



**HAL**  
open science

## Le carnet du lecteur : un outil pour la formation du sujet-lecteur

Camille Lecoq

► **To cite this version:**

Camille Lecoq. Le carnet du lecteur : un outil pour la formation du sujet-lecteur. Education. 2015.  
dumas-01252745

**HAL Id: dumas-01252745**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252745>**

Submitted on 8 Jan 2016

**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.

**Année universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation*  
Professeur des écoles**

**Le carnet du lecteur : un outil pour  
la formation du sujet-lecteur**

**Présenté par LECOQ Camille**

**Mémoire encadré par M. MASSOL**

## Remerciements

Je souhaite remercier les personnes qui m'ont aidée pour l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire, Monsieur J-F. Massol, Professeur des Universités, pour la richesse des connaissances qu'il m'a transmises, ainsi que pour son soutien et sa disponibilité tout au long de mes recherches.

Je remercie ensuite Madame Gougou, Directrice de l'école primaire Jules Ferry, qui m'a permis de mettre en place ce mémoire dans le temps qui m'était accordé.

Enfin, je tiens à remercier Madame Petit, PEMF, avec qui j'ai eu la chance de partager ma première classe. Son expérience, ses connaissances ainsi que ses conseils ont été un appui précieux pour l'élaboration de ce mémoire.

**Mots-clés :**

Littérature, lecture, écriture, cycle 2, CE1, sujet lecteur, carnet du lecteur, lecture subjective.

**Keywords:**

Literature, reading, writing, primary school class, second year of primary school, subject-reader, book's reader, subjective reading.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE 1 : ETAT DE L'ART</b> .....	<b>3</b>
I. LES RECHERCHES EN THÉORIE DE LA LITTÉRATURE : L'ENTRÉE DU LECTEUR DANS L'ŒUVRE. ....	3
<i>I.1 historique et rupture</i> .....	3
<i>I.2 L'essor des théories de la lecture</i> .....	3
I.2.1 Les théories de la lecture .....	3
I.2.2 La place du lecteur empirique dans les théories de la lecture.....	4
<i>I.3 Recherches sur le lecteur empirique : les différentes postures ou identité du sujet lecteur</i> .....	4
I.3.1 Le lecteur : un sujet.....	4
I.3.2 Le modèle de M. Picard repris par V. Jouve.....	5
I.3.2.1 Le « lectant jouant » et le « lectant interprétant » .....	5
I.3.2.2 Le « lu » et le « lisant » .....	5
I.3.3 D. Bucheton et les cinq postures du lecteur .....	5
I.3.4 N. Lacelle et G. Langlade, les activités fictionnalisantes .....	7
<i>II.5 Recherches sur des sujets-lecteurs experts</i> .....	7
II. DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTÉRAIRE.....	9
<i>II.1 Historique de cet enseignement et de son rapport au sujet lecteur</i> .....	9
II.1.1 Historique des « portraits de lecteurs à l'école primaire française ... ».....	9
II.1.2 Les approches formalistes et objectivantes ou le rejet de la subjectivité du lecteur. ....	9
<i>II.2 Entrée du sujet lecteur en didactique, peut-on faire une place à la subjectivité de l'élève dans l'école ?</i> .....	10
II.2.1 Une place faite au sujet-lecteur dans les programmes.....	10
II.2.2 Difficultés .....	11
II.2.2.1 Lecteur privé et lecteur scolaire .....	11
II.2.2.2 Sujet lecteur et apprenti lecteur.....	11
II.2.2.3 Comment conjuguer contrainte et liberté dans la lecture scolaire? .....	12
II.2.3 Dépasser ces résistances pour faire place à la subjectivité des élèves.....	13
II.2.3.1 Prendre en compte les définitions du texte littéraire .....	13
II.2.3.2 Lecture subjective et lecture experte: une perméabilité à réviser.....	13
II.2.3.3 La remise en cause de l'enseignement par étape : la compréhension, l'interprétation et utilisation...14	
II.2.3.4 Une nouvelle conception de la lecture littéraire en classe.....	15
II.2.3.4 la socialisation de lecture comme fin du paradoxe .....	16
III. LE CARNET DU LECTEUR : UN OUTIL AU SERVICE DE LA FORMATION DU SUJET LECTEUR.....	17
<i>III.1 L'écrit, support à la formation du sujet-lecteur</i> .....	17
<i>III.2. Origine et définition du carnet du lecteur</i> .....	17
III.2.1 Définition .....	17
III.2.2 Ses fonctions .....	18
III.2.2.1 Le carnet du lecteur, une mémoire des œuvres lues .....	18
III.2.2.2 Le carnet du lecteur, un outil métacognitif .....	18
III.2.2.3 Le carnet du lecteur, instigateur de la créativité de l'élève .....	18
III.2.2.4 Le carnet du lecteur et le développement du sujet-scripteur .....	18
<i>III.3 Quelle utilisation en classe ?</i> .....	19
III.3.1 Caractéristiques formelles du carnet du lecteur.....	19
III.3.1.1 La couverture .....	19
III.3.1.2 L'organisation interne.....	19
III.3.2 Organisation temporelle .....	20

III.3.3 Organisation du carnet avec le débat .....	20
III.4 <i>Quel enseignement?</i> .....	21
III.4.1.1 Un enseignement libre.....	21
III.4.1.2 Accompagner l'élève par des consignes ou « phrases amorces » .....	21
III.4.1.3 Enseigner explicitement la posture subjective .....	22
III.5 <i>Quelles productions des élèves ?</i> .....	22
III.5.1 Texte et image.....	22
III.5.2 Types d'écrits .....	23
III.5.2.1 « Lecture actualisante » et « remplissage des blancs du texte » .....	23
III.5.2.2 Types de transformations opérées par l'activité fictionnalisante .....	23
<b>PARTIE II- MÉTHODE.....</b>	<b>25</b>
I. PARTICIPANTS.....	25
I.1. <i>Description de l'école</i> .....	25
I.2 <i>Description du public</i> .....	26
II. MATÉRIEL .....	28
II.1 <i>Disposition de la classe</i> .....	28
II. 2 <i>Supports utilisés</i> .....	28
II.2.1 Le carnet lecteur .....	28
II.2.2 L'album.....	29
II.3 <i>Supports d'enseignement</i> .....	30
II.3.1 Affichages.....	30
II.3.2 Tapuscrits .....	30
II.3. 3 Consignes .....	31
II.4 <i>Les outils de mesures des progrès des élèves</i> .....	31
III. PROCÉDURES .....	32
III.1 <i>Description de la séquence d'apprentissage</i> .....	32
III.1.1 La séquence.....	32
III.1.2 Description de la première séance .....	38
III.1.3 Progression de la séquence.....	38
III.2 <i>Déroulement des séances</i> .....	39
III.2.1 Chronogramme des séances.....	39
III.2.1 Les différentes phases des séances .....	39
IV. RÉSULTATS .....	42
IV.1 <i>Démarche d'analyse</i> .....	43
IV.1.1 Analyse des carnets du lecteur .....	43
IV.1.2 Etudes de cas .....	43
IV.1.3 Analyse des données .....	49
IV.2 <i>Implication subjective des élèves dans l'œuvre</i> .....	50
IV.2.1 Analyse des critères .....	50
IV.2.2 Résultats sous forme de graphique .....	52
IV.2.3 Résultats sous forme de pourcentages.....	53
IV.3 <i>Activité fantasmatique des élèves</i> .....	56
IV.3.2 Analyse des critères .....	56
IV.3.3 Les résultats sous forme de graphique.....	58
IV.3.3 Résultats sous forme de pourcentage .....	59
IV.4 <i>Activité axiologique</i> .....	60
IV.4.1 Présentation des critères .....	60

IV.4.2 Les résultats sous forme de graphique.....	61
IV.4.3 Résultats sous forme de pourcentage.....	62
<i>IV.5 Les postures de D. Bucheton adoptées par les élèves .....</i>	<i>63</i>
IV.5.1 Présentation des critères.....	63
IV.5.2 Les résultats sous forme de graphique.....	64
IV.5.3 Résultats sous forme de pourcentage.....	65
V. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	66
<i>V.1 Re-contextualisation.....</i>	<i>66</i>
<i>V.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....</i>	<i>67</i>
V.2.1 Faut-il un enseignement libre ou avec des consignes ?.....	67
V.2.2 L'enseignement explicite est-il efficace dans la formation su sujet lecteur ? .....	68
<i>V.3 Limites et perspectives .....</i>	<i>70</i>
V.3.1 Les limites de cette étude.....	70
V.3.1.1 La limite de temps .....	70
V.3.1.2 Les limites de l'album .....	70
V.3.1.2 La limite du nombre de participants .....	71
V.3.2 Les perspectives.....	71
V.3.3 Retour réflexif de ce mémoire sur mon métier d'enseignante .....	72
<b>BIBLIOGRAPHIE : .....</b>	<b>73</b>

## Table des figures

Figure 1- Degré d'implication subjective, groupe 1 .....	52
Figure 2- Degré d'implication subjective, groupe 2 .....	52
Figure 3- Degré d'implication subjective, groupe 3 .....	52
Figure 4- degré d'utilisation de l'activité fantasmatique, G1.....	58
Figure 5 - degré d'utilisation de l'activité fantasmatique, G2.....	58
Figure 6- Degré d'utilisation de l'activité fantasmatique, G3 .....	58
Figure 7- Degré d'utilisation de l'activité axiologique, G1 .....	61
Figure 8- Degré d'utilisation de l'activité axiologique, G2 .....	61
Figure 9- Degré d'utilisation de l'activité axiologique, G3 .....	61
Figure 10- Les postures des élèves G1 .....	64
Figure 11- Les postures des élèves G2 .....	64
Figure 12- Les postures des élèves G3 .....	64

## Introduction

« *Je n'aime pas lire parce-que je ne sais pas lire.* » C'est par ce sentiment exprimé par un élève de CE1 lors d'une séance d'APC (activités pédagogiques complémentaires) en lecture qu'une réflexion sur ce domaine se révèle pertinente. Si l'on essaie de le comprendre, il apparaît d'une part une conception de la lecture réduite à l'activité de déchiffrage et d'autre part la question du plaisir de lire. Ainsi, avant même d'aborder le cœur de ce mémoire centré sur le sujet lecteur, il semble essentiel de définir ce qu'est la lecture. Selon V. JOUVE, « *la lecture est une activité complexe, plurielle* » (1993, p.9) qui se définit selon cinq processus : un processus neurophysiologique, un processus cognitif, un processus affectif, un processus argumentatif, et un processus symbolique. Alors que le processus neurophysiologique fait référence au traitement visuel et soit à l'activité cérébrale, soit à l'activité physique lors de la lecture, le processus cognitif aborde la compréhension et l'interprétation du texte. Quant aux trois derniers processus, le processus affectif traite de l'expérience émotionnelle, le processus argumentatif évoque la visée illocutoire de l'auteur et le processus symbolique prend en compte l'impact de l'œuvre sur une époque et ses mentalités. Cette connaissance des processus mis en activité lors de la lecture permet une première définition de notre domaine d'étude et met en évidence toute sa complexité. Dans cette analyse, je m'intéresserai davantage au processus affectif même, si par la suite nous verrons qu'il entre en jeu dans le processus cognitif et inversement. A présent, afin d'exposer plus clairement la pertinence d'une recherche sur le sujet lecteur et d'un outil : le carnet du lecteur, je me référerai aux analyses sociologiques qui démontrent bien un problème : « *la lecture de la littérature ne va plus de soi* »<sup>1</sup>. En effet, dans leurs études sur des jeunes et des adolescents, François de Singly et l'équipe de Christian Baudelot montrent que 60% des adolescents lisent de la littérature, mais que seulement 27% de cette population lit pour le plaisir. C'est donc au regard de ces résultats et de leur conclusion : « *Les sociologues de la lecture montrent ainsi le rôle de l'Ecole dans la désaffection pour la lecture de la littérature* »<sup>2</sup> qu'un questionnement sur l'enseignement de la littérature prend tout son sens. Il importe donc de se questionner sur les recherches actuelles en didactique de la lecture et de mettre en place un enseignement dont un des objectifs serait l'implication des élèves. Alors que la subjectivité du lecteur fait irruption en théorie de la littérature et dans les recherches en didactique de la lecture, le *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale de 2002* propose la mise en place d'un outil : le carnet

---

<sup>1</sup> Citation extraite du cours « 1ère partie : les raisons de la réflexion sur le sujet lecteur. », utilisant les travaux suivant :  
- Baudelot, Christian ; Cartier, Marie ; Detrez, Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999.  
- Singly (François de), *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan, 1989.  
- Singly (François de), *Les Jeunes et la lecture*, "Les Dossiers Education et Formations", Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, DEP, 1993.

<sup>2</sup> Citation extraite du cours « 1ère partie : les raisons de la réflexion sur le sujet lecteur. », utilisant les travaux de la note 1.

du lecteur. Il ne va pas sans dire que cet outil et l'intervention de la subjectivité de l'élève dans l'œuvre comme dans l'école suscitent plusieurs questionnements. Ainsi, S. AHR et P. JOOLE expliquent que « *L'intérêt serait grand, à l'avenir, d'enquêter sur la place et les formes des journaux de lecture dans les pratiques effectives. Et [qu']il serait encore plus grand si on entreprenait sur cette base de mesurer sans a priori les effets produits sur les élèves par les différentes formes de journaux de lecture.* » (2013, p.112). C'est à partir de ce besoin pointé et explicité dans *Carnet/journal de lecteur/lecture* que ce travail de recherche puise son questionnement. Nous verrons dans une première partie l'état des recherches en théorie de la littérature, les recherches sur l'enseignement de la lecture de la littérature et le carnet du lecteur, puis la méthode mise en place afin d'étudier différentes utilisations du carnet du lecteur, pour clore sur les résultats de cette expérimentation.

## Partie 1 : Etat de l'art

Comme prélude à cette étude, il importe de retracer un court historique des théories de la littérature afin de préciser l'importance de la rupture constituée par la prise en compte du lecteur dans les recherches et son impact dans l'enseignement de la lecture et de la littérature.

### I. Les recherches en théorie de la littérature : l'entrée du lecteur dans l'œuvre.

#### I.1 historique et rupture

Dans les théories de la littérature l'œuvre a été étudiée par rapport à son auteur, dans son contexte historique et culturel ainsi que dans sa rhétorique et ses formes. Cependant, dans les années 1970, avec l'essor de la linguistique, les recherches se portent sur le lecteur. En effet, selon V. JOUVE : « *Comprendre une œuvre ne peut, dès lors, se réduire à en dégager la structure ou à la rattacher à son auteur. C'est la relation mutuelle entre écrivain et lecteur qu'il faut analyser.* » (1993, p.5).

#### I.2 L'essor des théories de la lecture

Alors que la théorie littéraire s'intéresse au lecteur et à l'acte de lecture il s'agit de discerner les écoles et les approches dans ce nouveau domaine afin de comprendre les recherches didactiques qui s'en sont inspirées.

##### I.2.1 Les théories de la lecture

V. JOUVE (1993) distingue les travaux de l'Ecole de Constance (l'approche allemande), l'approche sémiotique d'Umberto Eco, les analyses sémiologiques de Ph. Hamon et les recherches sur la « *lecture concrète du lecteur réel* » inaugurées par M. Picard.

L'Ecole de Constance va repenser le texte dans son rapport au lecteur. Hans Robert H. R. JAUSS s'intéresse à « *l'esthétique de la réception* », soit à l'impact d'une œuvre sur les lecteurs d'une époque et à ce qu'il nomme « *l'horizon d'attente* ». Il va aussi comprendre l'œuvre comme le texte écrit pas l'auteur auxquelles s'ajoutent les lectures qui complètent son sens. Iser dans sa théorie du « *lecteur implicite* » va s'intéresser à un lecteur particulier. Cependant pour Iser, le lecteur reste le « *présupposé d'un texte* ». Dans la même réflexion, U. Eco va étudier ce qu'il nommera le « *lecteur modèle* », ce lecteur coopératif visé par l'auteur dans l'élaboration même du texte. En s'inspirant de ces recherches, Ph. Hamon va étudier la lecture comme activité à travers la tripartition suivante : « *le texte à lire* », « *le rapport du texte au lecteur* » et « *le texte du lecteur* ».

Dès lors, comme l'explique Sébastien Marlair : « *La réception est non seulement active, mais en outre elle combine des attitudes différenciées, qui traversent une sorte de continuum qui vont de la réception la plus « passive » possible (celle qui laisse le texte être) à la phase la plus productive (celle qui contribue au texte, qui produit presque son propre texte), avec, entre les deux, son attitude la plus coproductive (celle qui permet au texte d'agir en soi).* » (2007, p.167)

On voit ainsi peu à peu apparaître l'activité du lecteur, mais ce n'est qu'avec M. Picard que le lecteur réel, ou empirique prend place dans les théories de la lecture.

### **I.2.2 La place du lecteur empirique dans les théories de la lecture**

Si U. Eco aborde le lecteur empirique dans ses théories de la littérature, c'est moins pour étudier son lien avec le texte que pour promouvoir la lecture du lecteur modèle. C'est à partir de M. Picard que l'on va s'intéresser au lecteur réel et à ses expériences de lectures personnelles.

D'après M. Picard, l'étude du lecteur abstrait et de son lien avec le texte qui le conçoit est insuffisante et il est nécessaire d'étudier le lecteur réel. Dans *La Lecture comme jeu*, M. Picard (1986) appréhende le lecteur réel à travers trois instances : le « *liseur* », le « *lectant* » et le « *lu* ». Selon lui, le « *liseur* » est cette part du lecteur qui reste dans le monde concret. Le « *lu* », lui, est l'inconscient et la subjectivité du lecteur qui interfèrent avec le monde fictif. Le lecteur entre dans l'œuvre en acceptant l'illusion référentielle et se prend au jeu proposé par l'auteur. Il va alors se laisser transporter dans cet univers fictionnel, s'identifier aux personnages et y projeter sa vie et ses fantasmes. Ainsi, pour Marc Lits, le « *lu* » de M. Picard « *reste au stade du principe de plaisir, du « ça » qui est dans l'imaginaire* » (2008, p.103). Pour finir, le « *lectant* » serait la partie réflexive et intellectuelle du lecteur, assimilée au moi et au surmoi selon Marc Litz. Cette troisième instance prend de la distance afin de questionner le sens de ce qu'il lit. Toutefois, il ne s'agit pas là d'un modèle établissant une gradation entre les différentes instances qui forment le lecteur, le « *lectant* » n'est pas supérieur au « *lu* ».

## **I.3 Recherches sur le lecteur empirique : les différentes postures ou identité du sujet lecteur**

Dans cette partie, nous verrons comment d'autres chercheurs en didactique de la littérature ont repris et enrichi le Modèle Picardien.

### **I.3.1 Le lecteur : un sujet**

L'approche de M. Picard pose plusieurs questions. C'est pourquoi, avant même de s'intéresser aux différents modèles et postures du sujet-lecteur, il faut se questionner sur ce terme. Afin d'avoir une définition plus claire du sujet lecteur, A. Rouxel et G. Langlade le définissent comme « *une identité « plurielle », mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les*

*circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées* » (2004, p.15). Alors qu'il est possible d'analyser les sujets-lecteur, il s'agit maintenant de comprendre quels modèles ont fait suite aux études de M. Picard.

### **I.3.2 Le modèle de M. Picard repris par V. Jouve**

« *Un modèle à compléter ?* » (1993, p.35), voici la question posée par Vincent V. JOUVE à la suite de l'analyse qu'il propose du modèle de M. Picard dans son ouvrage *La Lecture*. L'auteur explicite son projet et souhaite, d'une part, s'éloigner de la perspective du jeu proposé par M. Picard et d'autre part repenser les trois instances : « *Nous renoncerons ainsi au concept de « liseur », affinerons la définition du « lectant » et détacherons du concept du « lu » celui de « lisant »* » (1993, p.35).

#### *I.3.2.1 Le « lectant jouant » et le « lectant interprétant ».*

V. Jouve va tout d'abord s'attacher à préciser la figure du « *lectant* ». Pour lui, le « *lectant* » reste la partie réflexive du lecteur mais il choisit de la diviser en deux instances : le « *lectant jouant* » et le « *lectant interprétant* ». Le « *lectant jouant* » représente le lecteur qui joue avec l'auteur: cette instance fait des prévisions et tente de deviner les stratégies mises en place par l'auteur dans son texte. Le « *lectant interprétant* », quant à lui, fait porter son regard réflexif porte sur le message de l'auteur. En effet, une œuvre est aussi constitutive du message de son auteur et le « *lectant interprétant* » en cherche le sens. En interprétant l'œuvre, ce lecteur cherche la symbolique du texte, la pensée que l'auteur a voulu lui transmettre.

#### *I.3.2.2 Le « lu » et le « lisant »*

Le « *lu* » de V. Jouve ne reprend qu'une partie du « *Lu* » de M. Picard et le reste de ses caractéristiques se trouvent renommées sous le terme de « *lisant* ». Le « *lisant* » se définit alors comme l'instance qui accepte d'entrer dans l'illusion du monde fictionnel proposée par l'auteur. Cependant, le « *lisant* » ne prend pas en charge le « *ça* » du lecteur ainsi que ses fantasmes ; le « *lu* » devient donc cette partie du lecteur dont la lecture est la projection des fantasmes dans l'œuvre.

Ainsi, V. Jouve propose un modèle comprenant quatre instances. Si le « *liseur* » est laissé de côté, « *le lectant* » et « *le lu* » sont explicités par leur scission respectives en deux instances. Toutefois, le modèle proposé par V. Jouve, même s'il sert l'étude du lecteur réel, n'a pas comme finalité directe l'enseignement de la lecture littéraire. C'est avec D. Bucheton qu'apparaît une première recherche didactique sur le lecteur empirique.

### **I.3.3 D. Bucheton et les cinq postures du lecteur**

Dominique D. Bucheton, chercheuse à l'IUFM de Montpellier, propose une étude sur les postures de lecture d'élèves de collège. Imprégnée des théories de la réception et des travaux de M.

Picard et de H. R. Jauss, elle se questionne sur le rapport entre la pratique privée, sociale de la lecture et ce qu'elle nomme la pratique « *scolaire lettrée* ». Autrement dit, elle s'attache à catégoriser plusieurs comportements de lecture, soit des « *modes de lire [...] inscrits dans un certain nombre de grande configurations de lecture (socialement partagés) que l'on peut décrire* »<sup>3</sup> (2000). Elle explique les comportements du lecteur et pour elle une « *posture* » est « *un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche données.* » (Bucheton, 2000). A travers une étude dans deux collèges parisiens, elle définit cinq postures de lecture: « *le texte-tâche* », « *le texte-action* », « *le texte-signé* », « *le texte-tremplin* » et « *le texte-objet* ».

Tout d'abord, le « *texte tâche* » représente les écrits purement scolaires de certains élèves : ils écrivent sur le texte car c'est ce qui leur est demandé, mais ne vont pas appréhender subjectivement ou cognitivement l'œuvre. D. Bucheton explique que cette posture peut être due à des consignes trop globales donc imprécises ou encore à une peur du dévoilement chez l'élève. Elle précise que cette posture est visible à travers une écriture et une orthographe peu appliquée, dans le cas d'une lecture incomplète et non investie du texte ou bien par des contresens dus à une confusion avec des textes dont le récit présentait des similitudes. Le « *texte action* », lui, peut se définir en relation avec le « *lu* » de M. Picard car les lecteurs « *jouent le jeu de la fiction* » (Bucheton, 2000). Cependant, dans le « *texte action* », les lecteurs investissent certes émotionnellement le texte, mais aussi cognitivement. Ils s'attachent plus particulièrement aux personnages qu'ils considèrent le temps de la lecture comme réels. La troisième posture nommée « *texte-signé* » rend compte de la recherche du sens de l'œuvre, devenue énigme et fable. Cette recherche peut amener à un questionnement sur soi et sur son rapport aux autres en se comparant aux autres personnages. Enfin, le « *texte-tremplin* », comme son nom l'indique, représente la manière dont l'élève se sert de la réflexion menée dans le texte pour développer son propre point de vue. La posture adoptée dans « *le texte-objet* » fait référence au lecteur qui analyse l'œuvre. D. Bucheton nomme aussi cette posture, la posture « *lettrée* », le lecteur sort du texte pour analyser ses structures et son fonctionnement de manière objective. On peut donc rapprocher cette posture de l'instance du « *lectant* » de M. Picard.

Les cinq postures de D. Bucheton permettent de mieux comprendre les mécanismes de lecture présents chez les lecteurs et donc chez les élèves. Il importe de préciser que ces postures ne sont pas classées dans un ordre allant de la moins utile à la plus prestigieuse. D. Bucheton, dans les remarques apportées au bilan de l'expérimentation explique bien que les bons lecteurs ne sont pas ceux qui

---

<sup>3</sup> Citation de Bucheton. D. (2000). Les postures de lecture des élèves au collège, *Enseigner la littérature*, 201-213 ; Recueillie dans Dufays, J-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Belgique : UCL.

maîtrisent parfaitement la posture lettrée, mais qu'il s'agit de ceux qui jonglent entre les postures selon le texte lu. De plus, dans une deuxième remarque, on notera que « *la lecture action* » n'est pas à bannir, qu'elle n'empêche pas la mobilisation des autres postures et que le « *nier serait dangereux* » (Bucheton, 2000).

### **I.3.4 N. Lacelle et G. Langlade, les activités fictionnalisantes**

A côté du modèle de D. Bucheton, N. Lacelle et G. Langlade s'intéressent aux activités fictionnalisantes du lecteur.

Tout d'abord, penchons-nous sur la définition que propose G. Langlade :

« Par activité « fictionnalisante », j'entends les déplacements de fictionnalité auxquelles les lecteurs de la littérature, particulièrement de roman, procèdent au cours de leur lecture [...] le contenu fictionnel des œuvres est toujours, bien qu'à des degrés variables, investi, transformé et singularisé par l'irruption des univers de référence des lecteurs. » (2006, p.163)

Dans le cadre d'une recherche sur « *la lecture subjective* », N. Lacelle et G. Langlade décrivent cinq activités intervenant au cours de cette lecture: « *la concrétion imageante et auditive* », « *l'impact esthétique* », « *la cohérence mimétique* », « *l'activité fantasmatique* » et « *la réaction axiologique* ». Selon eux, l'activité de « *concrétion imageante* » produit des images et des sons en complément à ce qui est dit dans l'œuvre. Alors que « *l'impact esthétique* » concerne la subjectivité du lecteur face au style du texte, « *la cohérence mimétique* » touche la faculté du lecteur à expliquer les événements du texte et les actions des personnages par des relations de causalité. Enfin, « *l'activité fantasmatique* » peut être rapprochée de la posture du « *texte action* » de D. Bucheton. Comme le disent N. Lacelle et G. Langlade, il s'agit bien de (re)scénariser le récit à partir de sa propre vision, mais l'accent est sans doute davantage mis sur la subjectivité du lecteur. Pour finir, « *l'activité axiologique* » représente le lecteur qui se fait juge des actions des personnages : « [il] porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages » (2007, p.55). Ces cinq activités fictionnalisantes permettent de comprendre et d'analyser la manière dont un lecteur lit, ainsi que la manière dont sa subjectivité transforme et recrée l'œuvre.

## **II.5 Recherches sur des sujets-lecteurs experts**

D'autres chercheurs se sont intéressés aux instances multiples qui forment le sujet lecteur et on peut alors remarquer que tous les modèles se rejoignent d'une part sur la dimension plurielle du lecteur et d'autre part sur l'aspect subjectif et l'aspect raisonné qui l'animent. En effet, M-J Fourtanier<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Fourtanier, M-J. « Doubrovsky, lecteur(s) de Racine », in Langlade, G. & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.

qui étudie Doubrovsky en tant que « *lecteur de Racine* » dégage quatre « *identités* » de lecteur : « *le lecteur professeur* », « *le lecteur ému en proie au rêve* », « *le lecteur psychanalysé* » et le « *lecteur écrivain* ». Dans la même optique, B. Louichon<sup>5</sup> montre la pluralité du sujet-lecteur à travers ses recherches sur « *Gide lecteur d'Armance* ». Il distingue quatre discours de lecteur : « *un discours de critique* », « *un discours de lecteur* », « *un discours d'écrivain* » et un « *discours intime* ». On remarque que chacune de ces chercheuses montre un sujet-lecteur qui se présente à la fois de manière subjective avec « *le lecteur ému en proie au rêve* » ou « *le lecteur psychanalysé* » de M-J. Fourtanier et « *le discours intime* » de B. Louichon et de manière raisonnée et distanciée avec « *le lecteur professeur* » et « *le discours écrivain* ».

Dans cette première partie, nous avons synthétisé les recherches qui ont permis au sujet lecteur ainsi qu'à sa subjectivité de prendre sa place dans les théories de la lecture des œuvres. Maintenant, la question de sa place dans l'enseignement de la lecture à l'Ecole devient centrale.

---

<sup>5</sup> Louichon, B. « Gide, lecteur d'Armance ou la complexité du sujet-lecteur », in Langlade, G. & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.

## **II. Didactique de l'enseignement de la lecture littéraire**

Dans cette deuxième partie nous nous intéresserons à la manière dont la lecture privée et la subjectivité de l'élève peuvent s'accorder aux finalités de l'enseignement de la lecture. En effet, la manière dont on enseigne la littérature ne peut être imperméable au changement de paradigme opéré en théorie de la littérature. Nous verrons donc comment la subjectivité de l'élève prend place dans l'histoire de l'enseignement, puis quelles difficultés l'on peut rencontrer, pour clore sur les manières de les dépasser.

### **II.1 Historique de cet enseignement et de son rapport au sujet lecteur**

#### **II.1.1 Historique des « portraits de lecteurs à l'école primaire française ... »**

Dans le but de comprendre les pratiques de l'enseignement actuel de la lecture et de son rapport au sujet-lecteur, il importe de retracer brièvement l'historique de cet enseignement. M-F. Bishop distingue cinq périodes dans ce qu'elle nomme « *l'édification de l'élève lecteur de textes* » (2007, p.18). Selon elle la IV<sup>ème</sup> République avec la démocratisation de la lecture est le point de départ « *d'une nouvelle posture du lecteur qui devient un lecteur privé* » (2007, p.18). La subjectivité de l'élève entre dans les objectifs de l'enseignement de la lecture puisque « *sa mission est de doter chacun d'un goût de lire durable* » (2007, p.18). Dans la deuxième et troisième période (1959 à 1972 et 1972 à 1985) la lecture personnelle prend place à côté du décodage et de la compréhension. Entre 1985 et 2000 l'on passe à un enseignement plus technique avec des stratégies et des compétences à acquérir. Pour finir, c'est au cours de la cinquième période qu'on va prendre en compte des théories de la réception dans l'enseignement. L'élève devient un sujet-lecteur et sa subjectivité doit trouver une place au sein de l'école.

Ainsi la notion de plaisir de la lecture trouve sa source en 1945, mais le sujet-lecteur n'intervient réellement que dans la cinquième période. Il importe aussi de remarquer que la volonté de développer, chez les élèves, des savoir-faire pour comprendre les textes intervient au même moment. Il faudra donc voir quelle peut être la place du sujet-lecteur dans l'apprentissage de la compréhension.

#### **II.1.2 Les approches formalistes et objectivantes ou le rejet de la subjectivité du lecteur.**

La tradition de l'enseignement de la lecture et de la littérature se veut objectivante. Le rapport entre l'élève et l'œuvre n'est abordée que par un discours analytique enseigné par le professeur et reproduit par l'élève. Les savoirs littéraires tels que la biographie des auteurs, l'histoire littéraire ou la rhétorique sont transmis aux élèves qui doivent se les approprier et s'en servir pour observer et analyser les textes.

Dès l'école primaire, l'apprentissage de la lecture et plus particulièrement de la compréhension vise à faire acquérir des stratégies de lecture aux élèves. En effet, l'enseignement de la compréhension tel qu'il est recommandé, vise à expliciter les procédures mises en œuvre par le lecteur expert, représenté par l'enseignant et à les transmettre aux élèves. Comprendre un texte nécessite donc, selon C. Boyer (2004), de maîtriser trois types d'habilités : « *les microhabilités* », « *les macrohabilités* » et « *les habilités métacognitives* ». Selon lui, les « *microhabilités* » vont de la reconnaissance des mots, de leur identification et segmentation à la capacité à sélectionner et inférer une information. Par « *macrohabilités* », Boyer entend les procédures suivantes : « *prédire et élaborer* », « *identifier les informations importantes* » et « *critiquer* ». Enfin, les « *habilités métacognitives* » touchent la planification de sa lecture et la manière dont le lecteur gère sa propre compréhension. Ces procédures ne prennent pas en compte la subjectivité de l'élève et l'analyse du texte reste objective. La compréhension qui vise la découverte du sens de l'œuvre par le lecteur exclurait donc la subjectivité de l'élève...

Ces recherches actuelles en didactique de la lecture de la littérature et les études sociologiques sur la lecture témoignent bien d'un échec des ces pratiques objectivantes. En effet, si comme le suggère G. Langlade « *l'ancrage de la lecture dans les expériences du monde particulières des sujets lecteurs [serait] un des lieux où les œuvres achèvent indéfiniment de s'élaborer dans la diversité des lectures empirique [ ?] »* (2004, p.82) alors l'œuvre analysée de manière objective s'appauvrit. De plus, un tel enseignement enlève le sens à l'activité de lecture et, comme nous l'avons vu, éloigne les élèves de l'univers littéraire. Il importe donc de prendre en compte ce sujet lecteur dans toutes ses postures dans son enseignement de l'apprentissage de la lecture.

## **II.2 Entrée du sujet lecteur en didactique, peut-on faire une place à la subjectivité de l'élève dans l'école ?**

La tradition objectivante de l'enseignement a pour objectif de former l'élève à devenir un lecteur expert. Si l'on oppose lecteur expert et lecteur subjectif, la tâche apparaît complexe. Toutefois, le lecteur expert n'est peut-être pas tant le lecteur lettré que le sujet lecteur qui sait utiliser ses différentes postures devant un texte.

### **II.2.1 Une place faite au sujet-lecteur dans les programmes**

A présent, qu'il apparait essentiel de faire une place à la subjectivité de l'élève à côté d'un enseignement plus objectif de la compréhension, il importe de s'interroger sur les instructions officielles.

C'est dans le *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale de 2002* qu'apparait pour la première fois la prise en compte d'une lecture plus individualisée. En effet ces programmes permettent un accès à la subjectivité des élèves sous la forme d'activités visant « *la sociabilité 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 » ou encore « participer à un débat avec d'autres classes ». De plus les programmes insistent sur le fait de donner aux élèves « les moyens d'une relation plus intime avec le livre ». Pour finir, ces programmes proposent aussi un outil à l'enseignement: le carnet de lecture.

Cependant, l'enseignement de ce champ nouveau, même s'il apparaît dans les programmes, peut sembler flou et certaines complexités peuvent surgir lors de sa mise en place. Il en découle donc des difficultés que je me propose d'analyser.

## II.2.2 Difficultés

### II.2.2.1 Lecteur privé et lecteur scolaire

Dans *Lecture privée et lecture scolaire*, P. Demougin et J.F. Massol questionnent l'opposition de ces deux termes dans l'enseignement de la lecture littéraire. Ainsi, pour A. Pibarot « la scolarisation récente de la lecture privée est un paradoxe, voire un danger »<sup>6</sup>. Si les propos qui suivent nuancent cette opposition, l'on voit bien ici que la tradition d'un enseignement cloisonnant ces deux champs reste dans les pensées et se ressent chez les élèves. En effet, comment demander à nos élèves de livrer toute leur subjectivité dans l'étude d'une œuvre, alors que le contrat didactique relié à cette tradition le leur a toujours interdit. La signification de l'œuvre est conçue par les élèves comme une énigme qu'il faudrait apprendre à déchiffrer de manière raisonnée et dont la réponse est détenue par le professeur. De plus, ce contrat ancré dans l'esprit des élèves fait obstacle au surgissement de leur subjectivité. Ainsi, dans sa thèse sur *l'Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire* A. Doucey-Perrin explique que « les élèves, qui ont totalement intégré une posture scolaire, refusent de se livrer en tant que sujets soit parce qu'ils sont déstabilisés dans leur attente d'élèves, soit parce qu'ils ont appris à taire le sujet qui est en eux. » (2006, p.263). Il sera donc important de voir comment pallier cette difficulté et comment permettre à l'élève de faire abstraction de cette tradition.

### II.2.2.2 Sujet lecteur et apprenti lecteur

Dans sa thèse, A. Doucey-Perrin aborde la place du sujet lecteur dans les *Programmes de 2008*. Elle montre la manière dont sont niées certaines progressions des *Programmes de 2002* pour retourner à une vision dite « étapistes » de l'enseignement de la lecture. Dans cette vision, l'enseignement du décodage devrait être un pré-requis à l'enseignement de la lecture littéraire et donc à

---

<sup>6</sup> Pibarot, A. « Le secret de la lecture privée », in Demougin, P. Massol, J-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.

la construction du sujet lecteur. Dans la suite de sa thèse, en analysant le manuel *Croques-lignes*, elle explique que « *l'apprentissage reste [donc], en conformité avec les programmes de 2008, extrêmement étapiste puisque c'est la compréhension littérale et l'étude formelle du lexique par le questionnement qui sont essentiellement mises en évidence par les auteurs* » (2006, p.353). En s'appuyant sur A. Rouxel, A. Doucey-Perrin montre comment la redéfinition du sens de l'œuvre par les théories de la lecture a un impact sur l'enseignement de la lecture et sur son parcours : « *Reconsidérer la notion de sens parce que celui-ci « se construit dans l'interaction entre texte et lecteur et [qu']il est pluriel dans la synchronie comme dans la diachronie. » 298 Dès lors, l'accès à l'interprétation est inhérent à l'activité de lecture* » (2006, p.143). Nous verrons par la suite la remise en cause de cette vision étapiste en l'étendant à la compréhension et à l'interprétation.

### II.2.2.3 Comment conjuguer contrainte et liberté dans la lecture scolaire?

Cette deuxième difficulté est mise en évidence par A. Rouxel et G. Langlade qui abordent « *la tension entre données objectives d'un texte et appropriation singulière par des sujets lecteurs.* » (2004, p.12). On peut relier ce problème à la tradition de l'enseignement de la compréhension (avec des stratégies et compétences formelles) et à plusieurs théories de la lecture qui questionnent la part d'interprétation possible dans un texte. Il faut donc se demander quelle part de subjectivité admettre dans l'étude d'une œuvre. Y a-t-il une limite à cette subjectivité ? A. Rouxel et G. Langlade parlent alors de deux formes de subjectivité: « *une subjectivité en quelque sorte légitime, car attendue, voire encouragée par l'œuvre, et une subjectivité « accidentelle » qui aux yeux de certains relèverait davantage d'un détournement de sens...* » (2004, p.15). L'enseignant peut alors se demander quelle subjectivité autoriser en classe ou encore quels détournements de l'œuvre est-il possible de faire. Alors que M. Picard (1986) aborde le « *mythe de la subjectivité radicale* » et explique que le texte tend tout de même à contraindre l'interprétation du lecteur, d'autres favorisent un « *braconnage* » ou une « *profanation* » du texte. P. Joole met en évidence cette tension qui questionne l'enseignement de la lecture littéraire et parle d'une « *tentative de réconciliation, entre volonté de prendre en compte la lecture du sujet empirique et souci d'atteindre des objectifs liés aux apprentissages.* » (2013, p.16).

Ainsi, afin de dépasser ces difficultés, il est nécessaire, d'une part, de repenser l'opposition entre lecture subjective et lecture « *experte* » ou « *lettrée* » et d'autre part de proposer des outils au service de l'apprentissage du sujet-lecteur (exemple du carnet du lecteur dans la quatrième partie).

## II.2.3 Dépasser ces résistances pour faire place à la subjectivité des élèves

### II.2.3.1 Prendre en compte les définitions du texte littéraire

Si selon U. Eco le texte littéraire programme la lecture et les interprétations possibles du lecteur. Pour P. Bayard (2002), l'œuvre littéraire est à la fois « *le texte général que publie l'éditeur, et dont chacun a entre les mains une version comparable à d'autres, et le texte singulier auquel se confronte chaque intervention personnelle, laquelle, dans le jeu de ses remaniements, le découvre moins qu'elle ne le constitue* » (2002<sup>7</sup>). En effet, P. Bayard explique, à travers la figure de la syllepse, cette confusion qui donne lieu aux conflits sur la place de la subjectivité du lecteur. La double utilisation du terme « texte » et la place faite à la subjectivité du lecteur dans ce qu'il nomme « *le texte singulier* » montre que plusieurs théories du texte donnent toute sa place au sujet lecteur. Enfin, l'appellation de « *texte du lecteur* » en théorie de la littérature met aussi en évidence que s'il existe un texte dans sa matérialité, il devient au moment de sa lecture un texte nouveau, fabriqué par chaque conscience lectrice.

### II.2.3.2 Lecture subjective et lecture experte: une perméabilité à réviser

Il s'agit maintenant de voir que la subjectivité du lecteur ne va pas à l'encontre de l'interprétation de la lecture « *experte* », puisque la posture subjective n'est pas un obstacle à la posture lettrée.

Pour commencer, G. Langlade montre la perméabilité entre le « *lecteur subjectif* » et le « *lecteur expert* ». En effet, en reprenant Bayard, il explique qu'une lecture experte, se voulant objective et analysante sur les formes textuelles cache en réalité une crainte ou une pudeur et sert davantage « *à dissimuler que nous sommes avant tout sensibles dans une œuvre à ce qui nous concerne nous-mêmes* » (2004, p.85). A l'inverse, il énonce la manière dont la « *lecture subjective* » sert l'interprétation raisonnée : « *les réactions subjectives [...] seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive* » (2004, p.85). Ainsi, la lecture experte peut cacher la lecture subjective et la lecture subjective peut mener à une lecture experte ; la délimitation rigoureuse entre ces deux postures de lecture doit donc être nuancée. De plus, dans la suite de son propos G. Langlade exprime deux idées : d'une part l'activité critique du lecteur est une des postures de la posture lettrée, mais elle ne la constitue pas à elle seule, et d'autre part le sujet-lecteur serait le refoulé du lecteur expert : « *Ce sujet-lecteur n'est-il pas le refoulé du lecteur expert qui, résistant à toute théorisation et, peut-être même, à toute véritable domestication, bouscule les cadres rhétoriques et conceptuels de la lecture.* » (2004, p.87)

---

<sup>7</sup> Le livre a été trouvé sur Google Book, je ne dispose donc pas de la page. L'adresse internet se trouvera en bibliographie.

De même, A. Rouxel explique que la lecture littéraire nécessite le lecteur pluriel et non une seule posture. Selon elle, l'enseignement de la lecture n'est plus une rupture mais un « continuum » à la lecture privée, personnelle et l'identification n'est pas à empêcher. Cela est rendu possible grâce à un changement d'appréciation : l'identification n'est plus une « *perte de soi* » mais « *une rencontre avec l'altérité* » (2013, p.119). Ainsi, l'opposition entre lecture objective et lecture subjective ne se retrouve pas dans l'enseignement car comme nous l'avons vu, le lecteur est pluriel et chacune de ses postures se mêlent lors de la lecture. A. Rouxel explique dès lors qu'identification et distanciation ne s'opposent pas mais sont sollicités différemment tout au long de cette activité.

Pour finir, J.F. Massol montre à travers trois exemples que les activités fictionnalisantes de l'élève ne s'opposent par forcément à un enseignement plus objectif de la compréhension. Premièrement, il explique que si le lecteur s'identifie aux personnages dans des domaines moraux ou idéologiques, ce n'est pas une entrave à la compréhension du message porté par le texte mais un support que le professeur peut utiliser pour l'étudier. L'implication subjective de l'élève est donc à saisir pour questionner le sens de l'œuvre. Deuxièmement, il montre que permettre au lecteur de ressentir le plaisir procuré par la lecture privée ne l'empêche pas d'arriver au plaisir intellectuel, mais au contraire peut l'y amener. Troisièmement, il introduit la reprise collective d'une œuvre pour répondre au risque « *d'un obscurcissement du texte* » apporté par la lecture subjective et ainsi « *[répondre] à une lecture personnelle difficile* »<sup>8</sup>.

### *II.2.3.3 La remise en cause de l'enseignement par étape : la compréhension, l'interprétation et utilisation.*

A. Rouxel explique que la vision d'un enseignement en deux étapes comprenant d'abord la compréhension puis l'interprétation est erronée. Ainsi, la compréhension ne précède pas l'interprétation. De plus, dans l'enseignement de l'interprétation, si l'on reprend le terme comme l'entend U. Eco, le lecteur participe au sens de l'œuvre en collaborant avec l'auteur dans les limites qui lui sont permises par le texte. Ainsi, si l'on se réfère de nouveau à l'opposition qu'il fait entre « interpréter » et « utiliser » un texte, A. Rouxel note une paradoxe dans le parcours d'enseignement de l'école élémentaire au lycée: « *Tandis que l'on apprend aux jeunes enfants à se décentrer et se défier de leur subjectivité, on invite aujourd'hui les lycéens à s'impliquer intellectuellement et affectivement dans les œuvres qu'ils lisent, voir à les utiliser dans leurs journaux de lecture* » (2007, p.47). Ainsi, se pose la question d'un apprentissage des activités fictionnalisantes chez l'apprenti-lecteur. Faut-il avoir des compétences expertes en décodage et en compréhension pour apprendre à investir subjectivement un texte? Faut-il

---

<sup>8</sup> Massol, J-F. Shawky-Milcent, B. (2008). « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », article cité, p. 233-234, in Eduscol, Vibert, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?

savoir interpréter avant même d'utiliser? A. Rouxel conclue que: « *cette exclusion paradoxale explique la sècheresse et le formalisme de l'exercice et le fait que nombre d'élèves s'en détournent* ». (2007, p.50).

#### II.2.3.4 Une nouvelle conception de la lecture littéraire en classe

- A. Rouxel et ses « trois priorités » pour l'enseignement

Pour A. Rouxel, entreprendre un nouvel enseignement de la lecture littéraire signifie donc « *sortir du formalisme, [de] transformer le rapport des élèves au texte, [de] réintroduire la subjectivité dans la lecture, [de] l'humaniser, [de] lui redonner du sens* » (2013, p.116). Ainsi, plusieurs changements apparaissent dans cet enseignement, qu'il s'agisse des savoirs à enseigner, du lien entre le texte et son lecteur et de la place de la subjectivité de l'élève. La chercheuse définit donc « trois priorités » à l'enseignement de la lecture littéraire : « *favoriser en classe une approche moins formelle, plus sensible* », « *privilégier la lecture en acte, plutôt que le résultat de la lecture* » et « *préférer la notion d'espace intersubjectif à celle d'architecteur* ». En ce qui concerne la première priorité, je ne reviens pas dessus, l'ayant assez expliquée dans cette deuxième partie. Par « *privilégier la lecture en acte, plutôt que le résultat de la lecture* » A. Rouxel entend le processus métacognitif, la compréhension par l'élève de ses activités de lecteur et de leur rapport au texte. Enfin, la troisième priorité concerne la mise en place de débats sur les sens possibles des œuvres plutôt que l'enseignement de la construction d'un sens comme étant le seul possible.

- V. Jouve et « la lecture comme retour sur soi »

Par cette expression, V. Jouve explique que les lectures subjectives ont un intérêt pédagogique. Elles permettent d'une part d'intéresser les élèves car ils sont pris en compte et d'autre par' d'introduire un enseignement des « *savoir[s] sur le monde par le savoir sur soi.* » (2004, p.105). Ainsi, dans son dispositif méthodologique, le chercheur propose, dans un premier temps, de permettre un rapport entre la subjectivité de l'élève et le texte par des questions qui la sollicitent. Dans un deuxième temps, il souhaite permettre à l'élève de confronter ses représentations subjectives du texte aux données réelles et textuelles. On voit bien là qu'on rend explicite le sens objectif du texte (ce qui permet donc un travail en compréhension), mais ce n'est pas comme correction. En effet, il s'agit, dans un troisième temps, de mettre l'accent sur « *les réactions subjectives* » des élèves, et notamment les plus éloignées des données textuelles, afin de rendre explicite leur apport personnel au texte. Ainsi, en suggérant un questionnement chez les élèves et en leur demandant pourquoi ils développent ces commentaires sur l'œuvre, on les amène à se questionner sur eux-mêmes.

#### *II.2.3.4 la socialisation de lecture comme fin du paradoxe*

Enfin, selon Annie A. Rouxel, si les élèves investissent subjectivement le texte de manière individuelle et privée, un retour collectif permet l'exercice de l'interprétation grâce à la confrontation des subjectivités qui aboutissent à un regard objectif et intellectuel sur l'œuvre : « *c'est à partir de lectures subjectives que peuvent se négocier en classe des significations partagées* » (2007, p.52). Le retour collectif sous la forme de cercles de lecture ou de débat interprétatif permet donc à chaque texte du lecteur d'être exprimé sans tomber pour autant dans ce que M. Picard (1986) nomme « *le mythe de la subjectivité radicale* »

Ainsi, l'on peut voir que le désir d'autoriser la subjectivité des élèves dans la classe et dans l'œuvre suscite plusieurs difficultés qui tiennent aux traditions des théories de la littérature et de l'enseignement de la lecture littéraire. Si nous avons vu comment dépasser ces obstacles, plusieurs questions demeurent sur les outils et les manières d'enseigner la posture subjective du sujet-lecteur.

### **III. Le carnet du lecteur : un outil au service de la formation du sujet lecteur.**

L'utilisation du carnet du lecteur dans ce mémoire répond au problème soulevé par G. Langlade et A. Rouxel qui expliquent que « *si l'on s'accorde que la subjectivité doit désormais avoir droit de cité à l'école, la question de ses mode d'expression reste ouverte* » (2004, p.15). De plus, selon P. Demougin, « *l'écrit apporte la trace d'une activité qui ne se révèle pas dans les verbalisations et dans les exercices scolaires qui souvent les sous-tendent* » (2004, p.119). Il s'agit donc de trouver un outil qui permette à l'élève de s'impliquer subjectivement dans une œuvre littéraire tout en pouvant analyser les activités fantasmatiques qu'il développe.

#### **III.1 L'écrit, support à la formation du sujet-lecteur**

Alors que J-C. Chabanne et D. Bucheton s'interrogeaient sur les fonctions heuristiques du français, ils reprennent les propos de J. Crinon qui explique que le langage écrit ou oral aide à la « *construction de connaissances et à l'activation des représentations mentales* » (2013, p.7). Ainsi, d'après leurs recherches, en « *favorisant les activités langagières écrites et individuelles, le carnet est le lieu de « l'élaboration cognitive »* » (2013, p.8).

A. Rouxel, elle, aborde l'écriture comme « *acte de réception* », tandis que J.F. Massol et C. Esposito questionnent le rôle de l'écriture dans la formation du lecteur. Enfin, le type du carnet du lecteur ou journal de lecture apparaît à côté de l'écriture d'invention et de l'autobiographie du lecteur.

#### **III.2. Origine et définition du carnet du lecteur**

##### **III.2.1 Définition**

Le carnet du lecteur est, selon S. Ahr et P. Joole, « *un objet de recherche riche en perspectives d'analyse* » mais aussi « *un outil qui sert la formation des sujets-lecteurs* » (2013, p.8) On comprend grâce à ces deux définitions les deux principales fonctions constitutives de cet outil. Il est à la fois la trace effective des activités du lecteur empirique, activités qu'il est souvent compliqué de recueillir et donc d'analyser. Il sert donc aux recherches sur le lecteur réel, mais aussi au professeur, ce que nous verrons davantage par la suite. Sa deuxième fonction concerne davantage l'enseignement et la formation de l'élève en sujet-lecteur.

### III.2.2 Ses fonctions

#### III.2.2.1 *Le carnet du lecteur, une mémoire des œuvres lues*

Selon le *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale de 2002*, le carnet du lecteur permet de « *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.* » Le carnet du lecteur est donc un outil servant à mémoriser les œuvres lues et d'établir une bibliothèque personnelle. Mais il permet aussi au lecteur de créer un rapport plus personnel à l'œuvre.

#### III.2.2.2 *Le carnet du lecteur, un outil métacognitif*

Dans cette même idée, P. Demougin dit que « *Si enseigner la littérature consiste pour une bonne part à aider le sujet lecteur à se construire, il faut l'aider à construire cette parole intérieure, à jouer et rejouer les moments de sa construction* » (2004, p.125). Le carnet du lecteur devient donc support mais aussi mémoire pour le professeur et l'élève qui prend conscience de sa construction. Enfin, pour S. Ahr et P. Joole, le carnet du lecteur permet de « *Recueillir les traces de cette « activité fonctionnalisante » (G. Langlade 2006) » (2013, p.8)*. Il s'agit toujours ici, pour le professeur, d'analyser les « *activités fictionnalisantes* » des élèves et pour l'élève, de garder en mémoire son activité de lecteur. Cette fonction est reprise par A. Rouxel (2014) qui conçoit le carnet du lecteur sous trois « *éclairages* » différents sur le processus de lecture des élèves : un premier éclairage porte sur sa « *dimension métalexical* », un deuxième sur sa « *dimension culturelle* » et un troisième sur sa « *dimension identitaire* ». Selon elle, le premier éclairage se fait par le métalangage qui permet de comprendre « *l'activité de lecture et l'élaboration du sens en acte* » chez l'élève. Le deuxième permet d'appréhender la bibliothèque intérieure de l'élève, soit le réseau de livres dont il est investi alors que le troisième concerne les traces de la construction identitaire de chaque élève se confrontant à l'œuvre et aux altérités représentées par les personnages.

#### III.2.2.3 *Le carnet du lecteur, instigateur de la créativité de l'élève*

Une autre fonction du carnet du lecteur est de permettre la manifestation de la créativité des élèves. En reprenant la pensée d'Iser, A. Rouxel explique que « *le lecteur prend part égale avec l'auteur au travail d'imagination* » (2013, p.126) La subjectivité de l'élève permet aussi l'expression de sa créativité et le carnet du lecteur en garde la trace.

#### III.2.2.4 *Le carnet du lecteur et le développement du sujet-scripteur*

D'après les recherches en didactiques datant de 1990 dont parle C. Doquet, le carnet du lecteur, participe à la construction du sujet-scripteur car il constitue un « *écrit intermédiaire* » : « *le carnet prend place dans l'ensemble des outils de construction d'une posture scripturale* » (2014, p.59).

Cette fonction participe à une autre, seconde, selon laquelle l'écriture aide à la lecture littéraire. Ainsi, rejoignant ses premières missions, le carnet du lecteur aide à l'analyse des textes dits résistants.

De plus, selon elle, le carnet du lecteur permettrait aussi l'apprentissage d'un type d'écriture : les écrits personnels ou intimes. En effet, elle explique qu' « *A l'instar de l'apprentissage de l'écriture d'une lettre, d'une recette de cuisine [...] l'usage du carnet de lecture permettrait aux élèves de se familiariser avec un type d'écriture jusqu'ici peu travaillé à l'école, fait de notes de lecture, d'impressions, de fragments* ». (2014, p.59).

### **III.3 Quelle utilisation en classe ?**

#### **III.3.1 Caractéristiques formelles du carnet du lecteur**

##### *III.3.1.1 La couverture*

Comme nous l'avons expliqué dans la partie sur les difficultés de l'entrée de la subjectivité de l'élève dans l'école, le lecteur peut ne pas vouloir se dévoiler intimement dans le cadre de la classe. En effet, les élèves ont intériorisé les pratiques objectives de l'enseignement de la compréhension et il leur est compliqué de savoir comment se livrer subjectivement sur une œuvre. Ainsi, pour pallier cette difficulté, J.F. Massol et C. Esposito (2012) proposent une « *appropriation individuelle des carnets* », en permettant aux élèves de confectionner leur carnet. Ils expliquent ainsi que le lecteur peut projeter de sa subjectivité dans cet outil qui, dès lors, « *se démarque [ainsi] dans sa forme même des cahiers, carnets et classeurs scolaires, par nature relativement uniformisés.* »<sup>9</sup>

##### *III.3.1.2 L'organisation interne*

Suite aux fonctions que j'ai précédemment définies, la forme du carnet du lecteur peut à la fois prendre en compte la mémoire des œuvres lues et les activités subjectives des sujets-lecteurs en construction. L'article d'Eduscol « *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* » propose à partir des travaux de S. Ahr et de P. Joole deux parties dans le carnet du lecteur : « *Une partie anthologique permettant de se rappeler les œuvres littéraires* » et « *une partie consacrée aux écrits des élèves portant sur leur lecture* ». Dans la première, l'élève reprendrait des éléments du texte tels que des passages ou des illustrations, alors que la deuxième serait davantage consacrée au texte du lecteur, soit aux activités fictionnalisantes et au développement de la relation intime à l'œuvre.

---

<sup>9</sup> Massol, J-F. Esposito, C. (2012). *Ecrire pour lire : le carnet de lecture subjective*. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=40006>.

P. Joole propose, lui, d'utiliser deux cahiers : « *l'un recueillant les différents écrits de l'élève à propos de ses lectures, l'autre « de taille modeste, objet qui manifeste le caractère intime de la relation »* (2013, p.18)

Enfin, en ce qui concerne l'organisation interne du carnet du lecteur, E. Tacito souligne qu'il faut « *veiller « au soin et à l'attention des élèves sur la forme »* » (2013, p.33). Cette considération sur le soin s'explique par le souci de permettre aux élèves de revenir sur leur construction de sujet-lecteur et donc de pouvoir se relire.

### **III.3.2 Organisation temporelle**

A présent, on peut évoquer les temps dédiés à l'utilisation du carnet du lecteur. En effet, s'agit-il de temps prévu par le professeur où chacun écrit dans son carnet, ou l'utilisation du carnet du lecteur est-il laissé au choix de l'élève après des moments de lecture ? C. Plu, en étudiant les carnets des lecteurs utilisés par E. Tacito, professeur en cycle 3, montre que, dans les pratiques de ce dernier, « *le temps consacré au carnet est institutionnel* » (2013, p.33). Toutefois, elle explique dans la suite de sa réflexion que son utilisation reste très flexible puisque, selon elle, « *le carnet peut être utilisé dans un parcours organisé de lecture mais aussi être tenu librement.* » (2013, p.33).

### **III.3.3 Organisation du carnet avec le débat**

Comme nous l'avions vu précédemment, il existe une différence entre un enseignement de savoirs et stratégies de compréhension objective et un enseignement prenant en compte la subjectivité des élèves et leur rapport à l'œuvre. Nous avons expliqué que, pour éviter ce que M. Picard nomme le « *mythe de la subjectivité radicale* », un retour collectif sur l'œuvre permet de questionner les interprétations en fonction des données textuelles de l'œuvre lue.

S. Ahr et P. Joole vont donc montrer comment l'écriture dans le carnet du lecteur et la reprise collective sous la forme de débat permettent un enseignement des activités du sujet-lecteur. En effet, ils expliquent qu'il s'agit de « *deux outils complémentaires puisque la posture interprétative fait l'objet d'un dialogue intime et solitaire avec le texte [...] et d'un échange collectif, au cours du débat.* » (2010, p.69). De plus, ils mettent en évidence l'intérêt du débat comme un retour sur les sens possibles du texte et comme cadrage nécessaire pour enseigner toutes les postures du sujet-lecteur : « *L'expression d'émotions ou de jugements par le biais de l'écriture personnelle est donc complétée par une validation du sens par la communauté interprétative représentée par la classe (Fisch, Tauveron) et l'enseignant* » (2010, p.69). Une séance serait donc consacrée à l'écriture individuelle des élèves dans leur carnet du lecteur sur la lecture d'une œuvre puis à un retour collectif sous forme de débat.

### III.4 Quel enseignement?

Cette question de l'enseignement à partir du carnet du lecteur rejoint l'interrogation de Brossard et de Fijalkow (2008) sur la manière de « *didactiser la lecture privée dans un cadre en même temps normé et codifié.* »<sup>10</sup> En effet comment enseigner et apporter des connaissances ou stratégies aux élèves, sans pour autant faire taire leur subjectivité ?

#### III.4.1.1 Un enseignement libre

D'après le *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale de 2002*, l'utilisation du carnet du lecteur doit être « *assez libre[ment]* ».

De même, P. Joole aborde l'utilisation des consignes et dit que « *Les énumérations de consignes relatives à la tenue du carnet traduit en outre une absence de distinction [...] entre ce qui relève d'une lecture naïve souvent considérée comme affective et les éléments d'une lecture plus fine...* » (2013, p.28) Ainsi, intervenir dans le carnet du lecteur de l'élève par des consignes serait davantage le signe d'un enseignement du lecteur lettré plutôt que de la posture subjective du sujet-lecteur.

Enfin, E. Tacito (2007-2008) qui choisit de cadrer plus ou moins l'activité de ses élèves selon les objectifs choisis, reste strict sur l'idée de ne pas apporter « *les contraintes de la rédaction* » dans les consignes de l'utilisation du carnet du lecteur. Cette liberté permettrait à tous les élèves d'écrire sans être préoccupés par une longueur à respecter ou par les contraintes de la syntaxe et de l'orthographe qui parfois paralysent leur pensée.

#### III.4.1.2 Accompagner l'élève par des consignes ou « phrases amorces »

J. Giasson propose d'accompagner les élèves et leurs écrits grâce à des « *phrases amorces* » qui encouragent des remarques subjectives. De son côté, E. Tacito choisit d'établir avec ses élèves de cycle 3 une affiche où figurent les « *tâches possibles* » à effectuer dans le carnet du lecteur. Il propose donc : « *J'écris ce que je pense, je dessine, je recopie mon passage préféré, je pose des questions, j'explique, je ressens, cela me fait penser à etc.* » (2013, p.14). Enfin J.F. Massol et C. Esposito (2012) proposent l'utilisation de consignes précises afin de susciter « *[les] réactions personnelles qui constituent l'enjeu de l'activité.* »

---

<sup>10</sup> Borowski, P. (2005). *Le carnet de lecteur: mise en place et appropriation (CE1)*, In Ahr, S. Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Namur: Presses Universitaires de Namur.

### III.4.1.3 Enseigner explicitement la posture subjective

Si l'on se réfère aux travaux de B. Rosenshine<sup>11</sup> (1997) ainsi qu'aux écrits de G. Tagne et C. Gauthier<sup>12</sup> on remarque que les principes de l'enseignement explicite peuvent se retrouver dans les recherches sur l'enseignement du sujet-lecteur. En effet, Borowski (2005) dit qu'« ... *il importe [...] de clarifier précisément avec les élèves la nature et les objectifs des activités menées en classe.*» Il rejoint donc ici « *l'ouverture de la leçon* » de Tagne et Gauthier et l'importance d'avoir des objectifs explicités avec les élèves. En rapport avec le « *modelage* », Demougin explique que si le rôle du professeur n'est pas de faire un long discours visant à transmettre le sens caché du texte, il ne doit pas non plus être passif à la formation des sujets-lecteurs que sont les élèves. Selon lui, il s'agit plutôt « *d'un professeur qui, jouant avec le texte et se jouant de lui, met en scène l'acte de lecture et ses postures obligées* » (2004, p.126). Si cette manière d'enseigner et de se proposer en modèle risquerait d'enterrer la parole de l'élève, il explique bien que « *l'intime y trouve sa place car dans le silence de son écoute l'élève opère ses propres réorganisations symboliques et ne prend de la parole entendue que ce dont il fera son miel* ». (2004, p.126)

On voit donc que l'importance de clarifier l'objectif, de se constituer en tant que modèle ou enfin de guider l'élève par des consignes ou phrases amorces peut rejoindre un enseignement explicite du sujet-lecteur.

## III.5 Quelles productions des élèves ?

### III.5.1 Texte et image

Les commentaires des élèves sous la forme d'écrits ne sont pas le seul moyen utilisé à l'expression de leur subjectivité. C. Plu explique qu'il faut s'intéresser aux productions iconiques des élèves qui révèlent aussi leur implication et leur appropriation du texte. En effet, selon elle, qu'il s'agisse de redessiner les illustrations de l'album ou de dessins d'invention, l'élève y met son interprétation du texte. Dans le premier cas, les élèves qui reprennent une illustration vont se l'approprier en grossissant certains détails et en en réduisant d'autres. Dans le deuxième cas, le dessin de l'élève sera sa représentation mentale de moments du texte, un réagencement subjectif de celui-ci. Le dessin peut donc être témoin des activités fictionnalisantes du lecteur. C. Plu explique que, par des consignes préconisant le dessin, l'on peut amener l'élève à ce mode d'expression riche en subjectivité. Ici le dessin est accompagné d'un commentaire textuel ce qui permet à l'élève d'explicitier ce qu'il a

---

<sup>11</sup> Rosenshine, B. (2012). *American educator, Principles of instructions*, 12, 12-39.

<sup>12</sup> Tagne, G. Gauthier, C. (2014). *L'enseignement explicite, une approche structurée pour faciliter l'apprentissage des compétences*. Repéré à <http://www.formapex.com/les-principes-de-base/1161-lenseignement-explicite-une-approche-structuree-pour-faciliter-lapprentissage-des-competences>

voulu signifier. Il ne s'agit donc pas de remplacer le texte par l'image, mais au contraire de permettre à l'élève d'utiliser divers modalités pour exprimer sa subjectivité.

### III.5.2 Types d'écrits

Il ne s'agit pas là de revenir sur l'écriture fragmentaire ou sur la prise de note, mais de distinguer deux types de lectures pouvant être sollicitées, puis de voir quelles formes prennent les activités fictionnalisantes des élèves.

#### III.5.2.1 « Lecture actualisante » et « remplissage des blancs du texte »

Tout d'abord, selon P. Joole, par le cadrage de l'activité, le professeur peut amener l'élève soit à une « lecture actualisante » ou « activité projective » soit à une « tâche de « remplissage des blancs » du texte » (2013, p.21). La « lecture actualisante » ou « activité projective » dont parle Y. Citton (2007) concerne davantage une intervention subjective dans l'œuvre, soit le texte du lecteur, alors que la « tâche de « remplissage des blancs » du texte » s'apparente davantage à une coopération du lecteur permise par le texte comme l'entendait U. Eco. Il est donc important de définir explicitement avec les élèves l'objectif de l'apprentissage afin de savoir s'il s'agit de l'une ou de l'autre.

#### III.5.2.2 Types de transformations opérées par l'activité fictionnalisante

Les activités fictionnalisantes proposées par G. Langlade et décrites dans la deuxième partie de ce mémoire transforment le texte lu. G. Langlade parle alors d'un « double mouvement de défictionnalisation et de refictionnalisation des œuvres » (2006, p.163). C'est à travers ces deux mouvements que se crée selon lui « le texte singulier du lecteur ». Pour les constituer plusieurs « opérations textuelles [qui] constituent les modes opératoires de la fictionnalisation lectorale » (2006, p.168) : l'ajout, la suppression et la recomposition. Par « ajout », il désigne la manière dont le lecteur refictionnalise l'œuvre par ses apports culturels, tant littéraires que personnels. Le lecteur apporte sa vision du monde dans l'œuvre et c'est cet apport qui transforme le texte en un texte singulier, celui de son lecteur. Par « suppression », G. Langlade aborde la manière dont le lecteur occulte certaines données textuelles afin de recomposer le texte. Enfin il aborde la « recomposition » ou « réorganisation textuelle » à travers les écrits de Balzac lecteur sur Stendhal, auteur en montrant la manière dont un lecteur par identification ou rêverie peut vouloir « recomposer » un texte pour le rendre plus proche de son monde et de ses fantasmes.

Dans cette première partie, il était important de revenir sur les théories de la lecture et les modèles proposés du sujet lecteur, afin de comprendre leur impact sur l'enseignement. Un fois cet

impact pris en compte, plusieurs difficultés apparaissaient de la rencontre entre la tradition et ce nouveau champ. La subjectivité devait se faire une place à côté de l'enseignement de savoirs et stratégies visant la compréhension du sens d'une œuvre. La remise en cause du lecteur expert comme seul lecteur lettré et les limites de la subjectivité apportées par M. Picard permettent d'atténuer cette tension entre lecture subjective et lecture objective et même de les rendre complémentaires. Enfin, l'outil constitué par le carnet du lecteur permet à l'enseignant d'avoir un support à l'apprentissage des élèves et à leur construction en sujet-lecteurs. Il s'agit à présent de comprendre dans quelles conditions cet outil peut remplir ses fonctions. C'est pourquoi ce mémoire tentera de répondre à la problématique suivante : Comment utiliser le carnet du lecteur pour former l'élève en sujet lecteur et plus précisément comment apprendre à s'impliquer subjectivement dans une œuvre ? D'après les recherches dans l'état de l'art, je postulerai plusieurs hypothèses. Une première hypothèse serait que la formation du sujet lecteur nécessite un enseignement. En effet, sans consignes précises on peut penser que les élèves ne sauront pas quoi écrire et seront déroutés. On postulera donc qu'il faut apprendre aux élèves à s'inventir subjectivement dans l'œuvre et que cela passe par des consignes précises. Une seconde hypothèse serait que pour former l'élève en sujet lecteur il faut utiliser un enseignement efficace, soit un enseignement explicite. Expliciter aux élèves la manière dont un lecteur expert reconfigure le texte avec sa subjectivité permettrait à l'apprenti lecteur d'apprendre à utiliser cette posture.

## Partie II- Méthode

Dans cette deuxième partie, je présenterai la méthodologie mise en place avec les élèves afin de comprendre quelle utilisation du carnet du lecteur est la plus efficace pour l'apprentissage d'une posture subjective. Je proposerai une expérimentation basée sur trois dispositifs. A partir du même album, trois groupes écriront dans leur carnet du lecteur. Le premier groupe n'aura à sa disposition que les affiches collectives pour écrire. Le deuxième groupe disposera de questions précises auxquelles ils devront répondre. Le travail avec le troisième groupe, enfin, prendra la forme et la progression d'un enseignement explicite. Je présenterai tout d'abord le cadre de l'étude en y incluant une présentation de l'établissement et des participants, puis j'aborderai le matériel utilisé ainsi que les procédures mises en place.

### I. Participants

#### I.1. Description de l'école

L'école Jules FERRY où je fais mon stage est une école d'application de la circonscription Grenoble 1, qui comprend 16 classes dont 4 en cycle 2. Cette école dispose aussi d'une CLIS<sup>13</sup> et d'une UP2A<sup>14</sup>. Au total, 382 élèves fréquentent cet établissement en 2014-2015. En ce qui concerne le milieu socioculturel des élèves, même s'il est assez hétérogène, on peut souligner que beaucoup viennent de milieux sociaux défavorisés. Cette école n'était pas REP cette année, mais elle entrera dans l'éducation prioritaire l'année prochaine. L'établissement bénéficie de ressources humaines spécifiques telles que des membres du RASED<sup>15</sup> (sur quelques heures) et des intervenants du SESSAD<sup>16</sup> (intervenant uniquement avec les élèves de la CLIS). Cette école d'application riche en termes de recherche et d'innovation a mis en place le dispositif « *plus de maîtres que de classes* » depuis deux ans et cela aura donc un impact sur nos participants.

A présent, afin de préciser l'intérêt de ce mémoire au sein même de l'établissement, je me référerai au projet d'école, lequel a retenu comme un de ses axes de travail : « *acquérir progressivement les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension de textes* ». L'apprentissage de la lecture et de la compréhension fait donc partis du projet d'école. Toutefois, comme nous l'avons vu, le travail sur le sujet-lecteur et sur sa subjectivité sont des points d'appuis à la compréhension et non des obstacles.

---

<sup>13</sup> Classe d'Inclusion Scolaire.

<sup>14</sup> Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants.

<sup>15</sup> Réseau d'Aides Spécialisées pour les Elèves en Difficultés.

<sup>16</sup> Service d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile.

## I.2 Description du public

L'expérience menée pour ce mémoire concerne 26 élèves de CE1 (12 garçons et 14 filles). Il s'agit d'un groupe très hétérogène d'un point de vue social (classes sociales ouvrière et moyenne) et dans le rapport aux apprentissages. Dans cette classe, un élève a déjà redoublé sa classe de CE1, une élève est aidée par une AVS<sup>17</sup>, quatre élèves ont un PPRE<sup>18</sup> et trois élèves ont un PPS<sup>19</sup>. Une élève est allophone (née en Algérie) et suit donc une partie des enseignements en CP, notamment la lecture.

En ce qui concerne les dispositifs d'aide et de renforcement, trois élèves suivent des APC<sup>20</sup> en lecture le jeudi de 16h15 à 17h et deux autres ont des séances dites « de fluence » avec le maître surnuméraire, séances prises sur le temps scolaire. Les séances d'APC en petit groupe consistent en un renforcement en lecture avec des exercices de décodage et d'encodage sur ardoise et à partir de courts albums. Enfin, les séances de fluence se font sous forme de découpage et sont un entraînement à la lecture orale pour travailler la fluidité. Il s'agit donc de lectures multipliées et chronométrées d'un même texte à partir des outils des éditions La Cigale.

Afin d'apporter quelques descriptions sur le niveau des élèves de manière globale et en lecture, je me référerai à l'évaluation de fluence faite en début d'année par le maître surnuméraire et aux évaluations de mi-année dont une partie portait sur les compétences en lecture.

Le test de fluidité en lecture du début d'année prend appui sur le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM) et nous pouvons constater que les écarts sont grands entre les élèves, puisque Ar. a un score de 170 mots lus correctement dans la minute alors que le score de Rom est de 9 mots lus correctement, Mat. de 8 et El. De 7. Dans le bilan, 7 élèves sont considérés « en difficulté » et 4 sont dans la catégorie « à renforcer ». Si ce mémoire ne porte pas sur la fluence, ce test apporte des informations sur le niveau des élèves en décodage. Cela permettra de comprendre d'une part l'intérêt du carnet du lecteur ((ré) apprendre à aimer lire car lire ce n'est pas que décoder) et d'autre part le dispositif de lecture offerte au début de chacune des séances (les élèves mauvais décodeurs ne devaient pas être pénalisés dans cette séquence).

Pour finir, disons que, d'après les évaluations de mi-année communes au cycle 2, 9 élèves sont considérés en difficulté en français. Dans les items « lire ou écouter des œuvres intégrales courtes

---

<sup>17</sup> Auxiliaire de Vie Scolaire.

<sup>18</sup> Programme Personnalisé de Réussite Educative.

<sup>19</sup> Projet Personnalisé de Scolarisation.

<sup>20</sup> Activités Pédagogiques Complémentaires.

ou de larges extraits d'œuvres plus longues et rendre compte de sa lecture » et « identifier les personnages, les événements d'un récit qu'on a lu » on note environ 80% de réussite. Ces conclusions permettent de donner une première description des élèves, de leur niveau en fluence et en compréhension. Enfin, l'hétérogénéité exprimée par les deux types de tests devra être prise en compte pour ne pas fausser le protocole. Les trois groupes d'élèves formés pour le dispositif seront des groupes hétérogènes et le tableau suivant permet de mettre en évidence cette hétérogénéité à travers les résultats des deux tests précédents.

<b>Groupe 1</b>								
	E1 Me	E2 Al	E3 Yo	E4 Lo	<b>E5 Al</b>	E6 Ka	E7 Vi	E8 Ke
est fluence (CLM)	8	34	80	50	44	68	49	Abs (bon niveau)
pourcentage d'items réussis en lecture	16,7%	50%	88,9%	83,3%	88,9%	83,3%	83,3%	100%

<b>Groupe 2</b>									
	E9 Bi	E10 Ro	E11 Ba	E12 Hu	E13 Ka	E14 Ro	<b>E15 El</b>	E16 Ai	E17 Al
est fluence (CLM)	60	9	41	32	68	64	7	63	133
pourcentage d'items réussis en lecture	100%	5,6%	77,8%	55,6%	83,3%	83,3%	38,9%	94,4%	94,4

<b>Groupe 3</b>									
	E18 Mar	E19 Ma	<b>E20 Ma</b>	E21 Ya	<b>E22 Mat</b>	E23 Hi	E24 Ar	E25 Ad	E 26 Ha
est fluence (CLM)	60	76	21	58	34	66	170	abs	abs
pourcentage d'items réussis en lecture	94,4%	38,9	38,9%	77,8%	66,7	88,9%	94%	88,9%	Non notée (Elève allophone)

- Élèves en difficulté.
- Élèves en grande difficulté.
- Elève ayant redoublée.
- Prénom** Elèves avec un PPS
- Elèves en APC
- Elèves en séance fluence avec le maître surnuméraire.

## **II. Matériel**

Dans cette deuxième partie, je présenterai le matériel utilisé lors de cette séquence et je justifierai son utilisation au sein du dispositif.

### **II.1 Disposition de la classe**

#### ➤ **Disposition lors de la lecture**

Lors de la présentation de l'album et des lectures offertes des extraits, les élèves étaient réunis dans un coin regroupement. Cette modalité reprise à la maternelle permet de renforcer le vivre ensemble et la convivialité de ce moment d'apprentissage. Cette phase de lecture marque une rupture avec les autres apprentissages : les élèves ne sont plus assis frontalement devant le tableau mais sur des bancs en U, autour de l'enseignante qui lit l'histoire. Ce moment doit permettre aux élèves de prendre plaisir à l'écoute de l'histoire et d'entrer dans l'univers fictionnel de la lecture comme le ferait le « lu » de Picard.

#### ➤ **Disposition lors de l'écriture**

Dans la phase d'écriture individuelle dans le carnet du lecteur, les élèves étaient par groupe autour des tables réunies. Chaque élève était à une table pour permettre ce travail écrit, d'appropriation individuelle et subjective.

#### ➤ **Disposition lors de la mise en commun**

Enfin, les élèves se plaçaient par groupes sur des chaises disposées en cercle, au centre du coin regroupement. Cette disposition de l'espace devait permettre ces cercles de lecture. Pour communiquer sur le livre et être dans un cadre rassurant, les élèves avaient besoin de se voir.

## **II. 2 Supports utilisés**

### **II.2.1 Le carnet lecteur**

Le carnet de lecteur de chacun des élèves était un cahier de format 17X22 cm. Dans les difficultés liées au dispositif il apparaît que les élèves ont du mal à parler de leur subjectivité en classe car les traditions en étude de la littérature les ont habitués à analyser objectivement les œuvres. Pour pallier cette difficulté, j'ai fait deux choix.

Premièrement, j'ai installé un nouveau cahier, en supplément du cahier d'écrivain ou du cahier de culture utilisés par la titulaire de la classe et moi-même. Ce nouveau cahier se justifiait par les objectifs différents et la volonté de différencier cet outil des autres. En effet, même si les élèves collaient les textes des livres lus, dessinaient la couverture et faisaient leur exercice de compréhension dans leur

cahier de culture, cet apprentissage nouveau se devait de se différencier, afin que les élèves acceptent de se livrer subjectivement.

De plus, pour que les élèves s'approprient ce nouvel outil, chaque couverture fut l'objet d'une séance d'arts visuels. En effet, selon C. Esposito<sup>21</sup>, fabriquer son carnet de lecteur permettrait aux élèves de mieux se livrer, de s'approprier plus aisément l'album. Cette couverture était donc importante pour qu'ils puissent investir personnellement leur carnet du lecteur. Ensuite dans ceux-ci, ils devaient écrire la date à chaque séance, le titre et l'auteur de l'œuvre.

### II.2.2 L'album

Pour l'étude de la littérature, j'ai choisi l'album *Ami-Ami* de Rascal<sup>22</sup>. Ce choix répondait à plusieurs préoccupations.

Tout d'abord, cette œuvre et sa longueur (30 pages) étaient adaptées à l'âge des élèves. En effet, le vocabulaire utilisé devait être compréhensible et l'interprétation accessible. Pour résumer cet album, il s'agit de deux personnages, un loup et un lapin, habitant tous deux dans une vallée. La première page décrit dans un système binaire les deux protagonistes en insistant sur les stéréotypes (« *le gentil petit lapin* » et « *le grand méchant loup* »). Dans la suite, à tour de rôle ils dressent le portrait de leur ami idéal. Alors que le lapin veut un ami comme lui, le loup veut un ami à aimer. En se promenant dans la vallée, les deux personnages se rencontrent, le lapin prend peur et refuse d'être l'ami du loup. Cependant celui-ci décide de le ramener chez lui et dit à la fin « *Moi je t'aime comme tu es* ». Ainsi, deux interprétations sont possibles : soit le loup possède de grandes valeurs sur l'amitié, soit il veut manger le lapin.

Ensuite, le choix dépendait aussi de la valeur émotive du texte. Dans les recommandations d'Eduscol « *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* », A. Vibert, en reprenant G. Langlade, explique que, pour faire rentrer la subjectivité du lecteur dans la classe, il faut choisir un corpus de textes en fonction de « *leur charge émotive ou [des] valeurs qu'ils mettent en jeu* ». De même D. Dubois-Marcoin précise que l'œuvre doit être « *consistante* », et « *susceptible de faire événement dans la vie d'un élève.* » (2008, p.17). Le thème de l'amitié dans *Ami-Ami* permettait cette charge émotive et cet écho dans la vie des élèves qui expérimentent ce thème tous les jours. Lors de conseils de classe, il était apparu que deux élèves étaient traitées de « *contaminées* » par les autres enfants car l'une était allophone et l'autre était son amie. Les paroles du loup dans la fin d'*Ami-Ami* : « *Moi, je t'aime comme tu es.* » ainsi que le

<sup>21</sup> Massol, J-F. Esposito, C. (2012). *Ecrire pour lire : le carnet de lecture subjective*. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=40006>.

<sup>22</sup> Rascal. Girel, S. (2002). *Ami-Ami*. L'école des loisirs.

système d'opposition entre le portrait de l'amitié proposé par le lapin et celui du loup sont plus susceptibles de permettre l'émergence de la subjectivité des élèves.

Enfin, le texte mettait en scène un loup. Cette figure connue des élèves représentait une grande charge émotive et faisait appel à des connaissances encyclopédiques (la figure du loup dans la littérature de jeunesse). Le livre, en apportant un jeu sur le stéréotype du loup permettait l'apprentissage d'une œuvre plus complexe.

Pour finir, l'album n'était pas choisi par les élèves mais par moi-même. Cette décision dépendait des explications précédentes, mais cela devait aussi limiter les variables du dispositif. Les élèves auraient pu choisir eux-mêmes un livre et en parler dans leur carnet du lecteur, mais il m'aurait été impossible de comparer les trois modalités d'enseignement si le support avait été différent.

## **II.3 Supports d'enseignement**

### **II.3.1 Affichages**

Au cours de la séquence sur le sujet lecteur nous avons fait deux affiches. Sur ces deux affiches, nous avons rédigé en collectif ce que les élèves pouvaient écrire dans leur carnet du lecteur. Lors de la première séance, après avoir exposé l'objectif de la séquence aux élèves, j'ai recueilli leurs idées sur une première affiche (Annexe 1). Cette affiche était exposée au tableau à chaque séance. Tous les élèves pouvaient se servir de ce qu'il y avait d'écrit, mais c'était surtout le premier groupe qui n'avait ni questions, ni enseignement explicite, qui devait l'utiliser. Dans le courant de la progression de la séquence, quand le groupe 2 n'avait plus de questions et que le groupe 3 était en pratique autonome, ils avaient aussi la possibilité de l'utiliser. Lors de la dernière séance, les élèves ont dû participer à l'élaboration d'une nouvelle affiche (Annexe 2). Il s'agissait de dire ce qu'on pourrait ajouter dans les carnets du lecteur. Les élèves avaient eu plusieurs nouvelles idées grâce aux questions et à leur pratique du carnet du lecteur, ce qui leur a permis d'enrichir les affichages et de construire la deuxième affiche.

### **II.3.2 Tapuscrits**

Avant d'écrire dans leurs carnets du lecteur, les élèves devaient coller le tapuscrit de la partie qui venait d'être lue en collectif. Cette petite feuille était collée sur la page de droite et les élèves devaient écrire sur la page de gauche. Il était important qu'après la lecture offerte, les élèves puissent revenir sur le texte, le relire, écrire dessus s'ils le voulaient et se l'approprier. De plus, ils avaient la possibilité de recopier les passages qu'ils aimaient et il fallait donc qu'ils aient le texte sous les yeux.

### **II.3. 3 Consignes**

Dans ce dispositif, les élèves du deuxième groupe devaient écrire à partir de questions précises, écrites sur une feuille, que je leur donnais après la lecture offerte (Annexes 3 et 4). Chaque élève y répondait dans son carnet du lecteur. Ces questions étaient le plus souvent au nombre de neuf et changeaient d'une séance à l'autre (même si certaines pouvaient se répéter). Au moment de les rédiger, je voulais que chacune entraîne une ou plusieurs des activités fictionnalisantes relevées par N. Lacelle et G. Langlade. Par exemple la consigne une de la séance quatre : « *Dessine la maison du loup et la maison du lapin.* » vise l'activité de « *concrétion imageante et auditive* ». En effet, pour répondre à cette consigne les élèves devront s'imaginer la maison du loup et la maison du lapin à partir de la description du texte et dessiner ce qu'ils voient dans leur tête. De même, la question trois de la séance six : « *Le lapin veut un ami qui sait dessiner comme lui, qui sait jouer comme lui et qui soit collectionneur comme lui. Qu'en penses-tu ?* » permet un travail sur l'activité « *l'activité axiologique* » car le lecteur va juger l'action du lapin.

### **II.4 Les outils de mesures des progrès des élèves**

Afin de mesurer et d'évaluer les progrès des élèves, je me suis servie de leur carnets du lecteur pour la phase individuelle écrite.

Dans le carnet du lecteur, les écrits des élèves, ainsi que leurs dessins ont servi à mesurer leurs progrès. Les critères d'évaluation ont été l'implication subjective des œuvres par les élèves et le degré d'utilisation des activités « *fictionnalisante* » et « *axiologique* » de G. Langlade et N. Lacelle. J'ai utilisé ces deux activités comme critères car ce sont celles que j'avais choisi de travailler à partir du texte *Ami-Ami* (dans les consignes et dans l'enseignement explicite).

### **III. Procédures**

Dans cette troisième partie, je présenterai le déroulement du protocole. Nous verrons la séquence d'apprentissage en détail grâce à une fiche séquence, puis l'explication des tâches de chaque séance et leur progression.

#### **III.1 Description de la séquence d'apprentissage**

##### **III.1.1 La séquence**

La séquence mise en place sur le sujet lecteur a été découpée en huit séances de 45 minutes. Ces séances ont été faites en l'espace de trois semaines (du 22 janvier au 05 février). Cette contrainte de temps m'a amenée à faire un apprentissage massé, avec cinq séances les deux premières semaines et trois séances la dernière semaine. Une autre conséquence est le découpage de l'album. En effet, même s'il était le résultat d'une analyse littéraire visant à faire émerger les mouvements du texte, il était aussi fortement lié à la contrainte de temps. Ainsi il y eut de nombreuses séances engendrées par ce découpage. Le but étant de mettre en place une progression et d'avoir un résultat notable, il fallait que je fasse plusieurs séances sur le même album. Le choix d'une séquence ne portant que sur un livre était aussi nécessaire pour ne pas avoir d'autres variables dans le protocole (changer d'album constituait une variable supplémentaire).

<b>Niveau: CE1</b>	<b>Séquence:</b>	<b>Nombre de séance: 7</b>
<b>Discipline: Lecture</b>	<b>Carnet lecteur et formation du sujet lecteur</b>	<b>Support: <i>Ami-Ami, Rascal</i></b>

➤ Le BO de 2008 :

« Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. »

- Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture
- Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple.

➤ Compétence(s) du socle commun de connaissances et de compétences :

- Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de communication : Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de communication.
- Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de littérature de jeunesse adaptés à son âge :
  - Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues.
  - Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.
  - Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne, l'auteur, le titre, le texte, la phrase, le mot, le début, la fin, le personnage, l'histoire.

➤ Objectifs :

- Se construire une première culture littéraire.
- Concevoir et utiliser un carnet de lecteur.
- S'impliquer dans les lectures et se développer en sujet lecteur.

➤ Mise en place de la séquence :

- 3 groupes hétérogènes :
  - 9 élèves disposant chacun d'un carnet-lecteur avec des consignes très souples et donc une utilisation libre.
  - 8 élèves disposant chacun d'un carnet-lecteur accompagné de consignes précises et donc d'un accompagnement.
  - 8 élèves disposant chacun d'un carnet-lecteur avec un enseignement explicite et des feedbacks fréquents dans leurs carnets.

➤ Connaissances et capacités premières:

- Travail sur les 5 activités de lecteur : Nathalie Lacelle et Gérard Langlade : concrétion imageante et auditive, impact esthétique, cohérence mimétique, activité fantasmatique, réaction axiologique
- Ecriture fragmentaire

➤ Connaissances et capacités secondaires :

- Décoder un texte, comprendre un texte, vocabulaire du livre et des sentiments.

Séances	Durée	Objectifs principaux	Déroulement	Matériel
1	45'	<p>→ S'approprier l'outil carnet du lecteur.</p> <p>→ Connaître et comprendre les objectifs du travail avec cet outil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du carnet du lecteur et des objectifs de son utilisation.</li> <li>- Partir des représentations des élèves sur la lecture (prise des conceptions à l'oral et noter au tableau), dire qu'on va utiliser un carnet du lecteur, présenter l'objectif et demander aux élèves ce qu'on pourrait écrire à l'intérieur.</li> <li>- Elaboration d'une affiche méthodologique (Annexe 1).</li> <li>- Explication sur sa présentation (écrire son nom, le titre du carnet), sur son contenu (titre des livres lus, auteur, textes).</li> <li>- Atelier d'art plastique pour que chaque élève s'approprie son carnet avec sa subjectivité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 26 carnets-lecteurs</li> <li>- 26 protèges cahiers.</li> <li>- 26 feuilles blanches (à dessiner, colorier, puis à coller sur la couverture du cahier).</li> <li>- Matériel d'art plastique (titre « Carnet du lecteur » avec des styles Word que les élèves pourront découper).</li> </ul>
2	45'	<p>→ S'approprier l'outil carnet-lecteur.</p> <p>→ Découvrir l'album <i>Ami-Ami</i>.</p> <p>→ Commencer à s'investir affectivement dans l'album et à développer des activités de lecteur.</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Présentation collective du titre Ami-Ami</u></b></p> <p><b>3 groupes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un groupe</b> se sert de la méthodologie faite lors de la séance précédente pour écrire dans son carnet. L'accent est mis à l'oral sur la liberté de ce qu'ils peuvent écrire à propos du titre. La contrainte « écrire à propos du titre est conservée ».</li> <li>- <b>Un deuxième groupe</b> a des consignes et doit y répondre. Les consignes sont d'ordre affectif et tentent d'inciter l'élève à s'investir personnellement dans l'album.</li> <li>- <b>Un troisième groupe</b> sera accompagné par l'enseignante.</li> </ul> <p>Pratique orale de l'enseignante qui dit ce qu'elle pense et ressent face au titre. Demander aux élèves de relever les choses que j'ai dites. Explication de ce qu'il faut faire. Pratique guidée : rester avec le groupe pour aider et rappeler l'objectif et la méthode. Les élèves écrivent dans leur carnet.</p> <p>➤ Pendant 5 minutes, chaque groupe se rassemble pour parler de ce qu'il a écrit, de ce qu'il pense et ressent face au titre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carnets du lecteur</li> <li>- Livre <i>Ami-Ami</i></li> <li>- Affiche méthodologique.</li> <li>- Consignes pour le groupe 2.</li> </ul>
3	45'	<p>→ S'approprier l'outil carnet-lecteur.</p> <p>→ Commencer à s'investir affectivement dans l'album et à développer des activités de lecteur.</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Découverte de la couverture.</u></b></p> <p>➤ Découverte de la couverture dans le coin regroupement.</p> <p>Ecriture dans les cahiers. Même composition des groupes et mêmes tâches.</p> <p>➤ Pendant 5 minutes, chaque groupe dit ce qu'il pense et ressent par rapport à la couverture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carnets du lecteur</li> <li>- Livre <i>Ami-Ami</i></li> <li>- 26 photocopies de la couverture.</li> <li>- Affiche méthodologique.</li> <li>- Consignes pour le groupe 2.</li> </ul>
			<b><i>Travail sur la première page de l'album</i></b>	

4	45'	<p>→ S'approprier l'outil carnet-lecteur.</p> <p>→ Découvrir la première page de l'album.</p> <p>→ Développer l'activité de concrétion imageante et auditive</p>	<p>➤ Lecture par l'enseignante.</p> <p>➤ Travail dans les carnets de lecture :</p> <p>- <b>Groupe 1</b> : travail à partir de la fiche méthodologique, l'accent est toujours mis sur la liberté de ce qu'ils peuvent faire. Les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils peuvent faire afin de se rassurer.</p> <p>- <b>Groupe 2</b> : les élèves répondent aux questions dans leur carnet (ici il s'agira en outre de faire le dessin de ce qu'ils voient dans leur tête quand ils lisent).</p> <p>- <b>Groupe 3</b> : relecture du texte par l'enseignante qui s'arrête et dit ce qu'elle imagine dans sa tête. Les élèves font pareil un par un puis dessinent individuellement ce qu'ils voient.</p> <p>➤ Pendant 5 minutes, chaque groupe dit ce qu'il pense et ressent par rapport au début du texte.</p>	<p>- Carnets du lecteur</p> <p>- Tapuscrits</p> <p>- Consignes</p> <p>- Affiche méthodologie 1</p>
5	45'	<p>→ Continuer de s'approprier l'outil carnet-lecteur.</p> <p>→ Découvrir la suite de l'album.</p> <p>→ Développer l'activité fantasmagique et axiologique.</p>	<p><b>Travail sur la suite de l'album (portrait de l'ami idéal chez le loup et chez le lapin).</b></p> <p>➤ Lecture par l'enseignante.</p> <p>➤ Travail dans les carnets de lecture :</p> <p>- <b>Groupe 1</b> : travail à partir de la fiche méthodologique, l'accent est toujours mis sur la liberté de ce qu'ils peuvent faire. Les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils peuvent faire afin de se rassurer.</p> <p>- <b>Groupe 2</b> : les élèves répondent aux questions (ici il s'agira en outre de questions visant les activités fantasmagique et axiologique).</p> <p>- <b>Groupe 3</b> : relecture du texte par l'enseignante qui s'arrête et dit ce qu'elle pense dans sa tête (en mettant en avant les activités fantasmagiques et axiologiques). Les élèves font pareil un par un puis écrivent ce qu'ils pensent dans leur cahier. Présence de feedbacks ?</p> <p>➤ Pendant 5 minutes, chaque groupe dit ce qu'il pense et ressent par rapport au texte.</p>	<p>- Carnets du lecteur</p> <p>- Tapuscrits</p> <p>- Consignes</p> <p>- Affiche méthodologie 1</p>
6	45'	<p>→ Continuer de s'approprier l'outil carnet-lecteur.</p> <p>→ Découvrir la</p>	<p><b>Travail sur la suite de l'album (portrait de l'ami idéal chez le loup et chez le lapin) Suite.</b></p> <p>➤ Lecture par l'enseignante.</p> <p>➤ Travail dans les carnets de lecture :</p> <p>- <b>Groupe 1</b> : travail à partir de la fiche méthodologique, l'accent est toujours mis sur la liberté de ce qu'ils peuvent faire. Les élèves peuvent poser des questions sur</p>	<p>- Carnets du lecteur</p> <p>- Tapuscrits</p> <p>- Consignes</p> <p>- Affiche méthodologie 1</p>

		<p>suite de l'album. Développer l'activité fantasmatique et axiologique.</p>	<p>ce qu'ils peuvent faire afin de se rassurer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Groupe 2</b> : les élèves répondent aux questions (ici il s'agira en outre de questions visant les activités fantasmatique et axiologique, mais elles seront moins précises et plus ouvertes).</li> <li>- <b>Groupe 3</b> : Pratique guidée : les élèves lisent dans leur tête le texte et se posent des questions. Lecture orale par l'enseignante, les élèves interrompent la lecture pour dire ce qu'ils pensent et ressentent. Les élèves écrivent ce qu'ils pensent dans leur cahier. Présence de feedbacks ?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pendant 8 minutes, chaque groupe dit ce qu'il pense et ressent par rapport au texte.</li> </ul>	
7	45'	<p>→ Continuer de s'appropriier l'outil carnet-lecteur. → Découvrir la suite de l'album. → Développer l'activité fantasmatique et axiologique.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Travail sur la suite de l'album (la rencontre et la fin).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture par l'enseignante.</li> <li>➤ Travail dans les carnets de lecture :</li> <li>- <b>Groupe 1</b> : travail à partir de la fiche méthodologique, l'accent est toujours mis sur la liberté de ce qu'ils peuvent faire. Les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils peuvent faire afin de se rassurer.</li> <li>- <b>Groupe 2</b> : les élèves n'ont plus de questions, mais peuvent se servir des questions précédentes pour écrire ce qu'ils pensent.</li> <li>- <b>Groupe 3</b> : Pratique autonome : les élèves lisent dans leur tête le texte et se posent des questions. Les élèves écrivent ce qu'ils pensent dans leur cahier.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pendant 8 minutes, chaque groupe dit ce qu'il pense et ressent par rapport au texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carnets du lecteur</li> <li>- Tapuscrits</li> <li>- Affiche méthodologie</li> </ul>
8	45'	<p>→ Continuer de s'appropriier l'outil carnet-lecteur. → Développer l'activité fantasmatique et axiologique.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Travail sur la totalité de l'album</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture par l'enseignante de l'album.</li> <li>➤ Travail dans les carnets de lecture :</li> <li>- <b>Groupe 1</b> : travail à partir de la fiche méthodologique, l'accent est toujours mis sur la liberté de ce qu'ils peuvent faire. Les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils peuvent faire afin de se rassurer.</li> <li>- <b>Groupe 2</b> : les élèves n'ont plus de questions, mais peuvent se servir des questions précédentes pour écrire ce qu'ils pensent.</li> <li>- <b>Groupe 3</b> : Pratique autonome : les élèves relisent dans leur tête le texte et se posent des questions. Les élèves écrivent ce qu'ils pensent dans leur cahier.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pendant 8 minutes, chaque groupe dit ce qu'il pense et ressent par rapport au</li> </ul>	<p>Carnets du lecteur Affiche méthodologique 1</p>

			texte.  ➤ Conclusion sur ce qu'est la lecture avec prise des conceptions des élèves (voir si elles ont changées) et écriture d'une deuxième affiche méthodologique sur ce qu'on peut écrire dans son carnet du lecteur (Annexe 2).	
--	--	--	--	--

### III.1.2 Description de la première séance

Pour commencer la formation du sujet lecteur, la première séance portait sur l'explicitation de l'objectif et l'appropriation du carnet du lecteur. Tout d'abord, j'ai effectué un recueil oral des conceptions initiales des élèves sur la lecture. A la question « Qu'est-ce que signifie lire ? », les élèves ont répondu en se servant de deux caractéristiques de la lecture : le décodage et la compréhension. Une seule élève a répondu qu'elle lisait pour faire plaisir à son frère (lecture offerte à son petit frère). Ainsi, la conception de lire pour le plaisir était peu présente chez les élèves. J'ai alors expliqué aux élèves ce qu'ils allaient apprendre dans cette séquence. Dans la suite j'ai présenté aux élèves leur nouvel outil : le carnet du lecteur et nous avons vu ensemble son utilisation. J'ai donc recueilli les idées des élèves sur ce qu'ils pouvaient y écrire, puis j'ai fabriqué l'affiche méthodologique 1 (Annexe 1). Enfin, pour s'approprier leur carnet du lecteur et l'imprégner de leur subjectivité, les élèves ont décoré deux feuilles blanches qu'ils ont ensuite collées sur la première et quatrième de couverture de leur carnet. Cette séance devait permettre aux élèves de comprendre les objectifs et de rentrer dans ce nouvel apprentissage.

### III.1.3 Progression de la séquence

Le déroulement de cette séquence suit une progression différente pour chacun des groupes.

En effet, même si la séquence est basée sur la lecture épisodique de l'album, les activités du **groupe un** ne suivent pas de progression puisqu'à chaque séance les élèves écrivent dans leur carnet du lecteur à partir du texte lu et de l'affiche méthodologique 1.

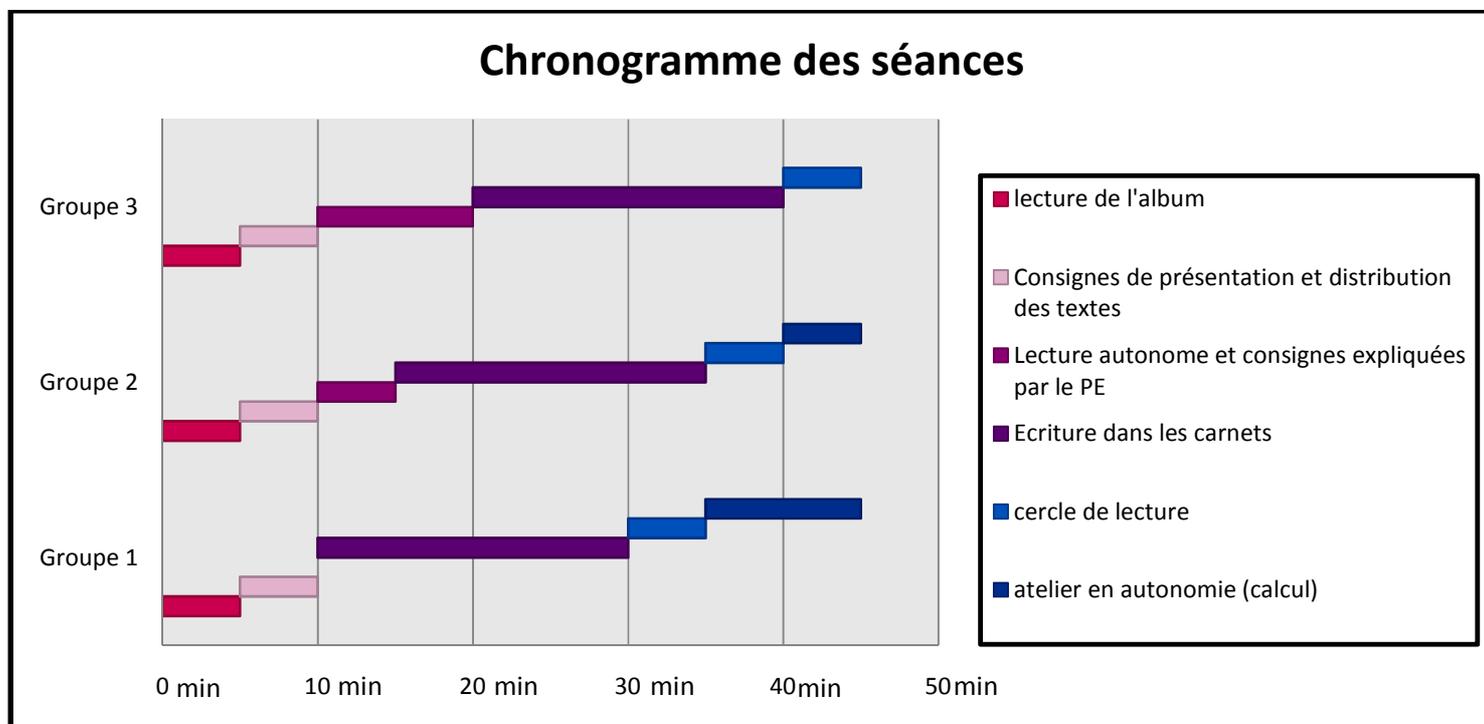
En ce qui concerne le **groupe deux**, pendant quatre séances (séance 2 à 5 incluse) les élèves ont des consignes avec des questions précises en lien avec des activités fictionnalisantes. A partir de la séance six, les consignes sont supprimées et les élèves deviennent plus autonomes. Ils ne sont plus guidés et doivent écrire à partir des savoir-faire appris et de l'affiche de méthodologie.

Dans la même idée, l'apprentissage du **troisième groupe** commence par des séances avec un modelage (phase où le professeur montre et explicite la procédure : il se fait modèle) et une pratique guidée assez forte, puis le modelage disparaît et, à la fin, les élèves se retrouvent autonomes. Comme les deux autres groupes, ils écriront après la lecture offerte, avec comme support le texte et l'affiche.

Cette progression devait permettre de voir quel enseignement est le plus efficace. A la fin, tous les élèves auront le même travail à effectuer, et même si l'analyse se fait sur la durée, elle doit aussi être comparative afin de répondre à la problématique.

## III.2 Déroulement des séances

### III.2.1 Chronogramme des séances



#### III.2.1 Les différentes phases des séances

A présent, il s'agit de décrire les phases des séances et d'explicitier les différents enseignements dans les trois groupes.

Chaque séance fonctionnait sur le même déroulement. En effet, elles commençaient par la lecture offerte de l'extrait de l'album sur lequel les élèves allaient écrire. Cette première phase orale se déroulait dans le coin regroupement et était nécessaire pour éviter que les élèves mauvais décodeurs ne puissent pas lire les textes. Le décodage n'étant pas le but de cette séquence, il ne fallait pas qu'il constitue un obstacle. Pour mettre au point cette séquence, je me suis donc référée à la notion « *d'auditure* » dont parle A. Perrin dans sa thèse : « *L'auditure sera donc considérée [...] comme l'activité, l'acte d'appropriation par l'auditeur d'un texte oralisé par la voix d'un adulte (en l'occurrence un enseignant).* » (2006, p. 394). De plus, comme je l'ai mentionné dans l'introduction de ce mémoire, un élève n'aimait pas lire car il ne savait pas lire. Le carnet du lecteur doit aussi permettre aux élèves de prendre du plaisir dans la lecture. Cet apprentissage d'investissement subjectif et de plaisir se devait donc

d'éviter toute surcharge cognitive telle que le déchiffrage. Enfin, lors des séances qui visaient l'activité fictionnalisante de concrétion imageante, je ne montrais pas les images de l'album aux élèves, afin qu'ils puissent s'impliquer en les imaginant eux-mêmes.

Par la suite, en classe entière, je disais aux élèves de se mettre à leur place et d'ouvrir leur carnet du lecteur à une nouvelle page. En montrant l'exemple à l'aide d'un carnet du lecteur d'un élève, j'expliquais la présentation à tenir. Ils devaient écrire la date dans la marge, et, pour la première séance, écrire le titre et le nom de l'auteur de l'album.

Après cette phase, les groupes commençaient en décalé : je donnais les consignes au premier groupe, puis au deuxième et enfin je travaillais avec le troisième. Tout d'abord, j'expliquais au troisième groupe qu'ils pouvaient écrire ce qu'ils voulaient sur le texte lu et qu'ils pouvaient se servir de l'affiche préparée lors de la première séance. Après avoir répondu à leurs questions, j'allais voir le deuxième groupe. A ce moment, je lisais avec eux les consignes distribuées pendant que j'étais avec le premier groupe. Cette lecture devait toujours éviter un problème de décodage. De plus, je m'assurais que les élèves aient tous compris les consignes et qu'ils puissent se mettre au travail. A partir de la sixième séance, les élèves n'ayant plus de consignes, nous fonctionnions comme le groupe un. Enfin, je me rendais avec le troisième groupe. Avec eux je commençais par une phase de modelage, c'est-à-dire que je relisais le texte et je m'interrompais pour expliquer ce qu'il se passait dans ma tête (remarques subjectives, explicitation d'utilisations d'activités fictionnalisantes sollicitées par la séance). Ensuite les élèves en pratique guidée devaient faire le même exercice, soit dire oralement ce qu'ils pensaient pendant leur lecture. Ensuite ces élèves écrivaient ce qu'ils avaient dit dans leur carnet du lecteur. Cet apprentissage avec le troisième groupe évoluait et petit à petit, le modelage devenait plus court jusqu'à ne plus exister. La pratique guidée fit petit à petit place à la pratique autonome, si bien qu'à la sixième séance, les élèves fonctionnaient comme le premier groupe, sans moi.

Les élèves de chaque groupe avaient 20 minutes pour écrire dans leur carnet. Par la suite, à cinq minutes de décalage, les élèves venaient s'asseoir sur les bancs et chaises mis en rond et les cercles de lecture commençaient. Il y avait donc une mise en commun avec le groupe un, puis le groupe deux et enfin le troisième groupe. J'étais alors derrière la caméra et les élèves parlaient entre eux de leur lecture. Ils avaient avec eux leur carnet du lecteur et pouvaient lire ce qu'ils avaient écrit s'ils le voulaient, même si le plus souvent il s'agissait davantage d'interagir sans lire. La consigne était de discuter du livre, de donner son avis et de l'expliquer. Mes interventions se limitaient à donner la parole aux élèves, à poser des questions pour approfondir certains points, à relancer la discussion si elle s'épuisait et à questionner les

élèves qui n'avaient pas parlé. Ce moment était important car il permettait de confronter les interprétations des élèves et donc d'éviter les problèmes de compréhension. De plus, l'interaction entre les élèves permettait à certains de se livrer subjectivement pour répondre au commentaire d'un pair et d'aller plus loin dans l'investissement du texte.

Dans cette partie il était donc important de mettre au point un protocole permettant de comprendre quel enseignement était le plus efficace à la formation du sujet lecteur. Pour ce faire j'ai choisi trois groupes hétérogènes avec trois types d'enseignement différents. A présent il s'agit de confronter les résultats obtenus et de les analyser pour répondre à la problématique.

## IV. Résultats

Dans cette partie je mettrai en évidence les résultats obtenus afin de comprendre lequel des trois dispositifs expérimentés est le plus efficace pour la formation du sujet lecteur.

Ces résultats sont issus des sept séances d'écriture et proviennent de 23 carnets du lecteur. En ce qui concerne les participants, trois carnets d'élèves n'ont pas pu être pris en compte. En effet, l'élève « E15 El » du groupe 2 avait une AVS à temps partiel et elle n'écrivait dans son carnet qu'en sa présence. Son travail répondait donc à un paramètre supplémentaire. Les carnets du lecteur des élèves « E21 Ya » et « E25 Ad » ne se seront pas non plus pris en compte. L'élève « E21 Ya » refusait de travailler ou d'écrire dans le but de se confronter à mon autorité et l'élève « E25 Ad » avait été absent à plus de trois séances. Ainsi, je ne pouvais pas prendre en compte leur carnet sans fausser les résultats (cela aurait amené plusieurs variables dans une expérimentation où le taux de participants est déjà faible).

A propos du contenu analysé, même si j'ai utilisé une caméra pour filmer les moments de cercle de lecture, je n'analyserai que les écrits des élèves par manque de temps. De plus, sur les huit séances, sept seulement seront utilisées. En effet, l'implication subjective des élèves dans la réalisation de leur couverture en séance 1 n'entrera pas dans les résultats faute de temps. Toutefois, à titre indicatif, il faut signaler que tous les élèves sauf un (l'élève « E21 Ya ») se sont impliqués dans cette séance. Enfin, je n'analyserai pas dans ce mémoire l'activité de « *concrétion imageante* ». Cette activité, même si elle était utilisée par les élèves et plus abondamment dans les séances 2, 4, 5, et qu'elle figurait dans les consignes du groupe 2 (exemples : « *Dessine ou écris ce que tu vois dans ta tête quand tu lis le titre Ami-Ami* », séance 2, « *Dessine la maison du loup et la maison du lapin.* », séance 4) m'était impossible à analyser dans le temps imparti. Cependant, afin d'apporter quelques éléments, on peut dire que cette activité a été utilisée de manière très hétérogène. Par exemple, lors de la séance 4, à partir du texte descriptif de la vallée et des deux maisons, 30% des élèves ont fait des dessins petits, en noir et blanc, 17% ont fait des dessins plus grands, mais sans les détails du texte, 13 % ont fait des dessins avec les détails du texte et 39% ont fait des dessins avec les détails du texte et des ajouts personnels.

Finalement, dans cette partie je présenterai d'abord la démarche utilisée pour recueillir les résultats, puis j'expliquerai les critères et indicateurs que j'ai utilisés, pour clore sur des graphiques plus représentatifs.

## IV.1 Démarche d'analyse

### IV.1.1 Analyse des carnets du lecteur

Afin de recueillir les résultats des trois protocoles, j'ai commencé par analyser les 23 carnets de lecteur. Pour le réaliser, je recueillais ou reformulais les données d'un élève, puis je classais ces données dans des critères (présence du « je », « activité fantasmatique », « activité axiologique, trace personnelle »). J'ajoutais à chaque recueil d'information un -, --, + ou ++ devant le critère. Ce code permettait de signifier la quantité (un mot, une phrase, un récit) et était souvent accompagné de commentaires écrits (« commentaire limité à « ils sont amis » », « commentaire avec détails »). J'ai fait cela pour tous les élèves et à chaque séance.

A présent, je vais tenter d'explicitier davantage l'analyse de ces carnets en proposant trois études de cas qui reflètent trois implications différentes. Nous verrons tout d'abord l'élève 9 Bi du groupe 2 qui était peu impliqué subjectivement dans ce travail, puis j'analyserai le carnet de l'élève 19 Ma (groupe 3).

### IV.1.2 Etudes de cas

#### ➤ Carnet du lecteur de l'élève 9 « Bi »

#### –Séance 2 :

L'écrit de Bi est constitué de 3 réponses seulement aux huit questions et d'un petit dessin au stylo (Annexe 5). Aux questions 1 et 2 « *Dessine ou écris ce que tu vois dans ta tête quand tu lis le titre Ami-Ami* » et « *A ton avis de quoi parle ce livre ?* », Bi répond que deux personnes vont devenir amies pour la vie : « *Je pense que deux persson devine ami pour la vi* » et « *Je pens que dans se livre deux persson devien ami pour la vi* ». A la question 3 : « *Penses-tu [que ce livre] va te plaire ? Pourquoi ?* », Bi répond par un « *Non* ». Ainsi, dans l'implication subjective de Bi, on peut noter l'utilisation de la première personne du singulier dans deux réponses. Cependant, la réponse « *Non* » à la troisième question montre que l'élève refuse de s'impliquer. En effet, il n'utilise qu'un mot, n'apporte pas d'explication et n'écrit rien après. Quand à l'activité fantasmatique, même si ce qu'il imagine est réduit à « *ils vont devenir amis* », on peut noter le petit dessin avec des bulles de paroles dans lesquelles un personnage dit « *tu veus bien mon ami* » et l'autre « *dacore* ». Ainsi, le commentaire comporte un apport personnel. L'élève n'utilise pas d'autres activités fictionnalisantes.

On peut donc penser que Bi est dans la posture « *texte tâche* » de D. Bucheton, car même s'il n'y a pas de rature, l'élève paraît écrire seulement pour répondre aux questions et ne s'implique pas davantage dans le dessin (petit, au stylo, sans détails ni couleur) ou dans ses écrits.

#### –Séance 3 :

Bi a répondu à quatre questions sur neuf (« *Que ressens-tu en voyant la couverture ?* », « *A quelles émotions les couleurs te font-elles penser ?* », « *Que penses-tu du loup ?* », « *Quelles émotions ressens-tu en voyant le loup ?* »). Ses réponses sont respectivement « 1) de la joie », « 2) de la joie », « 3) qu'il et gatile », « 4) quil et gatile ». Ainsi, l'implication subjective de l'élève est limitée car, même s'il exprime un sentiment à deux reprises, ses réponses sont les mêmes, constituées en groupe de mots, sans explication et sans « je ». De même, Bi utilise l'activité axiologique pour dire ce qu'il pense du loup à partir de la couverture. Son jugement est aussi constitué d'un morceau de phrase, sans ponctuation et sans explication. Enfin, le manque d'implication est visible dans la réponse 4 qui est identique à la troisième et qui ne correspond pas à la question posée. L'élève ne dit pas quelle émotion il a en voyant le loup, mais il réécrit la réponse précédente sans faire attention à la différence entre ces deux questions. Ainsi, Bi est toujours dans la posture du « *texte tâche* ».

–**Séance 4 :**

Bi a répondu à trois questions sur neuf (« *Dessine la maison du loup et la maison du lapin.* », « *Pourquoi selon toi la maison du loup est-elle noire et la maison du lapin blanche ? Est-ce que cela te semble normal ?* », « *Quelle maison aimerais-tu avoir ?* »). Dans l'activité de « *concrétion imageante* » Bi a fait un petit dessin au stylo noir. Il respecte les détails du texte avec, en bas du dessin, une maison blanche et le lapin, une vallée à laquelle il ajoute un sapin, puis, en haut, une maison noire avec le loup. L'ajout du sapin, étant de sa propre initiative, touche à la « *concrétion imageante* ». Toutefois, le dessin est peu appliqué, les maisons et les animaux sont dessinés avec leur contour mais sans détails. A la question 2, Bi répond : « *parce que le loup va manger le lapin* ». Encore une fois il ne s'agit pas de phrase. De plus, le rapport entre la couleur des maisons et les animaux qui y habitent est peu explicitée. Enfin, à la troisième question, Bi répond « *celle du loup* ». Cette question visait l'entrée de l'élève dans le monde fictif des personnages. Cette réponse est de trois mots, sans explication et sans détails. Ainsi, ces réponses avec l'absence de « je » et l'écriture peu soignée de l'élève relèvent encore du « *texte tâche* ».

–**Séance 5 :** L'élève était absent.

–**Séance 6 :**

Dans cette séance, Bi a répondu à trois questions sur dix. L'écriture est au crayon de papier, raturée et peu appliquée. Le « *je* » est toujours absent et les réponses ne correspondent pas à des phrases construites. A la question 1 relevant de la « *concrétion imageante* » : « *Dessine le lapin et le loup comme tu les vois dans ta tête.* » Bi a fait un dessin de deux carreaux du loup et du lapin au crayon. Il n'y a aucun détail apparent et peu d'application. Dans cette continuité, à la consigne 2 : « *Recopie les phrases ou passages que tu aimes et explique pourquoi* » l'élève répond « *aucune* ». On note là un refus d'appropriation subjective de l'album, mêlé à une volonté de ne pas faire ce qu'on lui demande. Enfin, on

trouve quand même une trace d'implication lorsque Bi essaie d'expliquer pourquoi le lapin veut un ami qui sache dessiner, jouer comme lui et qui soit collectionneur (question 3) et dit « *pour ne pas ce faire manger* ». Toutefois, l'élève n'explique pas sa réponse, et comme le rapport entre le vœu d'avoir un ami qui dessine et la peur de se faire manger n'est pas évident, on peut se demander si Bi ne répond pas plus pour écrire quelque chose. L'ensemble de l'écrit ainsi que sa présentation ne montrent pas une implication subjective de l'élève. Bi est encore dans la posture du « *texte tâche* ».

#### –Séance 7 :

Dans cette séance l'élève n'a plus de consignes, ni de questions. Bi n'emploie toujours pas de « *je* », mais il écrit une phrase : « *le lapin a été dacor pour etre ami avec le loup mais le loup en avoir mar donc il a manger* ». On trouve là un commentaire relevant de « *la réaction fantasmatique* », l'élève rescénarise la fin en la poursuivant. On trouve une trace d'implication puisque Bi imagine ce que ressentira le loup et ce qu'il fera. Pourtant, on reste à un schéma peu personnel (ils sont amis puis le loup mange le lapin). De plus, un dessin de maison est barré au dessus, l'unique phrase ne comporte ni majuscule, ni ponctuation. Enfin l'élève a aussi écrit en dessous « *caca* » ce qui montre qu'il refuse toujours de s'impliquer dans l'œuvre. Malgré une amélioration avec « *l'activité fantasmatique* » on reste à la posture de « *texte tâche* ».

#### –Séance 8 :

Dans cette dernière séance, Bi se sert des idées de l'affiche méthodologique n°2 pour imaginer le message de l'auteur. Il écrit : « *l'auteur ve peut être nou dire que les loup peuv être gantill et les lapin peuv être mechant* ». L'élève va donc chercher le message véhiculé par l'auteur dans l'œuvre. Ce type de commentaire fait référence à la posture de « *texte signe* » de D. Bucheton. Cependant, sur la page et sur la phrase l'élève a fait plusieurs gros U barrés au feutre noir, le « *je* » est toujours absent et l'élève n'est pas appliqué. On a donc une page qui fait référence au « *texte tâche* » avec un commentaire qui relèverait du « *texte signe* ». On peut se demander si l'élève a pris au choix une idée de l'affiche et y a répondu pour écrire quelque chose dans son carnet ou s'il s'est vraiment intéressé au message véhiculé.

En conclusion de cette première étude de cas, on peut dire que Bi est resté à la posture du « *texte tâche* » pendant toutes les séances avec consignes. Cet élève a de très bons résultats en mathématiques et en lecture, mais il éprouve généralement des difficultés en écriture et en formulation d'hypothèses lors de séances en compréhension. Ici, les réponses aux questions montrent une absence d'implication. Bi n'utilise pas de « *je* » et ses réponses sont constituées de parties de phrases ou de mots. Dans les séances 7 et 8, Bi commence à utiliser des phrases et des activités fictionnalisantes mais il s'agit encore pour l'élève d'écrire car il le doit.

**–Séance 2 :**

Dans cette première séance, l'élève utilise le « je » dans un récit fantasmatique imaginant l'histoire à partir du titre « *Ami-Ami* ». Elle écrit : « *je panse que il von se rencontré etr son ami avec un ami imaginere et Il va sourtir de sa tête et Il von se rencontrér et Il von être tré ami ét von jamai se disputé.* » Ensuite Ma fait un dessin de la moitié d'une page, en couleur, représentant avec des détails la première amie et dans une bulle son amie imaginaire. Puis en dessous, elle a dessiné l'amie imaginaire sortie de sa tête avec les bras levés (Annexe 6). On voit donc ici qu'il y a une grande implication de l'élève dans les activités de « *concrétion imageante* » et « *l'activité fantasmatique* ». En effet, l'élève m'avait expliqué qu'en entendant le titre « *Ami-Ami* », elle pensait à son amie imaginaire et à son envie qu'elle sorte de sa tête pour devenir une amie réelle. A partir de sa vie et de sa subjectivité, elle investit le titre. L'élève est alors dans le « *texte action* ».

**–Séance 3 :**

A partir de la couverture Ma écrit plusieurs idées dans une phrase en utilisant le pronom personnel « me » : « *Les couleur me fons triste et les envoiyen le loups avec les fleurs c'est bon singe et le lapin Il n'et pas tré conten et le loup va aprésié.* » Ici, Ma exprime trois types d'activités : l'expression des sentiments avec « *les couleur me fons triste* » se rapporte à « *la réaction esthétique* », l'écriture de ce qui va suivre avec « *Il n'et pas tré conten et le loup va aprésié.* » se rapporte à « *l'activité fantasmatique* », et le jugement sur le loup à partir des fleurs avec « *le loups avec les fleurs c'est bon singe* » se rapporte à un début « *de réaction axiologique* ». Enfin, en rapport avec « *l'activité fantasmatique* », Ma dessine avec des couleurs et des détails une maison avec le loup, le lapin et les fleurs à l'intérieur. Dans ses commentaires, l'élève Ma adopte une posture de « *texte action* ».

**–Séance 4 :**

Suite à la lecture de la description des personnages et de leur maison, Ma fait un dessin d'une demi page, avec des couleurs, des détails et des apports personnels. En effet, elle respecte le texte en dessinant les deux maisons dans la vallée, avec une indication écrite pour la maison du loup et la maison du lapin. Les détails et les apports personnels sont visibles par un décor agréable, avec un chemin tracé entre les maisons, des fleurs, un soleil, une rivière et des cerisiers. On peut donc constater une activité de « *concrétion imageante* » investie par l'élève. Quant aux commentaires, Ma écrit : « *je panse que le petite lapin et janti le loup et méchant je ne scés pas si le lapin et petit parapore au loup ou petit parceque il abite en au.* ». On peut noter une trace de réaction axiologique avec « *je panse que le petite lapin et janti le loup et méchant* », mais il n'y a pas de détail ou d'explication. Enfin, Ma se questionne sur la raison de la taille du lapin et utilise donc « *la cohérence mimétique* » puisqu'elle cherche une explication cohérente

à la taille du personnage. On voit donc que l'élève commence à utiliser des « *activités fictionnalisantes* », même si celles-ci ne comportent pas encore de détails ou d'explications. L'utilisation du « je » et la projection dans l'univers des personnages démontrée par le dessin montrent que Ma utilise la posture du « *texte action* ».

#### –Séance 5 :

Dans cette séance, suite aux portraits d'amis des deux personnages Ma produit plusieurs phrases et utilise le « je ». Elle s'implique dans l'album en imaginant ce que le lapin pense pour chercher une cohérence à ses propos : « *je pense que le lapin a choisi son ami parce que il a peur qui si son ami et grand il peut l'équasé si il n'est pas végétarien il peut le mangai* ». De même, elle explique les propos du loup : « *et le loup il ne dit pas comment il va son ami parce que il est fort* ». Ainsi, pour Ma, le lapin a besoin de décrire précisément son ami pour ne pas se faire manger, alors que le loup qui est fort n'a pas à avoir peur et n'a donc pas besoin des mêmes critères que le lapin. Ces commentaires qui montrent l'implication de l'élève dans « la cohérence mimétique » sont suivis d'écrits se référant à « la réaction axiologique » : « *je pense que le loup est janti parce que il a dit qu'il ne faut pas manger de la viande c'est pas inporten* ». L'élève juge ici le loup en fonction de ses paroles et montre ici qu'elle prend en considération le texte puisqu'elle change d'avis. En effet, en séance 4 elle pensait que le loup était méchant, mais en lisant ce qu'il dit, elle révisé son jugement. Le jugement de l'élève est expliqué dans une phrase et va même conduire Ma à exprimer une opinion personnelle avec « *la viande c'est pas inporten* ». Dans cette séance, Ma est dans la posture du « *texte action* », mais elle utilise un commentaire lui faisant prendre la posture du « *texte tremplin* » (elle utilise les propos du loup et du lapin pour exprimer sa propre opinion).

#### –Séance 6 :

Dans cette sixième séance, l'élève continue de lire les portraits d'amis que font les personnages. Dès le début, Ma s'implique et se projette dans l'univers des personnages en utilisant le « je » et en disant qu'elle veut être comme le loup. Ensuite, elle juge les propos des personnages en les reformulant : « *le lapin choisi l'ami et le loup dit à quelle point il émera son ami* » et fait un dessin des deux personnages dans leur maison (le lapin tient un végétal et le loup un cœur). A travers ce commentaire et le dessin, Ma exprime son jugement des personnages et rentre dans la réaction axiologique. Dans ses propos on trouve ensuite l'activité fantasmatique puisque l'élève imagine la suite du texte : « *je pense que le lapin va devenir ami avec le loup mes de vera oublier tout se cile a dit* ». Ainsi, elle s'implique dans le texte en imaginant sa suite et les conditions nécessaires à l'amitié entre les personnages. Pour finir, Ma produit de nouveau un commentaire appartenant à « l'activité axiologique » et développe à partir de celui-ci son propre point de vue : « *le méchant loup et peut-être méchant mes il éme les jans et je préfère que un ami qui me aimera toujours plus que resanblé à la même personne* ». Ici l'élève a conscience qu'elle fait

abstraction du stéréotype du loup pour l'apprécier grâce à sa conception de l'amitié qu'elle partage. De plus elle utilise les propos du personnage pour expliquer sa vision de l'amitié. Ma est donc dans la posture du « *texte action* », car elle entre dans l'univers des personnages subjectivement et objectivement, mais elle est aussi dans la posture du « *texte tremplin* » car elle rebondit sur le texte pour exprimer son point de vue.

**–Séance 7 :**

Dans cette séance sur la fin du texte, Ma utilise encore le « je » et redonne son avis sur le loup et le lapin « *Je pense que le loup et il est janti et le lapin est méchant* ». Cet avis n'a pas de détail ni d'explication, mais on peut imaginer que, comme l'élève a déjà expliqué ses propos dans les séances précédentes, ce manque vient du grand nombre de séances sur l'album. Dans la suite, Ma utilise surtout « *l'activité fantasmagorique* » : « *Il von joiyese et von jouer et le loup va adoré joué a la maison noir qui mange le cochon le lapin va avoir peur et il va partir an couren et le loup va pindr sa maison an blen et va fair venire le lapin et va senterné a dessiner pour être ami avec* ». Ici on voit qu'elle produit un récit avec plusieurs étapes et apporte des éléments personnels comme le jeu de « *la maison noire qui mange le cochon* ». On peut se demander si ce jeu est un jeu inventé, connu de l'élève, ou en lien avec le lapin qui rentre dans la maison noire du loup. Pour finir, on peut voir l'implication de Ma qui imagine que le loup va s'entraîner à dessiner pour être ami avec le lapin. Ce commentaire reprend le texte de la séance 6 (le lapin veut un ami qui sache dessiner) et reprend aussi le bon caractère du loup qui, selon Ma, ferait des efforts pour avoir un ami. L'élève est ici très impliquée et prend la posture du « *texte action* ».

**–Séance 8 :**

Dans cette dernière séance, l'album était terminé et l'élève devait écrire à partir de son appropriation du texte. Elle commence par un dessin avec plusieurs vallées et à deux extrémités les maisons du loup et du lapin, accompagnées chacune d'un soleil. Les personnages sont à côté de leur maison, mais le lapin est en haut et le loup en bas. Pour fini, elle écrit « *colère* » sur la maison du lapin et « *émotion* » à côté de celle du loup. Par ce dessin, Ma exprime encore une fois son jugement sur les personnages. Ensuite elle écrit : « *Je pense que le loup a des sentimen pour le lapin de jotiése et ma comme sentimen de joie cent le loup dit moi je téme comme tu et je sui émus mes le lapin a des sentimen de colére* ». Ma est donc vraiment impliquée puisqu'elle imagine les sentiments du loup pour le lapin et qu'elle-même exprime ses sentiments lors de la lecture des paroles du loup. L'élève est projetée subjectivement dans l'univers des personnages puisqu'elle les considère comme réels pendant son écriture et qu'elle exprime ses sentiments en fonction de ce qu'ils disent. Ma est donc encore dans la posture du « *texte action* ».

En conclusion, on peut dire que Ma est généralement une élève distraite, avec des difficultés en mathématiques, en logique, en lecture et en écriture. Toutefois, dans cet apprentissage elle a été très impliquée. Ses commentaires comportaient tous le « je », ils étaient faits de phrases accompagnées de grands dessins colorés et détaillés. Elle était majoritairement dans la posture du « *texte action* », mais elle savait utiliser celle du « *texte tremplin* » pour exprimer son point de vue de temps à autre.

Ces analyses pour chaque carnet du lecteur étaient nécessaires pour réellement mesurer l'implication subjective de l'élève dans l'œuvre. En effet, si on regarde le carnet de Bi et qu'on met un 1 quand il utilise une activité fictionnalisante, on pourrait penser qu'il est impliqué. Or cet élève ne répond que par un mot ou des morceaux de phrases et reste dans la posture du « *texte tâche* ». Quand on analyse le carnet de Ma, on voit bien que l'utilisation des activités fictionnalisantes n'est pas la même, et que l'élève est beaucoup plus impliquée. Ainsi, à partir de l'étude de tous les carnets du lecteur, il sera important de trouver des critères et des indicateurs précis, capables de rendre compte le plus précisément possible de l'état de formation des sujets lecteurs.

#### **IV.1.3 Analyse des données**

A présent, je vais décrire la deuxième partie du recueil des résultats.

Les résultats issus de l'analyse des écrits sont répartis en quatre parties. Pour cela, j'ai créé quatre tableaux comportant des critères, ayant eux-mêmes des indicateurs. Les critères et indicateurs étaient donc utilisés dans l'analyse des carnets et étaient systématiquement représentés dans chaque tableau de leur partie. Les quatre tableaux sont eux-mêmes issus de trois tableaux, chacun se rapportant à un groupe. Les douze tableaux ont sept colonnes pour les sept séances analysées et elles étaient scindées en 8 ou 7 colonnes selon le nombre d'élèves dans chaque groupe. Pour chaque critère, je mettais un 1 dans la case des élèves dont les écrits possédaient les indicateurs.

J'ai ensuite synthétisé ces tableaux en faisant la somme des critères utilisés par les élèves dans les différentes séances. A cela, j'ai ajouté une colonne représentant la moyenne du taux d'utilisation de chaque critère sur l'ensemble des séances. Quand un élève était absent, je divisais le nombre d'utilisation du critère par 7 quand ils étaient 8 (groupes 1 et 2), ou par 6 quand ils étaient 7 (groupe 3). Ensuite, sous la forme de graphiques issus des tableaux terminaux j'ai mis en évidence les résultats obtenus.

Ainsi, dans toutes les parties qui suivent, on va trouver la présentation des critères, un graphique par groupe qui permettra de visualiser leur taux d'utilisation, puis une synthèse écrite des résultats.

Nous verrons d'abord le degré d'implication subjective des élèves, puis leur appropriation des activités fantasmatiques et axiologiques pour clore sur les postures du lecteur (modèle de D. Bucheton) adoptées.

## **IV.2 Implication subjective des élèves dans l'œuvre**

### **IV.2.1 Analyse des critères**

Ce mémoire porte sur la formation du sujet lecteur et donc aussi sur l'appropriation subjective d'une œuvre. Afin de représenter cette implication, j'ai choisi plusieurs critères.

Tout d'abord, il était important de prendre en compte l'utilisation de la première personne du singulier car elle marquait une première implication subjective visible de l'élève dans son texte.

Le deuxième critère portait sur les commentaires esthétiques en rapport avec le texte. Proche de l'impact esthétique décrit par G. Langlade et N. Lacelle, les indicateurs du commentaire esthétique se retrouvaient dans l'émergence d'un avis sur l'œuvre, sur le titre, sur la couverture et sur le texte. Cependant, au sein même de ces indicateurs on trouvait des différences d'implication. Par exemple, alors qu'un élève du groupe 2 répondait uniquement « *non* » à la question « *Penses-tu que cet album va te plaire ? Pourquoi ?* » (séance 2, question 3), un autre élève du groupe 2 répondait « *Il me plait. Parce que il et rigolo* ». Pour représenter cette différence, un avis d'un mot, peu impliqué était noté de 0,5 alors qu'un avis impliqué et expliqué (même s'il était négatif) était noté 1.

Le troisième critère intitulé « *projection dans l'univers des personnages* » rassemblait plusieurs indicateurs. Il pouvait s'agir d'un commentaire dans lequel l'élève disait qu'il voulait être un personnage, ou encore qu'il voulait être ami avec un personnage. Les écrits des élèves qui imaginaient les paroles ou les sentiments des personnages entraient aussi dans ce critère. Ce critère rassemblait donc des indicateurs de la projection fantasmatique et de la cohérence mimétique.

En ce qui concerne les critères 4 et 5, « *l'expression de ses sentiments* » et « *les commentaires avec un élément personnel* », il s'agissait pour le premier d'un commentaire dans lequel l'élève disait ce qu'il ressentait (exemple : une élève du groupe 2 répond à la question : « *Que ressens-tu en voyant la couverture ?* » : « *jé peur que le loup mange le lapin* », séance 3 ), et pour le deuxième, d'écrits dans lesquels l'élève introduisait un élément de sa vie (exemple : une élève du groupe 2 répond à la question « *Penses-tu qu'il va te plaire [(le titre)]? Pourquoi ?* » : « *Je pense que le livre va me plaire parce que ami me fait pence copine* », séance 2).

Dans « *l'expression des sentiments* », l'implication des élèves était plus ou moins grande. Par exemple, un élève du deuxième groupe écrivait « *de la joie* » pour répondre à la question « *Quelles émotions ressens-tu en voyant le lapin ?* » (séance 3, question 6), alors qu'un élève du groupe 3 écrit à la séance 7 : « *Quand j'ai lu le début du texte j'ai eu un petit peu peur.* ». Ici, la notation a été la même que pour le critère 2.

Pour illustrer « *les commentaires avec un élément personnel* », je prendrai deux exemples. Le premier est un écrit d'une élève du troisième groupe qui écrit lors de la séance 2 : « *je pense que il von se rencontré elle sera ami avec un ami imaginere et il va sortir de sa tête et il von se rencontrér et il von être tré ami...* ». Cette élève m'avait expliqué, lors des cercles de lecture, qu'elle avait un ami imaginaire et qu'elle aimerait qu'il sorte de sa tête pour être son ami. Le deuxième exemple vient d'un élève du groupe 2 qui écrit : « *jème quan le lapin déssine parceque jème déssiné* ».

Enfin, « *le commentaire explicatif* » désignait tout écrit expliquant le texte, ainsi que l'activité mimétique décrite par G. Langlade et N. Lacelle. Cette activité était le plus souvent utilisée à la séance 4 (pour expliquer pourquoi le loup avait une grande maison noire en haut de la colline et pourquoi le lapin avait une petite maison blanche en bas de la colline) et aux séances 5 et 6 (pour expliquer les comportements du lapin et du loup).

Pour finir, par « *développement de son point de vue* », j'entendais tout commentaire, qui, partant du texte, exposait l'opinion de l'élève sur le sujet traité. Par exemple, une élève du groupe 3 écrivait à la séance 6 : « *je pense que le lapin va devenir ami avec le loup mes devera oublier tout se cile a dit et le méchant loup et petétre méchant mes il éme les jans et je préfér que un ami qui me aimerai toujours plus tos que resanblé a la même pèrsonne* ». De plus, dans ce critère il y avait aussi les écrits des élèves qui réfléchissaient à la signification du message véhiculé par l'auteur.

## IV.2.2 Résultats sous forme de graphique

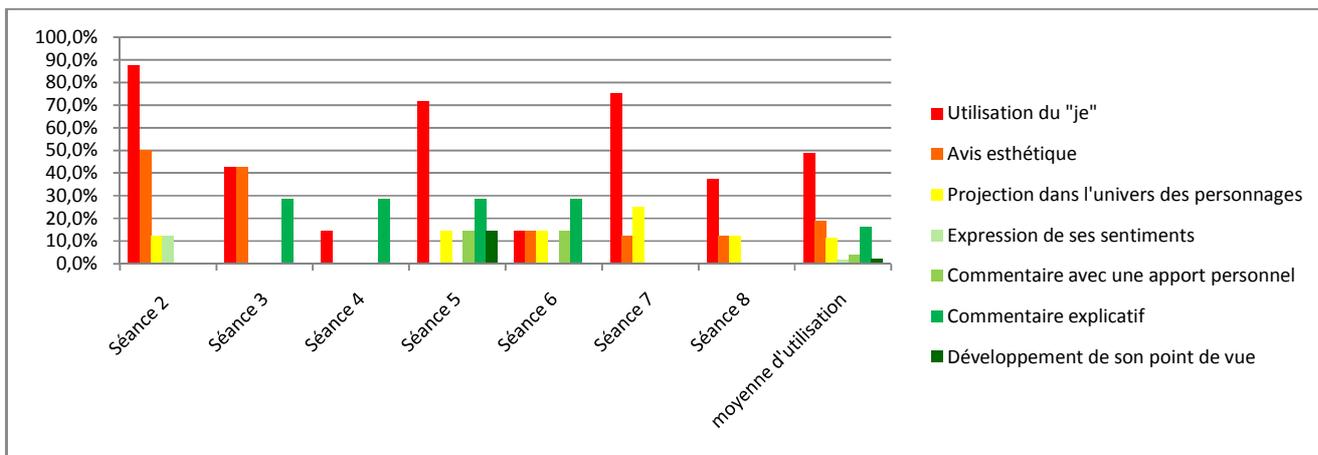


Figure 1- Degré d'implication subjective, groupe 1

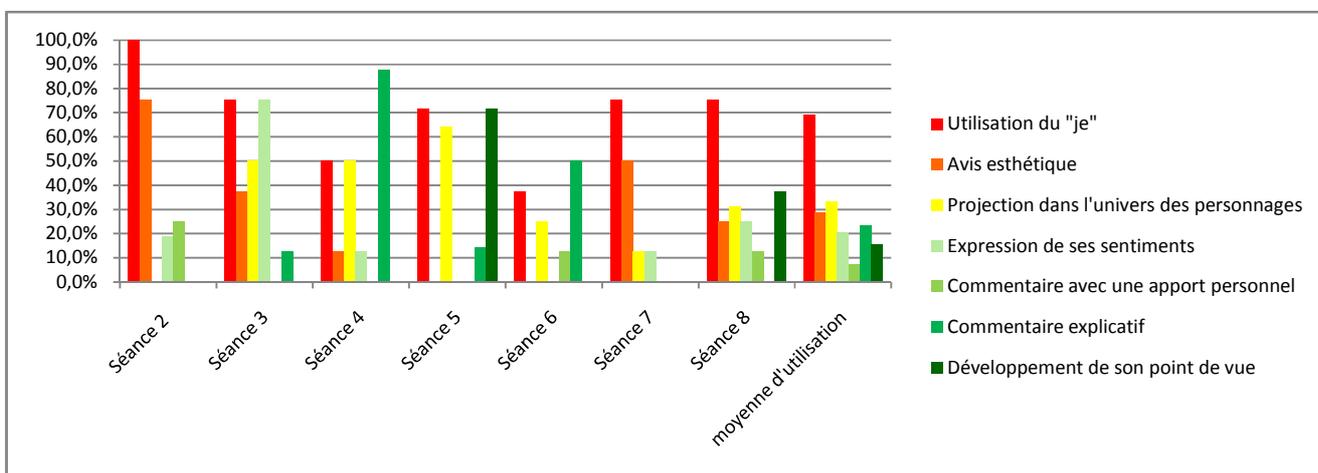


Figure 2- Degré d'implication subjective, groupe 2

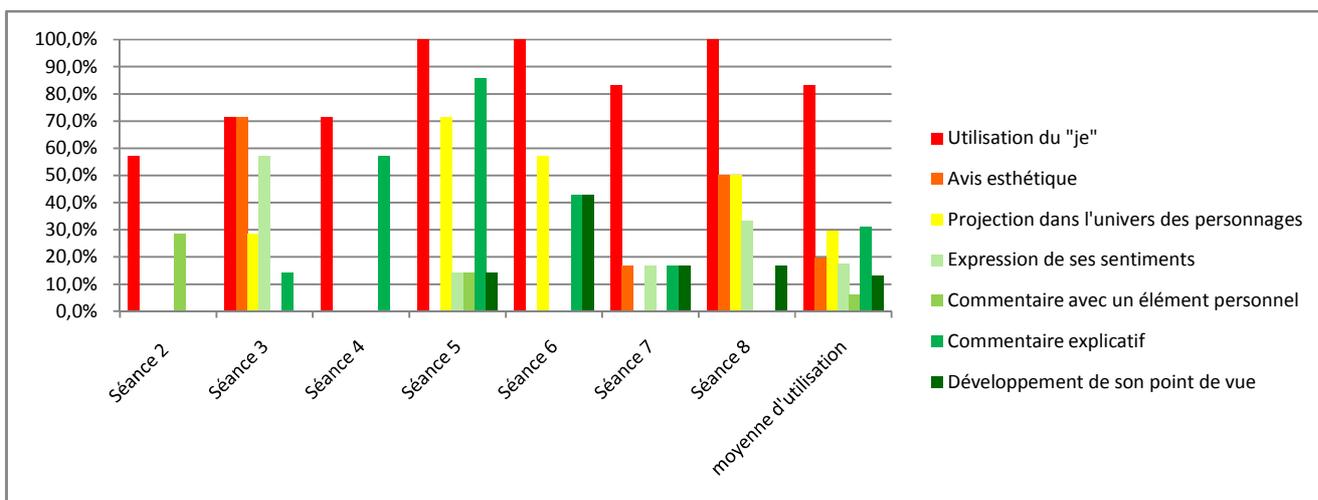


Figure 3- Degré d'implication subjective, groupe 3

### IV.2.3 Résultats sous forme de pourcentages

➤ Utilisation du « je » :

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 49 % pour les élèves du groupe 1, de 69,1% pour les élèves du groupe 2 et de 83,3% pour les élèves du groupe 3.

élèves en autonomie	49 %
élèves guidés par un questionnaire	69,1%
élèves en activité avec le professeur	83,3%

➤ Avis esthétique :

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 18,9 % pour les élèves du groupe 1, de 28,6% pour les élèves du groupe 2 et de 19,7% pour les élèves du groupe 3.

élèves en autonomie	18,9%
élèves guidés par un questionnaire	28,6%
élèves en activité avec le professeur	19,7%

➤ Projection dans l'univers des personnages

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 11,2% pour les élèves du groupe 1, de 33,3 % pour les élèves du groupe 2 et de 29,6 % pour les élèves du groupe 3.

élèves en autonomie	11,2%
élèves guidés par un questionnaire	33,3%
élèves en activité avec le professeur	29,6%

➤ Expression de ses sentiments

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 1,8 % pour les élèves du groupe 1, de 20,5% pour les élèves du groupe 2 et de 17,3 % pour les élèves du groupe 3.

élèves en autonomie	1,8%
élèves guidés par un questionnaire	20,5%
élèves en activité avec le professeur	17,3%

➤ Commentaire avec un élément personnel

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 4,1 % pour les élèves du groupe 1, de 7,1% pour les élèves du groupe 2 et de 6,1% pour les élèves du groupe 3.

élèves en autonomie	4,1%
élèves guidés par un questionnaire	7,1%
élèves en activité avec le professeur	6,1%

➤ Commentaire explicatif

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 16,3 % pour les élèves du groupe 1, de 23,5% pour les élèves du groupe 2 et de 31% pour les élèves du groupe 3.

élèves en autonomie	16,3%
élèves guidés par un questionnaire	23,5%
élèves en activité avec le professeur	31%

➤ Développement de son point de vue

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 2 % pour les élèves du groupe 1, de 15,6% pour les élèves du groupe 2 et de 12,9% pour les élèves du groupe 3.

élèves en autonomie	2 %
élèves guidés par un questionnaire	15,6 %
élèves en activité avec le professeur	12,9 %

## IV.3 Activité fantasmatique des élèves

### IV.3.2 Analyse des critères

Dans cette deuxième partie, il s'agissait de faire apparaître le degré d'utilisation de l'activité fantasmatique de G. Langlade et N. Lacelle. Par « *activité fantasmatique* », j'entends la même définition que celle conçue par les auteurs, mais j'y ajouterai tous les récits imaginant le sujet de l'histoire, ce qui va se passer ou une suite au récit (hypothèses de lecture, anticipation). Ces écrits sont majoritaires dans cette étude et doivent donc être pris en considération. Le graphique qui suit est conçu en deux parties : une partie quantitative (« *un mot* », « *une à plusieurs phrases* », « *récit* ») et une partie plus qualitative (« *commentaire sans lien avec le texte* », « *commentaire pauvre* », « *commentaire réduit à une trace personnelle* », « *commentaire avec des détails* » et « *commentaire en rapport avec sa vie* »).

Tout d'abord, la partie quantitative de ce graphique visait à différencier les élèves qui répondaient en un mot, moins impliqués subjectivement<sup>23</sup>, et les élèves qui écrivaient un récit. Cette distinction quantitative amenait donc à une différence qualitative d'implication.

En ce qui concerne la deuxième partie, il s'agissait de montrer l'utilisation qualitative de l'activité fantasmatique. Il y avait donc les « *commentaires sans lien avec le texte* » qui étaient de moindre qualité et les « *commentaires avec détails* » ou les « *commentaires en rapport avec sa vie* » qui avaient plus de valeur. Pour les « *commentaires sans liens avec le texte* », on peut donner l'exemple d'une élève du groupe 2 qui imagine en lisant le titre *Ami Ami* qu'il s'agit d'un bonhomme de neige dans de la neige. Cette phrase, qui transcrit ce que l'élève imagine qu'il va se passer, n'est pas en lien avec le titre ou avec l'illustration de couverture et n'a donc pas de rapport avec l'album. Il s'agit ici d'une difficulté à utiliser « *l'activité fantasmatique* » ; l'élève ne tient pas compte des éléments présents dans le livre.

Par « *commentaire pauvre* », j'entends les écrits des élèves qui se résument à « *ils seront amis* » ou à « *il va le manger* ». Ces commentaires résument le texte ou proposent une suite. Ils sont davantage présents pour répondre à la question ou écrire quelque chose et ne témoignent pas d'une grande implication subjective des élèves.

---

23 Le critère « un mot » peu aussi s'expliquer par une difficulté à écrire. Cependant, beaucoup d'élèves moins forts à l'écrit rédigeaient quand même leurs réponses. Cette explication est donc minoritaire ici.

Dans les « *commentaires réduits à une trace personnelle* » il y aura les « *commentaires pauvres* » auxquels se greffe un élément personnel ajouté par l'élève. Par exemple, plusieurs élèves ont écrit qu'à la fin le loup et le lapin seront amis et qu'ils se feront un bisou.

Pour finir, les « *commentaires avec détails* » ou « *les commentaires en rapport avec sa vie* » montrent une plus grande implication subjective. Par exemple, dans les « *commentaires avec détails* », un élève du troisième groupe imagine (à partir de la présentation des personnages et de leur maison) un piège fait par le loup : « *le loup et dans la maison noir. le lapin et dans la maison blan. le louns prens une paule. Le lapin prens une qarote le louns ses endore. le lapin san dore aussi. le solil s lève et le louns fadrique un pieje a le lapin et le lapin saproche de sa qarote. et louns se raproche de la drrique* ». De plus, pour accompagner son récit, l'élève fait un dessin représentant le piège fabriqué par le loup. En ce qui concerne « *les commentaires en rapport avec sa vie* », une élève du groupe, en séance 6, rebondit sur les propos du lapin (qui dit qu'il veut un ami qui sache dessiner) et dessine deux garçons qui disent à deux filles « *Comme moi* » et « *Je suis héroïque* ». Elle écrit en dessous de son dessin : « *Et moi aussi je dessine* ». On voit ici que l'élève refictionnalise le récit et les paroles du lapin pour les adapter à d'autres personnages, puis exprime une confiance personnelle avec le « *Et moi aussi je dessine* ».

### IV.3.3 Les résultats sous forme de graphique

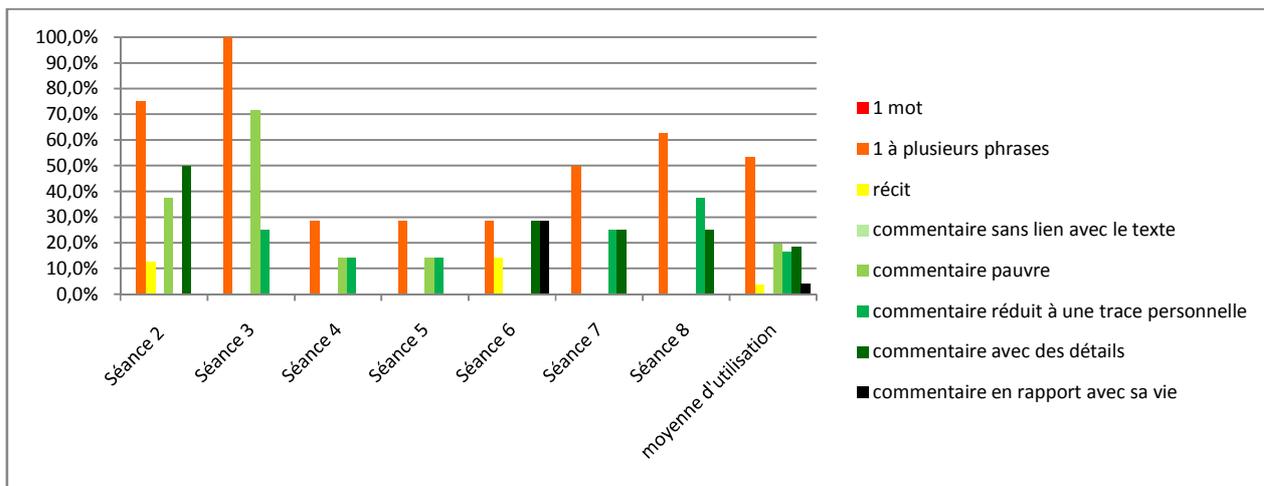


Figure 4- degré d'utilisation de l'activité fantasmagique, G1

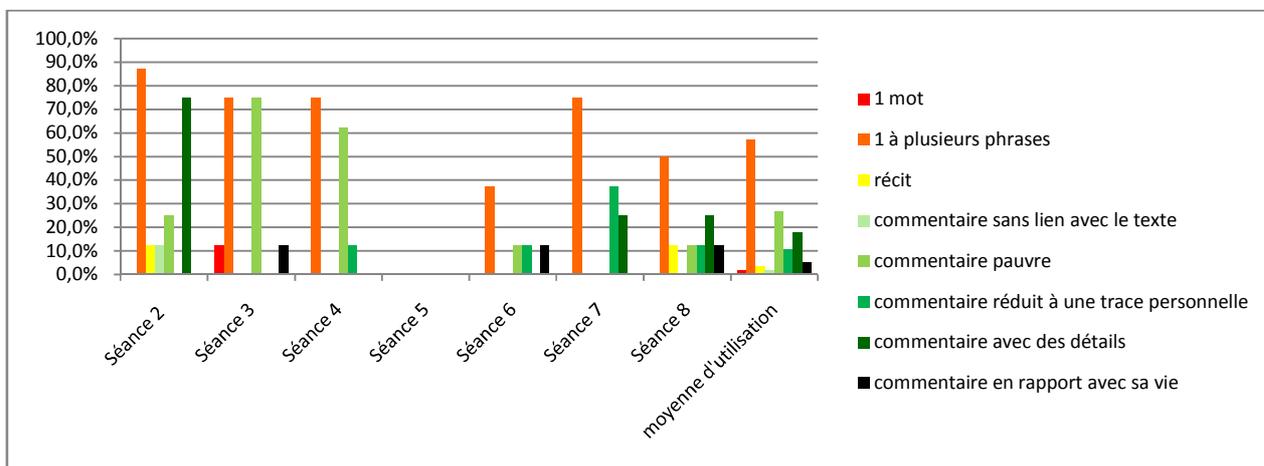


Figure 5 - degré d'utilisation de l'activité fantasmagique, G2

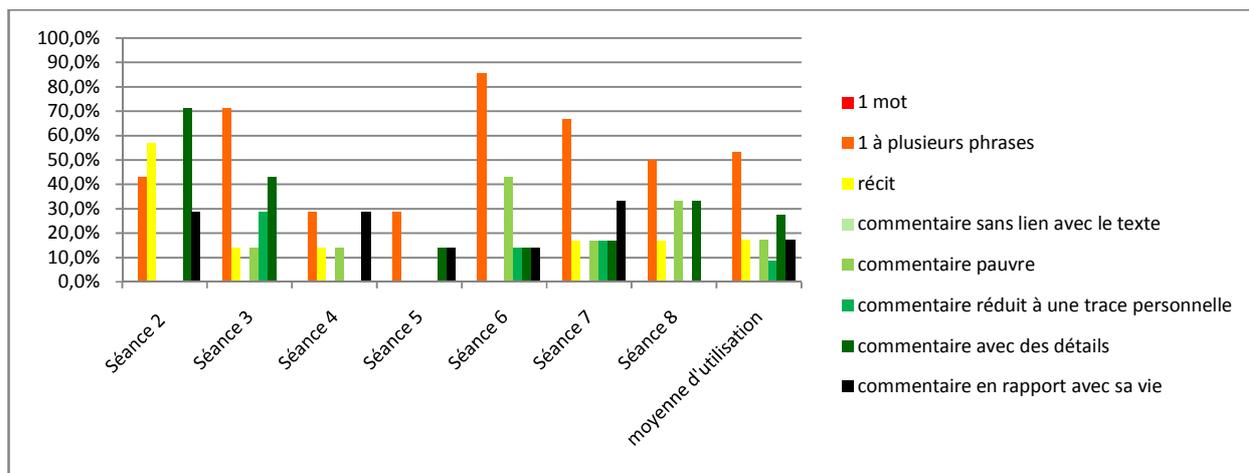


Figure 6- Degré d'utilisation de l'activité fantasmagique, G3

### IV.3.3 Résultats sous forme de pourcentage

➤ Commentaire d'un mot, d'une ou plusieurs phrases, en récit :

En moyenne, dans le groupe 1, aucun élève n'a écrit un mot, 53,3% ont écrit une ou plusieurs phrases et 3,8% ont écrit un récit dans cette activité fantasmagique. Dans le groupe 2, 1,8% des élèves ont écrit un mot, 57,1% ont fait une ou plusieurs phrases et 3,6% ont rédigé un récit. Pour finir, aucun élève du groupe 3 n'a écrit qu'un mot, 53,4% ont écrit une ou plusieurs phrases et 17% ont fait un récit.

	écrire un mot	Écrire une phrase	Rédiger un récit
élèves en autonomie	0%	53,3%	3,8%
élèves guidés par un questionnaire	1,8%	57,1%	3,6%
élèves en activité avec le professeur	0%	53,4%	17%

➤ Commentaire sans lien avec le texte :

Aucun élève des groupes 1 et 3 n'a produit ce type de commentaire alors qu'1,8% dans le groupe 2 en ont fait.

➤ Commentaire pauvre :

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 19,6 % pour les élèves du groupe 1, de 26,8% pour les élèves du groupe 2 et de 17,3% pour les élèves du groupe 3.

➤ Commentaire réduit à une trace personnelle :

La moyenne d'utilisation de cette activité est de 16,6 % pour les élèves du groupe 1, de 10,7% pour les élèves du groupe 2 et de 8,5% pour les élèves du groupe 3.

➤ Commentaire avec des détails et commentaire en rapport avec sa vie

Leur moyenne de leur utilisation est respectivement de 18,4% (groupe1), 17,9% (groupe 2), 27,6 % (groupe 3) et 4,1% (groupe 1), 5,4% (groupe 2), 17% (groupe 3).

	Commentaire sans lien	Commentaire pauvre	Commentaire réduit à trace personnelle	Commentaire avec détails	Commentaire en rapport avec sa vie
élèves en autonomie	0%	19,6%	16,6%	18,4%	4,1%
élèves guidés par un questionnaire	1,8%	26,8%	10,7%	17,9%	5,4%
élèves en activité avec le professeur	0%	17,3%	8,5%	27,6%	17%

## IV.4 Activité axiologique

### IV.4.1 Présentation des critères

Dans cette troisième catégorie de graphique, je me suis attachée au degré quantitatif et qualitatif de l'activité axiologique. Comme l'expliquent G. Langlade et N. Lacelle, il s'agit de juger un personnage et ses actions.

Les critères choisis sont quantitatifs et qualitatifs : « *un mot* », « *une ou plusieurs phrases* », « *une ou plusieurs phrases avec explication* » et « *une ou plusieurs phrases avec explication par rapport à soi* ». Afin d'expliquer ces différents critères, je présenterai à chaque fois un exemple d'utilisation.

Lors de la séance 3, un élève avait répondu « *gentil* » à la question « *Que penses-tu du lapin ?* ». Ce commentaire fait donc partie du critère « *un mot* ».

Pour le critère « *une à plusieurs phrases* », ce sont les élèves qui rédigent un jugement sur un personnage, mais qui ne l'expliquent pas. Par exemple un élève du groupe 1 a écrit en séance 7 : « *Moi je pense que le loup et genti et le lapin et méchan* ».

En ce qui concerne le critère « *une à plusieurs phrases avec explication* », un élève du groupe 1 en séance 6 dit : « *je n'aime pas le lapin parce-que il est tros égsigent* ». De même, une élève du troisième groupe dit pendant la séance 6 : « *Moi je suis dacore avec le loup par ce que sé jenty se qu'il a dit* ».

Pour finir, le critère « *une ou plusieurs phrases avec une explication par rapport à soi* » peut s'expliquer par deux exemples. Une élève du troisième groupe écrit en séance 5 : « *je suis d'accord avec le loup par se que maimé, si il son mover perdan sa ve pas dir que se né pas mon ami* ». De la même manière, un autre élève du groupe 3 écrit en séance 7 : « *j'aimerait trop être ami avec le loup. Je n'aime pas le lapin : son caractère ne me plaît pas. Je préfère dire coment j'aime mon ami* ».

#### IV.4.2 Les résultats sous forme de graphique

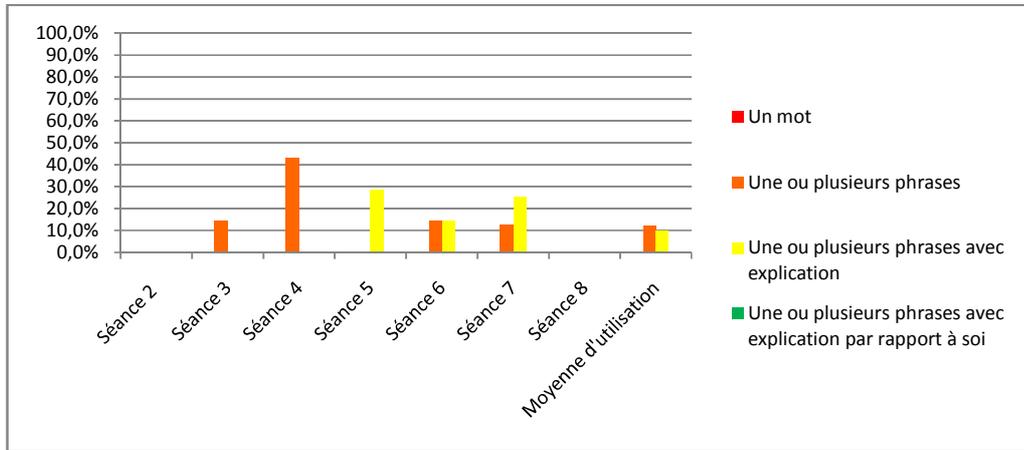


Figure 7- Degré d'utilisation de l'activité axiologique, G1

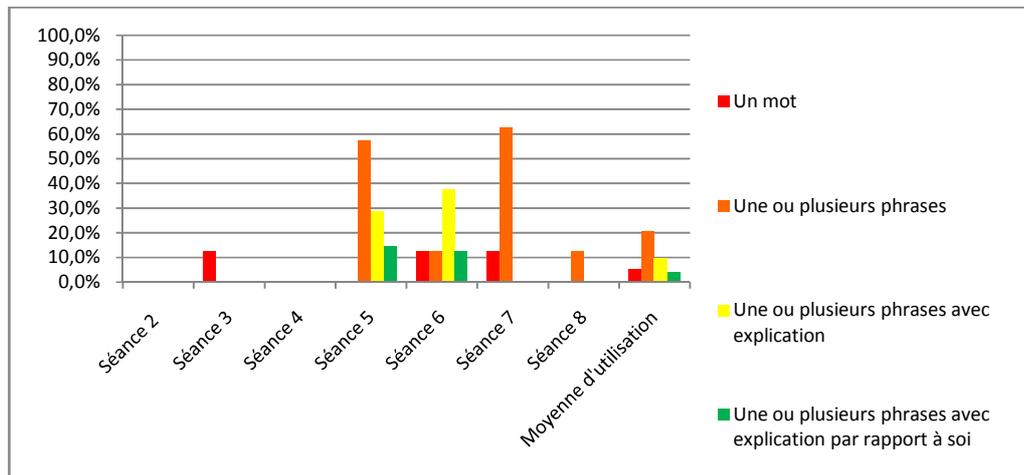


Figure 8- Degré d'utilisation de l'activité axiologique, G2

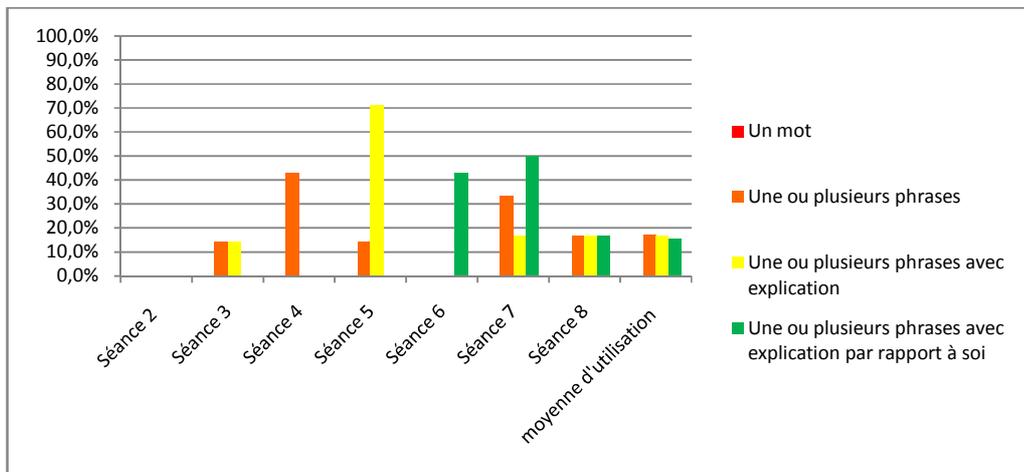


Figure 9- Degré d'utilisation de l'activité axiologique, G3

#### IV.4.3 Résultats sous forme de pourcentage

➤ Un mot :

En moyenne, seuls 5,4% des élèves du groupe 2 ont utilisé ce type de commentaire.

➤ Une ou plusieurs phrases :

La moyenne d'utilisation est de 12 % pour les élèves du groupe 1, de 20,7 % pour les élèves du groupe 2 et de 17,3% pour les élèves du groupe 3.

➤ Une ou plusieurs phrases avec explication

La moyenne d'utilisation est de 9,7 % pour les élèves du groupe 1, de 9,4 % pour les élèves du groupe 2 et de 17% pour les élèves du groupe 3.

➤ Une ou plusieurs phrases avec explication par rapport à soi

La moyenne d'utilisation est de 0 % pour les élèves du groupe 1, de 3,8 % pour les élèves du groupe 2 et de 15,6% pour les élèves du groupe 3.

	Un seul mot	Une ou plusieurs phrases	Une ou plusieurs phrases avec explication	1 ou plusieurs phrases avec explication par rapport à soi
élèves en autonomie	0%	12 %	9,7 %	0 %
élèves guidés par un questionnaire	5,4%	20,7%	9,4 %	3,8 %
élèves en activité avec le professeur	0%	17,3 %	17 %	15,6 %

## IV.5 Les postures de D. Bucheton adoptées par les élèves

### IV.5.1 Présentation des critères

Dans cette dernière catégorie de graphiques, il s'agissait de mettre en évidence les différentes postures adoptées par les élèves tout au long des séances. En me référant aux postures identifiées par D. Bucheton, je mettais un 1 dans la posture adoptée par un élève durant la séance. Si l'élève utilisait deux postures dans la même séance, je mettais alors un 0,5 dans chacune car son écrit était divisé en plusieurs postures. Les indicateurs choisis sont repris des explications de D. Bucheton. En effet, les élèves adoptant la posture de « *texte tâche* » écrivaient des commentaires sans implication subjective, réduits à quelques mots et/ou avec des ratures. Ces élèves écrivaient pour écrire, ou pour le groupe 2, répondaient aux questions par « oui », « non » ou un mot.

La deuxième posture, le « *texte action* » représente les élèves impliqués émotionnellement et cognitivement dans l'univers fictionnel, et plus particulièrement en rapport aux personnages. Ainsi, les élèves qui écrivaient plus d'un mot, qui ne se limitaient pas à « *ils vont devenir amis* » ou « *le loup le mange* » et qui étaient donc plus investis subjectivement rentraient dans cette posture. Dans ce critère, plusieurs indicateurs étaient repris de la première catégorie de graphique (présence du « je », projection dans l'univers des personnages, commentaire avec un apport personnel), de la deuxième catégorie sur l'activité fantasmatique et de la troisième portant sur l'activité axiologique.

Pour finir, dans la posture du « *texte signe* », il s'agissait de commentaires écrits à la dernière séance, à partir d'une des idées de l'affiche de méthodologie 2 « *Imaginer ce que l'auteur a voulu dire* ».

Quant à la posture du « *texte tremplin* », elle était représentée par les élèves qui reprenaient le message de l'auteur sur l'amitié pour développer leur propre vision. Par exemple, lors de la sixième séance, une élève du groupe 3 dit : « *je préfère que un ami qui me aimera toujours plus que ressemblé à la même personne* ».

Pour finir, la posture du « *texte objet* » ou posture « *lettrée* » n'a pas été adoptée par les élèves dans cette séquence.

## IV.5.2 Les résultats sous forme de graphique

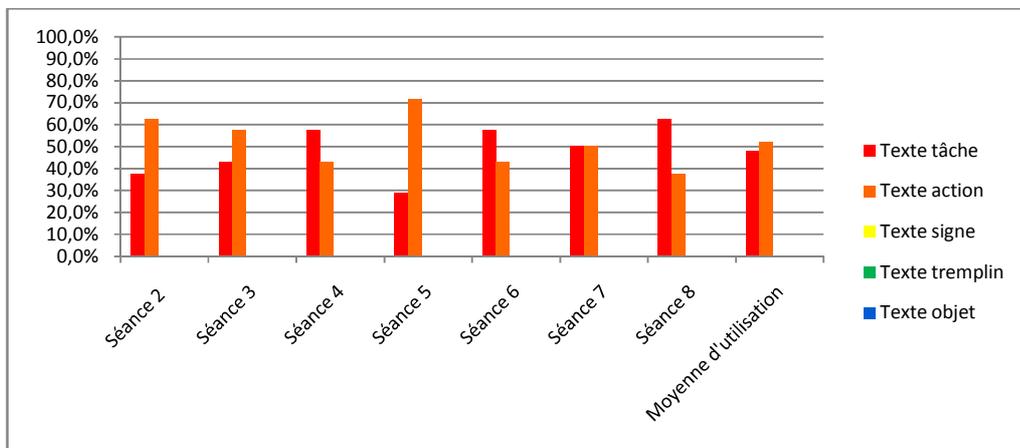


Figure 10- Les postures des élèves G1

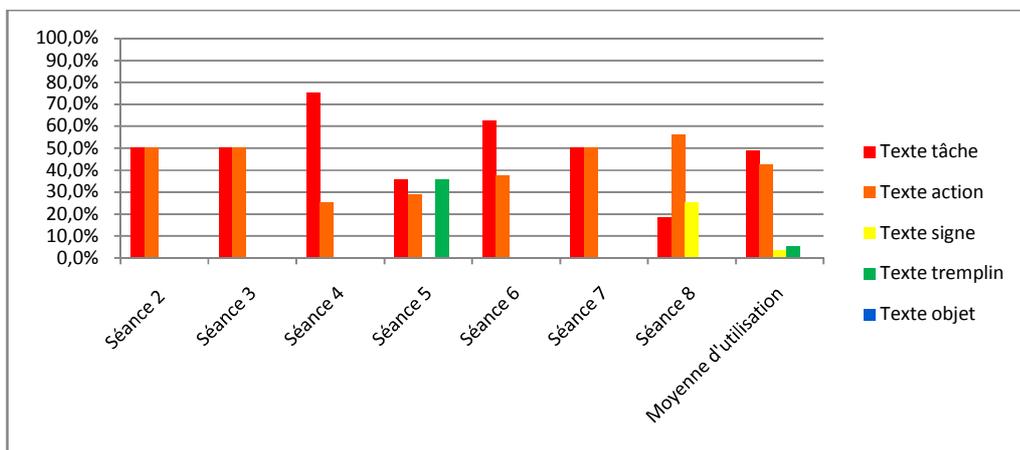


Figure 11- Les postures des élèves G2

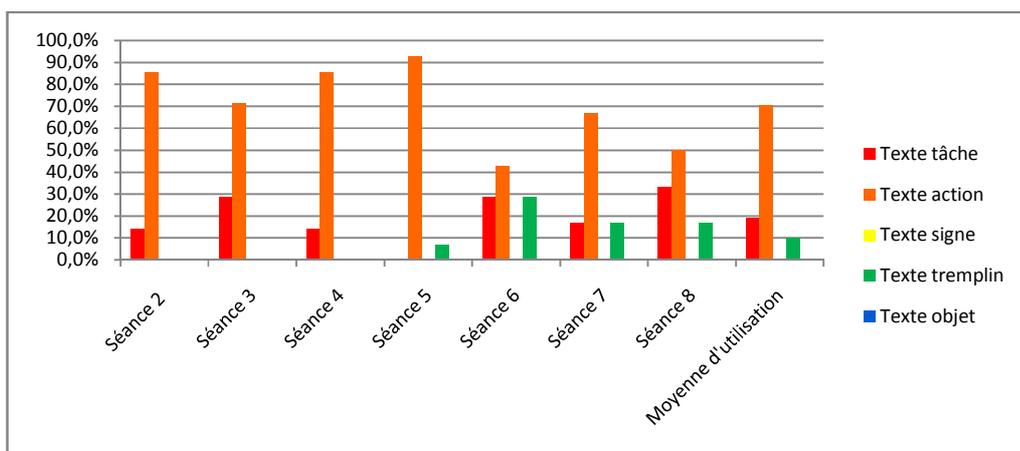


Figure 12- Les postures des élèves G3

### IV.5.3 Résultats sous forme de pourcentage

➤ « Texte tâche » :

Il apparaît qu'en moyenne, 48% des élèves du groupe 1 ont adopté cette posture sur l'ensemble des séances, contre 48,9% dans le groupe 2 et 19,4% dans le groupe 3.

➤ « Texte action » :

En moyenne, cette posture a été prise par 52% des élèves du groupe 1, par 42,5 % des élèves du groupe 2 et par 70,7% des élèves du groupe 3.

➤ « Texte signe » :

Cette posture n'a été utilisée que par 3,6% des élèves du groupe 2.

➤ « Texte tremplin » :

Les résultats montrent qu'aucun élève du groupe 1 n'a pris cette posture, et qu'en moyenne 5,1% des élèves du groupe 2 et 9,9% des élèves du groupe 3 l'ont utilisée.

➤ « Texte objet » :

Pour finir, aucun élève n'a utilisé cette posture durant l'ensemble des séances.

	Texte tâche	Texte action	Texte signe	Texte tremplin	Texte objet
élèves en autonomie	48 %	52 %	0 %	0 %	0 %
élèves guidés par un questionnaire	48,9 %	42,5 %	3,6 %	5,1 %	0 %
élèves en activité avec le professeur	19,4 %	70,7 %	0 %	9,9 %	0 %

## V. Analyse et discussion des résultats

Dans cette dernière partie, je proposerai une analyse des résultats obtenus afin de les mettre en relation avec l'état de l'art et de répondre à la problématique. Je procéderai dans un premier temps au rappel des hypothèses et du questionnement, puis je mettrai en lien les résultats et les discussions théoriques sur le sujet lecteur, pour clore mon propos en m'interrogeant sur les limites et les perspectives de l'étude.

### V.1 Re-contextualisation

Tout d'abord, il s'agit de rappeler brièvement les hypothèses ainsi que le protocole mis en place pour répondre à notre problématique. Dans ce mémoire, le questionnement portait sur la manière d'utiliser le carnet du lecteur. Je me demandais quel enseignement serait efficace pour former l'élève à devenir sujet lecteur.

Une première hypothèse était que l'élève avait besoin d'un accompagnement en termes de consignes. Je pensais donc que si le professeur laissait l'élève écrire seul dans son carnet, il ne serait pas capable d'utiliser par lui-même les activités fictionnalisantes et qu'il aurait donc moins de chance de dépasser la posture du « *texte tâche* » ou d'utiliser plusieurs postures. Enfin, une deuxième hypothèse était qu'un accompagnement trop important, tel que le modelage de l'enseignement explicite, risquait de bloquer la subjectivité de l'élève. Le professeur, en se proposant comme modèle expert et en explicitant tout au long de sa lecture ce qu'il ressentait (pour montrer les procédures d'implication subjective) pourrait conduire l'élève à répéter ses propres propos et non à utiliser sa manière d'appréhender le texte pour se l'approprier et parler ensuite en son nom propre. Ainsi, le dispositif mis en place devait expérimenter ces trois manières d'enseigner, un groupe étant sans consigne et seul dans leur travail, un groupe étant guidé par des consignes précises et enfin un groupe suivant les étapes d'un enseignement explicite. Il s'agissait cependant d'un travail en progression, puisqu'à partir des deux dernières séances, tous les élèves se retrouvaient seuls pour écrire dans leur carnet.

Nous verrons donc quel enseignement paraît avoir été le plus efficace tout au long des séances ainsi que dans leurs progressions.

## V.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

### V.2.1 Faut-il un enseignement libre ou avec des consignes ?

Dans l'état de l'art, D. Bucheton expliquait que la posture du « *texte tâche* » pouvait être due à des consignes imprécises. De même, J.F. Massol et C. Esposito expliquaient que des consignes précises permettaient l'émergence de la subjectivité de l'élève. A contrario, *Le Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale de 2002* abordait une utilisation plus libre du carnet du lecteur et P. Joole pensait que des consignes serviraient davantage un enseignement visant la posture du « *texte objet* » qu'une posture subjective.

Suite aux résultats obtenus on peut voir que les élèves du deuxième groupe utilisent davantage la posture de « *texte tâche* » par rapport aux élèves du groupe 1, mais aussi qu'ils utilisent plus de postures que ce premier groupe. En effet, 48,9 % des élèves du groupe 2 prennent la posture de « *texte tâche* » contre 48% dans le groupe 1, mais 3,6% et 5,1 % d'élèves du groupe 2 utilisent respectivement les postures du « *texte signe* » et du « *texte tremplin* » contre 0% d'élèves dans le premier groupe.

De plus, les élèves du groupe 2 montrent une plus grande implication subjective (graphiques de la partie 1) que les élèves du groupe 1. Ils utilisent davantage le « *je* », expriment plus leurs sentiments et utilisent plus de commentaires esthétiques, personnels et explicatifs. Enfin, ils sont plus nombreux à se projeter dans l'univers des personnages et à exprimer leur point de vue.

Enfin, ces élèves utilisent davantage « *l'activité axiologique* » que les élèves du premier groupe. En effet, si on cumule le taux d'utilisation de commentaires « d'un mot », « d'une phrase », « d'une phrase avec explication » et « d'une phrase avec une explication par rapport à soit » en activité axiologique, on arrive à 39,3% des élèves du groupe 2 contre 21,7% dans le groupe 1.

Toutefois, il apparaît que dans « *l'activité fictionnalisante* », les élèves du groupe 2 vont produire plus de réponses d'un mot et moins de réponses sous forme de récit. De même, ils ont plus de commentaires qui ne sont pas en lien avec le texte ou de commentaires pauvres que le groupe 1. Mais au sein même de cette activité, ils restent plus nombreux à l'utiliser et à utiliser des commentaires en rapport avec leur vie.

On peut donc conclure que dans ce protocole, les élèves ayant des consignes vont produire plus de commentaires montrant une implication subjective, mais qu'ils passent souvent par une posture de « *texte tâche* », c'est-à-dire qu'ils répondent souvent aux questions par nécessité (dispositif scolaire habituel des questionnaires). Cependant, si l'on regarde la progression, les élèves du groupe 2 vont de

moins en moins utiliser cette posture pour rentrer dans celle du « *texte action* » ou de « *texte signe* » lors de la huitième séance, alors que les élèves du premier groupe sont, pour la moitié, à rester dans la posture du « *texte tâche* ».

L'utilisation de consignes semble donc être un enseignement plus efficace au bout du compte car il permet à l'élève d'utiliser davantage d'activités fictionnalisantes et donc de rentrer dans différentes postures au lieu d'en rester au « *texte tâche* » à la dernière séance. L'apport de consigne permet ainsi aux élèves de diversifier leurs approches subjectives. La première hypothèse selon laquelle il faut utiliser des consignes pour faire émerger la subjectivité de l'élève est donc vérifiée dans ce protocole.

A présent il s'agit de voir si un enseignement explicite permet de mieux former l'élève en sujet lecteur.

### **V.2.2 L'enseignement explicite est-il efficace dans la formation du sujet lecteur ?**

Dans les apports théoriques de ce mémoire, nous avons vu que F. Demougin expliquait que le professeur ne devait pas rester passif lors de la formation du sujet lecteur, mais, au contraire, qu'il devait « *[mettre] en scène l'acte de lecture et ses postures obligées* » (2004, p126). Dans cet enseignement, le professeur devrait donc se constituer comme modèle et expliciter les différentes postures qu'il était possible d'adopter tout au long de sa lecture. Même si l'auteur expliquait que cet enseignement n'allait pas bloquer la subjectivité de l'élève, mais au contraire la susciter, dans mon hypothèse je craignais que ce ne soit pas le cas.

En confrontant les résultats du deuxième et du troisième groupe, il apparaît que les élèves du groupe 2 utilisent davantage de critères d'implication subjective. En effet, excepté dans l'utilisation du « *je* » et des commentaires explicatifs, où les élèves du groupe 1 sont majoritaires, les élèves du groupe 2 vont produire plus de commentaires esthétiques, avec un apport personnel ou explicatifs. De même, ils utilisent plus d'écrits exprimant leur sentiment et se projettent plus dans l'univers des personnages.

Cependant, en moyenne, les élèves du troisième groupe sont majoritaires dans l'utilisation de « *l'activité fantasmatique* » et de « *l'activité axiologique* ». En effet, dans la première activité, les élèves du groupe 3 utilisent presque autant la phrase que le groupe 2 (57,1% d'élèves du groupe 2 contre 53,4% d'élèves du groupe 3), mais ils sont majoritaires dans l'utilisation du récit (17% contre 3,6% des élèves du groupe 2). De plus, on constate que le groupe 3 écrit moins de commentaires sans lien avec le texte, pauvres ou avec une seule trace personnelle, et qu'il écrit bien plus de commentaires avec des détails ou en rapport avec leur vie que les élèves du groupe 2. Dans « *l'activité axiologique* », les élèves du troisième

groupe sont toujours les plus impliqués puisqu'ils ont moins d'écrits d'un mot ou d'une phrase et plus de commentaires explicatifs ou se rapportant à eux que les élèves du deuxième groupe.

Pour finir, seuls 19,4% des élèves du groupe 3 prennent la posture du « *texte tâche* » contre 48,9% d'élèves du groupe 2. Ces élèves vont donc beaucoup plus utiliser la posture du « *texte action* » ou celle du « *texte tremplin* » (70,7% et 9,9% pour le groupe 1 contre 42,5% et 5,1% pour le groupe 2). Même si aucun élève du troisième groupe n'a adopté la posture du « *texte signe* », leur utilisation des postures reste diversifiée.

Les analyses permettent de montrer que l'implication subjective des élèves du groupe 3 est plus importante puisqu'ils sont minoritaires dans la posture du « *texte tâche* » et majoritaires dans les autres.

Ainsi, les résultats montrent qu'il faut nuancer les pourcentages d'utilisation des critères d'implication subjective (première partie de graphique) puisqu'ils n'ont pas de sens si on ne prend en compte le fait que la majorité des élèves du groupe 2 n'utilisait qu'un mot ou des groupes de mots pour répondre. Grâce à l'analyse quantitative des activités « *fantasmatiques* », « *axiologiques* » et des postures du Bucheton, on voit bien que les écrits des élèves du groupe 3 témoignent d'une plus grande implication subjective. La deuxième hypothèse de ce mémoire est donc invalidée par cette deuxième série d'analyse. Que le professeur se constitue comme modèle et dise oralement ce qu'il ressent ou pense lors de la lecture n'empêche pas l'implication subjective de l'élève. Celui-ci ne prend pas le discours proposé par le professeur comme le sens unique de l'œuvre, mais il réutilise les procédures pour appréhender le texte avec sa propre subjectivité.

Pour conclure sur ces deux hypothèses et répondre à la problématique, il apparaît d'une part que laisser l'élève seul dans cet apprentissage n'est pas efficace car il n'expérimente pas les différentes activités fictionnalisantes, et d'autre part qu'un enseignement explicite permet l'émergence de la subjectivité de l'élève. L'utilisation de consignes a amené les élèves à utiliser plusieurs activités fictionnalisantes, mais ils restaient souvent dans la posture de « *texte tâche* ». Enfin, si l'on se réfère aux propos de D. Bucheton, l'enseignement explicite a été le plus efficace. En effet, la chercheuse expliquait que le lecteur expert n'était pas celui qui prenait la posture lettrée, mais celui qui savait utiliser et jongler entre les différentes postures. Les élèves du groupe 3 se sont impliqués dans l'univers fictif, ont porté un jugement sur les personnages et s'en sont servi pour développer leur propre point de vue ; cet enseignement leur a donc permis de mieux se former comme sujets lecteurs.

### **V.3 Limites et perspectives**

A présent que nous avons répondu à la problématique en analysant les résultats et en concluant que l'enseignement explicite a été plus efficace pour former l'élève en sujet lecteur, il nous faut aborder les limites et les perspectives de cette étude.

#### **V.3.1 Les limites de cette étude**

Dans les limites de cette étude, je verrai les limites de temps, puis les celles du découpage de l'album pour finir sur la limite du nombre de participants.

##### *V.3.1.1 La limite de temps*

Tout d'abord, il est important de dire que la mise en place du protocole a été limitée par le temps. Ainsi, la séquence devait être faite en trois semaines. De plus, ayant la classe la moitié de la semaine, les huit séances devaient être menées en sept jours. Il y a donc eu un apprentissage massé des activités du sujet lecteur et cela a conduit à plusieurs difficultés. Premièrement, le protocole constitue une miniature si l'on peut dire d'un apprentissage qui aurait dû se dérouler sur plusieurs périodes. Ainsi, les progressions mises en place dans les groupes 2 et 3 sont difficiles à analyser car les élèves n'avaient que deux séances d'écriture autonome dans leur carnet du lecteur. De plus, ce laps de temps ne nous permettait pas de travailler sur un autre album car soit les progressions auraient dû être encore plus compressées, soit elles se seraient effectuées sur deux textes et cela aurait amené un autre facteur à prendre en compte pour ce mémoire. Une autre difficulté éprouvée par cette limite réside dans l'élaboration de ce mémoire lui-même. En effet, la mise en place de la séquence a été rapide, et il était compliqué de prendre le recul nécessaire pour comprendre ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas. Enfin, dans la rédaction même du mémoire, les cercles de lecture filmés n'ont pas pu être analysés, ainsi que plusieurs activités telles que la fabrication des couvertures ou l'activité de « *concrétion imageante* » à travers les dessins.

##### *V.3.1.2 Les limites de l'album*

De la limite de temps découlent les limites liées à l'album. En effet, faire sept séances sur l'étude d'un seul album, lequel, qui plus est, n'était pas très long, a certainement eu un impact sur l'implication des élèves et sur la progression de cette implication. Beaucoup d'élèves écrivaient tout au long des séances « *ils vont devenir amis* » ou « *le loup va manger le lapin* » et cela à peut-être été causé par l'ennui d'une si longue étude et pas son aspect répétitif.

De plus, cette limite a certainement eu plus d'influence sur les élèves du groupe 2. En effet, le découpage du livre et le nombre de séances pouvaient impacter sur les questions. Ainsi, celles-ci étaient répétitives à cause des mouvements du texte choisi, mais aussi dans le but de voir une progression. Pensant

qu'il fallait qu'il y ait des questions qui reviennent d'une séance à l'autre pour évaluer la progression, les consignes du groupe 2 ont peut-être été trop précises et trop récurrentes. Cette limite peut donc être une des causes de la progression plus faible du groupe 2.

Enfin, un problème rencontré lors de l'analyse des résultats était que certaines activités fictionnalisantes n'étaient pas utilisables ou appropriées pour chacune des séances. Ainsi, il est compliqué de visualiser une progression dans « *l'activité axiologique* » car elle n'était le plus souvent utilisée que dans les séances 5 à 7. On ne peut pas réellement travailler une « activité fictionnalisante » dans toutes les séances d'un album. C'est pourquoi, plutôt que de travailler une activité sur un album il vaut mieux choisir un corpus d'albums propice à l'activité choisie, et ainsi pouvoir analyser s'il y a eu une progression.

#### *V.3.1.2 La limite du nombre de participants*

Pour finir, le choix d'un protocole composé de trois groupes et donc de trois enseignements a engendré un faible taux de participants dans chacun des groupes. Ainsi, alors que les élèves étaient déjà peu nombreux (8 ou 9 par groupe), d'autres carnets ont dû être enlevés de l'analyse des résultats pour les causes déjà citées. Enfin, des élèves ont été malades pendant la séquence (1 élève une fois dans le groupe 1, 2 élèves deux fois, mais à deux séances différentes, dans le groupe 2 et 1 élève avec deux absences dans le groupe 3) ce qui a parfois restreint le nombre de participants à 6 dans le troisième groupe. Cette limite amène elle-même une limite aux résultats qui ne peuvent pas être considérés comme des statistiques valides en raison du trop faible échantillon présenté.

Ainsi, les limites liées au temps, au découpage de l'album et au nombre de participants conduisent à réfléchir sur ce qu'on pourrait changer à cette étude pour aller plus loin dans notre questionnement.

#### **V.3.2 Les perspectives**

Dans les perspectives qui permettraient de pousser plus loin cette recherche, je pense qu'il serait d'abord intéressant de reprendre les dispositifs proposés pour les groupes 2 et 3, mais avec plusieurs modifications. Il faudrait reprendre ces deux enseignements sur une période plus longue, avec plusieurs albums afin de mieux constater la progression et avoir des résultats d'analyse plus fiables. Cela permettrait d'une part de mieux pouvoir analyser une ou deux « activités fictionnalisantes » et d'autre part de mieux visualiser la progression. De plus, l'utilisation de plusieurs albums éviterait d'analyser le travail d'un élève sur une seule œuvre, surtout si celle-ci ne lui plaît pas. Avec un corpus plus large, tous les élèves trouveraient du plaisir dans un texte au moins, et cette variable serait peut-être moins importante.

De plus, si l'on reprenait au moins les dispositifs du groupe 2 et du groupe 3, il serait plus intéressant d'avoir des participants sur quatre classes, quatre demi-classes d'élèves travaillant avec des consignes et les quatre autres avec un enseignement explicite. Les résultats seraient alors plus proches de statistiques acceptables et les analyses seraient plus fiables.

Pour finir, je pense qu'analyser plus particulièrement les cercles de lecture qui suivent après chaque travail en groupe permettrait d'analyser les deux enseignements sous un autre angle. Il s'agirait donc de voir si un enseignement est plus propice au travail d'intersubjectivité des cercles de lecture.

### **V.3.3 Retour réflexif de ce mémoire sur mon métier d'enseignante**

Avant de commencer ce mémoire, je m'étais davantage intéressée à l'enseignement explicite de procédures liées à la compréhension de texte. N'ayant jamais vu de carnet du lecteur à l'œuvre dans une classe, je ne concevais la lecture que dans son travail de compréhension, dans lequel je pensais déjà que l'élève pouvait éprouver du plaisir. Sans en faire un apprentissage, j'utilisais la subjectivité des élèves en écrivant les différentes hypothèses qu'ils faisaient sur un texte et je proposais des débats sur les sens possibles de l'œuvre.

Cependant, lors de l'utilisation des carnets du lecteur, j'ai remarqué qu'un apprentissage dont l'objectif annoncé aux élèves est de prendre du plaisir en lisant et d'apprendre à s'impliquer dans un texte libère déjà leur subjectivité. Le travail sur les couvertures des carnets et les séances d'écriture m'a prouvé que non seulement cet outil permettait de former l'élève comme sujet lecteur, mais surtout qu'il permettait d'apprendre aux élèves à aimer lire. En effet, lors de l'écriture de la deuxième affiche, les élèves étaient plus impliqués et proposaient plusieurs idées.

Or au début de ce mémoire, je me demandais réellement s'il était possible d'apprendre à s'impliquer subjectivement dans une œuvre sans justement tourner ce travail en un apprentissage de procédures à utiliser quand le texte les suscite. Pour moi, on ne pouvait pas apprendre à aimer lire. On pouvait amener l'élève à découvrir les livres, mais je ne pensais pas qu'il était possible de faire davantage.

L'expérience conduite m'a montré que, comme pour la compréhension, l'implication subjective n'est pas automatiquement quelque chose qui est présent chez l'élève tel un don, mais un comportement face au texte qui doit s'apprendre. Apprendre à l'élève qu'il peut s'autoriser à entrer dans l'univers des personnages, qu'il peut apporter des éléments de sa vie dans ce mode fictif, qu'il peut s'en servir pour développer ses pensées et ses points de vue, c'est aussi l'apprendre à aimer lire.

## Bibliographie :

### • Ouvrages :

- Ahr, S. Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet : Le Dialogue des sourds*. Editions de Minuits.
- Braud, M. Laville, B. & Louichon, B. (2006). *Les enseignements de la fiction*. Bordeaux : Presse universitaire de Bordeaux.
- Demougin, P. Massol, J-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.
- Doucey-Perrin, A. (2006). Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire. Thèse de doctorat de l'Université de Grenoble, École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines, Didactique de la littérature.
- Dubois-Marcoin, D. (2008). *Lire la petite sirène*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dufays, J-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Belgique : UCL.
- Jouve, V. (1993). *La Lecture*. Paris : Hachette.
- Langlade, G. & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Lits, M. (2008). *Du récit au récit médiatique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Mazauric, C. Fourtanier, M.J. & Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Allemagne : P.I.E. Peter Lang.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN, 2002). *Bulletin Officiel*, HS n°1 du 14 février 2002.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Rascal. Girel, S. (2002). *Ami-Ami. : L'école des loisirs*.

### • Sites internet

- Gauthier, C. Tagne, G. (2014). L'enseignement explicite, une approche structurée pour faciliter l'apprentissage des compétences. Repéré à :  
<http://www.formapex.com/telechargementpublic/tagne2014a.pdf>

- Massol, J-F. Esposito, C. (2012). Ecrire pour lire : le carnet de lecture subjective. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=40006>.
- Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. Repéré à : <http://www.3evoie.org/telechargementpublic/primaire/TradPrinciplesofInstruction.pdf>
- Vibert, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Repéré à [http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf)

## **TABLE DES ANNEXES**

<b><u>ANNEXES 1 : AFFICHE MÉTHODOLOGIQUE 1 .....</u></b>	<b><u>1</u></b>
<b><u>ANNEXE 2 : AFFICHE MÉTHODOLOGIQUE 2 .....</u></b>	<b><u>2</u></b>
<b><u>ANNEXE 3 : LES CONSIGNES POUR LE GROUPE 2 .....</u></b>	<b><u>3</u></b>
<b><u>ANNEXE 4 : CONSIGNES DU GROUPE 2 PAR ACTIVITE FICTIONNALISANTE ET PAR SEANCE. ....</u></b>	<b><u>5</u></b>
<b><u>ANNEXE 5 : EXTRAIT DU CARNET DU LECTEUR DE BI (SEANCE 2).....</u></b>	<b><u>6</u></b>
<b><u>ANNEXE 6 : EXTRAIT DU CARNET DU LECTEUR DE MA (SEANCE 2).....</u></b>	<b><u>7</u></b>

## Annexes 1 : Affiche méthodologique 1

Dans mon carnet de lecteur,  
je dois écrire :

- le titre du livre
- son auteur
- la date à laquelle tu écris.

je peux écrire :

- ce que j'imagine sur ce qu'il va se passer dans le livre, l'histoire.
- ce que je pense de la couverture.
- ce que j'aime et ce que je n'aime pas dans le livre et pourquoi.
- les personnages que j'aime ou que je n'aime pas.
- donner son avis sur les personnages (dire si son comportement est bien).
- décrire ou dessiner les personnages.
- imaginer ce que les personnages vont faire.

Annexe 2 : Affiche méthodologique 2

Ce que je peux écrire  
dans mon carnet-lecteur :

- \* Écrire ce qu'on ressent quand on lit.
- \* S'imaginer le texte dans sa tête.
- \* Dire ce qu'on pense des illustrations.
- \* Imaginer des suites au livre.
- \* Imaginer les lieux du texte.
- \* Imaginer le caractère des personnages.
- \* Imaginer la vie des personnages.
- \* Dire si on veut être un des personnages du livre.
- \* Écrire ce qu'on pense que l'auteur a voulu nous dire dans le livre.

## **Annexe 3 : Les consignes pour le groupe 2**

### **Séance 2 :**

- 1) Dessine ou écris ce que tu vois dans ta tête quand tu lis le titre *Ami-Ami*.
- 2) A ton avis, de quoi parle ce livre ?
- 3) Penses-tu qu'il va te plaire ? Pourquoi ?
- 4) A ton avis, quelle sera l'histoire ?
- 5) Que voudrais-tu qu'il se passe dans l'histoire ?
- 6) Penses-tu qu'il y aura des personnages ? Si oui, comment les vois-tu (dessine) ?
- 7) Que ressens-tu quand on parle d'amis ?
- 8) Ce titre te fait-il penser à des choses de ta vie à toi ?

### **Séance 3 :**

- 1) Que ressens-tu en voyant la couverture ?
- 2) A quelles émotions les couleurs te font-elles penser ?
- 3) Que penses-tu du loup ?
- 4) Quelles émotions ressens-tu en voyant le loup ?
- 5) Que penses-tu du lapin ?
- 6) Quelles émotions ressens-tu en voyant le lapin ?
- 7) Penses-tu que ces personnages seront amis ou ennemis ? Explique ta réponse.
- 8) Penses-tu qu'ils pourront être amis ? Explique ta réponse.
- 9) Aimerais-tu être ami avec eux ? Explique ta réponse.

### **Séance 4 :**

- 1) Dessine la maison du loup et la maison du lapin.
- 2) Pourquoi, selon toi, la maison du loup est-elle noire et la maison du lapin blanche ? Est-ce que cela te semble normal ?
- 3) Quelle maison aimerais-tu avoir ?
- 4) Le loup est appelé « *le grand méchant loup* ». Qu'en penses-tu ?
- 5) Que va-t-il faire dans l'album ?
- 6) Le lapin est appelé « *gentil petit lapin* ». Qu'en penses-tu ?
- 7) Que va-t-il faire dans l'album ?
- 8) Ces personnages voudront-ils être amis selon toi ?
- 9) Aimerais-tu être ami avec eux ?

### **Séance 5 :**

- 1) Dessine le lapin et le loup comme tu les vois dans ta tête.
- 2) Le lapin veut un ami petit comme lui. Qu'en penses-tu ?
- 3) Le lapin veut un ami végétarien comme lui. Qu'en penses-tu ?
- 4) Le lapin veut un ami comme lui. Est-ce que cela t'étonne de la part du lapin ? Pourquoi ?
- 5) Veux-tu aussi avoir des amis qui soient comme toi ?
- 6) Que penses-tu de ce que dit le loup ?

- 7) Quels sentiments ressens-tu quand tu lis ce que disent le lapin et le loup ?
- 8) Que dirais-tu au lapin et au loup s'ils te disaient cela ?
- 9) Fais le portrait de tes amis.
- 10) Aimerais-tu avoir un ami comme le lapin ? Comme le loup ? Explique ta réponse.

**Séance 6 :**

- 1) Dessine le lapin et le loup comme tu les vois dans ta tête.
- 2) Recopie les phrases ou passages que tu aimes et explique pourquoi.
- 3) Le lapin veut un ami qui sait dessiner comme lui, qui sait jouer comme lui et qui soit collectionneur comme lui. Qu'en penses-tu ?
- 4) A ton avis, pourquoi le lapin veut-il un ami comme lui ?
- 5) Quel ami le loup cherche-t-il ? Qu'en penses-tu ?
- 6) Penses-tu que le loup et le lapin pourront être amis ? Explique ta réponse.
- 7) Dessine un ami pour le lapin et un ami pour le loup.
- 8) Aimerais-tu avoir un ami comme le lapin ? Comme le loup ? Explique ta réponse.
- 9) Que va-t-il se passer selon toi ?

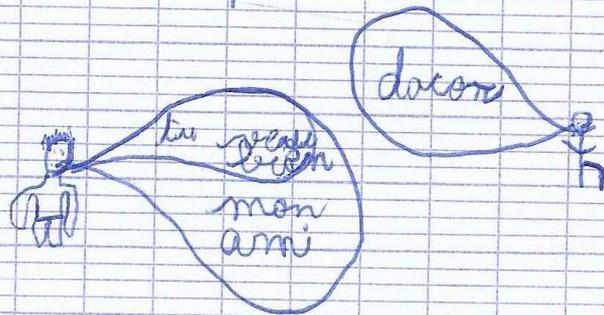
### Annexe 4: Consignes du groupe 2 par activité fictionnalisante et par séance.

Activités fictionnalisantes	Séances	Consignes
Activité fantasmatique	Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ton avis de quoi parle ce livre ?</li> <li>- A ton avis quelle sera l'histoire ?</li> <li>- Que voudrais-tu qu'il se passe dans l'histoire ?</li> <li>- Penses-tu qu'il y aura des personnages ?</li> <li>- Ce titre te fait-il penser à des choses de ta vie à toi ?</li> </ul>
	Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Penses-tu que ces personnages seront amis ou ennemis ? Explique ta réponse.</li> <li>- Penses-tu qu'ils pourront être amis ? Explique ta réponse.</li> </ul>
	Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que va-t-il faire dans l'album ?</li> <li>- Que va-t-il faire dans l'album ?</li> <li>- Ces personnages voudront-ils être amis selon toi ?</li> </ul>
	Séance 5	
	Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopie les phrases ou passages que tu aimes et explique pourquoi.</li> <li>- Penses-tu que le loup et le lapin pourront être amis ? Explique ta réponse.</li> <li>- Dessine un ami pour le lapin et un ami pour le loup.</li> <li>- Que va-t-il se passer selon toi ?</li> </ul>
Activité axiologique	Séance 2	
	Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que penses-tu du loup ?</li> <li>- Quelles émotions ressens-tu en voyant le loup ?</li> <li>- Que penses-tu du lapin ?</li> <li>- Quelles émotions ressens-tu en voyant le lapin ?</li> </ul>
	Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le loup est appelé « le grand méchant loup ». Qu'en penses-tu ?</li> <li>- Le lapin est appelé « gentil petit lapin ». Qu'en penses-tu ?</li> </ul>
	Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lapin veut un ami petit comme lui. Qu'en penses-tu ?</li> <li>- Le lapin veut un ami végétarien comme lui. Qu'en penses-tu ?</li> <li>- Le lapin veut un ami comme lui. Est-ce que cela t'étonnes de la part du lapin ? Pourquoi ?</li> <li>- Veux-tu aussi avoir des amis qui soient comme toi ?</li> <li>- Que penses-tu de ce que dit le loup ?</li> <li>- Aimerais-tu avoir un ami comme le lapin ? Comme le loup ? Explique ta réponse.</li> <li>- Quels sentiments ressens-tu quand tu lis ce que disent le lapin et le loup ?</li> <li>- Que dirais-tu au lapin et au loup s'ils te disaient cela ?</li> </ul>
	Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lapin veut un ami qui sait dessiner comme lui, qui sait jouer comme lui et qui soit collectionneur comme lui. Qu'en penses-tu ?</li> <li>- A ton avis, pourquoi le lapin veut-il un ami comme lui ?</li> <li>- Quel ami le loup cherche-t-il ? Qu'en penses-tu ?</li> <li>- Aimerais-tu avoir un ami comme le lapin ? Comme le loup ? Explique ta réponse.</li> </ul>
	Séance 6	

Annexe 5 : Extrait du carnet du lecteur de Bi (séance 2)

Récital de Gribouille Ami

23/01 ① je pense que deux personnes  
deviennent ami pour la vie



② je pense que dans ce livre deux  
personnes deviennent ami pour la  
vie

③ Non

**Annexe 6 : Extrait du carnet du lecteur de Ma (séance 2)**

23/01

Ami Ami rascal et j'el  
je pense que il von se rencontrer cela sera ami  
avec un ami imagineur et il va sauver de la  
tête et il von se rencontrer et il von être un ami  
et von jamais se ~~se~~ dispute





## Le carnet du lecteur : un outil pour la formation du sujet-lecteur

Ce mémoire traite du sujet lecteur et de la manière dont l'enseignant peut contribuer à l'émergence de la subjectivité de l'élève dans la classe. Alors que les recherches en théories de la littérature font entrer le lecteur dans l'œuvre, les didacticiens reprennent leurs études et proposent un outil: le carnet du lecteur. Cependant, son utilisation reste floue. Ce mémoire propose de chercher quel est l'enseignement le plus efficace pour former l'élève en sujet lecteur. Dans une classe de CE1, j'ai choisi de mettre au point trois protocoles, chacun ayant un enseignement différent : le groupe 1 écrit seul, le groupe 2 doit répondre à des questions et le groupe trois est encadré par un enseignement explicite. Lors de l'analyse, il ressort que les élèves du groupe 1 n'ont pas pu expérimenter toutes les activités subjectives, que les élèves du groupe 2 ont utilisés plus «d'activités fictionnalisantes » mais que beaucoup répondent aux questions sans réellement s'investir. Enfin, les élèves ayant eu un enseignement explicite ont été plus impliqués et ont adoptés plusieurs postures. Il faut donc apprendre à l'élève pour le former en sujet lecteur et l'enseignement explicite semble être le plus efficace.

**Mots-clés :** littérature, lecture, écriture, cycle 2, CE1, sujet lecteur, carnet du lecteur, lecture subjective.

---

## The book's reader, a tool for the training of the subject-reader?

This report is about the subject-reader and the way the teacher can take part in the emergence of the student's subjectivity in the classroom. While the researches in the literature theories include the reader in the story, the educational specialists drew their inspiration from those studies and suggest a tool: the book's reader. However, its use remains hazy. This report is about finding what teaching method is the most efficient in order to train the student to become a subject-reader. In a second year of primary school class, I chose to settle three experimental procedures. The teaching methods were different from one another: the first group wrote on its own, the second one had to answer some questions, and the third one was guided by an explicit teaching method. The analysis emphasizes that the students from the first group were not able to experiment all of the subjective activities, that the students from the second group used more subjective activities but that many of them answered the questions without a real commitment. Finally, the students who had an explicit teaching method were more involved and adopted several positions. As a consequence, the student has to be train to become a subject-reader and the explicit teaching method seems to be the most efficient.

**Keywords:** literature, reading, writing, primary school class, second year of primary school, subject-reader, book's reader, subjective reading.