle parlait de rivières, de mers, de montagnes, de forêts et de dragons verts. Et Romuald comprit ce qu'étaient ces choses qu'il n'avait jamais vues. Il avait chaud, il avait froid, il était heureux, il avait peur, il riait. Il sentit même une petite larme qui roula de ses yeux et glissa le long d'un poil de ses moustaches. Les pages tournaient doucement devant lui à mesure que l'histoire avançait. Il était impatient de connaître la fin mais n'avait pas envie que le livre se referme. Lorsque la dernière page tourna, il était tout à la fois triste et heureux, comme au soir de son anniversaire, lorsque tous les invités partis, il ne lui restait plus que ses cadeaux au moment d'aller dormir. »

D'autre part, Romuald répète l'histoire écoutée à Tibert. Ce dernier se laisse hypnotisé, bercé par l'histoire. La lecture à haute voix serait donc un facteur déterminant à l'immersion du lecteur et en effet, nombreux sont les enfants à apprécier que leur enseignant ou leurs parents leur lisent une histoire. Cette pratique, prescrite par les programmes, a déjà cours en milieu scolaire. Elle peut donc parfaitement s'approfondir dans le cadre d'un projet lecteur. Il ne s'agirait plus uniquement de placer l'enseignant comme intermédiaire entre le livre et l'enfant, mais de mettre en place, par exemple, des animations inter-classes telles que la lecture d'un livre par des enfants de cycle 3 à des enfants de cycle 1.

Enfin, si on revient à « Histoire d'histoires » de B. Friot, à la fin de la nouvelle, l'enfant

⁹*Un livre pour Élie*, N. Heidelbach, Seuil jeunesse, 1998

¹⁰*Tibert et Romuald*, A. Jonas et F. Crozat, Milan, 1998

parvient tout de même à s'immerger lorsque sa mère lui raconte une histoire qui ressemble à la sienne : celle d'un enfant qui ne croit pas aux histoires. Le lecteur (par intermédiaire de sa mère) s'immerge alors dans l'histoire et la ressent. Nous pouvons supposer que c'est ici par le biais de l'identification au protagoniste que le lecteur est parvenu à s'immerger dans la fiction. Ce facteur-ci est plus délicat à mettre en œuvre en classe dans la mesure où le processus d'identification relève d'une certaine subjectivité. Là où un élève peut se reconnaître dans tel personnage, un autre s'en détachera complètement. En outre, il est difficile de savoir si un élève s'identifie ou non car ce processus est lié à la vie personnelle du lecteur. Or l'enseignant ne connaît ses élèves que dans une certaine limite, celle du milieu scolaire.

B/ Le processus d'identification

Le processus d'identification n'intervient pas obligatoirement pour toute situation où le lecteur serait immergé dans la fiction. Ce dernier peut devenir le « lu » sans pour autant s'identifier à un personnage ou à une situation. Toutefois, le principe d'immersion est une condition nécessaire pour qu'il puisse y avoir identification. Si le lecteur n'est pas immergé dans la fiction, il ne pourra en aucun cas expérimenter l'identification.

1- Définition

Dans l'usage courant, le processus d'identification se définit comme « *une sorte de métempsychose provisoire durant laquelle le lecteur (pour rester dans le domaine de l'écrit) se mettrait dans la peau* » d'un personnage, se laisserait « habiter » par lui »¹¹. Autrement dit, on parle d'identification lorsque le lecteur se réincarne temporairement dans un des personnages fictifs parce qu'il se reconnaît à travers lui. Il s'agit donc de l'établissement d'un rapport plus ou moins lointain entre ce que le lecteur lit et son vécu personnel.

2- L'identification comme jeu de la lecture

Selon M. Picard repris par V. Jouve¹², le lecteur se projette dans un texte donné et pense toutes les ressemblances ou non entre lui et des « *personnages en situation* » :

« J'avais neuf ans. Influence n'est pas le mot. Ce fut, exactement, une brusque révélation de ce que j'étais et étais déjà en entier. Je retrouvais quelque chose de moi dans Néron, dans Pétrone, dans Vinicius, même dans Aulus Plautus. » (Montherlant lecteur de Sienkiewicz)

Cet exemple montre que le lecteur peut en effet passer d'un personnage à un autre en s'identifiant tour à tour aux situations qu'ils vivent, d'où le concept de « *lecture comme jeu* » développé par le professeur. Cet aspect ludique de la lecture, réception de textes, regroupe deux types d'activités. D'une part, le « *playing* » qui caractérise « *tous les jeux de rôle ou de simulacre, fondés*

¹¹ *La lecture comme jeu*, M. Picard, Éditions de Minuit, Paris, 1986

¹² *La lecture*, V. Jouve, Hachette Supérieur, Paris, 1993

sur l'identification à une figure imaginaire ». D'autre part, le « game » qui « renvoie aux jeux de type réflexif, nécessitant savoir, intelligence et sens stratégique ». Le premier « s'enracine dans l'imaginaire du sujet » tandis que le second, plus objectif, « permet la mise à distance ».

Le principe d'identification comme jeu entre le lecteur et le livre est intéressant dans la mesure où il pourrait être alors à l'origine du plaisir de lire. Les albums de littérature de jeunesse étudiés jouent pour la plupart sur l'utilisation d'un décor familier comme toile de fond pour l'intrigue où évoluent les personnages fictifs. L'histoire se bâtit en effet autour d'un protagoniste enfant qui vit soit des situations paraissant quotidiennes soit des situations familières à l'imaginaire de l'enfant. Dans le premier cas, on rencontre des personnages secondaires habituels de la vie de l'enfant dans un décor proche de celui de la réalité. Dans le second cas, mêlé ou non à l'environnement familier et quotidien de l'enfant, on découvre un monde parallèle s'apparentant au monde merveilleux. Celui-ci est tout autant familier à l'enfant grâce à l'étendue de son imagination alimentée par les rêves, les dessins animés et les livres. De ce fait, lorsqu'un lecteur enfant s'identifie à un personnage, il s'agit d'un personnage qui lui ressemble par certains traits de caractère, certains goûts et hobbies ou certains comportements, que ce soit tel qu'il se voit réellement ou tel qu'il voudrait l'être.

3- Les techniques narratives et les choix de l'écrivain

Les stratégies utilisées par l'auteur pour rendre sa fiction, une illusion, « vraisemblante », permettent au lecteur d'opérer des rapprochements entre lui et un personnage. L'écrivain pour la jeunesse peut alors jouer sur plusieurs facteurs pour faire naître plus facilement chez son lecteur une possibilité de s'identifier. Il peut d'une part opter pour des choix d'écriture spécifiques au niveau de la forme. En construisant sa narration à la première personne comme par exemple dans *La dame des livres*¹³, l'auteur instaure une relation directe entre le personnage narrateur (ici le protagoniste : Cal) et le lecteur. Lorsque ce dernier lit, il devient en quelque sorte le « je », le « moi » du personnage, ce qu'il lui permet ainsi d'emblée soit de s'identifier à lui soit de le rejeter. De même, en sollicitant le lecteur et en s'adressant directement à lui comme c'est le cas dans *Un livre dans un livre dans un livre*¹⁴, l'auteur interpelle le lecteur qui devient personnage de la fiction : « *Et si tu essayais avec les lunettes rouges et bleues, tu pourrais voir en 3D ? N'est-ce pas merveilleux ? Vois-tu s'ouvrir à toi toute la profondeur de cette image ?* ». Dans cet exemple, le lecteur réel se confond presque à la petite fille (lectrice fictive) qui reproduit ses gestes : déballer le livre, regarder la couverture, mettre les lunettes magiques, sortir du livre. Enfin en adoptant un langage familier à l'enfant, qui soit par conséquent usuel, oralisé, enfantin ; l'auteur favorise la possibilité pour le lecteur de se reconnaître dans le héros. L'écrivain peut d'autre part compter sur des éléments propres au sujet de l'histoire, à son décor, au statut des personnages, à l'environnement dans lequel ils évoluent. Ainsi, dans de

¹³*La dame des livres*, H. Henson et D. Small, Syros, 2009

¹⁴*Le livre dans le livre dans le livre*, J. Müller, 2001

nombreux albums du corpus proposé (*Max n'aime pas lire*¹⁵, *Léonie dévore les livres*¹⁶, *Un livre pour Élie, C'est quoi un bon livre ?*¹⁷), l'écrivain choisit majoritairement comme protagoniste un enfant (fille ou garçon selon les albums) qui vit dans un monde similaire au sien, c'est-à-dire qui semble réel. Il introduit en personnages secondaires des membres de sa famille ou des ami(e)s, des personnes du village tels que le médecin, le boulanger, ou la maîtresse d'école. L'exemple de Max n'aime pas lire (*annexe 2*) est particulièrement intéressant dans la mesure où il met en scène un petit garçon qui préfère jouer aux jeux vidéos que lire et est exaspéré par son entourage, scolaire (maîtresse) comme familial (parents), qui souhaite absolument le voir lire. Il est donc très facile pour certains enfants de s'identifier à ce personnage, qui finalement sera amené à découvrir le plaisir de lire grâce à un livre de sa sœur, lectrice assidue.

L'écrivain de jeunesse peut donc choisir l'un de ces moyens ou même en combiner plusieurs. La question qui se pose alors est la suivante : y a-t-il des facteurs plus efficaces, plus pertinents que d'autres ? Dans le cas de *La dame des livres* par exemple, si l'auteur a bien utilisé des vecteurs d'identification, à savoir le langage oralisé et un environnement familial, on peut s'interroger sur la langue employée et le type de milieu dépeint. En effet, bien qu'il utilise un langage enfantin, celui-ci n'est pas familier à l'enfant d'aujourd'hui et peut lui paraître même désuet. Ainsi le protagoniste utilise l'expression « *tout ça pour des nèfles* » peu commune. De plus si l'environnement familial peut évoquer quelque chose au lecteur, l'habitat montagnard isolé, loin de la ville ajouté aux occupations quotidiennes rustiques (travailler les champs, cueillir des baies, faire des tartes) ne permettent pas au lecteur de transférer l'univers du lecteur fictif au leur. Par conséquent, certains élèves d'une classe de cycle 3 affirmeront ne pas aimer ce livre car ils n'aiment pas les personnages.

4- Identification et plaisir de lire

Dans La lecture, V. Jouve distingue deux impacts de la lecture découlant du processus d'identification : la confirmation de soi et la redécouverte de soi. Dans le premier cas, le lecteur s'identifie à un personnage car il partage son système de valeurs. Cette relation permet de rassurer le lecteur, fortifié dans ses croyances par l'appui du héros. Dans le second cas, le lecteur s'oppose à un personnage par leurs différences et découvre de ce fait une partie ignorée de lui-même, un élément de sa personnalité. Lorsqu'un lecteur s'identifie à un héros, sa lecture comme miroir d'une scène qu'il a vécu, lui permet de mieux se comprendre. On peut donc supposer d'une certaine manière, que parallèlement à ce développement psychologique, le lecteur va tirer un certain plaisir de sa lecture.

Si le processus d'identification peut conduire au plaisir de lire, il n'est cependant pas nécessairement requis. Une enquête a en effet montré que sur une classe de 20 élèves de cycle 3

¹⁵*Max n'aime pas lire*, D. de Saint Mars, S. Bloch, Calligramm, 2004

¹⁶*Léonie dévore les livres*, L. Herbert, F. du Bus, Casterman jeunesse, 2003 [nouvelle ed]

¹⁷*C'est quoi un bon livre ?* E. Parmentier, A. Mathiot, Grrr...art, 2009

(niveau CM)¹⁸, après avoir donné le titre de leur livre préféré, 2 seulement, à la question « pourquoi ? », ont entouré l'item « *le héros est comme moi* ». Or 11 autres élèves ont déclaré lire « *parfois* » ou « *souvent* » et donné le titre de leur livre préféré, sous-entendant que leur plaisir de lire était dû à de toutes autres raisons telles que l'intérêt de l'histoire, les émotions suscitées par l'histoire ou la présence d'images, raisons relatives au procédé d'immersion.

C/ D'autres processus utilisés dans le corpus de littérature de jeunesse étudié

Au cours de notre réflexion, nous avons constaté que les écrivains de littérature de jeunesse utilisent effectivement pour certains, l'immersion ou/et l'identification dans leurs albums, en utilisant d'une part l'entrée des lecteurs fictifs dans le livre (*Tibert et Romuald, Un livre pour Élie, Le livre dans le livre dans le livre*) et d'autre part la confrontation de deux figures de lecteurs (*Max n'aime pas lire, Un livre pour Élie, La dame des livres*).

Toutefois, le corpus choisi répertorie des albums pouvant être classés en trois catégories : la mise en scène du livre, la mise en scène du lecteur, la mise en scène de la lecture. Ils mettent alors en œuvre d'autres processus pouvant favoriser une réflexion sur la lecture.

1- La mise en scène du livre

Favoriser une réflexion sur la lecture passe d'abord par la représentation de l'objet livre. Celui-ci se caractérise par son aspect matériel et se présente comme objet utile, relatif à la subjectivité (est fonction des attentes du lecteur) et sujet d'interrogations philosophiques.

Dans un premier temps, le corpus choisi propose trois albums qui s'attardent plus spécifiquement que les autres au statut d'objet du livre : *Les loups*¹⁹, *La petite bibliothèque imaginaire*²⁰, *La dame des livres*. Les deux premiers ont pour point commun de mettre en relation l'objet livre avec un lieu spécifique : la bibliothèque. Dans *Les loups*, le lapin lecteur emprunte en effet son ouvrage à la bibliothèque municipale, codée par des éléments spécifiques tels que la fiche d'emprunt ou l'affiche « Chut » qui marque la règle du silence dans ce lieu. Dans *La petite bibliothèque imaginaire*, le titre suggère un lieu où serait répertorié les ouvrages imaginaires présentés selon les codes spécifiques même autour du livre : première de couverture (titre, auteur, éditeur, illustration), quatrième de couverture (résumé, critiques). Par ailleurs, d'autres albums représentent directement la bibliothèque dans ses illustrations. C'est le cas de *Pipioli la terreur*²¹ et *Tibert et Romuald* où l'histoire se déroule dans la bibliothèque. De ce fait, les personnages évoluent à travers les étagères de livres visibles à travers les images. Parallèlement, *C'est quoi un bon livre* met en scène pour sa part la librairie, espace également consacré aux livres, mais au caractère plus

¹⁸ École Bogaert, 60130 Saint-Just-en-Chaussée

¹⁹*Les loups*, E. Gravett, Éditions Kaleidoscope, 2005

²⁰*La petite bibliothèque imaginaire*, A. Serres, collectif de 20 illustrateurs, Rue du monde, 2006

²¹*Pipioli la terreur*, P. Coentyn, l'École des Loisirs, 2001

marchand puisqu'il s'agit d'un commerce où le livre n'est non plus prêté mais vendu. *La dame des livres* diffère des précédents dans la mesure où elle exclut complètement la relation du livre à un endroit particulier pour privilégier celle du livre à un(e) intermédiaire, à un « passeur » : une femme étrangère à la famille apporte des livres et leur prête.

Dans un second temps, d'autres ouvrages interrogent l'utilité ou la subjectivité du livre par un titre présentant explicitement la question dont il est sujet dans l'histoire. Ainsi *Un livre, ça sert à quoi ?*²² énumère successivement des raisons de lire prouvant par là l'utilité des livres. *C'est quoi un bon livre ?* pousse plus loin la réflexion en confrontant le protagoniste à la question, contraint alors de se lancer dans une quête pour trouver la réponse. Pour l'obtenir, il interroge d'abord des gens choisis au hasard, puis des lecteurs et enfin un spécialiste : le libraire. Ce parcours permet au lecteur réel se s'interroger lui-même sur ce qu'est un bon livre, pour lui. La diversité des réponses apportées par l'album montre que chacun a sa propre réponse à la question.

2- La mise en scène du lecteur

Réfléchir à la lecture, c'est penser à son rapport au livre, en tant que lecteur et donc acteur principal. Nous avons vu que dans le corpus, certains auteurs choisissaient de confronter les deux types de lecteurs contraires (non lecteurs et bons lecteurs). D'autres exploitent plutôt les métaphores autour des livres.

La plus courante et reprise par quatre albums est « dévorer les livres ». *Léonie dévore les livres* et *L'extraordinaire garçon qui dévorait les livres*²³ présente deux cas similaires dans la mesure où ils s'axent autour d'un enfant bibliophage et différents dans la mesure où cet engouffrement de livres comme nourriture n'est pas motivé par la même raison : dans le premier, la passion de lire déclenche l'attitude d'ogresse, dans le second, il s'agit de la volonté de devenir intelligent. Visuellement parlant, *Léonie dévore les livres* traduit la métaphore par des illustrations explicites où il est question de « dévorer des livres » au sens propre (*annexe 3*). Quant à *L'extraordinaire garçon qui dévorait les livres*, la couverture est réalisée telle qu'on a l'impression que quelqu'un a croqué dedans. Par ailleurs, *Pipioli la terreur* et *Tibert et Romuald*, mettent en scène un tout autre protagoniste : une souris, dite rongeuse de papier. La métaphore est plus flagrante dans le premier avec tout un champ lexical autour des livres comme nourriture : « gâteau de papier », « grignoter ses livres », « deux feuilles de Pinocchio en salade », « demi page de Barbe-Bleue à mâcher » etc. Dans le second, la métaphore n'est évoquée qu'à la fin et ne se traduit que dans le sens figuré, c'est-à-dire celui de lire une quantité de livres. Il est toutefois intéressant de mettre en parallèle ces deux albums car au-delà de la métaphore « dévorer les livres », ils reprennent peut-être surtout celle des « rats de bibliothèque » exprimant par son sens propre, à savoir la représentation du rongeur, son sens figuré, c'est-à-dire : le lecteur adepte des livres qui passe son temps à fureter entre les étagères.

²²*Un livre, ça sert à quoi ?* C. Legeay, Alice jeunesse, 2010

²³*L'extraordinaire garçon qui dévorait les livres*, O. Jeffers, Kaleidoscope, 2007

Par ailleurs, *Pipioli la Terreur* fait directement référence à des classiques de la littérature par l'évocation de titres de contes (*Cendrillon*, *Barbe-Bleue*, *Pinocchio*) et par le nom d'un écrivain (Perrault).

L'autre célèbre métaphore reprise par les albums du corpus est « plonger dans les livres ». Nous avons étudié le premier cas, celui de l'entrée du lecteur dans le monde des personnages. Le lecteur fictif assiste soit à proximité, en spectateur, à l'aventure du héros soit il devient lui-même héros d'une aventure. Là encore, les auteurs peuvent jouer au sein même de l'histoire avec des expressions liées à la métaphore telles que « *sortir du livre* », « *se cacher dans le livre* », « *entrer dans l'image* » ou « *retraverser les livres* » présentes dans *Le livre dans la livre dans le livre*. Dans le second cas, c'est la situation inverse qui se produit : le personnage entre dans le monde du lecteur. Par exemple, dans *Les loups*, le lapin lecteur emprunte un documentaire sur les loups. Au fur et à mesure de sa lecture, le loup du livre sort de l'ouvrage et arrive dans le monde du lecteur fictif. Nous pouvons donc considérer que le lapin lecteur est tant plongé dans son livre que son univers devient celui du livre, à ses risques et périls puisque la fin suggère sa mort tragique.

3- La mise en scène de la lecture

Envisager la lecture comme sujet de réflexion demande de la caractériser en tant qu'activité.

Il s'agit d'abord d'une activité complexe comme le montre *L'affaire du livre à tâches*²⁴. Cet album métaphorise, selon C. Tauveron²⁵, le processus de décryptage en l'assimilant à une enquête policière. Le lecteur fictif, Archibald, mauvais détective se trouve face à une série d'erreurs, faux raccords dans l'histoire (tâches, texte à l'envers, illustrations brouillées...) et ne comprend l'origine de ces derniers qui perturbent sa lecture que par la médiation d'un autre (l'imprimeur). En effet, les étrangetés du livre symbolisent l'opacité volontaire d'un texte tandis que l'incompréhension d'Archibald est le miroir de l'échec du travail de compréhension et d'interprétation d'un texte par un lecteur. *Les mystères de Harris Burdick*²⁶ repose sur un stratagème similaire démontrant également la complexité de la lecture.

La lecture est ensuite une activité bien particulière qui demande souvent de s'isoler et s'effectue pour le lecteur dans une position assise ou couchée, dans tous les cas relativement immobile, dans un espace personnel où le lecteur se ferme au monde réel et s'ouvre au monde du texte.²⁷ En outre, lire c'est effectuer un choix du livre : quel genre ? (poésie, théâtre, roman...), quel thème ? Lire, c'est aussi se situer dans un livre : début de l'histoire, x chapitre, x page ? *La mouche*

²⁴*L'affaire du livre à tâches*, P. Cox, Albin Michel Jeunesse, 1991

²⁵*L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse, quand le livre, l'auteur et la lecture sont mis en scène dans le livre*, C. Tauveron, « L'aventure littéraire, un genre en émergence dans la littérature de jeunesse », C. Tauveron, centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2002

²⁶*Les mystères de Harris Burdick*, C. Van Allsburg, L'école des loisirs, 1985

²⁷ « Livres, lectures et lecteurs dans le roman français contemporain pour la jeunesse », G. Béhotéguy, 2010

*qui lit*²⁸ prend en compte toutes ces facettes de la lecture, et plus encore, l'album met en valeur des lectures indiscretes, volées aux lecteurs par un autre personnage qui lit par dessus son épaule, à savoir ici, une mouche.

Enfin la lecture a ses partisans et ses opposants, et cela même en s'inscrivant dans l'Histoire. La lecture a autrefois été limitée, voire interdite par les pouvoirs en place qui estimaient notamment cette activité dangereuse. *Travailler moins pour lire plus*²⁹ et *On lit trop dans ce pays*³⁰ illustrent cet aspect par d'un côté, le personnage du roi qui bannit les livres de son pays, ce qui conduit au scandale de la population, et d'un autre côté, le personnage du soldat envoyé comme messenger protestant contre la rébellion d'un peuple, due à leurs pratiques importantes de lecture (*annexe 4*).

Nous avons remarqué que le processus d'immersion et d'identification favorisaient l'établissement d'une relation positive entre le lecteur et le livre. Ces procédés déterminent finalement le type de relation entre le lecteur et la fiction : soit la fiction éveille chez lui le plaisir de lire ou au contraire elle le rebute. L'élève peut devenir « liseur » ou/et « lu » en fonction de son degré d'immersion dans la fiction et s'identifier ou non à un personnage, ce qui jouera sur son attrait ou non pour le livre. Comme chaque lecteur est différent, les écrivains de littérature jeunesse posent la question aux enfants de leur rapport au livre : quel lecteur sont-ils ? Pour cela, ils utilisent le procédé de la « fiction métaleptique³¹ », c'est-à-dire la mise en abyme du lecteur. Ainsi, le lecteur réel est invité à verbaliser, à réfléchir son rapport à la lecture par le biais du parcours du lecteur fictif. Comment le lecteur fictif reflète-t-il alors le lecteur réel ? Quelles sont les caractéristiques de chacun ?

²⁸*La mouche qui lit*, J-P. Siméon, I. Simon, Rue du monde, 1998

²⁹*Travailler moins pour lire plus*, A. Serres, Pef, Rue du monde, 2010

³⁰*On lit trop dans ce pays*, D. Picouly, Pef, Rue du monde, 2000

³¹« Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse », C. Tauveron, Repères, n°33, 2006

II- Lecteur fictif et lecteur réel

Les écrivains de littérature de jeunesse, en choisissant comme protagoniste un lecteur fictif, interrogent le lecteur réel. Proposer un corpus sur la lecture suscite selon Dufays la métacognition et la distance critique chez l'élève. En effet, par jeu de miroir, un tel réseau serait susceptible de favoriser ultérieurement chez l'élève une réflexion en abyme sur ses propres pratiques de lecture. Quelles caractéristiques peuvent avoir en commun un lecteur abstrait et un lecteur empirique ?

A/ Le lecteur fictif, abstrait ou virtuel

Dans le corpus d'albums étudié, le lecteur fictif peut être de nature différente : il correspond soit à un jeune animal (souris, lapin) soit à un enfant. Bien qu'il semble plus facile pour un enfant de s'identifier avec son semblable, il peut tout à fait retrouver des traits communs avec le premier, du fait que celui-ci est humanisé.

Les écrivains mettent en avant plusieurs aspects du lecteur réel à travers le lecteur fictif : sa dualité, sa construction ou son évolution et son habitus (contexte de lecture, pratiques, préférences, émotions...). Ils font une première distinction entre le lecteur naïf, qui se laisse immergé par l'illusion référentielle comme c'est le cas dans la majorité des albums choisis, et le lecteur plus critique auquel font allusions *L'affaire du livre à tâches* et *La petite bibliothèque imaginaire*. Bien qu'Archibald ne comprend pas la nature du problème de son livre, il relève tout de même qu'il y a un problème. Il fait donc preuve d'une certaine distanciation. Pour le second, les quatrièmes de couverture simulées présentent des avis de lecteurs, c'est-à-dire des retours de lecteurs après la lecture. Ces derniers prennent donc un minimum de recul afin de pouvoir exprimer leur point de vue.

Concernant les lecteurs naïfs, les auteurs distinguent explicitement les lecteurs des non lecteurs, c'est-à-dire ceux qui aiment lire dès le début de l'histoire et ceux qui d'abord n'aiment pas mais qui peu à peu découvrent le plaisir de lire. Parfois ces lecteurs sont confrontés dans le même album, parfois un seul en est le centre. Certains auteurs s'intéressent donc à expliquer la passion des uns, d'autres à retracer des parcours de lecteurs en montrant comment un non lecteur peut devenir lecteur.

1- La figure du lecteur

Le lecteur abstrait représentant la figure du lecteur est souvent féminin comme le montrent les personnages de Léonie, Léa (*Un livre pour Élie*), Lili (*Max n'aime pas lire*) ou Lark (*La dame des livres*). Elles sont toutes perçues comme des lectrices passionnées par le temps qu'elles consacrent à la lecture* et pour Lili et Léonie par les émotions qu'elles en retirent.

*« Elle aurait le nez fourré entre les pages d'un livre, de l'aube jusqu'à la nuit, si papa l'aurait permis. »

Sauf pour le cas de Léonie, Henri (*L'extraordinaire garçon qui dévorait les livres*) et de Lapin dont la passion de la lecture prend des dimensions immenses et irraisonnées - puisque les deux

premiers consomment à l'excès les livres dans le but de rêver toujours plus ou de devenir toujours plus intelligent et le dernier vient à faire abstraction de la réalité-, les figures de lecteurs servent souvent de tremplin aux personnages principaux : des non lecteurs. Autrement dit, ils leur permettent d'accéder au plaisir de lire par le biais souvent du partage et en suscitant leur curiosité. Ainsi Max découvre le plaisir de lire grâce à sa sœur Lili, Cal grâce à sa sœur Lark, Élie grâce à son amie Léa, Tibert grâce au livre comme narrateur.

Le corpus propose également des lecteurs consommateurs de livres mais chez qui cette consommation a comme intention première de se nourrir pour vivre : l'ogre (*L'ogre nouveau est arrivé*) et la souris dans *Pipioli la terreur*. Ce cas nous intéresse moins pour cette partie, nous en ferons donc volontairement abstraction.

2- La figure du non lecteur

Le lecteur fictif représentant la figure du non lecteur est souvent masculin comme le montrent les personnages de Élie, Max, Cal. Cette représentation correspond au stéréotype social selon lequel les filles lisent plus que les garçons. Tous rejettent plus ou moins le livre au début de l'histoire, pour des raisons variées. Élie semble ne trouver aucun intérêt dans le contenu des livres. Il les qualifie d'« ennuyeux ». Max n'aime pas lire car il s'y sent forcé par sa maîtresse et ses parents. Il évoque également la difficulté à se plonger dans l'histoire, le temps d'entrée dans le livre :

« Justement, ça suffit les livres de classe ! C'est plein de mots compliqués et pas drôles! [...] Il y a trop d'écritures et de descriptions. Moi, j'aime l'aventure qui commence tout de suite. »

Par ailleurs, *Max n'aime pas lire* oppose la lecture à d'autres activités qui sont soit mobiles (football) soit électroniques/numériques (robots, télévision).

Cal, quant à lui, fait référence au contexte de lecture qu'il n'apprécie pas (immobilité) et au langage littéraire : *« Je suis pas venu au monde pour rester assis figé comme une pierre devant du grifouillis de poule. »*. Notons également que tous trois possèdent des difficultés de lecture : Élie dit *« Je ne sais pas lire ça ! »*, Cal demande à sa sœur de lui apprendre à lire et Max lit péniblement lorsque la maîtresse lui demande de lire à voix haute.

Tous pourtant vont accéder au plaisir de lire par un intermédiaire fraternel, amical, voire inconnu. Les processus diffèrent un peu. Élie est explicitement invité à lire par Léa : en tant que lectrice, elle a l'intention de partager sa passion avec son ami. Max est incité à lire par son entourage familial mais c'est la curiosité qui l'amène à lire avec sa sœur. Lorsque Lili commence à lui résumer l'histoire en traduisant ses émotions de lectrice, Max a envie de connaître lui aussi la fin du livre. De même, Cal est poussé à lire par la curiosité. Il s'agit toutefois d'une curiosité provoquée par le comportement d'une figure en relation avec les livres plutôt que par le livre même :

« Tout à coup, y m'faut savoir ce qui pousse la dame à risquer d'attraper froid ou pire. »

Les trois protagonistes suivent donc un parcours différent mais parviennent à la même issue : ils changent d'avis sur la lecture et veulent retenter l'expérience. Élie demande à Léa : *« Est-ce-que tu*

peux le refaire ? », Max manifeste une émotion de lecteur : « *Bouh ça donne la trouille, c'est génial.* » suivie d'une intention de lecture : « *Demain, je vais lire le début.* ». Pour finir, la mère de Cal remercie la dame des livres d'avoir « *transformé une lectrice en deux lecteurs* ».

Parallèlement, dans les personnages secondaires de *C'est quoi un bon livre ?*, on entrevoit deux figures adultes de non lecteurs qui remettent en question l'utilité du livre* et soulignent le besoin de temps.

* « *Mais qu'est-ce que tu veux que je fasse d'un livre ! Ça ne sert à rien les livres, ce n'est pas sérieux. Ça ne rapporte pas d'argent, ce n'est qu'une perte de temps...* »

Tibert et Romuald sont pour leur part des cas différents dans la mesure où au début de l'histoire, ils ne semblent pas posséder d'avis particulier sur la lecture. Tibert ne connaît les livres que comme nourriture et nous pouvons supposer que Romuald s'en moque. En cela, il s'agit de non lecteurs au sens où ils n'ont pas conscience qu'un livre se lit, mais pas dans la mesure où ils ne veulent pas lire. Ils découvrent cependant tous deux le plaisir de la lecture par l'intermédiaire d'un orateur, ce qui revient au plaisir de partage et d'écoute d'histoire.

3- La subjectivité du lecteur

Le corpus étudié met en valeur la subjectivité de chaque lecteur par les différences de contextes de lectures et de goûts. *La mouche qui lit* présente des lecteurs d'âge différent, qui lisent à des endroits différents (lieu public, chambre...), seul ou à deux, dans des postures différentes (assis ou allongé, voire adossé) et à des moments de la journée variée (après-midi, soir). Leur contexte de lecture est fonction de leur habitus de lecteur. En outre, ces lecteurs choisissent des genres de livres différents : théâtre, récit, poésie... ; ce qui caractérise également leur rapport au livre en traduisant peut-être une préférence pour un genre littéraire précis ou un thème particulier (histoires d'aventure, d'amour propos philosophiques...). Parallèlement, *C'est quoi un bon livre ?* repose directement sur ce principe : le protagoniste tente d'obtenir la réponse à cette question mais s'aperçoit très vite que les lecteurs interrogés ne possèdent pas le même avis. Ainsi le premier affirme :

« *Un bon livre, c'est ce qui te transporte en d'autres temps, en d'autres lieux, sans bouger de place.* »

Le second exprime :

« *Un bon livre, c'est ce qui t'émeut, ce qui te touche au plus profond...* »

Le dernier répond :

« *Un bon livre, c'est ce qui te donne des frissons, ce qui te glace le sang.* »

Ces trois lecteurs ont un horizon d'attente et un rapport au livre différent, ce qui explique le fait qu'ils n'aient pas une réponse commune. Le premier semble apprécier les livres d'aventure, avec des univers dépaysants tandis que les deux autres privilégient les émotions. Là encore, il ne s'agit pas des mêmes : l'un paraît faire plutôt référence à une sensibilité sentimentale tandis que l'autre cherche dans ses lectures le sentiment de peur.

C'est finalement le libraire, qui par sa réplique, justifie explicitement par la subjectivité du lecteur, par la pluralité des identités de lecteurs, la diversité de réponses possibles à la question « C'est quoi un bon livre ? » :

« Un bon livre, c'est avant tout une question de sensibilité. Quelqu'un peut lire un livre et ne rien ressentir, ne pas aimer, et quelqu'un d'autre lire le même livre et se sentir touché, trouver ça très bien... Un bon livre, si tu veux, ça dépend des goûts et des couleurs. Il en faut pour tous les lecteurs... »

La diversité de ces lecteurs fictifs et de leurs habitus de lecture font référence à la pluralité des lecteurs réels possédant divers profils et parcours de lecture motivés par des raisons variées.

B/Le lecteur réel ou empirique

Le lecteur réel est relativement fidèle au portrait qu'en fait l'écrivain à travers le lecteur fictif. De ce fait, il peut facilement s'y retrouver et par réflexion verbaliser son statut de lecteur.

1- Des profils de lecteur

Dans le cadre de mon étude, j'ai élaboré un questionnaire à destination d'élèves de cycle 3 permettant d'analyser leur rapport à la lecture. Ces questions prennent en compte leurs représentations de la lecture, leurs préférences et leurs habitudes de lecteur. Plus précisément, ils les interrogent sur d'une part leurs « *critères d'appréciation de la lecture* »³², pouvant être matériels (couleur, image, brièveté...) ou en lien avec le contenu (ex : thème particulier) et d'autre part sur leurs « *contextes de lectures* »³³ (à l'école, à la maison, avant de s'endormir...).

Trois classes d'une même école³⁴ l'ont donc rempli : des CM1, des CM1-CM2 et des CM2. À partir de leurs réponses, nous pouvons dans un premier temps faire quelques constats généraux :

- Des enfants semblent avoir rencontré des difficultés pour remplir le questionnaire : certains n'ont pas répondu à tous les items (espaces vierges).
- L'intérêt de la lecture est pour une majorité intellectuel ou/et scolaire : lire, ça sert à apprendre des choses/ répondre à des questionnaires de lecture ou avoir des bonnes notes.
- Les titres cités dans leurs préférences ou leurs dégoûts appartiennent majoritairement au genre de la bande dessinée, voire du manga (Garfiel, Titeuf, One piece...) ou au récit/ album illustré (John Chatterton, Chair de Poule...). D'ailleurs il s'agit pour beaucoup davantage de noms de séries que de titres particuliers.

Dans un second temps, sur le modèle des profils de lecteurs définis par C. Poslaniec³⁵, nous

³² « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », S. de Croix et J.L.Dufays, *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, A.Rouxel et G.Langlade, Presses Universitaires de Rennes, 2004

³³ « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », S. de Croix et J.L.Dufays, *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, A.Rouxel et G.Langlade, Presses Universitaires de Rennes, 2004

³⁴ École Bogaert, Saint-Just-en-Chaussée (60)

³⁵ *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, C. Poslaniec, INRP, Paris, 2002

pouvons établir trois profils de classe différents avec en leur sein divers profils de lecteur.

La première classe (CM1) semble être une classe à dominante lecteurs : les élèves lisent davantage à la maison qu'à l'école et citent aux items des références de lectures personnelles. Ils fréquentent généralement la bibliothèque municipale, ce qui pourrait nous amener à les caractériser par le statut de « déjà lecteurs ». ³⁶ Sur 20 élèves, 15 traduisent en effet dans leurs réponses, une vie de lecteur extérieure à l'école. Pourtant à la question de l'intérêt de la lecture, 10 d'entre eux répondent par la proposition « *répondre à des questionnaires de lecture* » conférant à l'activité un aspect scolaire.

- Prenons un exemple parmi eux (*annexe 5*) : un élève adore *One piece* car *l'histoire est intéressante et que cela lui a fait peur, l'a fait rire/ pleurer*. Il l'a trouvé à la bibliothèque car il emprunte des livres à celle *du village*. Les sujets qui l'intéressent sont *les histoires d'aventure* (il est donc en adéquation avec son livre préféré) et *les histoires drôles*. Pourtant, il a détesté *Titeuf* car *l'histoire est ennuyeuse* qu'il a aussi trouvé à la bibliothèque. Par ailleurs, à l'item « *Je lis...très souvent/parfois/seulement quand je suis obligé* », il rajoute la proposition « *quand j'ai du temps avant de me coucher* » et l'entoure.

Ces réponses montrent donc que cet élève a une expérience de lecteur : il fréquente la bibliothèque, est capable de parler de ses goûts de lecteur et de les justifier. Il possède des attentes et des habitudes de lecteur. Toutefois la lecture répond selon lui à un intérêt scolaire avant d'être une distraction. Il a numéroté ses propositions : 1. répondre à des questionnaires de lecture, 2. passer le temps/ s'occuper. Bien qu'il ait privilégié son expérience littéraire extra-scolaire dans l'ensemble du questionnaire, le choix des propositions à la question de l'utilité de la lecture a soulevé le rôle de celle-ci à l'école. Autrement dit, il semble que chez lui, la lecture ait valeur de distraction tandis qu'à l'école, elle a valeur de travail.

Dans les 5 élèves restants (ceux pour qui, dans les 15 définis, la lecture a un autre intérêt que scolaire), prenons deux exemples:

- Exemple n°1 : un élève adore lui aussi *One Piece* car *le héros est comme lui*. Il l'a trouvé *au magasin* (rajout de cette proposition) et dit s'intéresser aux histoires d'aventures (adéquation avec sa préférence). Il a détesté *Plouf* car il trouve *l'histoire ennuyeuse et n'aime pas les personnages* et a trouvé l'album à la *bibliothèque de son village*. L'intérêt pour lui, de lire, est de *découvrir et explorer d'autres mondes*.

Cet élève a aussi une expérience de lecteur autonome pour les mêmes raisons que le précédent. Cependant, il privilégie la fonction d'évasion de la lecture, ce qui en cela, le distingue de son camarade et nuance son rapport au livre. Son horizon d'attente est ciblé (les histoires d'aventure) et en relation avec la raison de lire. La série *One Piece* qu'il cite paraît correspondre parfaitement à ce qu'il dit aimer et mettre en avant dans la lecture : il est probable que ce garçon se projette, même

³⁶ *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, C. Poslaniec, INRP, Paris, 2002

s'identifie à Luffy et grâce à lui, vit des aventures dans des mondes fantastiques.

- Exemple n°2 : une élève, qui déclare lire « *très souvent* » fait primer également le caractère d'évasion de la lecture mais souligne en deuxième choix l'intérêt scolaire. Elle cite comme livre préféré une référence générale : « *des livres de chevaux* » bien que dans les sujets qui l'intéressent, les histoires d'animaux figurent en 5^{ème} position, après *les enquêtes policières, les histoires qui font peur; les histoires drôles et les histoires d'aventure*. Elle les a trouvés à la maison et les a aimés car *cela l'a fait rire/ rêver, l'histoire est intéressante et qu'il y a de belles images*. Elle déteste *la petite princesse* car *l'histoire est ennuyeuse et qu'elle a été forcé de le lire*. Elle l'a trouvé à l'école.

Notons plusieurs choses chez cette élève : elle ne donne pas de référence précise pour ses préférences, qui plus est, n'appartient pas au registre fictionnel mais documentaire. Pourtant, elle semble mettre les deux types de textes sur le même plan par les raisons qu'elle donne : l'intérêt de l'histoire et les émotions dégagées. Concernant ses dégoûts, elle donne en revanche un titre exact qu'elle a découvert dans le cadre scolaire. Cela coïncide avec le fait que dans les sujets qui ne l'intéressent pas, elle n'ait pas entouré *les histoires de princes et de princesses*. Nous pouvons donc faire des hypothèses sur ce type de lecteur :

- Dans le cadre de ses expériences de lecteur, elle a plus de facilité à dire ce qu'elle a détesté que ce qu'elle a préféré.
- Elle a des difficultés à garder en mémoire ses anciennes lectures et n'est donc en mesure que de parler de ses plus récentes.

Du côté des élèves qui seraient plutôt des non lecteurs, nous remarquons plusieurs caractéristiques communes : ils ne sont pas capable de donner un titre ou le nom d'une série comme livre qu'ils ont aimé et préfèrent lire avec quelqu'un. En outre, deux citent comme livre détesté une référence très enfantine pour des enfants de CM (Winnie l'Ourson, Toupi). Le premier dit *l'histoire ennuyeuse*, le second rajoute la proposition « *c'était trop nul* » : sa justification n'est pas constructive et il semble ne pas être capable d'expliquer pourquoi il n'a pas aimé ce livre. Enfin, un troisième ne cite aucune référence mais inscrit néanmoins des raisons de pourquoi il aimerait un livre et pourquoi il ne l'aimerait pas. Ce lecteur privilégie des caractères formels : la simplicité au niveau de l'écriture (sans mots compliqués) et les belles images.

La seconde classe (CM1-CM2) voit émerger quasiment deux moitiés : une première faite de lecteurs capables d'exprimer leurs préférences/ dégoûts et de les justifier et une seconde faite de lecteurs qui ont des difficultés à donner des références. D'une part, ceux qui lisent plus souvent à la maison et possèdent une culture de lecteur. D'autre part, ceux qui lisent plus souvent à l'école.

La question concernant l'intérêt de la lecture est mieux répartie et l'intérêt intellectuel précède d'une voix l'intérêt scolaire précédant lui-même d'une voix l'intérêt d'évasion. Parmi les 6 qui ont entouré « rêver » ou « découvrir et explorer d'autres mondes », 5 font partie de la première catégorie de lecteur. Notons enfin que le caractère distrayant n'apparaît chez aucun élève de cette classe.

La troisième classe (CM2) semble avoir une « familiarisation scolaire » avec les livres. Plus de la moitié dans leurs livres préférés comme détestés citent des références scolaires, autrement dit des livres découverts à l'école : *Alibaba et les 40 voleurs*, *Là où la montagne rejoint la lune*, *Le roi du jazz*... Il pourrait donc s'agir des « stagneurs » définis par C. Poslaniec.³⁷ Trois élèves seulement montrent avoir réellement une expérience de lecteur extérieure à l'école. Si nous en prenons deux pour les comparer, nous constatons des similitudes et divergences. Dans un premier temps, ils considèrent tous deux que la lecture a un intérêt uniquement distrayant et d'évasion. Ils justifient leur préférence par des raisons formelles (simplicité, brièveté) comme des raisons de fond (intérêt de l'histoire). Enfin, ils fréquentent tous deux la bibliothèque du village. Dans un second temps, ils ne lisent pas à la même fréquence : l'élève a) lit très souvent, b) parfois.

- a) donne comme titres *Le roman d'Ernest et Célestine* en indiquant même le nom de l'auteur (Daniel Pennac) puis *les 39 clés*. Elle n'a pas aimé ce dernier pour des raisons formelles (*mots compliqués*) et de fond (*histoire ennuyeuse*). Elle indique fréquenter la librairie.
- b) inscrit « *Tintin* » puis *Eliot peut mieux faire*. Il n'a pas aimé ce livre pour des raisons uniquement formelles (longueur, absence d'images, conditions de lecture).

Prenons un dernier exemple, celui d'un lecteur qui semble choisir ses livres selon des critères formels (*annexe 6*). En effet, que ce soit pour son livre préféré ou détesté, il argumente ses choix par des aspects correspondant aux caractéristiques de la mise en page : *Tintin* car il y a des belles images (spécificité de la BD qui lie vignettes et texte) et *Cars* qu'il a jugé trop long, écrit avec une police de caractère trop petite. Toutefois, dans les sujets qui l'intéressent plus particulièrement, il indique bien « *les histoires d'aventure* », ce qui colle à la série aimée.

Ensuite, sur la classe, deux ont des difficultés à exprimer leurs goûts/dégoûts de lecteurs (espaces partiellement vierges). Enfin quatre élèves ont inscrit des noms de dessins animés/films à la place des livres (Ex : *Les sorciers de Wevely playce*, *Titanic*).

Parallèlement à ces profils de lecteurs qui se sont dégagés des réponses obtenues au questionnaire, des auteurs se sont également intéressés à en distinguer différents types. Ainsi, dans l'article « *Autobiographie de lecteur et identité littéraire* »³⁸, A.Rouxel liste plusieurs figures

³⁷ *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, C. Poslaniec, INRP, Paris, 2002

³⁸ Citée dans *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, A.Rouxel et G.Langlade, Presses

emblématiques de comportements de lecteurs qui peuvent parfois se combiner ou s'alterner :

- Le fugueur correspond au lecteur pour qui la lecture est une évasion de soi et de la réalité dans un temps aboli. Il concentre son attention sur l'intrigue.
- Le spectateur privilégie les échos du texte. Il se concentre sur les émotions qu'il éprouve pendant sa lecture et ne se souviendra ensuite que de celles-ci.
- Le bohème est un lecteur distrait et rêveur qui n'approfondit pas sa lecture.
- Le critique correspond au lecteur expert, sensible aux effets du texte et attentif à sa forme. Il possède donc une expérience considérable de lecture. Ses émotions dirigent et ordonnent l'analyse de sa lecture.

La pluralité de ces profils soulèvent la question de la motivation de ces lecteurs : sont-elles les mêmes pour tous ? Quels peuvent être les facteurs de motivation pour un lecteur ?

2- Des motivations de lecture

Nous avons observé que les élèves distinguaient mal leurs lectures scolaires de leurs lectures personnelles. Dès lors, deux motivations de lecture sont à prendre en compte :

- La motivation scolaire liée à la réussite.
- La motivation sociale liée au plaisir de lire.

Cette opposition correspond globalement à celle de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque. Or, il s'agirait de développer la seconde à l'école. De quels moyens disposent alors l'enseignant pour créer un champs de motivations intrinsèques dans un cadre scolaire ?

Les recherches exposées dans l'ouvrage portant sur les cercles de lecture³⁹ mettent en avant plusieurs facteurs de motivation en lecture :

- Un modèle de lecteur explicite : l'enseignant qui « *partage avec enthousiasme son amour de la lecture.* »
- Un environnement de classe riche en livres : l'aménagement d'une bibliothèque de classe proposant un certain nombre d'ouvrages de nature diversifiée et à disposition des élèves lors des temps libres. Un système de prêt peut même être envisagé.
- La possibilité pour le lecteur de choisir selon ses préférences : « *L'occasion de choisir encourage l'indépendance du lecteur et sa flexibilité, ainsi que le développement d'une motivation intrinsèque à lire.* »
- La possibilité d'interagir socialement avec les autres : « *Les lectures à haute voix par*

Universitaires de Rennes, 2004

³⁹ *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, de boeck, Bruxelles, 2003

l'enseignant, les discussions informelles ou dans des « clubs du livre » sont souvent à l'origine des choix des élèves. » Les échanges entre pairs notamment favorisent la motivation de lire en suscitant l'intérêt. Ce facteur est lié au plaisir de partage.

- La possibilité de se familiariser avec les livres : les enfants vont être amenés à choisir un livre parce que quelqu'un leur en a parlé, qu'ils connaissent le personnage, l'auteur, la série...
- Des incitants appropriés à la lecture : « *Cameron et Piece ont montré que les récompenses, les incitants externes (comme le fait de recevoir un livre en guise de prix, par exemple) peuvent influencer favorablement l'intérêt de l'enfant. »*

Selon ces recherches, pour donner envie de lire à ses élèves, l'enseignant peut jouer sur sa personnalité en partageant ses valeurs (amour de la lecture, plaisir de lire) et en communiquant ses choix de lecteurs (préférences pour un genre, un thème...), sur l'aménagement de sa classe et sur ses activités pédagogiques autour de la lecture. Concernant ces dernières, il peut notamment mettre en place des animations de lecture telles que des rallyes lectures, des rondes des livres, des bains de lecture... Effectivement selon C. Poslaniec⁴⁰, les animations lecture ont une influence sur le rapport des enfants aux livres dans la mesure où elles font évoluer celui-ci en leur proposant comme motivation de jouer ou d'offrir une aide:

« Bon nombre d'animations lecture sont ainsi fondées sur une approche ludique. Les enfants, alors, ne se mettent pas à lire parce qu'ils espèrent découvrir, dans cette activité, une source de plaisir ; ils se mettent à lire parce que lire est nécessaire à l'obtention du plaisir lié au jeu défini par l'animation. Et au passage, on peut espérer qu'ils découvriront le plaisir de lire, tout simplement. Une autre catégorie d'animations propose principalement aux enfants une responsabilité sociale. Ce qu'on leur demande alors, ce n'est pas de lire pour lire, mais de lire parce que, par exemple, des libraires ont demandé leur concours pour éclairer leur clientèle sur ce qu'aiment les enfants de tel ou tel âge [...]. Là encore, on peut espérer qu'ils découvriront au passage le plaisir de lire pour leur propre compte. »

Si nous nous appuyons sur l'exemple d'un bain de lecture, organisé dans une classe de collège et consistant à centrer toutes les activités autour du livre et de la lecture, il semble que cette expérience ait porté ses fruits :

« Les enfants ont adoré cette semaine. Ce bain de lecture a modifié leur vision du livre et leur approche de la lecture. Sauf dans deux cas, tous les parents ont constaté des changements dans les habitudes de lire de leur enfant. Les parents avaient accepté de participer en encourageant leur enfant à lire dix minutes chaque soir et en lisant eux-mêmes si possible. »⁴¹

Dans ce témoignage, il faut également relever le rôle des parents dans la motivation de lire. C'est pourquoi il pourrait être intéressant de coopérer avec eux dans le cadre d'un réseau projet lecteur.

⁴⁰ *Donner le goût de lire*, C. Poslaniec, Éditions de la martinière, Paris, 2001

⁴¹ Propos de L. Brunelle, « Une semaine de lecture », *Vie pédagogique*, n°50, ministère de l'éducation du Québec, 1987

3- Des parcours de lecteurs : comment se construit le rapport du lecteur au livre ?

La motivation de lecture est à l'origine de chaque parcours de lecteur.

Le cas le plus emblématique est probablement celui des non lecteurs. Comment deviennent-ils lecteurs ? Poslaniec défend l'idée qu'ils doivent élaborer un « *projet de liseur* » afin de devenir des démarreurs, c'est-à-dire de prendre la décision volontaire de lire. D'abord, ils lisent souvent des livres correspondant à une classe d'âge antérieur. Cela permet de les rassurer dans leurs capacités, dans leur statut de lecteur. Puis, ils cherchent la nouveauté et diversifient leurs lectures : ils passent au stade « *Déjà lecteurs* ». Enfin, ils acquièrent un habitus de lecteur qui « *sert alors de tremplin à l'acquisition de nouvelles compétences permettant à la fois d'accroître le plaisir de lire et de lire en profondeur.* »⁴²

Le statut de sujet lecteur se construit alors à travers cet habitus, ces expériences de lecture (médiation) et plus précisément grâce à l'implication du lecteur (réflexivité) dans sa lecture. Il existe plusieurs types d'implication :

- Le lecteur peut s'impliquer affectivement et se remémorer des souvenirs personnels : « *La capacité à établir avec les livres un rapport affectif, émotif et pas seulement cognitif, semble décisive.* » (M. Petit). En effet, les phénomènes d'identification notamment ou les liens tissés avec le personnage constituent des expériences par lesquelles se forge ou s'affirme la personnalité du sujet lecteur.
- Le lecteur peut se soumettre à l'illusion référentielle (immersion). Le lecteur, même s'il garde en mémoire la nature virtuelle de l'existence des personnages, leur prête une identité mondaine, hors texte.
- Le lecteur peut se faire co-énonciateur du livre en s'imaginant, se posant des questions...
- Le lecteur peut dialoguer avec le livre et construire une interprétation. Il établit une distance critique avec l'oeuvre.

Ces quatre implications traduisent les deux types de lecteurs qui peuvent se rencontrer chez les lecteurs mais aussi s'alterner ou se côtoyer en chacun d'eux : le lecteur archaïque qui se définit par le dialogue inter-fantasmatique qu'il instaure avec l'oeuvre et par ses forts investissements affectifs ; le lecteur expert qui est à la fois lettré et critique.

Le statut de sujet lecteur se construit également à travers la subjectivité du lecteur. Effectivement, les réactions et l'implication /la distance participative (aperçus psychologiques, jugements moraux, émotions...) du lecteur sont relatives à chacun. C'est cette subjectivité qui lie

⁴²Se former à la littérature de jeunesse, C.Poslaniec, Hachette Éducation, Paris, 2008

l'œuvre au lecteur :

« La lecture est toujours et avant tout une expérience singulière et transactionnelle qui se vit de manière dynamique dans le cadre d'une série de transactions entre le lecteur et le texte. »

(M.Lebrun)

Joue différencie alors la subjectivité nécessaire qui permet au lecteur, par un retour au texte de combler les blancs et la subjectivité accidentelle qui permet au lecteur, par un retour à lui, de se remettre en question suite à un égarement dans sa lecture.

Finalement, plus qu'un statut de sujet de lecteur, le lecteur se forge une identité littéraire. Celle-ci suppose une sorte d'équivalence entre le lecteur et des textes : textes qu'il aime, qui le représentent, qui métaphoriquement parlent de lui, qui disent ce qu'il voudrait être, qui l'ont révélé à lui-même. Elle requiert et établit donc la mémoire de textes qui forment son parcours de lecteur en incluant son rapport à la langue, à l'écriture, et la singularité de sa manière de lire. A.Viala parle de *« la rhétorique du lecteur »* correspondant à la manière de lire mais aussi au rythme de lecture.

L'existence de cette identité peut alors justifier de pratiquer en classe l'autobiographie de lecteur : demander aux élèves de retracer leur parcours de lecteur, de caractériser leur identité de lecteur afin que celle-ci puisse réellement se construire ou s'affirmer.

Pour conclure, les différents profils et parcours de lecteurs basés sur des motivations, implications et interactions différentes laissent à penser que le sujet lecteur possède une identité plurielle, d'où les propos de Langlade et Fourtanier :

« Plus qu'à une identité stable et bien définie, la notion de sujet lecteur renvoie en fait à un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur. »

Les questionnaires révèlent non seulement une diversité d'identités de lecteurs mais également par elles, des enfants chez qui, pour certains les instances de « lu » et de « liseur » sont fragiles à cause de leur manque d'expérience de lecture et chez qui, pour d'autres l'instance de « lectant » n'est pas évidente. Comment enseigner alors afin de développer chez les élèves des nouveaux comportements de lecteur et de faire aboutir chacun à une pratique plus personnelle et plus approfondie de la lecture ? Quels choix pédagogiques effectuer afin de faire naître chez l'élève une véritable réflexion sur leur lecture se nourrissant de leurs premières impressions sans s'y limiter ? Quelles pratiques didactiques utiliser afin de favoriser chez élève la mise en relation d'une « lecture naïve » à une « lecture savante » ?

III- L'enseignement de la littérature à l'école élémentaire

Élaborer un projet pédagogique autour du lecteur en littérature, c'est s'interroger sur d'une part ce qu'est la lecture littéraire et quels sont ses enjeux et d'autre part sur les caractéristiques de la lecture en réseau.

A/ La lecture littéraire et la lecture en réseau

1- La lecture littéraire

Il existe plusieurs approches théoriques de la lecture littéraire, dans la mesure où celle-ci renvoie à un ensemble de pratiques en lien avec les différentes théories de la réception. Ainsi pour H.R Jauss, elle dépend de l'horizon d'attente du lecteur qui réactive le texte en fonction de ses références culturelles. W. Iser défend l'idée selon laquelle le lecteur prend part au jeu littéraire, en répondant aux sollicitations inscrites dans le texte. Umberto Eco définit la lecture comme une « *coopération interprétative* » dans la mesure où le lecteur actualise les « blancs » du texte selon sa propre encyclopédie. Enfin, M. Picard analyse la lecture sur le modèle du jeu comme nous l'avons vu précédemment. À partir de ces conceptions, A. Rouxel⁴³ souligne d'abord les trois pôles de la lecture littéraire, à savoir l'auteur, le texte et le lecteur. Elle la définit ensuite comme « *le fait de lire littérairement un texte littéraire* ». Un texte littéraire a pour spécificités « *d'instaurer un mode de communication particulier* » (système d'énonciation), de « *créer son propre référent* » et de « *s'inscrire dans le vaste ensemble de la production littéraire* » (intertextualité). Il est donc polysémique. Elle institue enfin des caractéristiques de la lecture littéraire. Premièrement, c'est une lecture qui engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive : l'élève doit questionner le texte et justifier sa compréhension avec ce qui est dit (explicitement ou pas) dans le texte. Deuxièmement, c'est une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique : l'élève ne doit pas s'intéresser uniquement au sens de l'histoire mais également aux choix d'écriture de l'auteur. Troisièmement, c'est une lecture lente, faite parfois de pauses ou de relectures, permettant de savourer le texte. Quatrièmement, le rapport du lecteur au texte est distancié mais n'exclut pas son investissement psychoaffectif. En effet, le lecteur fait l'expérience de ce que Michel Picard nomme la " *réalité fictive* " : il reconnaît certains scénarios et se construit en réagissant au texte. C'est également ce que M. Le Bouffant appelle « *lecture plurielle ou polysémique* »⁴⁴ dans la mesure où elle permet au lecteur de mettre en relation sa lecture avec son vécu. Cinquièmement, la lecture littéraire est liée au plaisir esthétique, c'est-à-dire au plaisir à la fois de la découverte et au plaisir de la reconnaissance.

Selon M. Picard, la lecture littéraire a alors trois fonctions. La première dite « *subversion*

⁴³ « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », A. Rouxel, maître de conférences en littérature et didactique, Centre d'étude des littératures ancienne et moderne, Université de Rennes-II et IUFM de Bretagne

⁴⁴ *Lectures et lecteurs à l'école*, M. Le Bouffant, Bertrand Lacoste, Paris, 1998

dans la conformité » signifie que le texte littéraire conteste et suppose une culture. La seconde « *élection du sens dans la polysémie* » met en valeur la pluralité des significations, c'est-à-dire des façons dont chaque lecteur réagit à la compréhension du sens de sa lecture. Cette fonction autorise l'investissement imaginaire. La dernière est la « *modélisation par une expérience de réalité fictive* » et souligne le rôle pédagogique de la lecture dans la perspective où elle propose au lecteur d'expérimenter sur le mode imaginaire une scène qu'il pourrait vivre dans la réalité, elle lui permet « *d'essayer des situations* ».

Plus que les fonctions de la lecture littéraire, ses apports nous intéressent davantage ici. En jouant sur les références et les savoirs du lecteur, la lecture littéraire a recours à des compétences de lecteur et permet un apprentissage de celles-ci. Dans *Lector in fabula*, U. Eco liste cinq compétences mises en jeu dans la lecture littéraire : la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique, la compétence rhétorique et la compétence idéologique.

La compétence linguistique concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe, permettant de déchiffrer. La compétence encyclopédique désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte. La compétence logique suppose la connaissance des « règles de co-référence » et permet d'établir des relations entre divers aspects du texte : relations d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence qui donnent sens au texte. La compétence rhétorique est interprétative. Elle repose sur l'expérience de la littérature et suggère la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques et de " scénarios intertextuels ". La compétence idéologique se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. Elle met en jeu les valeurs et construit une vision du monde. La lecture littéraire pourrait finalement se résumer comme étant l'appropriation d'une œuvre. Celle-ci nécessite un double mouvement d'implication et de distance.

Les programmes de 2002 introduisent la littérature de jeunesse et insistent sur la lecture littéraire, conférant aux enseignants la mission de donner le goût de lire aux enfants : « *L'objectif est de faire de chaque enfant un lecteur assidu.* ». Pour cela, les programmes préconisent d'enseigner la lecture littéraire sous forme de réseau et de travailler à la fois la compréhension et interprétation des textes qui peut ouvrir sur des ateliers philosophiques. En outre, ils encouragent la fréquentation des livres (BCD, bibliothèque de classe) et la pratique de lectures autonomes qui conduisent l'élève à un réel statut de lecteur :

« [Les lectures autonomes] peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les

titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. »

2- La lecture en réseau

La lecture en réseau est étroitement liée à la lecture littéraire. Effectivement, C.Campoli⁴⁵, en se référant à Genette, précise que la notion de lecture en réseau s'impose dès lors que l'on parle de texte littéraire puisque ce dernier est toujours en dialogue avec d'autres textes. Elle définit donc la lecture en réseau comme une démarche de construction de savoirs, spécifique à la lecture littéraire ; ce dispositif visant trois objectifs : le développement d'une posture spécifique de lecteur, la structuration de la culture du lecteur et l'éclairage de zones d'ombre du texte.

Mais qu'est-ce que lire en réseau précisément ? Il s'agit d'établir des liens entre des œuvres littéraires et autour d'un questionnement commun, d'une problématique. Il existe de ce fait plusieurs types de réseaux littéraires : les réseaux autour d'un personnage stéréotype, les réseaux intertextuels, les réseaux autour d'un auteur, les réseaux autour d'un thème avec interprétation symbolique, les réseaux autour d'un procédé d'écriture, les réseaux autour du rapport texte/image.

Le ministère de l'éducation recommande cette manière d'aborder la littérature car elle permet de créer une réelle culture littéraire et d'élaborer un travail réflexif sur les œuvres.

« Chaque lecture est un réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures. Tel ouvrage contemporain en appelle à telle œuvre patrimoniale ou classique, telle œuvre classique trouve des échos dans la production actuelle. Ainsi s'établissent des résonances, des liens, propices à des mises en réseaux [...] Ces mises en réseaux engendrent investigations et interrogations qui favorisent une nouvelle réception des œuvres, de nouvelles interprétations, car celles-ci restent ouvertes. » (Littérature, cycle 3, 2002, CNDP).

Cette conception se ressent même dans les programmes scolaires puisque en CM2 figure, pour la littérature, la compétence « rapprocher des œuvres littéraires à l'oral et à l'écrit »⁴⁶.

En outre, ce dispositif permet d'organiser une programmation dans les apprentissages en littérature. C. Tauveron rajoute que cela demande donc à l'enseignant de sélectionner avec pertinence les textes et de penser l'ordre de leur présentation. Selon elle, la lecture en réseau permet aux élèves d'apprendre un comportement de lecteur spécifique, de construire et structurer leur culture et de favoriser chez eux une réflexion interprétative. En effet, ce dispositif a pour avantage de multiplier les voies d'accès au texte, incitant à une analyse plus fine de celui-ci.

Dans cette étude, il s'agit de penser un réseau au cycle 3, niveau CM, autour d'une thématique à interprétation symbolique : le rapport du lecteur au livre. Derrière cette problématique, nous cherchons à savoir quelles compétences de lecteurs les élèves peuvent développer mais aussi quelle évolution est possible dans leur représentation de la lecture et dans leur rapport au livre. Par le choix

⁴⁵« Lecture littéraire au cycle 3 », Actes du colloque de la Direction de l'Enseignement Scolaire.

⁴⁶ Les programmes de l'école primaire, B.O n°3 du 19 juin 2008, Hors Série

d'albums mettant en scène des enfants qui vivent une expérience de lecture, nous visons en réalité à réaliser une mise en abyme : le lecteur réel se confronte au livre, dans lequel un lecteur fictif est lui-même sollicité par un tiers.

IV- Un projet lecture au cycle 2

À l'école Édouard Branly (59) en cycle 2, Mme Bécart a mis en œuvre un réseau projet lecteur dans sa classe de CE1. À partir d'un compte rendu de l'enseignante, notamment par des documents pragmatiques tels que sa programmation, j'ai analysé son travail en littérature. Le réseau avait pour objectif de développer chez les enfants des compétences de lecteurs à partir d'albums de littérature de jeunesse qui relataient des expériences de lectures ou des rapports aux livres particuliers. L'enseignante exploitait ce réseau en première période, c'est-à-dire de septembre aux vacances de la Toussaint. Le corpus se composait de deux albums étudiés minutieusement: *Un beau livre*⁴⁷ de C. Boujon puis de *Un livre pour Élie* de N. Heidelberg, les deux enrichis par d'autres lectures complétant le réseau : *Péric et Pac*⁴⁸ de J. Dalrympe, *On lit trop dans ce pays* de D. Picouly, *Cherchons loup sachant lire*⁴⁹, E. Duval et E.Héliot, *La rentrée des mamans*⁵⁰ de J.Hoestlandt, *Petit ogre veut aller à l'école*⁵¹ de M-A. Gaudrat et *Tibili le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école*⁵² de M. Léonard. L'enseignante semble donc mettre en relation dans son réseau la rentrée scolaire / l'école avec le projet de lecture tout en privilégiant cette seconde problématique.

A/ Un beau livre

La séquence autour de cet album se constitue de 7 à 9 séances alliant interactions orales, lecture et écriture. L'enseignante fait une lecture progressive de l'album afin de proposer comme écrits de travail des tâches d'anticipation telles que « imaginer ce qu'Ernest répond à son petit frère à la question : et ça sert à quoi un livre ? » ou « écrire ce qui va arriver après l'irruption du renard dans le terrier. ». Elle travaille donc ici une compétence dite cognitive chez M. Lacour et F. Moscatelli⁵³ et dite transactionnelle chez S. Terwagne⁵⁴. Selon cette dernière, dans la maîtrise des stratégies de lecture, « l'élève fait des prédictions sur la suite des événements à partir d'indices divers. » Par ailleurs, la première tâche abordée lors de la première séance permet d'aborder une problématique autour de la lecture, à savoir son utilité. Cela favorise l'acquisition d'une compétence transactionnelle de lecteur : celle d'exprimer son point de vue sur un des thèmes du récit. Cette question posée dès le début de l'album sera, par ailleurs, l'occasion au cours de la séquence de

⁴⁷ *Un beau livre*, C.Boujon, l'école des loisirs, 2006

⁴⁸ *Péric et Pac*, J.Dalrympe, école des loisirs, 1996

⁴⁹ *Cherchons loup sachant lire*, E. Duval, E. Héliot, Kaleidoscope, 2008

⁵⁰ *La rentrée des mamans*, J. Hoelstlandt, C. et D. Millet, Bayard jeunesse, 2010

⁵¹ *Petit ogre veut aller à l'école*, M.A Gaudrat, D. Parkins, Bayard jeunesse, 2007

⁵² *Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école*, M.Léonard, A.Prigent, Magnard, 2001

⁵³ *Lire et écrire, cycle 3*, M. Lacour et F. Moscatelli, Bordas pédagogie, Paris, 2002

⁵⁴ *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, de boeck, Bruxelles, 2003

s'intéresser à la socialisation des écrits, voire donc de travailler la culture textuelle (compétence linguistique) en abordant notamment la différence entre textes fictionnels et fonctionnels.

L'enseignante propose par ailleurs un travail minutieux aux élèves autour de la compréhension du texte : questionnaires de lecture, reconstituer le sens chronologique du texte, reformuler le texte lu... Ces derniers doivent alors s'aider d'éléments du texte, voire des images. Ils sont également confrontés à un travail d'interprétation.

L'enseignante passe ensuite d'écrits de travail permettant de vérifier la compréhension du texte (ex : « écrire un récit ou un dialogue à partir d'indices pris dans l'image et d'hypothèses émises » dans la séance 4, a pour objectif de montrer dans son écrit que l'on a compris que Victor se laissait emporter par la fiction tandis que son frère revenait toujours à la réalité) à de la production d'écrits. La séance 7 s'articule effectivement autour d'un travail d'écriture, celui d'écrire un texte qui raconte uniquement l'histoire du livre lu par Victor et Ernest. Autrement dit, il s'agit pour les élèves d'isoler le récit de fiction que les lapins sont en train de lire.

Les séances 8 et 9 seraient si nécessaire, des séances supplémentaires, consacrées à la réécriture, l'amélioration du premier jet de l'élève. Celles-ci pourraient par exemple concerner un travail sur les substituts et sur les connecteurs afin d'éviter les répétitions et de rendre son récit plus fluide.

Pour conclure, l'enseignante travaille ici 4 compétences : la compétence linguistique, la compétence logique (retrouver la chronologie de l'histoire), rhétorique (anticiper des scénarios possibles) et idéologique (donner sa vision de l'intérêt de la lecture, valeur fraternelle de l'histoire).

B/ Un livre pour Élie

L'étude de cet album se déroule sur 9 séances alliant également interactions orales, lecture et écriture. L'enseignante fait une lecture progressive de l'album afin de proposer aussi des tâches d'anticipation pour à nouveau développer des compétences cognitives ou transactionnelles. Citons la consigne « Imagine ce que raconte cette histoire » lors de la première séance, à la suite de la découverte de la 1ère et 4ème de couverture ou l'activité demandée aux élèves au début de la dernière séance « Émettre des hypothèses sur la fin de l'histoire ». Pour le reste, le travail effectué sur cet album est très différent de celui sur *Un beau livre*. En effet, sur l'album *Un livre pour Élie*, la séquence s'axe davantage sur un travail d'interprétation et un projet d'écriture.

D'une part, à plusieurs reprises, les élèves doivent donner leur interprétation personnelle sur un élément de l'histoire : les personnages (séance 2), les illustrations (séance 4 et 5), l'intrigue (séance 8 : « Explique comment les 2 enfants passent du monde imaginaire au monde réel. »). De ce fait, des débats interprétatifs ont lieu en classe afin de confronter les différents points de vues des élèves. Dans le cadre des compétences transactionnelles, ces derniers concernent les réponses et interrogations critiques : « *L'élève justifie ses impressions, ses jugements à partir du texte.* » et « *Il*

exprime ses propres conceptions sur un des thèmes du récit. »⁵⁵

D'autre part, dans sa séquence, l'enseignante propose aux élèves une démarche d'auteurs. Lors de la première séance, ils commencent à réaliser un lexique de l'univers fantastique qu'ils finissent à la séance 5. Ce lexique sera une aide à l'écriture. Lors de la deuxième séance, ils travaillent sur les personnages, éléments fondamentaux d'une histoire, de leur future production de texte. Enfin, lors de la séance 5, l'enseignante met en place une phase orale de mise en commun afin de retracer la trame narrative permise par la lecture d'images. Toutes ces tâches semblent donc être les préliminaires de la séance 6, où les enfants ont pour but d'écrire individuellement et le plus synthétiquement possible tout ce qui a été dit avec le support images et l'aide du lexique constitué. La séance 7 est une séance de réécriture, reprenant des points orthographiques et grammaticaux à partir de la correction collective d'une production d'élève. Ce sont ici des compétences linguistiques qui sont mises en place dans l'acte de lecture. Elles consistent à mettre en œuvre des connaissances sur le fonctionnement de la langue française (lexique, syntaxe, orthographe, ponctuation...)⁵⁶

Enfin, cette séquence vise à résoudre un problème de lecture, c'est-à-dire à s'interroger sur une problématique de la lecture : comment un non lecteur devient lecteur ? Pour ce faire, lors de la séance 4, l'enseignante s'arrête de lire l'histoire à la phrase : « D'abord elle [Léa] lui montra ses livres mais Élie n'était pas du tout intéressé. » puis montre aux élèves l'image, quelques pages plus tard, où Élie lit avec Léa. Elle leur demande alors « Comment en est-on arrivé là ? ». Les enfants doivent donc interpréter, faire des hypothèses sur cette évolution, sur ce changement d'attitude face aux livres. Il s'agit d'une compétence interprétative de lecteur puisque l'élève « *examine le pourquoi des actions d'un personnage, en prenant en compte sa situation, ses motivations fondamentales et son point de vue* » et « *examine son évolution[...] au cours d'un récit* ».⁵⁷

Pour conclure, l'enseignante exploite ici les 5 compétences de U. Eco : la compétence linguistique (maîtrise de la langue en production d'écrits), la compétence encyclopédique (connaissance des caractéristiques du récit, de l'univers fantastique), la compétence logique (opposition des deux personnages, évolution du personnage d'Élie...), la compétence rhétorique (anticiper à partir de la couverture) et idéologique (évolution des intérêts, valeur amicale).

C/ Les autres livres du réseau « projet lecteur »

Les lectures plaisir qui complètent le réseau « projet lecteur » se répartissent en deux groupes : d'une part des albums autour d'un thème scolaire, axé sur la relation d'un personnage éponyme avec l'école (enfant ou ogre). *Tibili le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école*, *Petit ogre veut aller à l'école* et *La rentrée des mamans* entrent dans cette catégorie. D'autre part, le corpus

⁵⁵ *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, de boeck, Bruxelles, 2003

⁵⁶ *Lire et écrire, cycle 3*, M. Lacour et F. Moscatelli, Bordas pédagogie, Paris, 2002

⁵⁷ *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, de boeck, Bruxelles, 2003

propose des albums concentrés sur une problématique de lecture tels que *Péric et Pac* ou *On lit trop dans ce pays*. L'album *Cherchons loup sachant lire* semble être la lecture permettant de basculer d'une problématique à l'autre. En effet, l'histoire raconte le désir d'un loup voulant apprendre à lire, qui, déguisé, intègre pour ce faire, une école de moutons.

Pour conclure, le réseau projet lecteur présenté vise plusieurs compétences de lecteur liées à la compréhension du texte: des compétences cognitives (interprétatives et transactionnelles) et linguistiques. Les premières consistent dans ces deux albums à repérer, isoler, confronter, synthétiser, émettre des hypothèses, anticiper, analyser, mettre en relation, déduire, induire, reconstituer, interpréter, reformuler. Pour *Un beau livre*, il s'agit par exemple de se construire une représentation sémantique d'une partie d'un texte (sélectionner les bonnes informations, les hiérarchiser, les condenser) ou de garder en mémoire l'essentiel (récapituler, reformuler, globaliser). Pour *Un livre pour Élie*, il s'agit notamment de comprendre un texte en lien avec des images (formuler oralement ou par écrit les informations contenues dans l'image).⁵⁸ Les secondes se ressentent à travers les phases d'écriture et de réécriture, présentes dans les deux séquences. Elles se centrent donc davantage sur le fonctionnement de la langue française que sur la culture textuelle. Pour *Un beau livre*, cela consiste à travailler sur les substituts et les connecteurs lors d'une séance de réécriture. Pour *Un livre pour Élie*, il s'agit par exemple de comprendre l'univers d'un texte (avec par exemple la constitution d'un glossaire spécifique) ou d'améliorer sa production par un travail de systématisation sur la ponctuation et l'accord dans le groupe nominal.

Notons que le corpus proposé dans ce réseau projet lecteur en cycle 2, niveau CE1, possède des références communes avec le corpus choisi pour mettre en œuvre une séquence pédagogique en cycle 3, niveau CM. Il s'agit de deux albums : *Un livre pour Élie* et *On lit trop dans ce pays*, suffisamment complexes pour être l'objet d'apprentissages en lecture et littérature dans des classes supérieures. D'après les compétences de lecteurs énoncées par U. Eco, nous pouvons constater qu'elle les stimule toutes. Son travail détaillé ci-dessus nourri par les échanges avec l'enseignante ont donc suggéré mon approche en cycle 3.

V-Un projet lecture au cycle 3

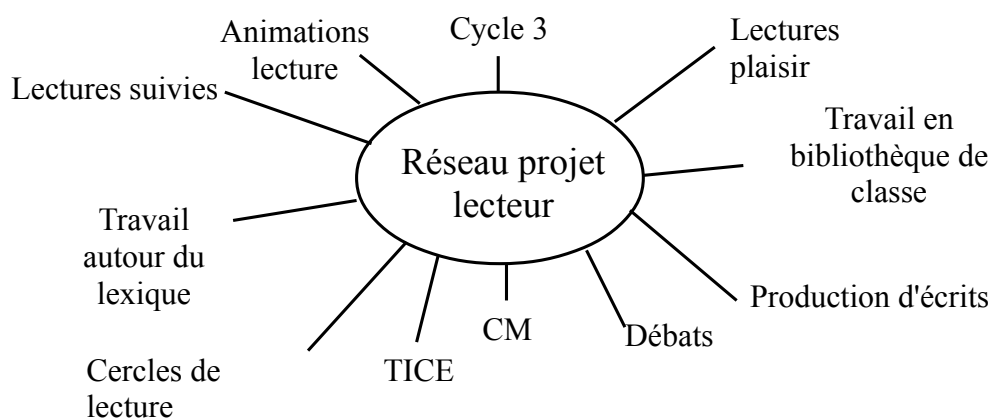
Il s'agit d'élaborer un dispositif idéal permettant d'apprendre aux élèves à construire une réflexion sur leurs lectures. Les questionnaires montrent principalement que deux compétences manquent aux élèves : la pratique plus régulière et moins scolaire de la lecture, savoir argumenter ses choix relevant de l'ordre affectif ou esthétique. De ce fait, le dispositif pensé autour du projet lecteur permettrait de faire acquérir aux élèves ces compétences en pratiquant diverses oeuvres et en construisant un discours sur des expériences de lecture.

⁵⁸ *Lire et écrire, cycle 3*, M. Lacour et F. Moscatelli, Bordas pédagogie, Paris, 2002

A/ Un dispositif pédagogique niveau CM

Le réseau « projet lecteur » se baserait sur trois lectures suivies : *Un livre pour Élie* de N.Heidelberg, *Léonie dévore les livres* de L. Herbert et *Les loups* de E. Gravett. Celles-ci seraient enrichies par d'autres lectures proposées aux élèves par l'enseignant dans des temps calmes collectifs ou dans des temps calmes individuels : *Max n'aime pas lire*, D. de Saint Mars, *C'est quoi un bon livre ?*, E. Parmentier, *Tibert et Romuald*, F. Crozat, *L'extraordinaire garçon qui dévorait les livres*, O.Jeffers, *Édouard et les pirates*, D. Mc Phail, *On lit trop dans ce pays*, D. Picouly, *Travailler moins pour lire plus*, A. Serres, *La petite bibliothèque imaginaire*, A. Serres *Le livre dans le livre dans le livre*, J.Müller, *L'affaire du livre à tâches*, P. Cox et *Les mystères de Harris Burdick*, C. V. Allsburg. L'idée serait en fait de présenter aux enfants, au début du réseau littéraire, le « projet lecteur » en arrivant avec une valise de livres (dont les livres autour de la lecture mais pas seulement) et d'aménager avec eux dans la bibliothèque de classe une petite exposition des albums s'intéressant à la problématique du livre. Cette amorce de travail pourrait donc par exemple se traduire par une activité de tri des élèves : une fois déballés, les livres seraient répartis en plusieurs catégories, qui omis celle pour l'exposition, devrait être l'aboutissement d'une réflexion sur les critères de classement (genre, thème, format...) en repensant éventuellement le rangement éventuel du coin bibliothèque.

Voici autour de quelles activités mon réseau s'organiserait :



1- Un livre pour Élie

Au cycle 3, cet album est celui parmi les 3, posant probablement le moins de difficultés (puisque il est abordable dans des bonnes classes de CE1) : il ferait donc l'objet d'une première séquence de 6 séances, portée davantage sur l'écriture que sur la lecture à cause de sa spécificité, à savoir de ne comporter dans la plus grande partie de l'album que des illustrations et aucun texte. La séquence aurait donc comme objectif général d'écrire un texte narratif à partir d'un album et comme prolongement et motivation à cette écriture la lecture à voix haute des productions par les élèves dans des classes de cycle 1 ou 2. Pour cela, il convient de placer les élèves dans une démarche d'auteur et de développer ainsi chez eux tout autant des compétences cognitives que linguistiques.

La séquence peut se résumer par le tableau suivant :

	Objectif spécifique	Type d'activité	Compétences de lectures mobilisées/ visées ⁵⁹
S1 : découverte de l'album	Émettre des hypothèses à partir de la 1ère et 4ème de couverture	- Émettre des hypothèses à partir de la 1ère de couverture. - Anticiper à partir de la 4ème de couverture.	Compétence cognitive/transactionnelle : anticipation ou prédiction Compétence rhétorique
S2 : travail sur les personnages (Élie et Léa)	Identifier les personnages et les caractériser	- Lecture : repérer des informations (explicites ou non) sur les personnages.	- Compétence cognitive (identifier, repérer, interpréter) - Compétence interprétative - Compétence linguistique / transactionnelle (rechercher le sens de mots inconnus) Compétence logique
S3 : travail sur la fin	Mener une réflexion personnelle sur la lecture à partir de l'évolution d'un personnage	- Lecture : questionnaire de compréhension - Expression personnelle d'un avis de lecteur	Compétence transactionnelle : interrogations affectives et critiques Compétence logique Compétence idéologique
S4 : écriture	Écrire un court récit à partir d'illustrations	- Écriture : faire le récit de l'histoire interne à partir de l'analyse des images.	- Compétence cognitive : isoler un texte, analyser des images. - Compétence linguistique : réflexion sur le lexique et la syntaxe utilisées en tenant compte du destinataire. Compétence rhétorique
S5 : réécriture	Réécrire un texte en l'améliorant.		
S6 : mise en page	Mettre en page son récit avec les TICE		

2- Léonie dévore les livres

Cet album a pour particularité d'être très riche en matière de procédés littéraires. L'histoire repose sur la métaphore « dévorer les livres » en jouant sur le sens propre et figuré et en développant plusieurs champs lexicaux dont celui de la nourriture. En outre, écrit en rimes plates, il comporte de nombreuses références littéraires inter-textuelles, toutes appartenant à un genre particulier : le conte.

La séquence aborderait donc ces divers aspects dans un cheminement de 6 ou 7 séances.

	Objectif spécifique	Type d'activité	Compétences de lectures mobilisées/ visées
S1 : découverte de l'album	Mettre en relation des illustrations avec sa culture littéraire de lecteur	Lecture d'images : analyse (quelles références?)	Compétences cognitives : comprendre un texte en lien avec des images (compétence rhétorique) se constituer des références littéraires (compétence encyclopédique)
S2 : découverte de l'histoire	Repérer dans un texte lu des références littéraires	Écoute magistrale de l'histoire (jusque page 17 et sans donner le titre) Classer les titres de contes.	
S3 : travail sur la 1^{ère} de couverture	Entrer dans une démarche d'auteur par son expérience de lecture	- Imaginer un titre à l'histoire lue. - Expliciter des choix d'auteur : quelle illustration	Compétence idéologique : interroger une démarche d'auteur

⁵⁹ Les compétences citées sont relatives à trois auteurs différents qui donnent des noms différents aux compétences de lecteurs: *Lector in Fabula* d'U.Eco, *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine et *Lire et écrire, cycle 3*, M. Lacour et F. Moscatelli.

		pour la couverture ?	
S4 : travail sur l'univers lexical/fictionnel de l'album.	- Distinguer sens propre et sens figuré	- Relever le champ lexical de la nourriture et classer les termes.	- Compétence linguistique : acquisition d'un lexique métaphorique - Compétence cognitive : comprendre un univers fictionnel par l'univers sémantique - Compétence méthodologique : surligner, citer...
S5 : travail sur les métaphores autour des livres	Connaître quelques métaphores autour des livres.	Découvrir des expressions autour des livres (sens figuré)	Compétence linguistique : acquisition d'un lexique métaphorique
S6 : travail sur la fin de l'histoire	Utiliser ses expériences de lecture	- Anticiper la fin : formuler des hypothèses, dessiner ou écrire le portrait du prince charmant - Lecture : questionnaire - Écriture : « faire se présenter Léonie sur le modèle de la présentation du prince. »	- Compétence cognitive / transactionnelles : anticiper ou prédire, repérer, mettre en relation (compétence logique et rhétorique) - Compétence linguistique : vérifier le sens d'un mot dans le dictionnaire, produire un court récit en respectant une forme précise

3- Les loups

	Objectif spécifique	Type d'activité	Compétences de lectures mobilisées/ visées
P1 : découverte	- Émettre des hypothèses à partir d'un titre vague.	- Mobiliser ses connaissances sur les loups (scientifiques comme littéraires) sous la forme d'un brainstorming. - Anticiper : que peut raconter ce livre ?	Compétence encyclopédique Compétence cognitive / transactionnelle/ rhétorique : anticiper ou prédire, repérer, mettre en relation
P2 : lecture magistrale sans montrer les images	- Comprendre un texte écouté et retracer sa trame « narrative ».	- Exprimer des réactions Que nous dit le texte ? Quel est le genre du texte à votre avis ? - Analyser le texte : relever les informations.* - Rédiger une affiche sur les loups avec uniquement les informations du texte.	Compétence logique Compétence rhétorique Compétence méthodologique/ linguistique : créer une affiche.
P3 : relecture avec les images	- Comparer texte et illustrations pour saisir la relation de complémentarité - Distinguer texte documentaire de texte fictionnel par la notion de personnage	- Analyser les illustrations : relever les informations.* - Mettre en relation texte et images. - Résumer l'histoire racontée par les images.	Compétence cognitive/ logique : comprendre un texte en lien avec des images, isoler un texte, analyser des images.
P4 : découverte de la 2^{ème} fin	- Comprendre que l'auteur laisse participer le lecteur en proposant 2 fins	- Émettre un point de vue et le justifier : « quelle fin est la plus probable ? Quelle fin est plutôt suggérée par l'auteur ? » - Analyser l'illustration avec les personnages « recollés »	Compétence transactionnelle : interrogations affectives et critiques Compétence encyclopédique Compétence logique Compétence idéologique

		- Discuter autour de la lettre de rappel envoyée par la bibliothèque	
P5 : Échanges autour de la mise en scène du livre	- Construire une interprétation autour de la démarche de l'auteur	-Analyser les références à l'emprunt bibliothécaire - Analyser la couverture du livre réel = couverture livre fictif	Compétence transactionnelle : interrogations affectives et critiques Compétence logique Compétence rhétorique Compétence idéologique

* Les élèves auraient pour support un tableau à compléter/remplir

4- Les autres albums du réseau

Les autres albums du réseau seraient à disposition des élèves au coin bibliothèque afin d'être lus comme des lectures plaisirs. Ils pourront cependant être à l'origine d'une certaine exploitation de leur part. Celle-ci peut consister à les intégrer au carnet de lecture de la classe, à les présenter oralement et à les lire à haute voix à la classe, à réfléchir aux liens avec les albums étudiés (ex : dans *Édouard et les pirates*, le lecteur devient personnage puis les personnages viennent dans le monde du lecteur. On peut le rapprocher de *Un livre pour Élie*). Ceci constituerait des cercles de lectures, c'est-à-dire des espaces consacrés à des échanges autour des livres lus, entre les enfants. Ces derniers devraient expliquer à l'oral dans un premier temps, puis le formuler à l'écrit dans un second temps, les raisons pour lesquelles ils recommanderaient ce livre et éventuellement à quel public en particulier. En partant de leurs impressions de lecteurs et par la variété des transactions dans la classe, les élèves développeraient collectivement des stratégies de lecture et construiraient les compétences spécifiques de la lecture littéraire.

De plus, l'enseignante peut choisir de faire la lecture magistrale de certains lorsque ces derniers suggèrent des activités pédagogiques intéressantes. Par exemple, à partir de *La petite bibliothèque imaginaire*, nous pouvons envisager d'établir avec les élèves, sur le modèle de l'album, d'une part une bibliothèque de classe, dite « collective »⁶⁰ en répertoriant les lectures faites depuis le début de l'année (titre, auteur, édition, résumé, critique, photo ou dessin de la couverture) et d'autre part une bibliothèque individuelle, dite « intérieure »⁶¹ où chacun puiserait dans la première en fonction de ses préférences (ou inversement), de ce qui l'a marqué pour se constituer une bibliothèque personnelle, caractéristique de ses goûts et attentes de lecteur. Ces deux projets peuvent enfin donner lieu à un troisième : la création d'une bibliothèque virtuelle qui constituerait « *l'espace, oral ou écrit, de discussion des livres avec les autres.* »⁶². Ce travail pédagogique favoriserait particulièrement et non seulement l'acquisition de compétences transactionnelles en jouant à la fois sur les réponses affectives, créatives et critiques que tire un enfant des interrogations dégagées par un livre mais aussi celle de compétences méthodologiques : afin de réaliser ces bibliothèques, l'enfant

⁶⁰ *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, B. Louichon et A. Rouxel, « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. », M-J. Fourtanier, PUR, Rennes, 2010

⁶¹ *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, B. Louichon et A. Rouxel, « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. », M-J. Fourtanier, PUR, Rennes, 2010

⁶² *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, B. Louichon et A. Rouxel, « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. », M-J. Fourtanier, PUR, Rennes, 2010

serait invité à relire ou grappiller, se rappeler et éventuellement à pratiquer des gestes mentaux comme prendre des notes pour se souvenir, des gestes matériels tels que la citation et adopter une posture de lecture littéraire.⁶³ Ce serait donc un projet à mettre en œuvre sur l'année en raison du temps nécessaire à sa réalisation. L'outil informatique, avec le logiciel *Didapages*, permettrait non seulement de donner une forme concrète à cette réflexion mais également d'entrer dans une démarche de partage avec d'autres classes ou d'autres écoles.

B/ Expérimentations en CE2- CM1

Au cours de mon stage en responsabilité, j'ai pu expérimenté des fragments de mon dispositif pédagogique idéal. Sur une durée d'un mois, il n'était en effet pas possible de le mettre en place dans sa totalité.

1- Une séquence *Un livre pour Élie* en CE2-CM1

La séquence se composait de trois séances de lecture suivie et de deux séances de production d'écrits bien qu'il était prévu d'en faire une supplémentaire à l'origine (raisons d'ordre temporel).

Domaine : lecture suivie

Dans un premier temps, la séance 1 et la séance 3 ont permis de mettre en évidence des faits de lecture : d'abord des compétences de lecteur face à l'anticipation, c'est-à-dire des capacités à construire un horizon d'attente, ensuite des compétences de lecteur vis-à-vis de la compréhension et interprétation d'un texte, voire d'un personnage, enfin un rapport des enfants au livre (une auto-réflexion sur la lecture) par le biais de cet album.

À partir de la couverture (séance 1) , les élèves se sont interrogés sur les personnages (Qui est Élie : la fille ou le garçon ?) et ont fait les hypothèses suivantes sur l'histoire :

- Les enfants font un voyage pour offrir un livre à Élie.
- Ils essaient de trouver un bon livre pour Élie.
- Élie est malade et il lui faut un livre magique pour le guérir.
- Ils trouvent un livre sur une île.
- Le livre vole.

Ils ont complété individuellement la 4^{ème} de couverture : « *Léa Lecoœur aime les livres. Élie Jourdan non ! Léa aime rêvasser, Élie, non ! Mais un jour, un livre...* », ce qui a mis en valeur différents types de réponses et donc de postures lecteurs. À parts égales, la majorité des élèves a fait apparaître deux caractéristiques du récit imaginaire : soit la magie (7 ont évoqué la magie par rapport au livre : volant, parlant...), soit l'idée de voyage / quête (6 ont imaginé une aventure vécue par les deux enfants). Ces élèves semblent donc avoir projeté leurs connaissances vis-à-vis de ce genre livresque sur cet album, grâce aux informations de la couverture. Leurs réponses traduisent une

⁶³ *Lire et écrire, cycle 3*, M. Lacour et F. Moscatelli, Bordas pédagogie, Paris, 2002

culture de lecteur.

D'autres se sont limités à décrire ce qu'ils voyaient sur la couverture (image ou /et titre). Ainsi un CE2 écrit : « ... géant les emporte dans un océan magique ». De même, un CM1 inscrit : « ... apparut devant leurs yeux et soudain Léa prit une corde dans son sac et prit le livre et monta dessus et Élie resta dehors du livre. ». Ce dernier cas est amusant dans la mesure où l'élève a récupéré une donnée de l'image (Léa qui tient le marque page) mais l'a quelque peu « déformée » (corde). Par ailleurs, pour expliquer le fait qu'elle ait cette corde en main, elle a rajouté un élément au personnage : le port d'un sac à dos, qui n'apparaît en aucun cas sur la couverture. Une minorité d'élèves enfin a mis l'accent sur l'évolution du comportement de lecteur d'Élie. Ils se sont donc plus concentrés sur le résumé en suspens de la 4^{ème} de couverture que sur les informations apportées par la première. Effectivement, le résumé au dos de l'album met en évidence un rejet des livres par Élie qui toutefois tend à changer avec l'amorce « Mais un jour, un livre... ». De ce fait, trois élèves ont complété soit de manière explicite : « ...changea tout. Le livre lui donna l'envie de rêvasser et après il commença à apprécier les livres. », « ...qui plaît à Élie apparaît. » ou implicite : « ...génial s'est posé devant Élie. ». Le premier exemple montre que l'élève a repris fidèlement les données du début du résumé : Élie, un jour, deviendrait finalement comme Léa. Le deuxième exemple prend uniquement en compte ce que l'on sait du personnage d'Élie : il n'aime pas les livres. Le troisième exemple indique un changement chez Élie par l'adjectif mélioratif « *génial* » et par l'action même qui semble totalement exclure le personnage de Léa.

Ces comportements de lecteurs par rapport à une tâche d'anticipation démontrent que pour l'exécuter, les élèves puisent à différents endroits : dans l'illustration, dans le titre, dans le résumé ou/et dans leur expérience de lecture du récit imaginaire.

À partir de la dernière page de l'album (séance 3), les élèves ont répondu à trois questions portant sur le texte et faisant appel à leur mémoire de la progression de l'histoire. La première question concernait l'évolution du personnage d'Élie : « *Léa a-t-elle réussi à convaincre son ami du plaisir de lire ? Justifie.* ». Sur 15 élèves qui ont fait le questionnaire :

- 9 ont répondu « oui » sans donner aucune justification.
- 2 ont répondu « oui » et justifié correctement (c'est-à-dire par la question « *Est-ce-que tu peux le refaire ?* »).
- 2 ont répondu oui et ont justifié en se référant plutôt à la spécificité de l'album, à savoir que Élie et Léa sont entrés dans le livre.
- 1 n'a donné aucune réponse.
- 1 a marqué « non » sans justifier.

Ces données nous permettent de faire un constat important : les élèves rencontrent des difficultés à

justifier leurs réponses et particulièrement lorsque le texte permettant de le faire se situe dans les dialogues. Autrement dit, nous pouvons supposer que le « non » ou l'absence de réponse viennent de la difficulté à interpréter l'implicite et que même les « oui » non justifiés ont pu être inscrits « au hasard ». Il ne figure en effet pas mot pour mot dans l'extrait « Désormais Élie aimerait lire à nouveau ».

La seconde question concernait les sentiments éprouvés par Élie : « *Comment se sent Élie après cette aventure ?* ». Sur les 15 élèves :

- 5 ont répondu que Élie voulait recommencer l'expérience.
- 4 ont indiqué le fait qu'Élie se demandait si c'était vrai.
- 4 ont énoncé le fait qu'Élie aimait les livres.
- 1 élève a souligné que Élie avait mal au cou.
- 1 élève a donné les sentiments de Léa.

Nous remarquons d'abord que les élèves ont mélangé la question 1 et 2 qui étaient peut-être trop proches et donc trop ambiguës au niveau des réponses attendues et qui se manifestent par la réponse « volonté de recommencer l'expérience » qui était plutôt espérée à la question précédente. Dans celle-ci, j'attendais plutôt la surprise et curiosité éprouvée par Élie, ce qui globalement s'est traduit chez les élèves les plus proches, par la réponse « se demandait si c'était vrai ». Nous constatons ensuite dans les réponses données deux formes : la version résumé, la transcription indirecte du texte du type « *Oui parce qu'il veut réessayer cette aventure dans le livre et ça l'a étonné* » pour « *Est-ce que tu peux le refaire ?* » et « *regarda avec étonnement autour de lui.* ». La première forme s'applique surtout à ceux qui ont interprété le texte en s'en détachant, c'est-à-dire ceux qui ont conclu que Élie aimait les livres (par le comportement général du personnage) ou qu'il s'interrogeait sur la réalité de l'aventure (par la question « Où étions nous ? ». La seconde est valable pour les autres items, où les élèves ont en fait paraphrasé les données du texte. Aucun n'a pratiqué la citation, ce qui laisse à penser qu'au niveau méthodologique, ils n'en ont pas l'habitude. Concernant les deux dernières réponses, singulières, nous pouvons en tirer une certaine confusion : pour l'un, une confusion lexicale entre sentiment et sensation, c'est-à-dire entre psychologique et physique ; pour l'autre une confusion des personnages. Pour ce dernier cas, nous pouvons supposer soit un manque d'attention soit un refuge dans la facilité : les sentiments de Léa (satisfaction, fierté) sont plus évidents, explicites que ceux d'Élie.

La dernière question concernait le champ fantastique : « *En quoi Un livre pour Élie est fantastique ?* ». Elle n'est en fait pas pertinente dans le cadre de notre étude, il aurait fallu poser une question en rapport avec le réseau « projet lecteur » du type « Qu'a pu aimé Élie lors de cette lecture ? » ou « Pourquoi peut-on dire qu'il y a deux histoires dans cet album ? ». La majorité des élèves a répondu correctement, à savoir « parce qu'ils entrent dans le livre ». Toutefois, notons

brièvement deux cas intéressants : 2 ont dit qu'il s'agissait des éléments du livres qui sortaient, qui prenaient vie (ils ont donc inversé le processus) et 2 ont répondu « *Parce que Élie aime les livres.* », ce qui renvoie à la polysémie du mot fantastique puisqu'ils l'ont compris au sens « super » au lieu du sens « irréel ».

Enfin les deux dernières questions regroupées dans un point « Exprime-toi en tant que lecteur » s'intéressait au rapport au livre de l'enfant : au niveau de ses goûts et au niveau de sa perception de la lecture. 18 élèves ont répondu à ces questions.

1) As-tu aimé *Un livre pour Élie* ? Pourquoi ?

	« J'ai aimé le livre »		« Je n'ai pas aimé le livre »	
	Pourquoi ?	Parce que c'est fantastique	6	
Parce que le livre est magique		1		
Parce que c'est imaginaire		1	Parce qu'il n'y a pas d'actions	2
Parce que c'était court		1	Parce que c'était trop court.	2
Parce qu'il n'y a pas de texte et que ça le rend mystérieux.		1	Parce qu'il n'y a pas de texte.	1
Pas de justification		2		

Ce tableau, plus que des profils de lecteurs, fait émerger des horizons d'attente de lecteurs différents et la subjectivité de ceux-là. La brièveté du récit est pour un élève un aspect positif tandis que pour deux autres, elle est perçue comme négative. Précisons que sur ces deux élèves, l'un semble posséder un « *habitus de lecteur* »⁶⁴ avec la pratique de lectures denses (roman d'un volume type *Harry Potter*). Plus que les critères formels, le critère de fond domine avec la nature de l'histoire et le genre du livre : imaginaire / fantastique et l'album. La majorité retrouve avec plaisir un univers familier et la question du genre les importe peu. D'autres en revanche, par la formulation « *il n'y a pas d'actions* » ne manifestent peut-être pas un rejet de l'imaginaire mais plutôt une déception vis-à-vis de l'intrigue. Nous pouvons également nous poser la question si le genre de l'album avec beaucoup d'illustrations et peu de texte n'aurait pas frustré les « bons lecteurs » qui n'ont pas pu pour cela se sentir impliqués par l'histoire.

2) Selon toi, à quoi ça sert de lire ?

Utilitaire	Maîtrise de la langue française	Apprendre du vocabulaire	9	15
		Ne plus faire de fautes / orthographe	2	
	Intellectuel	Apprendre	3	
		Avenir	1	

⁶⁴ Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes, C. Poslaniec, INRP, Paris, 2002

		professionnel		
Épanouissement personnel		Pour le plaisir	1	1
Difficulté à se positionner		Lire	1	2
		Absence de réponses	1	

Domaine : production d'écrits

Dans un second temps, la séance 4 en production d'écrits à partir de 5 illustrations de l'album, que j'avais sélectionnées (pour des conditions matérielles) m'a permis d'obtenir les textes produits par les élèves comme données d'analyse. Elles ont provoqué dans le cadre de mon étude, la question de savoir si une expérience d'auteur pouvait traduire une expérience de lecteur en sachant que les élèves avaient à disposition un guide d'écriture et d'invention (*annexe 7*) qu'ils pouvaient utiliser ou non.

L'analyse des productions a abouti à plusieurs constats d'ordre général :

- Tous les élèves ont adopté comme point de vue celui d'un narrateur externe, exprimé par la 3^{ème} personne du singulier.
- Sur 20 élèves, 16 n'ont introduit aucun dialogue entre les personnages (Léa / Élie / le dragon / l'oiseau).
- Sur 20 élèves, 17 n'ont pas donné de nom aux personnages secondaires (le dragon / l'oiseau).
- La moitié des élèves ne se sont pas tenus à l'utilisation du présent : nous notons l'intrusion du passé simple pour 6 d'entre eux et de l'imparfait ou du passé composé plus rarement.

Remarque : l'emploi « involontaire » (la consigne précisait d'utiliser le présent) du passé simple et de l'imparfait, temps habituels du récit, montre la connaissance des enfants du genre.

- Les élèves se répartissent en 2 grands groupes : ceux qui ont utilisé l'introduction et la conclusion du récit proposées (6) et ceux qui ont rédigé une introduction et conclusion personnelle (8).

Remarque : 6 élèves ont fait une utilisation particulière du guide. 3 ont récupéré la phrase introductive proposée et l'ont raccourcie ou nuancée (ex : « Léa a un livre magique. »), 2 ont utilisé la phrase d'introduction au récit mais ont rédigé leur propre conclusion et 1 a au contraire recopié la phrase de conclusion mais a écrit une introduction personnelle.

Les productions d'écrits révèlent un écart entre certains textes. Une partie des élèves s'est limitée à la description brève des images sans parfois tenir compte de la cohérence et la fluidité de l'histoire et même en omettant des éléments :

Ex : « Léa a un livre magique. Il est immense. Lorsque Léa l'ouvre devant Élie, il voit avec stupeur un véritable escalier apparaître. il pren une corde et saute. il pren une barc il arrive

sur l'île. Élie coupe le coup du dragon. il sor du livre. Léa et Élie sont un peu tristes : c'est la fin de l'aventure. Mais ils retournent bien vite le sourire car ils se jurent que ce n'est pas la dernière ! »

Ici, l'élève a omis l'élément perturbateur : l'enlèvement de Léa par le dragon. Il a même exclu le personnage de Léa puisqu'elle n'est mentionnée que dans les phrases recopiées sur le guide. Nous pouvons supposer qu'il n'a pas fait attention au dragon et à Léa sur la deuxième image, car ils figurent en petite taille dans un coin de l'illustration, au second plan, de même pour la quatrième. Sur la troisième image, Léa n'est pas représentée, ce qui explique probablement qu'il ne l'ait pas mentionnée. Toutefois, il ne parle pas non plus de l'oiseau, qui pourtant est au premier plan sur la troisième image. L'élève doit considérer qu'il n'est pas important, probablement parce que son rôle d'auxiliaire n'a pas été perçu (l'oiseau aide Élie à retrouver Léa).

Parallèlement, une autre élève a mentionné le toucan sans avoir, il semblerait, compris son utilité dans l'histoire. Elle s'est également limité au minimum en synthétisant par quelques mots l'analyse de chaque image :

« Élie et Léa rentre dans le livre en s'accrochant au liane (1^{ère} image). Un dragon emmene Lea alors Élie pars a ca recherche il rencontre un drole d'oiseau (2^{ème} image). Il arrive devant une forêt (3^{ème} image). Elie tua le dragon (4^{ème} image), Et s'enalla avec Léa. (5^{ème} image)»

Une autre partie des élèves s'est attachée à une description plus minutieuse en faisant appel à leur mémoire concernant les autres illustrations non affichées au tableau (ex : épisode de l'escalade du rocher, repère du dragon) ou en brodant autour des illustrations mises à disposition, par des dialogues entre les personnages ou des phrases transitoires :

Ex : *« Élie et Léa descendent les escaliers et se balancent sur une corde. Ils tombent. Dans leur chute Léa se fait prendre par des pates crochus. Elie tombe sur l'île et demande à un toucan*

-Où va-t il ?

-Sur l'île d'enface. Je vais t'aider répond le toucan.

-Merci, dit Elie.

-Prenons une barque, dit le toucan.

Ils pagayent longtemp avant de traverser la mer.

-Il faut traverser cette forêt, dit le toucan quand il arrive sur l'île.

-Merci, répéta Élie.

Arrivé au bout de la forêt Elie monta un rocher en faisant ses adieux au toucan. Il arrive en haut, tue le dragon et saute dans l'eau avec Léa. Ils prennent une barque, s'accrochent à la corde, se balancent, montent les escaliers et sortent du livre. »

Enfin, prenons le texte d'un élève qui tout au long de son récit a traduit les actions des personnages à travers les dialogues et par une fréquence des interjections.

« Léa a un livre fantastique. Elle voulait le montrer à Elie. Quand elle a montré ils sont rentrés devant : « Aahh ! » criaient Elie et Léa. Ils tombent sur une île. Heureusement un toucan les a sauvés. Ils ont vu une boule noire qui grandissait : « C'est un dragon ! » dit Léa. « Aaahh ! ». « Léa c'est fait enlever par un dragon ! » dit le toucan. « On va aller la chercher ! » dit Elie. Ils traversent les îles en bateau. « On est arrivés. Je vais aller voir. Léa ! Te voilà ! Ahh je suis mort. Youpi on sort du livre. »

Il est intéressant de constater que les interjections, marquant plutôt d'ordinaire les émotions des personnages, retracent la trame principale de l'histoire : l'arrivée brutale sur l'île, l'enlèvement de Léa par le dragon, la mort du dragon, le retour chez eux.

Les émotions éprouvées par les personnages sont d'ailleurs absentes de quasiment toutes les productions. Seul, deux élèves évoquent rapidement la peur ressentie par Elie lors de l'enlèvement de Léa.

2- Une séquence *Les Loups* d'Émilie Gravett

Étant une séquence principalement orale, j'ai choisi de restituer les propos intéressants formulés par les élèves et d'étudier le peu de traces écrites effectuées, à savoir les affiches sur les loups à partir du texte, les résumés de l'histoire racontée par les images et les avis sur l'album. Ils formeront ainsi des objets d'analyse pour ma problématique sur la lecture mais également pour la mise en place pédagogique de la séquence.

→ Le brainstorming : que savez-vous des loups ?

Il est carnivore / mange des animaux	15
Il est méchant/ féroce / dangereux	5
Il appartient à la famille du chien / renard	4
Il a des dents pointues	3
Il chasse	3
Il a des poils, quatre pattes	2
Il vit dans les forêts	2
<i>Loulou</i>	2
Il hurle la nuit	2
Il ne mange pas l'homme	1
Total	39

Il s'agit pour une majorité d'informations de type scientifique avec la caractéristique « carnivore » dominante. Cette caractéristique dominante est toutefois largement validée par la littérature qui met en scène le loup comme stéréotype de celui qui dévore.

La lecture de l'album jusqu'à la première fin mais sans montrer les images a permis de retrouver beaucoup de réponses données par les élèves en les précisant (ex : animaux qu'il mange) et d'apporter de nouvelles informations (ex : le loup vit en meute).

→ Les affiches

Après cette première lecture, j'ai laissé s'exprimer les réactions des élèves. La majorité était d'accord sur le fait qu'il s'agissait d'un texte documentaire. Toutefois, un élève a remarqué : « *Au début, il y a un lapin et à la fin on nous dit que les loups mangent les lapins.* » Il a donc soulevé à la fois l'existence d'un personnage, ce qui signifie qu'il s'agit d'une fiction et à la fois le réel dénouement de l'intrigue non révélé explicitement.

Par la suite, les élèves ont rédigé par binôme des affiches relatant les informations sur les loups données par le texte lu. Beaucoup ont rencontré des difficultés à se souvenir du texte lu. Ils avaient alors à disposition le support écrit.

À partir de là, deux groupes se différencient : ceux qui ont organisé les informations lisiblement sous la forme d'une carte d'identité avec des intitulés du type « *habitat* », « *nourriture* », « *comment sont-ils ?* » ou « *mange* », « *vit* » et ceux qui ont recopié le texte sans le mettre en page. Les premiers (au nombre de 4 binômes) ont tous choisi le format vertical. Les seconds ont utilisé à 50% le format horizontal (3 et 3). Notons pour 9 binômes sur 10 la présence d'un dessin dans leur affiche.

→ La lecture de la 2^{ème} fin

Suite à la lecture de la 2^{ème} fin, celle où le loup s'avère être végétarien et devient ami avec le lapin, les enfants ont réagi par l'expression du rire ou de la perplexité : « *Je croyais que le lapin était mort.* ». La majorité n'a pas compris le principe des deux fins : ils ont soit retenu l'une ou l'autre, soit ont critiqué vivement le principe. En outre, ils n'ont pas noté que l'image était étrange par rapport aux précédentes (recollage). Toutefois, quand je leur ai demandé quelle fin était la plus probable, tous ont répondu « *Celle où le lapin se fait manger parce que le loup est carnivore.* ».

→ Les résumés

La plupart des résumés produits traduit que les élèves ont bien compris l'histoire racontée par les images. Ils retiennent la fin la plus cohérente, c'est-à-dire la première. Ils sont du type : « *Un lapin lit un livre sur les loups mais le loup sort du livre et il mange le lapin.* » Certains se distinguent toutefois.

- Exemple n°1 : un élève inverse le processus de mise en abyme du livre : le loup est le personnage réel qui rentre dans le livre tandis que le lapin semble être déjà à l'intérieur. Toutefois, il note bien une sortie des personnages dans le monde réel. En outre, il omet complètement la première fin. Il choisit la seconde qui lui plaît davantage et l'amuse.
« *Un loup rentra dans un livre. Puis il suivit un lapin puis le loup et le lapin sortirent puis le loup et le lapin deviennent amis.* »
- Exemple n°2 : un élève ne mentionne pas du tout le livre et justifie le fait que le loup mange le lapin par une interprétation de l'ordre « documentaire », « informatif ». Il

semble d'ailleurs avoir mélangé l'univers documentaire et fictionnel.

« *Le loup est carnivore. Il mange quelques animaux, son préféré est le lapin. Il mange le lapin.* »

- Exemple n°3 : un élève n'établit pas de lien entre le livre fictif et l'histoire réelle.

« *Il était une fois un lapin et un loup. Le loup voulait manger le lapin. Le loup mangea le lapin. Et le livre est tout arraché.* »

- Exemple n°4 : un élève traduit le suspense et l'implicite dégagés par l'album. Elle a mis en valeur le fait qu'il ne soit pas dit textuellement à la fin que le lapin qui lisait le livre a été dévoré. Toutefois, elle omet d'évoquer le fait que le loup sort du livre.

« *Lapin emprunte un livre : les loups. Mais Lapin disparaît soudainement et le livre est abîmé et on sait que les loups aiment les lapins...* »

→ La lecture de la lettre

Certains élèves n'ont pas établi le lien entre la première fin et la lettre de rappel : la 2^{ème} fin leur semblait la vraie, la définitive. Par conséquent ils ne comprenaient pas l'intervention de cette lettre. Ainsi à la question « Qui a écrit la lettre ? Pourquoi ? », l'un a répondu :

« *Parce que le lapin n'a pas rendu le livre? Il a été dévoré.* » et un autre a rétorqué : « *Mais non, en fait, il est vivant.* »

→ Les avis

	« J'ai aimé le livre »		« Je n'ai pas aimé le livre »	
Pourquoi ?	La couverture	6		
	Lettres à lire	1	« C'est pour les bébés »	4
	La fin s'est bien terminée	1	Il y a peu de texte	2
	L'idée qu'il y ait deux fins	1	Je n'ai pas compris la 2ème fin	1
	« <i>C'était super quand le loup fait semblant de manger le lapin.</i> » *	1	C'est de « l'arnaque »	1
	L'idée que le loup sorte du livre	1		
	C'était court	1	C'était trop long	1

*Cet élève montre qu'il a construit une interprétation erronée des deux fins.

Remarque : un élève donne un avis mitigé. Il a apprécié le jeu sur la couverture mais critique le manque de texte.

À partir de ce tableau récapitulatif, nous constatons que:

- Les élèves ayant apprécié l'album ont été surtout sensible à ses spécificités (couverture, lettres, 2 fins...).
- Les élèves n'ayant pas apprécié l'album ont retenu davantage des aspects formels (longueur

du récit...). Nous pouvons de plus nous interroger sur la signification de l'expression « C'est pour les bébés. ». Est-ce que cet avis tient de la brièveté du texte, de l'intrigue où se déroulent peu d'actions ou bien du genre même de l'album ?

3- Les cercles de lecture

Le but de ces cercles de lecture aurait été de partager sa lecture en expliquant pourquoi on le conseillera ou non et à qui. Les élèves présentant leur livre auraient également pu lire un extrait ou montrer une image qu'ils appréciaient.

L'idéal aurait été alors de réserver des créneaux ritualisés à ces cercles de lecture (par exemple en fin de journée). Les enfants auraient lu précédemment dans la journée et par binôme, les livres présentés ensuite dans les cercles de lecture. Ils en auraient brièvement discuté avec leur camarade.

Les albums proposés étaient les suivants : *Édouard et les pirates, C'est un livre, L'extraordinaire garçon qui dévorait les livres, Le livre dans le livre dans le livre, L'ogre nouveau est arrivé, Tibert et Romuald, Max n'aime pas lire.*

Outre la difficulté d'avoir trouvé suffisamment de temps pour mettre en place ces créneaux (pour les cercles de lectures comme pour les moments individualisés de découverte des albums) lors de mes stages en responsabilité, j'ai été confrontée à d'autres problèmes :

- L'absence de discussion dans le binôme : les élèves se contentaient de lire l'album avant de le refermer.
- La difficulté à justifier son avis : certains se cantonnaient au « *C'est nul.* » ou « *J'aime pas.* »
- La difficulté à comprendre l'histoire : un binôme de CE2 a déclaré ne pas avoir compris l'histoire.
- La difficulté à parler fort lors des lectures : beaucoup d'élèves n'entendaient pas l'histoire lue, ce qui limitait la possibilité de partage.

Les élèves ont manifesté un grand enthousiasme à venir lire leur livre à la classe et à montrer les images. Celle-ci était relativement attentive bien qu'agacée de ne pas entendre distinctement. Toutefois, les élèves s'étant portés volontaires ne se sont pas inscrits dans une démarche critique, mais uniquement de démonstration et de partage. De ce fait, les cercles de lectures ont été vécus uniquement comme des lectures plaisir, effectuées par les élèves. Peut-être aurait-il fallu installer une démarche de questionnements : soit du binôme lecteur vers les auditeurs soit des auditeurs vers les lecteurs. Ainsi, chacun aurait réfléchi aux questions à poser et aurait été incité à prendre de la distance par rapport à la lecture lue ou écoutée.

Conclusion

Au terme de notre étude, nous pouvons supposer qu'un réseau projet lecteur favoriserait bien chez l'enfant de cycle 3 une réflexion plus ou moins implicite sur son statut de lecteur et son rapport à la lecture mais pas l'affirmer dans la mesure où l'hypothèse n'a pas pu être réellement vérifiée en pratique. Toutefois, les chercheurs, les écrivains et les enseignants en élémentaire semblent s'accorder sur la possibilité pour l'élève de développer des compétences de lecteurs et de réfléchir sur ses pratiques de lecteurs à partir d'un corpus sur la lecture. Cela ne tient pas tant, selon moi, au thème commun mais à la problématique qui doit s'en dégager grâce au travail pédagogique de l'enseignant dans le cadre des programmes, c'est-à-dire de la lecture littéraire.

Afin que les mises en scène de la lecture et du lecteur constituent des expériences et des aventures littéraires, l'enseignante doit penser une progression précise, pas seulement sur la période mais sur l'année. Avant d'entrer dans un tel projet, il me semble nécessaire que les élèves disposent de pré-requis en matière de compétences de lecteurs comme par exemple celui de justifier par la citation de texte et celui surtout de verbaliser au maximum sa pensée. C'est pourquoi, avant d'effectuer cette réflexion autour de la lecture, l'enseignante pourrait proposer d'autres réseaux à travers lesquels elle commencerait à familiariser les élèves avec certaines pratiques pédagogiques telles que le carnet de lecture, le cercle de lecture ou des animations particulières pouvant être reprises et diversifiées par la suite. Il s'agit en fait d'instaurer une ambiance de classe dès le début de l'année, qui permette aux enfants d'envisager que même à l'école, la lecture peut devenir un plaisir.

Cette construction pas à pas amènerait plus facilement les élèves à verbaliser leur expérience de lecteur lors du réseau spécifique sans être déconcertés par les activités mises en place alors. En effet, il est primordial d'assurer une continuité dans les apprentissages des compétences littéraires et dans la nature des activités proposées afin que l'ensemble du travail effectué en littérature sur l'année fasse sens aux enfants.

Bibliographie

Références théoriques et didactiques

– *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse, quand le livre, l'auteur et la lecture sont mis en scène dans le livre*, C. Tauveron, « L'aventure littéraire, un genre en émergence dans la littérature de jeunesse », C. Tauveron, centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2002

– *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse, quand le livre, l'auteur et la lecture sont mis en scène dans le livre*, C. Tauveron, « Des livres dans les livres », B. Gromer, centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2002

– *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, A. Rouxel et B. Louichon (dir.), « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur » M.J Fourtanier, Scéren CRDP de Bourgogne, 2009

– *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel et G. Langlade, « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », S. de Croix et J.L. Dufays, Presses Universitaires de Rennes, 2004

– *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel et G. Langlade, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », A. Rouxel, Presses Universitaires de Rennes, 2004

– *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel et G. Langlade, « Le sujet lecteur autour de la singularité de l'oeuvre », G. Langlade, Presses Universitaires de Rennes, 2004

– « Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse », C. Tauveron, Repères, n°33, 2006

– « Livres, lectures et lecteurs dans le roman français contemporain pour la jeunesse (1980-2005) », G. Béhotéguy, 2010

– Programmes scolaires de 2002 et de 2008

- La lecture comme jeu*, M. Picard, Éditions de Minuit, Paris, 1986
- La lecture*, V. Jouve, Hachette Supérieur, Paris, 1993
- *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, C. Tauveron, Hatier, Paris,
- Le récit spéculaire*, Dallenbach, Seuil, 1977
- Lire et écrire, cycle 3*, M. Lacour et F. Moscatelli, Bordas pédagogie, Paris, 2002
- Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, S. Terwagne et al., De Boeck, Bruxelles, 2003
- *Se former à la littérature de jeunesse*, C. Poslaniec, Hachette Éducation, Paris, 2008

- Comme un roman*, D. Pennac, Éditions Gallimard, 1992
- L'histoire sans fin*, M. Ende, Éditions Stock, 1984
- Histoires pressées*, B. Friot, « Histoire d'histoires », Éditions Milan, 1999

Références de littérature de jeunesse : corpus d'analyse

La mise en scène du livre

➤ Par une interrogation générale au cœur de l'histoire

- Un livre, ça sert à quoi ?* C. Legeay, Alice jeunesse, 2010
- C'est quoi un bon livre ?* E. Parmentier, A. Mathiot, Grrr...art, 2009

➤ Par son statut d'objet matériel

- Les loups*, E. Gravett, Éditions Kaleidoscope, 2005
- La petite bibliothèque imaginaire*, A. Serres, collectif de 20 illustrateurs, Rue du monde, 2006
- La dame des livres*, H. Henson et D. Small, Syros, 2009
- C'est un livre*, L. Smith, Gallimard jeunesse, 2010

La mise en scène de la lecture

➤ Par la représentation de sa complexité

- Les mystères de Harris Burdick*, C. Van Allsburg, L'école des loisirs, 1985
- L'affaire du livre à tâches*, P. Cox, Albin Michel Jeunesse, 1991

➤ Par la revendication de la volonté de lire

- On lit trop dans ce pays*, D. Picouly, Pef, Rue du monde, 2000
- Travailler moins pour lire plus*, A. Serres, Pef, Rue du monde, 2010

➤ Par les caractéristiques de l'activité (activité solitaire, lieu de pratique, posture du lecteur, public, progression etc...)

–*La mouche qui lit*, J-P. Siméon, I. Simon, Rue du monde, 1998

–*L'art de lire*, J.Claverie, M. Nikly, Albin michel jeunesse, Paris, 2001

La mise en scène du lecteur

➤ Par les métaphores autour des livres

« *Dévor*er les livres »

–*Léonie dévore les livres*, L. Herbert, F. du Bus, Casterman jeunesse, 2003 [nouvelle ed]

–*L'extraordinaire garçon qui dévorait les livres*, O. Jeffers, Kaleidoscope, 2007

–*L'ogre nouveau est arrivé*, R. Gouichoux, J-F. Martin, Albums Nathan, Paris, 1998

–*Pipioli la terreur*, P. Coirentin, l'École des Loisirs, 2001

–*Tibert et Romuald*, A. Jonas et F. Crozat, Milan, 1998

« *Plonger* dans les livres »

Entrée du lecteur dans le monde des personnages

–*Tibert et Romuald*, A. Jonas et F. Crozat, Milan, 1998

–*Un livre pour Élie*, N. Heidelberg, Seuil jeunesse, 1998

–*Le livre dans le livre dans le livre*, J. Müller, 2001

Entrée des personnages dans le monde du lecteur

–*Les loups*, E. Gravett, Éditions Kaleidoscope, 2005

–*Édouard et les pirates*, D.Mc Phail, Circonflexe, 1998

« *Rats* de bibliothèque »

–*Pipioli la terreur*, P. Coirentin, l'École des Loisirs, 2001

–*Tibert et Romuald*, A. Jonas et F. Crozat, Milan, 1998

➤ Par la confrontation de deux figures de lecteurs : celui qui aime à celui qui n'aime pas lire

–*Max n'aime pas lire*, D. de Saint Mars, Calligramm, 2004

–*Un livre pour Élie*, N. Heidelberg, Seuil Jeunesse, 1998

–*La dame des livres*, H. Henson et D. Small, Syros, 2009

Annexe 1

Le lecteur / la lectrice que je suis au (date):



Lire, ça sert à (**entoure**) :

- rêver
- avoir de bonnes notes
- apprendre des choses
- répondre à des questionnaires de lecture
- passer le temps/ s'occuper
- découvrir et explorer d'autres mondes

Mon livre préféré est :

Parce que (**entoure**) :

- il n'est pas long
- il est simple à lire
- l'histoire est intéressante
- le héros est comme moi
- il m'a fait peur / rire / rêver
- il y a des belles images

Je l'ai trouvé (**entoure**) :

- à l'école
- à la maison
- à la bibliothèque
- à la librairie

Un livre que je n'ai absolument pas aimé :

Ce qui ne m'a pas plu dans ce livre (**entoure**):

- il est trop long
- il y a plein de mots compliqués
- l'histoire était ennuyeuse
- j'ai été forcé de le lire
- je n'aime pas les personnages
- c'est écrit trop petit
- il n'y a pas d'images

Je l'ai trouvé (*entoure*) :

- à l'école
- à la maison
- à la bibliothèque
- à la librairie

Les sujets qui m'intéressent particulièrement dans les livres (*entoure*):

- Les histoires avec des animaux
- Les histoires de princes et de princesses
- Les enquêtes policières
- Les histoires qui font peur
- Les histoires drôles
- Les histoires d'aventures
- Tout
- Rien
- Je ne sais pas

Je lis plus souvent (*entoure*) :

- à l'école
- à la maison

J'emprunte des livres à la bibliothèque (*entoure*) :

- de l'école
- du village

Je préfère lire (*entoure*) :

- tout seul
- avec quelqu'un

Je lis (*entoure*) :

- très souvent
- parfois
- seulement quand je suis obligé

Extrait n°1 :



Extrait n°2 :



Léonie dévore les livres, Laurence Herbert, Frédéric du Bus, Casterman, 2003



Extrait :

« Le jour de son anniversaire
on a été chez le libraire
et on lui a offert « le chat botté » :
elle a tellement aimé
qu'elle n'en a fait qu'une seule bouchée.
Ce jour-là, on ne s'est pas inquiétés,
On a fait semblant de ne pas remarquer.
Mais elle a recommencé :
elle a avalé tout rond « les trois petits cochons »
et les a trouvés aussi bons que « Cendrillon ».
Alors on s'est dit : il faut faire attention,
On va ouvrir l'œil, et le bon.
Le lendemain,
Elle a croqué « Blanche-neige et les sept nains »
Entre deux tranches de pain.
Cette fois-ci, on lui a dit ;
Léonie, c'est interdit !
Mais le soir, elle s'est cachée
derrière l'armoire
Pour grignoter « Le vilain petit canard ».
Alors là on s'est fâchés et on s'est mis à crier : Léonie,
ça suffit !
Manger du papier, ce n'est pas bon pour la santé ! »

Travailler moins pour lire plus, Alain Serres (illustrateur : Pef)



On lit trop dans ce pays ! Daniel Picouly (illustrateur : Pef)

De son heaume à tirelire et plumes de paon,
une voix s'est élevée en phrases tarabiscotées.

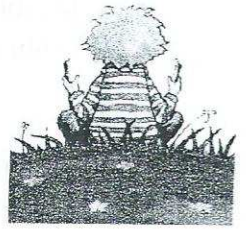
- Mon maître, le seigneur de Trop-C-Trop,
est en fort grand courroux contre vous.
En sa tour, il dit : « Le pays de Rose Bibly
est devenu pêtaudière. On y rit, on y pleure,
on devient critiqueur. On y songe même
à penser et pourquoi pas à rêver ! »

Et tout ça sans bourse délier, ne laissant
à mon maître que guignes,
queues de cerise
et noyaux rognés.



Annexe 5

Le lecteur / la lectrice que je suis au (date):



Lire, ça sert à (**entoure**) :

- rêver
- avoir de bonnes notes
- apprendre des choses
- 1 répondre à des questionnaires de lecture
- 2 passer le temps/ s'occuper
- découvrir et explorer d'autres mondes

Mon livre préféré est : *One Piece*

Parce que (**entoure**) :

- il n'est pas long
- il est simple à lire
- 1 l'histoire est intéressante
- le héros est comme moi
- 2 il m'a fait peur / rire / rêver
- il y a des belles images

Je l'ai trouvé (**entoure**) :

- à l'école
- à la maison
- à la bibliothèque
- à la librairie

Un livre que je n'ai absolument pas aimé : *titeuf*

Ce qui ne m'a pas plu dans ce livre (**entoure**):

- il est trop long
- il y a plein de mots compliqués
- l'histoire était ennuyeuse
- j'ai été forcé de le lire
- je n'aime pas les personnages
- c'est écrit trop petit
- il n'y a pas d'images

Je l'ai trouvé (*entoure*) :

- à l'école
- à la maison
- à la bibliothèque
- à la librairie

Les sujets qui m'intéressent particulièrement dans les livres (*entoure*):

- Les histoires avec des animaux
- Les histoires de princes et de princesses
- Les enquêtes policières
- Les histoires qui font peur
- 2 Les histoires drôles
- 1 Les histoires d'aventures
- Tout
- Rien
- Je ne sais pas

Je lis plus souvent (*entoure*) :

- à l'école
- à la maison

J'emprunte des livres à la bibliothèque (*entoure*) :

- de l'école
- du village

Je préfère lire (*entoure*) :

- tout seul
- avec quelqu'un

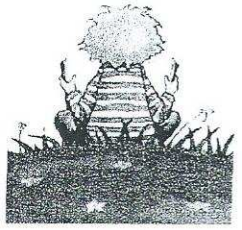
Je lis (*entoure*) :

- très souvent
- parfois
- seulement quand je suis obligé

quand j'ai du temps avant de me coucher

Annexe 6

Le lecteur / la lectrice que je suis au (date):



Lire, ça sert à (**entoure**) :

- rêver
- avoir de bonnes notes
- **apprendre des choses**
- répondre à des questionnaires de lecture
- passer le temps/ s'occuper
- découvrir et explorer d'autres mondes

Mon livre préféré est :

Tintin

Parce que (**entoure**) :

- il n'est pas long
- il est simple à lire
- l'histoire est intéressante
- le héros est comme moi
- il m'a fait peur / rire / rêver
- **il y a des belles images**

Je l'ai trouvé (**entoure**) :

- à l'école
- **à la maison**
- à la bibliothèque
- à la librairie

Un livre que je n'ai absolument pas aimé :

Les

Ce qui ne m'a pas plu dans ce livre (**entoure**):

- **il est trop long**
- il y a plein de mots compliqués
- l'histoire était ennuyeuse
- j'ai été forcé de le lire
- **je n'aime pas les personnages**
- **c'est écrit trop petit**
- il n'y a pas d'images

Je l'ai trouvé (*entoure*) :

- à l'école
- à la maison
- à la bibliothèque
- à la librairie

Les sujets qui m'intéressent particulièrement dans les livres (*entoure*):

- Les histoires avec des animaux
- Les histoires de princes et de princesses
- Les enquêtes policières
- Les histoires qui font peur
- Les histoires drôles
- Les histoires d'aventures
- Tout
- Rien
- Je ne sais pas

Je lis plus souvent (*entoure*) :

- à l'école
- à la maison

J'emprunte des livres à la bibliothèque (*entoure*) :

- de l'école
- du village

Je préfère lire (*entoure*) :

- tout seul
- avec quelqu'un

Je lis (*entoure*) :

- très souvent
- parfois
- seulement quand je suis obligé

Guide d'écriture et d'invention

Tu peux commencer ton récit par :

- Léa a un livre magique. Il est immense. Lorsqu'elle l'ouvre devant Élie, il voit avec stupeur un véritable escalier apparaître.
- J'ai un livre magique. Il est immense et lorsque je l'ouvre devant Élie, un véritable escalier apparaît devant nous.
- Léa a un livre magique. Je n'y croyais pas au début mais lorsqu'elle l'ouvre devant moi, je vois avec stupeur un véritable escalier apparaître.

Tu peux utiliser dans ton texte les mots, verbes ou expressions qui suivent :

- des appellations : créature gigantesque, bête terrifiante, petite fille, petit garçon, le drôle d'oiseau ...
- des mots de liaison : soudain, puis, c'est alors que...
- des verbes/ expressions : ramer, pagayer, combattre avec bravoure, voler au secours de quelqu'un...

Tu peux insérer des dialogues : entre Élie et Léa, entre Élie et le toucan, entre le monstre et Léa, entre le dragon et Élie.

Tu peux terminer ton récit par :

- Léa et Élie sont un peu tristes : c'est la fin de l'aventure. Mais ils retrouvent bien vite le sourire car ils se jurent que ce ne sera pas la dernière !
- Un peu tristes, ils se disent que c'est la fin de l'aventure. Ils se consolent pourtant en se jurant que ce ne sera pas la dernière !
- Nous sommes un peu tristes car c'est la fin de l'aventure mais nous nous consolons rapidement en nous jurant que ce ne sera pas la dernière !

Résumé

Ce mémoire propose une réflexion sur la mise en place d'un réseau projet lecteur en cycle 3 : un tel réseau, organisé dans le cadre de la littérature (lecture littéraire, écriture), permet-il de développer chez l'enfant une mise à distance de ses pratiques de lecteur et d'accéder à de nouvelles compétences de lecteur ?

Entre analyses théoriques sur les processus liés à la lecture, analyses littéraires d'albums de jeunesse, analyses sociales de comportements de lecteurs et analyses didactiques de travaux pédagogiques, ce mémoire a comme objectif de penser des séquences d'apprentissage et des rituels en lecture, niveau CM, au travers un corpus mettant en scène le livre, la lecture ou/et le lecteur.

Mots clés

réseau lecture – projet lecteur – pratiques de lecteur – séquences de lecture littéraire – interactions – immersion – identification – plaisir de lire