



HAL
open science

Le cahier de lecteur en CE1 : expérimentation d'un dispositif pour une lecture subjective qui induise le plaisir de lire

Annabelle Plaud

► To cite this version:

Annabelle Plaud. Le cahier de lecteur en CE1 : expérimentation d'un dispositif pour une lecture subjective qui induise le plaisir de lire. Education. 2015. dumas-01286317

HAL Id: dumas-01286317

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01286317>

Submitted on 10 Mar 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 cahier de lecteur en CE1 :
expérimentation d'un dispositif pour
une lecture subjective qui induise le
plaisir de lire.**

Présenté par Annabelle PLAUD

Mémoire encadré par Jean-François MASSOL

Sommaire

Introduction	1
Partie théorique	3
1. Les recherches en théorie de la littérature : l'entrée du lecteur dans l'oeuvre	3
1.1. Historique	3
1.2 Les théories et théoriciens du sujet lecteur	4
1.2.1 La place du lecteur dans les théories de la lecture	4
1.2.2 La place du lecteur empirique dans les théories de la lecture : M. Picard et l'approche du lecteur réel	4
1.2.3 Les différentes postures ou identités du sujet lecteur	5
1.2.3.1 <i>Le lecteur comme sujet</i>	5
1.2.3.2 <i>D. Bucheton et les cinq postures du lecteur</i>	5
1.3 La lecture : quelle définition ?	6
1.3.1 Du point de vue des psycho-cogniticiens	6
1.3.1.1 <i>Lire, c'est décoder</i>	6
1.3.1.2 <i>Il faut aussi comprendre</i>	7
1.4. Les effets et finalités de la lecture	8
1.4.1 Lire permet une exploration de soi-même et du monde qui nous entoure	8
1.4.2. Le plaisir de lire	8
2. Didactique de l'enseignement de la lecture littéraire	9
2.1 Bref historique	9
2.2 Place et vision de l'apprentissage de la lecture dans les programmes	10
2.2.1 Programmes de 2008 pour l'école primaire	10
2.2.2 Programmes de 2002 pour l'école primaire	11
2.3 Des difficultés persistent	11
2.3.1 Représentation des élèves sur la lecture : un constat	11
2.3.1.1 <i>La lecture ne serait que décodage</i>	11
2.3.1.2 <i>Une vision négative dénuée de plaisir</i>	12
2.3.1.3 <i>La peur de ne pas comprendre</i>	12
2.3.2 Représentation des élèves sur la lecture : les raisons	12
2.3.2.1 <i>Un manque de sens, de clarté</i>	12
2.3.2.2 <i>La lecture, un art ?</i>	13
2.3.2.3 <i>Un plaisir qui s'est perdu</i>	13
2.3.2.4 <i>Un manque de subjectivité</i>	14

2.4	Quelle place pour la subjectivité dans l'enseignement de la lecture ?	14
2.4.1	Lecture privée et lecture scolaire	14
2.4.2	Tension entre une lecture dite « experte » et une lecture subjective	15
3.	Une pratique pour faire place au sujet lecteur : le carnet de lecteur	16
3.1.	Place dans les programmes	16
3.2	Définition	16
3.3	Ses fonctions	17
3.3.1	Le carnet de lecteur, une mémoire des œuvres lues	17
3.3.2	Lien entre le privé et le public	17
3.3.3	Le carnet de lecteur, investigateur de la créativité de l'élève, un lieu d'émancipation	17
3.3.4	Pour une construction du sujet scripteur	17
3.3.5	Des effets pour l'élève mais aussi pour l'enseignant	18
3.4	Pour quels usages ?	18
3.4.1	Une mise en voix et en valeur	18
3.5	Difficultés pouvant être rencontrées.....	18
3.5.1	L'écrit : risque de renforcer des inégalités	18
3.5.2	La place du dessin	19
3.5.3	Le rôle de l'enseignant	19
3.6	Quel enseignement?	19
3.6.1	Quelle(s) posture(s) de l'enseignant ?	19
3.6.2	Mais un cadrage reste nécessaire	20
	Formulation de la problématique	21
	Partie expérimentale	22
1.	Méthode.....	22
1.1	Participants	22
1.2	Matériel	23
1.2.1	Le questionnaire initial	23
1.2.2	Le carnet de lecteur	23
1.2.3.	La fiche guide.....	23
1.2.4	Livres étudiés	24
1.2.5	Fiches de préparation et journal de bord	24
1.2.6	Enregistreurs numériques	24
1.2.7	Le questionnaire final.....	25

1.3 Procédure.....	26
2. Résultats	29
2.1 Présentation de la démarche	29
❖ Analyse des cahiers de lecteur :	29
a. Graphique 1 : Le type de production réalisée	29
b. Graphique 2 : Le lieu de production (à la maison, à l'école ou les deux) .	30
c. Graphique 3 : L'implication et l'appropriation de l'outil par l'élève : celui-ci a produit seulement quand cela lui était demandé ou il a aussi écrit de manière volontaire.....	30
d. Graphique 4 : La capacité à prendre du recul, à expliquer ses propres processus : capacité de métacognition.....	30
e. Place de l'émotion, de la subjectivité	30
❖ Recueil des réponses du deuxième questionnaire (final).....	31
a. Résultats aux questions	31
b. Résultats selon les groupes de niveau.....	31
❖ Confrontation des deux questionnaires : n°1 et n°2 pour les élèves affirmant ne pas aimer lire.	32
2.2 Présentation des résultats	33
❖ Analyse des cahiers de lecteur :	33
a. Graphique 1 : Types de productions réalisées	33
b. Graphique 2 : L'implication et l'appropriation de l'outil.....	34
c. Graphique 3 : lieu de production	34
d. Graphique 4 : Capacité de métacognition.....	35
e. Place de l'émotion, de la subjectivité	35
❖ Recueil des réponses du deuxième questionnaire (final).....	38
a. Résultats aux questions :.....	38
b) Résultats selon les groupes de niveau :.....	39
❖ Confrontation des deux questionnaires : n°1 et n°2 pour les élèves affirmant ne pas aimer lire.	40
3. Discussion et conclusion	42
3.1 Re-contextualisation.....	42
3.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	42
3.3 Limites et perspectives :.....	44
Bibliographie.....	47
Annexes	49

Introduction

L'école dans laquelle j'effectue mon stage cette année se situe dans la ville de Pont-de-Claix, c'est une école élémentaire, classée en Réseau d'Education Prioritaire (R.E.P.), située dans le quartier des Iles de Mars. La classe dans laquelle j'enseigne est une classe de CE1 comportant 24 élèves. Un des élèves nécessite la présence d'une Assistante de Vie Scolaire (A.V.S.) pour des problèmes d'autonomie, de comportement inadéquat. C'est une classe très hétérogène, notamment au niveau de la lecture.

Lorsque j'ai pris conscience du projet d'école, j'ai pu remarquer qu'une des actions portait sur un système d'emprunt de livres au sein de chaque classe. L'objectif étant de favoriser le goût de la lecture, d'enrichir sa culture littéraire et son vocabulaire. En effet, ce choix a été fait au vu de certains indicateurs qui montrent notamment que les élèves ne lisent pas spontanément et ne sont pas en contact avec des livres si on ne les stimule pas. Pour réaliser cet objectif, sont présentes des bibliothèques de fond de classe ainsi que des fiches de lecture personnelles adaptées au niveau de classe. Il est ainsi demandé pour le cycle 2 d'écrire le titre du livre, le nom de l'auteur, un « mot mystère » (un mot qui n'a pas été compris) ainsi que l'émotion de l'élève. Ce système est donc utilisé dans ma classe mais je trouve qu'il n'est pas assez approfondi. Les élèves l'appliquent mais cela ne va pas plus loin, il n'y a pas une réelle volonté, que ce soit de la part des enseignants ou des élèves, d'enrichir ce système. Un travail pourrait être fait sur l'émotion par exemple, les élèves pourraient apprendre à parler davantage de leurs sentiments, de leurs ressentis. J'ai aussi remarqué, que les élèves, face à la lecture, répondent par des comportements automatisés, comme attendus. En effet, ils lisent parce qu'on leur demande et non pas parce qu'il y a une réelle intention de leur part. Ils ne développent pas d'autres postures de lecteur, ne prennent pas de recul sur leur lecture, ne se mettent pas en jeu.

C'est pourquoi, j'ai décidé de poursuivre cet objectif commun à l'école, mais de manière différente, en enrichissant le système déjà mis en place.

Pour ce faire, je me suis posé les questions suivantes :

1. Quelles activités mettre en place pour que les élèves s'investissent davantage dans l'acte de lire ?
2. Quel enseignement mettre en œuvre pour que les élèves ressentent le désir de lire et surtout y prennent du plaisir ?

3. Par quels moyens montrer aux élèves que lire, ce n'est pas juste décoder ou comprendre, que l'on peut aussi parler de soi et faire intervenir de la subjectivité ?
4. Comment tendre vers une lecture subjective ?

Après diverses recherches sur le sujet, en didactique de la littérature concernant le sujet lecteur notamment, j'ai envisagé la mise en place d'un projet alliant lecture, écriture et oral à travers la réalisation et l'utilisation d'un nouvel outil : le cahier de lecteur. Ceci, dans le but de permettre aux élèves d'adopter de nouvelles postures de lecteur, différentes de celles qu'ils connaissent déjà (décodage et compréhension), et de leur permettre une lecture subjective dans le but de prendre du plaisir à lire.

Je me suis alors posée la question suivante : comment le carnet de lecteur, et ainsi le développement d'une certaine subjectivité, peut-il aider à cultiver le plaisir de lire ?

Afin de mener à bien mon expérience, j'ai effectué des lectures théoriques au sujet de la lecture, du sujet lecteur, des cahiers de lecteur et du plaisir de lire. Ces réflexions théoriques seront l'objet de la première partie de cette étude. Dans une deuxième partie, j'exposerai la démarche et le déroulement menés lors de l'expérience puis, après présentation des résultats, il s'agira d'analyser l'efficacité et la pertinence de cette expérience.

Partie théorique

Avant tout, il est important de retracer un court historique des théories de la littérature et de la conception de la lecture afin de mieux comprendre les conceptions et faits d'aujourd'hui.

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

1.1. Historique

On voit se développer, dans les années 70 ce que l'on nomme les « Théories de la réception ». Ces théories mettent en avant le rôle du lecteur et notamment son rôle essentiel. En effet, jusque là, le lecteur n'était pas pris en compte dans la création du texte, seul l'auteur et son texte comptaient. Ainsi, au travers de ces théories, on assiste en quelques sortes à l'avènement du lecteur. Celui-ci est producteur de sens et donne existence au texte. En effet, Roland Barthes qui était un critique littéraire et sémiologue français et qui fut surtout l'un des principaux animateurs du structuralisme en France, a même proclamé, en 1968, que « la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'Auteur. » Un propos s'opposant ainsi clairement à deux auteurs qui sont Gustave Lanson et Sainte Beuve, qui attachaient pour leur part, une grande importance à la connaissance même de l'auteur. En effet, pour réellement travailler sur une œuvre, pour la comprendre, il importait d'avoir une connaissance biographique de l'auteur. Ainsi, pour Barthes, « l'auteur est mort » dans le sens où celui-ci doit laisser sa place au lecteur (1968, article « La mort de l'auteur »). Vincent Jouve, professeur de littérature française, effectue également des recherches en théorie littéraire et affirme, dans son ouvrage *La lecture (1993)*, que : « 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).

Ces théories tentent de rendre compte à quel point le lecteur est impliqué, à quel point le texte engage ce dernier et quels effets il peut avoir sur lui. Le lecteur accueille le texte, tente de se l'approprier, de l'interpréter et dans ce sens, lui donne une existence.

1. 2 Les théories et théoriciens du sujet lecteur

1.2.1 La place du lecteur dans les théories de la lecture

Hans Robert Jauss, philosophe et théoricien allemand de la littérature est un des précurseurs des théories de la réception. Il s'intéresse notamment 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* ». Pour Jauss, lorsque le lecteur lit une œuvre, il mobilise ses connaissances et ses lectures antérieures. En ce sens, il remobilise des codes qu'il a intégrés et automatisés au fil de ses lectures. Il se sert également de sa propre expérience du monde.

Les travaux de Wolfgang Iser s'inscrivent dans le cadre de cette esthétique de la réception et poursuivent de ce fait les recherches de Jauss. Cependant, il se diffère de ce dernier car, contrairement à Jauss qui pense que le sens du texte est seulement à révéler par le lecteur, Iser décrète que le sens est toujours à construire. Dans la même réflexion, Umberto Eco va étudier ce qu'il nommera le « *lecteur modèle* », ce lecteur coopératif pensé par l'auteur dès l'élaboration de son texte. Selon lui, le texte est « une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif, acharné pour remplir les espaces de non dit ou de déjà dit restés en blanc. » (p.161). Le texte programme donc en amont sa réception, un travail qui se poursuit par l'activité du lecteur.

On voit ainsi apparaître un statut particulier du lecteur : celui-ci, en apportant un peu de lui pour continuer la création du texte est vu tel un lecteur dit « empirique ». En effet, de par ses expériences et son vécu personnel et littéraire, le lecteur actualise le texte, émet des stratégies, reformule le texte et est ainsi co-créateur de ce dernier.

1.2.2 La place du lecteur empirique dans les théories de la lecture : M. Picard et l'approche du lecteur réel

C'est surtout avec l'arrivée de M. Picard que le lecteur réel prend place dans les théories de la lecture.

Dans *La Lecture comme jeu*, M. Picard, qui est un professeur, écrivain et critique littéraire considère le lecteur réel, empirique, dans une perspective psychanalytique. Il définit le lecteur réel à travers trois instances : le « liseur », le « lectant » et le « lu ». Il a cette idée que tout individu conjugue plusieurs attitudes lorsqu'il lit. A travers ces instances, il souligne les réactions sensibles du lecteur face aux sollicitations du texte. Selon lui, le « liseur » est la part du lecteur présente dans le monde concret, il constitue la personne physique qui maintient le contact avec le monde extérieur. Le « lu » renvoie à l'inconscient et à la subjectivité du lecteur. Ce dernier entre dans le monde fictif, il réagit au texte et laisse vivre ses émotions au

fil de sa lecture, il accepte l'illusion référentielle et se prend au jeu proposé par l'auteur. Il va alors se laisser transporter dans cet univers fictionnel, s'identifier à ses personnages et y projeter sa vie et ses fantasmes. Enfin, le « lectant » correspondrait à la partie réflexive et intellectuelle du lecteur. Celui-ci est dès lors capable de prendre du recul pour interpréter le texte, pour questionner le sens de ce qu'il lit, il devient davantage un lecteur critique. Toutefois, il est important de préciser qu'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 », mais chacune de ces figures rend compte du lecteur empirique.

M. Picard est l'un des premiers à entreprendre l'étude du lecteur empirique et de ce fait, du sujet lecteur.

1.2.3 Les différentes postures ou identités du sujet lecteur

Ce modèle du lecteur empirique a ensuite été repris par d'autres chercheurs et a ainsi été modifié et enrichi.

1.2.3.1 Le lecteur comme sujet

Il convient tout d'abord de définir cette expression 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).

1.2.3.2 D. Bucheton et les cinq postures du lecteur

Dominique 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 Picard et de Jauss, D. Bucheton définit cinq postures de lecture. Les postures étant, selon elle, des « modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ».

Le « *texte tâche* » représente les écrits purement scolaires des élèves : ils écrivent sur le texte car c'est ce qui leur est demandé. Ils se mettent donc au travail mais ne vont pas appréhender subjectivement l'œuvre. 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.

Dans le « *texte action* », les lecteurs s'attachent plus particulièrement aux personnages qu'ils considèrent comme réels le temps de la lecture. Le lecteur cherche à bien les comprendre, pour cela, il met aussi en jeu sa personne dans le sens où il fait appel à son

propre système de valeurs morales. Pour autant, le lecteur ne confond pas le récit et la réalité : il joue simplement le jeu de la fiction.

La troisième posture, nommée « *texte-signe* » rend compte de la recherche du sens de l'œuvre. Cette recherche peut amener à un questionnement sur soi et sur son rapport aux autres en se comparant aux autres personnages.

La quatrième posture, nommée, le « *texte-tremplin* » représente la manière dont l'élève se sert de la réflexion menée dans le texte pour développer son propre point de vue.

Enfin, la cinquième et dernière posture, nommée « *le texte-objet* » fait référence au lecteur qui analyse l'œuvre celui-ci sort du texte pour analyser ses structures et son fonctionnement de manière objective.

Ainsi, 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 aussi de préciser que ces postures ne sont pas classées dans un ordre particulier. L'objectif, pour D. Bucheton, étant d'amener les élèves à jongler entre ces postures, l'une ne primant par sur une autre.

1.3 La lecture : quelle définition ?

Les théories de la réception ont mis en avant l'acte de lire mais une question reste en suspend : qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce la lecture réellement ?

Dans, *La lecture comme jeu*, M. Picard définit la lecture de cinq façons différentes : la lecture comme déchiffrement du signe écrit ; la lecture d'information, pragmatique ; la lecture d'évasion, de distraction ; la lecture prétendument professionnelle ou critique et enfin, la lecture en tant qu'art. Aussi, lorsque l'on s'attache aux définitions que nous donne le dictionnaire, on se rend compte de leur caractère multiple. En effet, l'acte de lire peut se définir de différentes façons selon le point de vue avec lequel on l'aborde.

1.3.1 Du point de vue des psycho-cogniticiens

1.3.1.1 Lire, c'est décoder

Si l'on se penche du côté des chercheurs en psychologie cognitive, on remarque que certains estiment que la seule compétence spécifique à la lecture concerne le décodage, l'identification des mots. Jusque dans les années soixante, la lecture était enseignée telle une activité fragmentée : on apprenait à décoder puis, une fois la technique maîtrisée, l'apprenant pouvait rencontrer des textes plus complexes, dits littéraires. Il était question de « bonne ou de mauvaise » réponse, il fallait retrouver les pensées de l'auteur.

1.3.1.2 Il faut aussi comprendre

Or, d'autres psycho-cogniticiens ne partagent pas cette même vision de la lecture et n'envisagent de ce fait, pas le même enseignement pour celle-ci. C'est le cas, par exemple, de Jocelyne Giasson, professeur agrégée au Département de psychopédagogie des Sciences de l'Éducation, qui affirme, d'après la thèse d'Agnès Doucey-Perrin que, « lire met en œuvre différentes habiletés qui ne peuvent pas être analysées séparément comme on l'a fait auparavant. » (2006, p.125) Lire implique donc qu'il faut aussi comprendre ce qui est lu, le décodage ne suffisant pas.

Gérard Chauveau, chercheur à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie, exprime, selon la thèse d'Agnès Doucey-Perrin, qu'« il est fondamental de rendre compréhensible pour l'apprenant la nécessité de cet apprentissage. Les élèves doivent percevoir clairement ce qu'ils sont en train d'apprendre, pourquoi et comment afin d'installer une représentation cohérente des tâches et fonctions de la lecture et de l'écriture.» (2006, p.120). De plus, dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, G. Chauveau précise que lire, « ce n'est pas seulement décoder et identifier des mots ou des suites de mots ; c'est également explorer, questionner, reproduire et reformuler une production langagière. » (2004, p.6).

Selon J. Giasson, le lecteur, pour comprendre le texte qu'il est en train de lire, doit mettre en œuvre des habiletés de lecture (2007, p.15) répertoriées dans ce qu'elle nomme « le modèle de compréhension ». Cette classification a été au préalable proposée par Irwin (1986).

- « les microprocessus » concernent l'identification, le déchiffrage des mots.
- « les processus d'intégration » s'appuient sur la construction syntaxique du texte;
- « les macroprocessus » concernent davantage la compréhension globale d'un texte dont le lecteur fait un tout cohérent;
- « les processus d'élaboration » permettent au lecteur de dépasser le texte et de raisonner à partir de ce dernier, de se l'approprier personnellement ;
- « les processus métacognitifs » guident le lecteur et lui permettent de vérifier sa propre activité de lecture.

L'objectif de ce modèle est de permettre à l'apprenti lecteur d'intégrer ces différents processus, de les articuler entre eux en vue de pouvoir les automatiser. Il s'agit ainsi de favoriser l'émergence et l'utilisation de stratégies globales de lecture. C'est donc tout un rapport à la lecture qu'il faut retravailler et valoriser.

1.4. Les effets et finalités de la lecture

Nous avons vu les différentes définitions apportées à la lecture et les processus que cette activité engendre. Mais une question reste en suspens : à quoi sert-il de lire ? Dans quel but lisons-nous ? Nous avons vu que la lecture fait interagir de nombreuses opérations qu'elles soient cognitives ou mentales. Mais ces dernières peuvent aussi être d'ordre affectif et c'est peut-être même ce qui est au cœur, ce qui constitue l'un des piliers de l'apprentissage de la lecture. C'est notamment ce que certains auteurs ont souhaité faire partager.

1.4.1 Lire permet une exploration de soi-même et du monde qui nous entoure

Dans l'ouvrage d'A. Rouxel et G. Langlade (2004), Vincent Jouve exprime que, selon lui, la lecture permet d'ouvrir sur le monde et sur l'autre mais elle est aussi introspection de soi-même. En effet, en lisant, on découvre qui l'on est. Selon V. Jouve, « Le lecteur est alors amené à réfléchir sur ce qui l'a conduit à projeter dans le texte ce qui n'y était pas. [...] La confrontation du lecteur avec lui-même est donc une des dimensions majeures de la lecture. » (p. 110 et 111). Jouve s'attache ainsi aux aspects positifs de la réappropriation du texte par le lecteur et il émet ce constat : « C'est en effet parce que chacun projette un peu de lui-même dans sa lecture que le rapport à l'œuvre n'est pas seulement sortie hors de soi, mais aussi retour sur soi. La lecture d'un texte est toujours en même temps lecture du sujet par lui-même. [...] La lecture est donc à la fois une ouverture sur l'altérité et à la fois une exploration voire une construction de sa propre identité. »

De la même manière, dans l'émission animée par Philippe Meirieu, intitulée *Plaisir de lire à l'école* (2008), Henriette Zougébi qui est bibliothécaire affirme que « le livre nous permet de nous construire, c'est-à-dire que le dialogue intérieur, c'est un dialogue qui demande du temps [...] le temps du livre est un temps où on est en relation avec soi-même ».

Christian Poslaniec, écrivain français et spécialiste de littérature de jeunesse, remarque, dans son ouvrage intitulé *Donner le goût de lire* (1990), que la lecture est une « façon d'explorer d'autres univers que celui de la réalité, de s'évader. » (p. 10) Lire est, selon lui, un acte intime qui permet alors de relativiser la réalité dans le but de trouver sa place.

1.4.2. Le plaisir de lire

Daniel Pennac, écrivain français, dans son essai *Comme un roman* (1992), aborde essentiellement la dimension affective que comporte la lecture. Selon lui, pour qu'il y ait bon lecteur, il y a nécessité que l'on ait au préalable nourri l'enthousiasme de celui-ci, il est primordial de « stimuler son désir d'apprendre ». Selon lui, « lire, c'est gratuit » (p.33) car

« la gratuité, c'est la seule monnaie de l'art ». Il y a donc chez Pennac, les notions de désir, de plaisir.

Mais on peut alors se demander : « qu'est-ce que le plaisir ? » et surtout, « qu'est-ce que le plaisir de lire ? ». Selon C. Poslaniec, le plaisir de lire correspond à une « façon de ressentir, d'exprimer » (1990, p. 10). Le plaisir, c'est aussi cette sensation que l'on devient le « héros de ses lectures » (1990, p.59) dans le sens où grâce à nous, lecteur, nous donnons vie à ce qu'on lit, nous créons. Prendre du plaisir à lire, c'est aussi se laisser aller à sa liberté : « plutôt que de laisser l'intelligence du texte parler par notre bouche, nous nous en remettons à notre propre intelligence, et parlons du texte. » (1990, p.95). Pour Pennac, le plaisir se trouve dans la rencontre entre le lecteur, le texte et l'auteur : « le vrai plaisir du roman tient en la découverte de cette intimité paradoxale : L'auteur et moi ... La solitude de cette écriture réclamant la résurrection du texte par ma propre voix muette et solitaire. ». Le texte a dès lors besoin du lecteur pour exister autant que le lecteur a besoin du texte pour se retrouver.

Nous pouvons trouver le plaisir de lire à travers différentes activités. En effet, l'acte de lire fait appel à notre être tout entier et c'est notamment cet appel, cette rencontre avec soi qui provoque des sensations nouvelles. Et c'est cette nouveauté, cet élan vers la connaissance et l'expérience, cette lecture subjective qui permet de trouver du plaisir à lire.

2. Didactique de l'enseignement de la lecture littéraire

Nous avons vu de quelles manières nous pouvions définir la lecture, quels mécanismes elle engendre, quels peuvent être ses objectifs, ses vertus. Mais qu'en est-il de son enseignement ? Comment apprend-t-on à lire aujourd'hui dans les écoles ?

2.1 Bref historique

Pour répondre à ces questions, il est tout d'abord intéressant de retracer un bref historique de l'enseignement de la lecture à l'école.

L'école tient aujourd'hui une place centrale dans l'apprentissage de la lecture, déterminant ainsi le devenir lecteur de chacun. Elle doit, de ce fait, mettre en œuvre un enseignement rigoureux et pertinent qui puisse donner à tous et à chacun les chances de réussir. Il est donc important de se pencher sur cet enseignement qu'elle met en œuvre.

Il est tout d'abord important de se rappeler qu'au Moyen-âge et à l'âge classique, les livres étaient réservés aux familles aisées car elles seules bénéficiaient d'un enseignement de la lecture. De plus, au XVIIème et XVIIIème siècle, la littérature pour enfants ciblait

davantage une éducation morale et religieuse. Au fil des siècles, l'apprentissage de la lecture et l'accès aux livres pour tous reste très difficile. Cela tient notamment de la vision que l'on a de l'enfant: celui-ci n'est pas considéré comme un individu à part entière. Il faudra attendre le 18^{ème} siècle pour que l'enfant soit réellement considéré comme un individu à part entière, qui a son importance, notamment avec Rousseau, qui redéfinit l'enfant et lui donne une réelle place dans la société. Selon C. Poslaniec, « les conditions sont désormais favorables à l'émergence d'une littérature spécifiquement conçue pour les enfants. » (2008, p.18). On assiste dès lors à de profonds changements sur tous les domaines : les premières lois scolaires permettent un plus grand accès à l'école multipliant ainsi le nombre d'enfants sachant lire ; les illustrations font leur apparition au XIX^{ème} siècle rendant ainsi la littérature de jeunesse encore plus abordable et attractive ; le développement de la librairie et de l'imprimerie, la naissance du livre de poche dans les années 1950 facilitent encore plus l'accès aux livres pour tous.

2.2 Place et vision de l'apprentissage de la lecture dans les programmes

On assiste ainsi à l'essor de la littérature de jeunesse amenant cette dernière à faire partie intégrante de la littérature. Mais on peut se demander ce qu'il en est véritablement aujourd'hui : quelle place laisse-t-on à l'apprentissage de la lecture ? Quelle vision a-t-on de son enseignement ? Pour répondre à ces questions, nous nous pencherons sur les Instructions Officielles, soit les programmes.

2.2.1 Programmes de 2008 pour l'école primaire

Concernant le cycle 2, les programmes officiels de 2008 affirment que « dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. [...] » Néanmoins « savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent [...] ». L'apprentissage de la lecture tient donc une place primordiale au cycle 2, un apprentissage qui, pour autant, débute en amont, au cycle 1 : « L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux. [...] Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire. » Au cycle 3, un nouveau domaine apparaît : celui de la littérature. L'objectif principal concernant la lecture littéraire est de construire une culture commune.

Ainsi, on remarque que dans la définition même de la lecture, l'accent est surtout mis sur le décodage, l'acte de lire étant davantage considéré comme un exercice, comme l'apprentissage d'une technique seulement. La dimension culturelle est plus accentuée cependant au cycle 3.

2.2.2 Programmes de 2002 pour l'école primaire

Or, si l'on se penche sur les programmes de 2002, on peut lire ce qui suit :

« Au cycle 2, [...] Il faut [...] que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée [...]. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés, par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs [...] que les enfants découvrent le plaisir de lire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter. [...] les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre ».

Ainsi, nous remarquons que des aspects différents de la lecture sont abordés tels que le plaisir de lire, le fait qu'au travers de la littérature, le lecteur peut se construire une réflexion sur notre monde et sur notre société. 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.

2.3 Des difficultés persistent

Bien que l'apprentissage de la lecture semble avoir sa place dans les programmes, des difficultés persistent. L'enseignement de la lecture reste toujours problématique, flou et l'apprentissage reste souvent laborieux pour une grande partie des élèves.

2.3.1 Représentation des élèves sur la lecture : un constat

2.3.1.1 La lecture ne serait que décodage

Lorsque l'on interroge les élèves ou les étudiants sur leurs représentations de la lecture, on peut constater que ces derniers, surtout ceux qui se trouvent en difficulté, ont pour la plupart une vision négative. M. Picard affirme que, « pour les élèves, les étudiants, la littérature n'est que décodage ». Catherine Tauveron, dans son ouvrage intitulé : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage à l'école ?* (2002) constate que, « les élèves en difficulté de lecture, que l'on retrouve dans les SEGPA, croient que, pour comprendre un texte, il suffit d'identifier et de retenir chacun de ses mots et que de

la somme de ces mots va naturellement jaillir du sens sans aucune procédure, c'est-à-dire sans autre activité de leur part. » (p.15)

2.3.1.2 Une vision négative dénuée de plaisir

On observe alors de nombreuses réticences de la part de ces apprentis lecteurs à exprimer leurs émotions. Ils pensent ne pas savoir, et notamment ne pas savoir lire, et s'auto-handicapent, se convaincant que cela vient du fait que la lecture n'est pas faite pour eux ou bien, que de toutes façons, ils n'aiment pas lire. Ces lecteurs pensent ainsi ne jamais parvenir à prendre du plaisir à lire et ne vont de ce fait pas plus loin que ce qu'on leur demande. La lecture est vue comme une matière, obligatoire qui plus est. On lit parce qu'on est obligé, parce qu'on nous le demande, parce que si on ne lit pas, si l'on ne fait pas le travail demandé, nos résultats seront mauvais.

2.3.1.3 La peur de ne pas comprendre

Beaucoup d'élèves disent ne pas aimer lire car au fond se trouve la peur. La peur de ne pas y arriver, la peur de ne pas comprendre ce qu'ils lisent. C'est notamment ce qu'affirme Pennac : « C'est que le plaisir de lire était tout proche, séquestré dans ces greniers adolescents par une peur secrète : la peur (très, très ancienne) de ne pas *comprendre*. »

Ces élèves ont une vision erronée de la lecture et de l'acte de lire, on remarque dès lors de leur part un certain dégoût, un rejet de la lecture.

2.3.2 Représentation des élèves sur la lecture : les raisons

2.3.2.1 Un manque de sens, de clarté

Selon Catherine Tauveron, « parce qu'ils n'ont que tardivement appris que lire implique de faire des inférences et qu'ils ont été peu entraînés à s'exercer, les élèves ayant suivi un cursus normal se montrent peu capables, au sortir de l'école primaire, de faire, seuls des inférences simples. Aussi, le sens même de la lecture ne leur a pas été explicité : à quoi sert-il de lire ? Qu'est-ce que je peux y trouver ? » A. Doucey-Perrin (2012, p.129) fait partager les propos de G. Chauveau : « les mauvais lecteurs qui arrivent en 6^{ème} sont ceux qui ont une conception fondamentalement « utilitariste » de la lecture et ne parviennent pas à en intégrer la « dimension symbolique » ». Il y a, de ce fait, un manque de clarté cognitive concernant les finalités et les enjeux de la lecture et plus largement, de la culture.

Il est ainsi nécessaire que chaque élève, afin qu'il s'engage pleinement dans l'acte de lire, comprenne l'intérêt que cela comporte.

2.3.2.2 *La lecture, un art ?*

M. Picard, en définissant la lecture de cinq manières différentes aborde lui aussi ce paradoxe, ce sens premier perdu. En effet, il définit la lecture en tant qu' « art », définition presque unanime, acceptée de tous. Mais envisage-t-on et ainsi, exploite-t-on réellement la lecture comme un art ? Si l'on y réfléchit bien et c'est ce que nous dit M. Picard, nous n'envisageons presque jamais la lecture sous cet angle. On a en effet plus accentué son côté communicationnel plutôt que son côté artistique. Bien entendu, l'écrivain communique, la lecture est une forme de langage, mais elle est bien plus que cela. Au-delà du déchiffrage et même au-delà de la compréhension, se trouve l'interprétation qui dépasse le simple modèle de communication. Le rôle du sujet lecteur dépasse celui du décodeur : il explore, cherche, tâtonne, se questionne et surtout est libre de faire tout cela.

2.3.2.3 *Un plaisir qui s'est perdu*

Nous avons vu que le plaisir de lire est une notion mise en avant par certains auteurs et selon eux, c'est ce manque de plaisir qui provoque cette distance entre les élèves et les livres, entre leur être et cet art.

D. Pennac explique ce phénomène de la manière suivante: lorsque l'enfant est petit, notamment lorsqu'il est encore à la maternelle, l'adulte lui lit souvent des histoires, la lecture est de ce fait offerte tel un cadeau. Pourtant, arrivé au cycle 2, soit au CP, on demande à l'enfant de lire de lui-même, on en fait même une exigence, une obligation. « Avons-nous pensé que l'apprentissage de la lecture allait de soi ? » questionne Pennac (1992, p.45). Selon lui, l'apprentissage n'est pas encore terminé, ce n'est en effet que le début. En arrêtant ces lectures du soir, ces lectures offertes, l'adulte a ainsi créé une coupure, que Pennac appelle même une « blessure d'amour » : « Si, comme on le dit, mon fils, ma fille, les jeunes n'aiment pas lire – et le verbe est juste – c'est bien d'une blessure d'amour qu'il s'agit. » Nous avons laissé l'enfant seul face au livre, lui demandant de se débrouiller, seul, et surtout de bien faire, de ne pas se tromper et aussi, d'aller vite, de ne pas ralentir. En effet, « il faut lire », c'est une nécessité. Cette nécessité de lire correspond, pour Pennac, à un dogme car elle fait l'unanimité de tous. Mais pour qui, pour quoi et à quel prix ? Pennac se demande alors ce que l'on veut vraiment. Les parents, les professeurs souhaitent-ils vraiment que l'enfant lise ? Ou bien est-ce une passerelle nécessaire, un passage obligatoire dans le but de réussir ses études et ainsi sa vie professionnelle ? Pourtant, selon lui, ce plaisir s'est certes perdu mais pas bien loin, il est « à peine égaré » même « facile à retrouver » (p.43). Et pour le retrouver, il suffit « de ne pas laisser passer les années. Il suffit d'attendre la tombée de la nuit, d'ouvrir à nouveau la porte de sa chambre, de nous asseoir à son chevet, et de reprendre notre lecture commune. Lire. A

voix haute. Gratuitement. » D. Pennac préconise aussi la répétition, car celle-ci rassure et c'est ce traitement de la peur qui permettra au lecteur de s'affirmer en tant que tel « plutôt que de laisser l'intelligence du texte parler par notre bouche, nous nous en remettons à notre propre intelligence, et parlons du texte ». (p.95).

2.3.2.4 Un manque de subjectivité

De plus, ces élèves en difficulté n'ont aussi pas réalisé, parce qu'on ne leur a jamais dit sans doute, que, pour lire, ils doivent s'impliquer, ils doivent se donner et mettre en jeu leur subjectivité. A. Rouxel et G. Langlade affirment alors qu'« il convient de prendre davantage en compte la dimension subjective de la lecture » (2004, p.14) et ce, afin de donner du sens à cette pratique en vue de la comprendre et de l'aimer. A. Rouxel conseille ainsi de « 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). Elle définit trois priorités à l'enseignement de la lecture : « 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 instaurant notamment des débats afin de montrer qu'une œuvre présente de multiples sens de lecture.

V. Jouve, de son côté, affirme que « toute lecture a, on le sait, une part constitutive de subjectivité. » [...] Il est plus facile, sur le plan pédagogique, d'intéresser un élève à un objet qui lui parle de lui-même. » (2004, p.105). De la même manière, Henriette Zougebi (2008) affirme qu'« à l'école, l'enfant est naturellement là pour apprendre mais il ne faut pas oublier que c'est un être complet, sensible, qui a donc un cœur, une tête, un corps et que si on veut qu'il entre dans la littérature, qu'il entre dans le livre, il faut qu'il y entre comme un être entier ».

Ainsi, nous connaissons les raisons de ces difficultés que pose la lecture, nous constatons alors que les élèves ont besoin de clarté, de pédagogie explicite. De plus, il y a un réel besoin de subjectivité dans l'enseignement de la lecture, une subjectivité qui permettrait alors de retrouver le plaisir de la lecture. Mais une question se pose encore : laisse-t-on réellement la place à cette subjectivité dans l'enseignement de la lecture à l'école ?

2.4 Quelle place pour la subjectivité dans l'enseignement de la lecture ?

2.4.1 Lecture privée et lecture scolaire

Dans *Lecture privée et lecture scolaire*, Patrick Demougin et Jean-François Massol questionnent l'opposition de ces deux termes dans l'enseignement de la lecture. Ainsi, pour A. Pibarot, « la scolarisation récente de la lecture privée est un paradoxe, voire un danger », on

remarque là un certain cloisonnement entre ces deux champs, ce qui semblerait avoir un impact sur les élèves. En effet, comment peut-on demander aux élèves une lecture plus subjective si on leur a toujours appris que ce qui était perçu comme de l'ordre du privé restait dans le privé, qu'il n'avait pas sa place à l'école ? L'œuvre est alors considérée par les élèves comme une énigme qu'il faudrait apprendre à déchiffrer de manière raisonnée et dont la réponse est détenue par quelqu'un d'autre qu'eux mêmes. Cette pensée reste alors ancrée dans l'esprit des élèves et fait obstacle au surgissement de leur subjectivité. Ainsi, dans sa thèse, A. Doucey-Perrin explique que « les élèves, qui ont totalement intégré une posture scolaire, refusent de se livrer en tant que sujet 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 Doucey-Perrin). Une difficulté est ainsi posée, il sera donc important de voir comment répondre à cette difficulté et comment permettre à l'élève de faire abstraction de cette tradition.

2.4.2 Tension entre une lecture dite « experte » et une lecture subjective

Cette 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). Quelle part de subjectivité admettre dans l'étude d'une œuvre ? Y a-t-il une limite à cette subjectivité ? Les deux auteurs parlent alors de deux formes de subjectivité : « une subjectivité « nécessaire » car attendue, encouragée par l'œuvre, et une subjectivité « accidentelle » qui aux yeux de certains relèverait davantage d'un détournement de sens... » (2004, p.15).

Néanmoins, certains auteurs ont tenu à montrer que la subjectivité du lecteur ne va pas réellement à l'encontre de l'interprétation de la lecture « experte », puisque la posture subjective n'est pas un obstacle à la posture lettrée. Ainsi, G. Langlade montre la perméabilité entre le « lecteur subjectif » et le « lecteur expert ». En effet, il explique qu'une lecture experte, se voulant objective 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). Ainsi, lecture experte et lecture subjective peuvent être au service l'une de l'autre, il n'y a pas de réelle barrière entre les deux. A. Rouxel explique que la lecture littéraire nécessite un 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).

De la même façon, JF. Massol, démontre que l'implication subjective de l'élève est à saisir pour questionner le sens de l'œuvre. 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, il peut l'y amener. JF. Massol explique aussi l'importance et la nécessité d'une 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* ».

Il est donc important de dépasser la simple opposition entre lecture subjective et lecture « experte » ou « lettrée » car le lecteur est pluriel et chacune de ses postures se mêlent lors de la lecture. Il est tout aussi important, notamment pour l'enseignant, de proposer des outils au service de l'apprentissage des postures subjectives de la lecture.

3. Une pratique pour faire place au sujet lecteur : le carnet de lecteur

Mais une question se pose encore : quels modes d'expression pour cette subjectivité ? Quels outils proposer aux élèves pour leur permettre d'introduire de la subjectivité ? Quelles méthodes d'enseignement semblent efficaces et appropriées pour répondre à cet objectif ? Pour cette partie, je choisis de m'appuyer principalement sur l'utilisation d'un outil qu'est le carnet de lecteur.

3.1. Place dans les programmes

Il convient tout d'abord de se pencher sur les instructions officielles et de voir ainsi comment le carnet de lecteur est abordé. On retrouve l'idée de cet outil à la fois dans les programmes de 2002 et de 2008. Néanmoins, le carnet de lecteur apparaît réellement dans les programmes de 2002 tandis qu'en 2008, il est seulement mentionné dans un document d'accompagnement intitulé *Ressources pour faire la classe à l'école – Cycle 3* et ne l'est pas dans les programmes. Les programmes de 2002 constituent ainsi une étape importante dans la mise en place du carnet de lecteur.

3.2 Définition

Dans le document d'accompagnement pour les collèges et lycées : « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » (novembre 2013), le carnet de lecteur a pour principe de « demander aux élèves de consigner sur un support leurs impressions et réactions de lecture au fur et à mesure de la lecture. » Pour S. Ahr et P. Joole, il constitue « 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 du carnet de lecteur. Celui-ci es, en effet, à la fois la trace effective des activités du lecteur empirique, mais il sert aussi à former le sujet lecteur en travaillant sur la posture réflexive de ce dernier.

3.3 Ses fonctions

3.3.1 Le carnet de lecteur, une mémoire des œuvres lues

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

3.3.2 Lien entre le privé et le public

Dans *Carnet journal de lecteur / lecture*, Patrick Joole exprime l'idée que la mise en place du carnet de lecteur traduit une « tentative de réconciliation, entre volonté de prendre en compte la lecture du sujet empirique et souci d'atteindre des objectifs liés aux apprentissages ». De la même façon, pour Christine Plu, le carnet de lecteur « permet de passer d'une dimension scolaire à une dimension individuelle » car « la liberté d'intervention [de l'élève y] est importante. ».

Le carnet de lecteur semble ainsi répondre à l'un des problèmes rencontrés : il permet de faire le lien entre ses lectures privées et ses lectures scolaires et permet aussi d'introduire de la subjectivité, tout en restant conforme aux programmes et au service des apprentissages.

3.3.3 Le carnet de lecteur, investigateur de la créativité de l'élève, un lieu d'émancipation

Une autre fonction du carnet de lecteur est de permettre la manifestation de la créativité des élèves. A. Rouxel explique que « le lecteur prend part égale avec l'auteur au travail d'imagination » (2013, p.126). Pour D. Bucheton, « il s'agit de libérer la parole de l'élève, de le rendre « auteur de sa parole » (2002). Le carnet constitue ainsi un lieu d'émancipation de sa propre créativité, de sa propre personne.

3.3.4 Pour une construction du sujet scripteur

De plus, le carnet de lecteur étant un support appelant à l'écrit, il permet aussi de construire une autre posture en plus de celle du lecteur : celle du scripteur. L'élève est, en

effet, invité à se mettre en jeu, à travers un support écrit. Il va donc poser des mots sur ce qu'il ressent, sur ce qu'il pense etc. Lecture et écriture seront toutes deux l'une au service de l'autre et surtout, seront travaillées de manière simultanée, en complémentarité.

3.3.5 Des effets pour l'élève mais aussi pour l'enseignant

Pour Claude Burdet et Sonia Guillemin, le carnet de lecture peut être considéré « comme un support à la mémoire, ainsi qu'une preuve de la construction de son savoir au niveau de la compréhension en lecture. » (2013, p.89). Cette preuve est donc très utile à l'enseignant, car même s'il ne note pas, même s'il n'intervient pas sur les productions des élèves, il peut néanmoins émettre un avis et le rattacher aux apprentissages. Selon Claude Burdet et Sonia Guillemin, « Pour l'enseignant, le carnet lui laisse la possibilité d'observer la progression des savoirs de l'apprenant, de mettre en évidence les forces et les faiblesses, tout en entretenant une relation privilégiée avec lui. Le carnet de lecture peut être considéré comme un outil de l'évaluation formative. » (2013, p.89).

3.4 Pour quels usages ?

3.4.1 Une mise en voix et en valeur

S. Ahr et P. Joole montrent dans quelle mesure la reprise collective sous la forme de débat ou de discussion participe aussi à la construction du sujet lecteur. Le débat permet en effet un retour sur les sens possibles du texte et il constitue aussi un temps privilégié pour enseigner aux élèves les différentes postures de lecteur. Pour Christine Plu, « Ces temps de présentation [sont] l'occasion, pour les élèves, de développer une posture méta-compréhensive » dans la mesure où ils peuvent profiter de ce moment pour expliquer ce qu'ils ne comprennent pas, pour exprimer leurs doutes sur le sens de tel ou tel passage par exemple.

3.5 Difficultés pouvant être rencontrées

Le carnet de lecteur semble apporter de nombreux bénéfices à l'élève et à l'enseignant, néanmoins il pose certaines difficultés qu'il est intéressant d'aborder, ceci dans le but, d'anticiper et de faire évoluer notre enseignement.

3.5.1 L'écrit : risque de renforcer des inégalités

Une des principales difficultés que l'on peut rencontrer à travers l'usage de cet outil peut être la place donnée à l'écrit. En effet, les élèves rencontrant des difficultés en lecture rencontrent aussi souvent en écriture. Or ce carnet a pour objectif de retrouver un certain plaisir de lire, mais comment faire pour que ces élèves en difficulté ne se retrouvent pas bloqués par l'écrit ? Plusieurs initiatives semblent répondre à cette difficulté.

3.5.2 La place du dessin

Christine Plu (2013) explique qu'il faut aussi s'intéresser aux productions iconiques des élèves qui correspondent en effet à une forme représentative de l'implication et de l'appropriation par l'élève de son travail.. En effet, selon elle, qu'il s'agisse de redessiner les illustrations de l'album ou de dessins d'invention, l'élève met en jeu son interprétation du texte. C. Plu explique que, par l'accompagnement de consignes, on peut amener l'élève à ce mode d'expression, l'élève peut par exemple expliquer pourquoi est-ce qu'il a fait ce dessin, qu'a-t-il pensé etc. Le dessin peut donc être accompagné d'un commentaire textuel, ce qui permet à l'élève d'explicitier ce qu'il a voulu signifier.

Il existe donc diverses modalités pour que l'élève puisse exprimer sa subjectivité.

3.5.3 Le rôle de l'enseignant

De plus, l'enseignant jouera un rôle primordial si un élève rencontre cette difficulté face à l'écrit. En effet, si l'élève n'écrit pas, cela ne veut pas dire qu'il n'a pas de choses à dire. L'enseignant privilégiera alors le dialogue et rassurera l'élève sur ses capacités. C. Plu explique que, « comme il n'y a pas d' « intervention en rouge du professeur », cette forme désinhibe l'écriture, et il peut y avoir à la demande d'un élève, des conseils donnés pour rédiger. Cet outil permet « une approche décomplexée de l'écrit personnel ».

Le rôle de l'enseignant semble ainsi primordial, mais alors quel enseignement adopter ? Quels gestes professionnels sont à préconiser ?

3.6 Quel enseignement?

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

3.6.1 Quelle(s) posture(s) de l'enseignant ?

D'après le Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale de 2002, l'utilisation du carnet de lecteur doit être assez libre.

Jean-Louis Dufays (2013) explique que, pour que cette activité se déroule dans de bonnes conditions et qu'elle se révèle efficace, l'enseignant a tout d'abord besoin de « transformer sa propre posture éducative ». En ce sens, il doit « abandonner son rôle de transmetteur et de vérificateur d'apprentissages » et doit au contraire, se mettre en retrait afin de « favoriser l'activité autonome des élèves ».

De la même manière, Patrick Joole explique que l'enseignant ne doit pas « entraver la parole de l'élève » notamment par « des interventions évaluatives ou des recommandations précises ».

Ainsi, l'enseignant doit laisser une liberté aux élèves concernant l'usage de ce carnet de lecteur et ce, dans le but de ne pas perdre l'objectif principal de vue, qui est de préserver le plaisir, à la fois de lire mais aussi d'écrire sur ses lectures. Il ne doit ainsi pas bloquer l'émergence de la subjectivité chez ses élèves, il doit au contraire, l'encourager, l'enfant doit se sentir libre de s'exprimer, d'exposer sa parole.

3.6.2 Mais un cadrage reste nécessaire

Néanmoins, cela ne veut pas forcément dire que l'enseignant délaisse complètement ses élèves. En effet, les laisser faire comme ils veulent, tout le temps, sans jamais leur donner d'indication reviendrait, de la même manière, à entraver leur pouvoir de créativité. Qui plus est, les élèves ne sont pas habitués à ce qu'on les autorise à ce genre d'activité, ils n'ont pas l'habitude d'écrire de manière subjective, de ce fait : ils ne savent pas comment faire. Il est donc tout aussi important que l'enseignant apporte des outils, donne des indications, qu'il veillera néanmoins à présenter tels des conseils, non obligatoires. Il est important qu'il ne perde pas de vue que l'objectif est aussi de montrer aux élèves qu'il existe de multiples identités et postures du lecteur.

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-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).

Il est ainsi important d'enseigner explicitement la posture subjective, de clarifier l'objectif, de se constituer en tant que modèle afin que l'élève comprenne bien le sens, l'intérêt du carnet de lecteur et surtout qu'il soit doté d'outils pour savoir comment il peut s'y prendre pour faire bon usage de ce carnet.

Liberté et guidage ne semblent ainsi pas s'opposer, au contraire, comme l'exprime Christine Plu, « cette modalité d'accompagnement préserve « le plaisir », un plaisir qui ne peut « être provoqué parce que les élèves « savent que leur parole ou leur pensée compte ». »

Formulation de la problématique

Au vu des difficultés que rencontrent les élèves de ma classe à prendre plaisir à lire et au vu des recherches théoriques qui ont été faites, notamment sur l'émergence et l'importance du sujet lecteur et ainsi de sa subjectivité, je choisis d'orienter mon mémoire sur ce rapport entre lecture, subjectivité et plaisir. Se posent alors plusieurs questions telles que :

- Comment développer la subjectivité de l'élève ?
- Cette subjectivité permet-elle d'accéder au plaisir de lire ?
- Comment mettre en œuvre cette subjectivité, par quels moyens la développer ?
- Le carnet de lecteur, qui comme nous l'avons vu, est un des supports permettant l'expression d'une subjectivité constitue-t-il un outil pertinent ?

Après réflexion, j'ai choisi de traiter la problématique suivante :

- Comment le carnet de lecteur, et ainsi le développement d'une certaine subjectivité, peut-il aider à cultiver le plaisir de lire ?

Mes hypothèses de recherche :

- **Première hypothèse** : En réintégrant et en développant davantage de subjectivité chez les élèves, cela leur permet de se mettre en jeu, de se sentir valorisé en tant qu'individu. Et c'est cette mise en jeu et ce sentiment de reconnaissance et de valorisation qui amènerait au plaisir.

On a en effet pu remarquer que de nombreux lecteurs ont une vision négative de la lecture et que de ce fait ils la délaissent. Ceci vient notamment du fait qu'ils ont une vision erronée de la lecture : ils pensent ne pas pouvoir comprendre, ils pensent que cette activité n'est pas faite pour eux ou qu'inversement, ils ne sont pas faits pour elle. Ce problème se pose aussi car nous avons fait de la lecture un espace cloisonné, en rupture avec la vie privée de chacun. On remarque ainsi un manque de subjectivité qui ne permet pas l'accès au plaisir de la lecture il y a donc un réel besoin de subjectivité dans l'enseignement de la lecture.

- **Deuxième hypothèse** : Le carnet de lecteur représenterait cet espace d'expression de la subjectivité et favoriserait ainsi l'émergence et la valorisation de cette dernière.

Les recherches précédentes nous ont permis de faire le point sur les différents outils qui permettraient de développer cette subjectivité. Nous avons pu lire que le carnet de lecteur constitue un outil pertinent, permettant au lecteur de créer un rapport plus subjectif à l'œuvre.

Partie expérimentale

1. Méthode

1.1 Participants

L'école dans laquelle j'effectue mon stage et ainsi dans laquelle je mets en place mon expérience, se situe dans la ville de Pont-de-Claix, c'est une école élémentaire, classée en Réseau d'Education Prioritaire (R.E.P).

Cette expérience a été menée avec la classe dont j'ai la charge cette année, c'est une classe de niveau CE1 qui comportait à ce moment-là 24 élèves. Les élèves ont entre 7 et 8 ans, il y a 11 filles et 13 garçons. Il y a dans cette classe, au niveau socio culturel assez de mixité, bien que beaucoup de parents, en particulier, beaucoup de mamans ne travaillent pas. La plupart sont aussi ouvriers ou exercent des professions intermédiaires. De plus, il y a dans ma classe, plusieurs élèves qui sont arrivés en France il y a quelques années seulement et qui rencontrent de ce fait de grandes difficultés de compréhension du français ainsi que de prononciation. En effet, un élève est né au Portugal et est arrivé en France en 2012 ; un autre est né en Algérie et est arrivé en France en 2013 et une élève est arrivée de Macédoine depuis peu, pays dans lequel elle est aussi née. De plus, un élève est placé en famille d'accueil depuis 2010. Ces situations familiales complexes ont un impact sur la scolarité de ces élèves et cela se ressent sur les apprentissages, en particulier en lecture.

On observe en effet trois groupes de niveau dans cette matière : les très bons lecteurs (au nombre de 3 seulement) ; les bons lecteurs à lecteurs moyens (12 élèves) et enfin, les lecteurs en difficulté à faibles lecteurs (9 élèves). Ces groupes de niveau ont été constitués suite à des tests de fluence, régulièrement pratiqués dans mon école. Lorsque l'on observe les résultats de ma classe de CE1, on remarque, qu'en début d'année scolaire, soit en septembre 2014, de nombreux élèves se trouvent en grande difficulté de lecture. En effet, 14 élèves se situent entre le 5^{ème} et le 10^{ème} percentile, ils lisent, à haute voix, entre 7 et 27 mots corrects par minute, la moyenne de la classe étant à 34 mots lus correctement par minute. Un seul élève se situe au 90^{ème} percentile. Suite à ces résultats, certains élèves sont pris en charge par le maître E. De plus, deux groupes de lecture ont été formés : l'un comportant les faibles lecteurs, l'autre comportant les bons lecteurs. Pour cette expérience, je m'appuie sur les derniers résultats en vue au commencement de l'expérience datant de décembre 2014, ces résultats sont consultables en annexe n°1.

1.2 Matériel

Au cours de cette expérience, différents supports ont été utilisés, il s'agira dans cette partie de les présenter.

1.2.1 Le questionnaire initial

Pour commencer, afin de lancer mon expérience et de poser une sorte d'évaluation diagnostique, j'ai élaboré un questionnaire comportant 9 questions. Ce questionnaire vise à recueillir les représentations des élèves sur la lecture, sur leur rapport avec cette dernière et particulièrement, sur leur rapport au plaisir de la lecture. Il questionne aussi sur la définition même de la lecture : qu'est-ce que lire pour ces élèves ? Il y a-t-il une différence entre lire à la maison ou lire à l'école ? Est-ce la même chose ? Lisent-ils seulement par obligation ? Lire a-t-il un sens pour eux ? Etc. Ce questionnaire, avec les résultats, est consultable dans les annexes (annexe n°2).

1.2.2 Le carnet de lecteur

Chaque élève a pu disposer d'un cahier de lecteur. Celui-ci existait déjà en amont de l'expérience, il servait notamment à recenser les tapuscrits des textes lus en classe. Il n'y avait donc pas de réel travail de réflexion, de développement de la subjectivité, et cet outil correspondait davantage à un cahier de recensement des lectures qu'à un carnet de lecteur. L'objectif portait plus sur la mémorisation des œuvres lues : simple réceptacle de la culture en construction des élèves. Afin de mettre en place mon expérience, j'ai décidé de proposer aux élèves de transformer ce cahier de lecture en carnet de lecteur. Pour cela, je leur ai proposé de personnaliser la couverture de ce cahier, l'objectif étant de procéder à une certaine transformation, une métamorphose de celui-ci. C'est un acte symbolique mais fort car il permet aux élèves de faire la distinction entre ce que présentait ce cahier avant et ce qu'il représente dorénavant et leur permet de se l'approprier.

1.2.3. La fiche guide

Une fiche guide a été donnée aux élèves lors de la première séance. Cette fiche a été au préalable préparée par l'enseignant. Celle-ci recense, à l'aide de questions posées, tout ce qui peut être fait dans le carnet de lecteur telles que : « A quoi me sert ce carnet?; Quand est-ce que je peux écrire ?; qu'est-ce que je peux écrire ? Etc.». S'en suit une liste d'idées, de types d'activités qu'il est possible de faire dans le carnet de lecteur telles que : « écrire les questions que tu te poses ; donner ton avis, ce que tu penses du livre, tes impressions ; écrire ce que tu penses d'un personnage etc. ». Cela permet ainsi aux élèves de ne pas se retrouver bloqués devant une page blanche. En effet, le fait que cette activité soit relativement libre, que l'élève

puisse écrire ce qu'il souhaite pourrait le déstabiliser. Il pourrait ne pas savoir par où commencer, ne trouvant pas les idées et outils qui pourraient l'aider à réaliser sa production. Cette fiche guide s'apparente davantage à une fiche « conseils » plutôt qu'à un mode d'emploi qu'il faudrait suivre à la lettre, elle est consultable en annexe n°3.

1.2.4 Livres étudiés

En classe, deux livres ont été étudiés durant cette expérience : *Le crime de Cornin Bouchon* (2006) de Marie et Joseph ainsi que *La petite poule qui voulait voir la mer* (2005) de Christian Jolibois et Christian Heinrich. Ces livres ont été choisis par l'équipe enseignante, il y a deux classes de CE1 dans l'école et l'objectif est que les élèves des deux classes étudient les mêmes textes. De plus, les élèves pouvaient aussi écrire sur les histoires et ouvrages de leurs choix. Les activités en classe, sur le carnet de lecteur, portaient ainsi sur les deux ouvrages étudiés mais lors des phases de production à la maison, les élèves étaient libres de choisir l'histoire sur laquelle il voulait écrire.

1.2.5 Fiches de préparation et journal de bord

Des fiches de préparation (de séquences et de séances) ont été élaborées. Pour chacun de ces deux ouvrages, j'ai construit une fiche séquence (comprenant les séances détaillées) incluant le travail sur le carnet de lecteur. J'ai aussi relaté dans un tableau de séquence, toutes les séances qui ont été conçues et réalisées lors de cette expérience pour le cahier de lecteur (annexe n°4). J'ai aussi fait le choix de tenir une sorte de journal de bord dans lequel je relatais, après chaque séance, le déroulement de cette dernière, précisant les objectifs, la durée et le matériel utilisé mais aussi dans lequel j'écrivais mes impressions, le retour, le bilan de cette séance. Noter de cette manière me permettait ainsi de garder une trace, car le temps passe et je pense que l'on oublie facilement quelques détails. Cela me permettait aussi de prendre du recul, de voir les choses plus clairement, de me positionner et de me questionner. Je notais en effet, mes questionnements à la fin et mes idées éventuelles pour les prochaines séances, ceci dans le but qu'il y ait une réelle évolution dans mon expérience et que celle-ci soit pertinente. Des extraits de ce journal de bord sont consultables en annexe n°5.

1.2.6 Enregistreurs numériques

Afin de mesurer les résultats de mon expérience, je me suis servie d'un outil numérique : l'enregistreur numérique, que j'ai pu emprunter au local de l'ESPE. Cet outil permet d'enregistrer les élèves lorsqu'ils parlent à voix haute et de garder ainsi une trace de leurs propos. Il a été utilisé lors de l'avant dernière séance. Séance durant laquelle les élèves ont joué au « journaliste » et se sont posé mutuellement des questions (conçues et préparées par

eux-mêmes lors de la séance précédente), questions portant notamment sur leur rapport au carnet de lecteur. Le but étant qu'ils prennent du recul sur l'expérience qu'ils ont vécu et qu'ils expriment ce qu'elle leur a apportée. Utiliser un enregistreur présentait plusieurs avantages. Tout d'abord, cet outil permettait que ce retour soit oral et non écrit. En effet, l'écrit pouvant être une barrière pour les élèves, l'enregistrement permettait aux élèves rencontrant des difficultés d'écriture de pouvoir quand même s'exprimer. De plus, le fait d'enregistrer permettait deux choses. D'une part, cela donnait du sens pour l'élève, celui-ci jouant le rôle du journaliste se sentait davantage impliqué dans l'activité. D'autre part, cela me permettait, en tant qu'enseignante, de ne pas rester auprès d'eux durant cet échange qu'ils avaient entre pairs. En effet, ma présence aurait pu les gêner et ainsi biaiser les résultats. Le fait d'enregistrer me laissait l'opportunité de rester un peu à l'écart et cela m'a aussi permis de pouvoir revenir tranquillement sur ces échanges. Le fait qu'ils soient enregistrés me permet en effet de revenir autant de fois que je veux dessus et rend ainsi les résultats plus pertinents et plus réels. En annexe n°6, se trouvent des exemples de questions inventées par les élèves pour l'interview.

1.2.7 Le questionnaire final

J'ai élaboré un deuxième questionnaire, dans le but de faire une sorte d'évaluation sommative et de mesurer les résultats de mon expérience. Les questions que comporte ce questionnaire portent sur l'utilisation du cahier de lecteur : comment les élèves ont-ils vécu cette expérience ? Qu'en ont-ils pensé ? Le but étant alors d'établir une sorte de bilan de cette expérience, par l'élève. Ce deuxième questionnaire n'est pas identique au premier, les questions sont différentes. J'ai choisi de procéder ainsi pour deux raisons. Premièrement, parce que ce questionnaire visait un objectif supplémentaire par rapport au premier : le but était de savoir si les enfants prenaient, dorénavant, davantage de plaisir à lire mais aussi de recueillir leur ressenti sur leur expérience avec le carnet de lecteur, objectif qui n'était donc pas visé par le premier questionnaire. Deuxièmement, je ne voulais pas que les deux questionnaires soient identiques car il me semblait que cela pouvait influencer les réponses des élèves. Ils ont vécu une expérience, cela a peut-être changé leur regard sur la lecture, je souhaitais donc que le questionnaire s'apparente lui aussi à un élément nouveau. Ce questionnaire est consultable en annexe n°7.

1.3 Procédure

Cette étude a été établie sur une durée d'environ 7 semaines, si l'on ne compte pas les vacances scolaires d'hiver (d'une durée de deux semaines) entre temps. Elle a commencé le 22 janvier 2015 et s'est terminée le 27 mars 2015, elle se constitue de 10 séances au total.

Voici le tableau relatant les différents temps de cette expérience avec les différents objectifs :

Séance	Objectifs	Durée
1	Présentation de l'outil que constitue le cahier lecteur	40'
2	Commencer à utiliser le cahier de lecteur en activité libre, sur une histoire de son choix. Rendre compte de ses écrits, de sa production dans le cahier de lecteur. Recueil des représentations initiales des élèves.	40' à 45'
3	Produire librement dans son cahier de lecteur, sur une histoire de son choix. Rendre compte de ses écrits, de sa production dans le cahier de lecteur.	30' à 35'
4	Ecrire sur ses sentiments sur une lecture étudiée en classe et en suivant une consigne précise.	35' à 40'
5	Rendre compte oralement de ses écrits, de ses productions dans le cahier de lecteur.	25'
6	Ecrire sur ses sentiments sur une lecture en particulier et en suivant une consigne précise.	35'
7	Travailler sa présentation orale. Emettre un avis sur les productions entendues.	25' à 35'
8	Préparer l'interview.	40'
9	Réaliser l'interview.	1h
10	Répondre au questionnaire final (résultats)	30'

Nous retrouvons, dans chacune de ces séances des phases similaires constituant une trame commune et directrice. Ainsi, chaque séance débute par un rappel de ce qui a été fait lors des séances précédentes et se termine par une phase de bilan. Cela permet de recontextualiser les éléments et de permettre à tous les élèves de se situer et d'être pleinement impliqués.

Lors de la première séance, l'objectif est principalement de présenter aux élèves le nouvel outil que constitue le cahier de lecteur afin que les élèves se l'approprient. En effet, il importe que cet outil devienne le leur afin qu'ils se sentent libres de s'exprimer et ainsi libres de faire intervenir leur subjectivité. De plus, cette séance a aussi pour objectif de donner les clés pour

utiliser cet outil. Une fiche guide est donc transmise aux élèves afin qu'ils comprennent bien les finalités et enjeux du cahier de lecteur mais aussi qu'ils comprennent comment ils allaient se l'approprier. Durant cette séance, les élèves peuvent aussi personnaliser la couverture de leur cahier, comme je l'ai expliqué précédemment.

Lors des deuxième et troisième séances, le déroulement est similaire. Les élèves commencent à produire dans leur cahier de lecteur. Je choisis de laisser le travail relativement libre : les élèves produisent ce qu'ils veulent et sur l'histoire de leur choix. L'objectif étant de mettre les élèves en confiance et de ne pas les bloquer en leur apportant une consigne fermée. Puis, les élèves qui le souhaitent, ils peuvent venir présenter leur production au reste de la classe afin de mettre leur travail en valeur et qu'il puisse y avoir un échange avec les autres élèves. De plus, lors de la deuxième séance, les élèves remplissent questionnaire initial (n°1) servant d'évaluation diagnostique quant au rapport à la lecture qu'ils ont et en particulier, au rapport au plaisir de la lecture. Voici les éléments qui ressortent et sur lesquels, j'ai décidé de m'appuyer pour la mise en œuvre de cette expérience : à travers les réponses à ce questionnaire, je note que dix élèves affirment ne pas ou peu aimer lire. C'est donc sur ces dix élèves en particulier que l'évaluation de mon expérience se fondera.

La quatrième séance marque elle, un certain tournant dans l'expérience. En effet, premièrement, la séance commence par un temps de présentation des productions des élèves volontaires. Ainsi, un élève qui a continué ou commencé une production dans son cahier de lecteur, à la maison, peut profiter de ce temps pour le présenter à la classe. Deuxièmement, un temps est aussi laissé à la production dans le cahier de lecteur mais, cette fois, l'enseignant oriente la consigne, sans pour autant que celle-ci ne soit trop dirigée. L'enseignant demande en effet aux élèves de penser à une histoire qu'ils ont aimée ou non, puis de l'écrire, dans leur cahier de lecteur, en expliquant pourquoi.

La cinquième séance correspond essentiellement à un temps de présentation orale des productions des élèves volontaires.

La sixième séance marque, elle aussi, un certain tournant dans l'expérience. En effet, afin de répondre aux éventuelles difficultés et problèmes qui ont pu se poser lors des séances précédentes, j'ai décidé, pour cette séance, d'apporter un enseignement plus explicite aux élèves. Ainsi, une activité de production est proposée aux élèves mais avec, cette fois, des consignes précises et une présentation à respecter. De plus, l'histoire sur laquelle les élèves ont à écrire est elle aussi imposée : il s'agit de l'œuvre étudiée en lecture suivie à ce moment-

là (*La Petite Poule qui voulait voir la mer*). La consigne est la suivante : « J'écris ce que je ressens ». Le but de cette séance étant alors de donner des outils aux élèves, de leur donner un exemple de ce qu'il est possible de faire dans son cahier de lecteur et comment peut-on le faire, comment on peut donner forme à ses pensées, à ses sentiments.

Lors de la septième séance, l'objectif portait principalement sur le travail de la présentation orale. Cette séance a aussi été conçue en rapport avec les difficultés rencontrées lors des séances précédentes. Durant cette séance, élèves et enseignant listent les éléments importants à travailler lorsque l'on présente son travail à autrui. L'enseignant rappelle, en effet, que ce moment est un moment de partage, durant lequel, on suscite l'écoute et l'envie chez le public, il importe donc de soigner sa présentation orale. Le travail de cette séance porte ainsi sur celui qui présente mais aussi celui qui écoute. Ainsi, après avoir recensé les éléments importants, les élèves qui le souhaitent peuvent venir présenter leurs productions. Une fois que l'élève a terminé son propos, chacun des élèves qui écoutent peut formuler à cet élève des remarques sous forme de compliments et de conseils, l'objectif étant que ces remarques soient pertinentes et bénéfiques pour tout le monde.

La huitième séance est consacrée à la préparation de l'interview qui servira de sorte d'évaluation sommative de l'expérience, à la fois pour l'enseignant mais aussi pour les élèves eux-mêmes. Ainsi, après avoir rappelé les objectifs de cette interview, l'enseignant invite les élèves à formuler les questions qu'ils auraient envie de poser à l'un de ses pairs. L'enseignant insiste sur le fait que ces questions ont un sens et que lors de l'interview, les élèves chercheront réellement à savoir comment l'autre élève a perçu et vécu son expérience avec le cahier de lecteur. Il importe donc de chercher les bonnes questions et de faire en sorte que cela soit une réelle discussion (par exemple en rajoutant « pourquoi » à la fin de ses questions, afin que l'élève interviewé ne réponde pas simplement « oui » ou « non » et qu'il justifie ainsi davantage sa réponse).

La neuvième séance correspond ainsi à la réalisation de l'interview. Les élèves ont choisi au préalable leur binôme, et chacun à son tour, se préparent et réalisent l'interview en fond de classe à l'aide d'un enregistreur numérique.

Lors de la dixième et dernière séance, les élèves répondent au deuxième questionnaire qui les invite les élèves à revenir là aussi sur leur expérience avec le cahier de lecteur. Mais cela se fait cette fois de manière individuelle et écrite.

2. Résultats

2.1 Présentation de la démarche

Les résultats de cette expérience s'appuient sur différents supports.

En effet, afin de mesurer ces résultats, je peux m'appuyer sur les cahiers de lecteur en eux-mêmes, sur les questionnaires, sur les enregistrements réalisés lors de l'interview mais aussi sur tous les échanges oraux qui ont pu être faits tout au long de cette expérience (échanges que j'ai retranscrits par écrit pour quelques uns). Il y a donc eu un suivi tout au long de l'expérience, ce qui s'apparenterait davantage à ce que l'on nomme une évaluation formative ; tout comme il y a eu une mesure des effets à la fin de l'expérience (évaluation sommative).

Afin d'analyser les résultats de cette expérience, j'ai sélectionné les données qui s'avéraient intéressantes et pertinentes, répondant réellement à la question posée.

Voici les données et indicateurs que j'ai sélectionnés pour mesurer les résultats de mon expérience :

❖ **Analyse des cahiers de lecteur :**

a. Graphique 1 : Le type de production réalisée

Il s'agit de savoir quels types de productions ont été réalisés par les élèves. J'ai choisi cet indicateur car je pense qu'il révèle la manière dont les élèves se sont appropriés ou non le cahier de lecteur, la vision qu'ils ont de celui-ci. Si par exemple, les élèves ont produit davantage d'écrits d'invention et ont peu écrit sur leur ressenti, sur leurs émotions, cela peut montrer que l'élève perçoit le cahier de lecteur plus comme un cahier d'écrivain, où l'on produit ainsi principalement de l'écrit, que comme un cahier où l'on parle de soi, où l'on se met en jeu etc.

Pour ce faire, j'ai repris chacun des cahiers de lecteur et j'ai noté, à chaque fois, les types de production réalisés par les élèves. Je différenciais les productions d'écrit des dessins. Puis, au sein même des productions d'écrit, je distinguais si celles-ci correspondaient davantage à des écrits d'invention, ou bien à des passages d'un texte copiés par les élèves ou encore si l'élève n'avait eu recours qu'à des productions scolaires, c'est-à-dire, qu'il n'a pas écrit par lui-même, les productions présentes dans son cahier de lecteur n'ont pas pour origine une intention personnelle.

b. Graphique 2 : Le lieu de production (à la maison, à l'école ou les deux)

Il s'agit de savoir dans quel endroit les élèves ont produit, se sont servis de leur cahier de lecteur. Cet indicateur me paraît pertinent dans le sens où il permet de rendre compte si l'élève s'est permis de faire un lien entre l'école et à la maison, entre le public et le privé. Le cahier de lecteur vise cet objectif de créer un lien entre ces deux lieux et donc de permettre à l'élève de ne pas percevoir le carnet de lecteur comme un outil scolaire uniquement.

Pour analyser ces résultats, j'ai observé chacun des cahiers de lecteur et je me suis aussi servi des notes que j'avais prises tout au long de l'expérience, lorsque je questionnais les élèves sur les lieux où ils avaient produit.

c. Graphique 3 : L'implication et l'appropriation de l'outil par l'élève : celui-ci a produit seulement quand cela lui était demandé ou il a aussi écrit de manière volontaire.

Il s'agit de savoir si l'élève a écrit de lui-même, s'il y a eu une réelle intention de sa part ou si le cahier de lecteur n'a été, pour lui, qu'un outil scolaire de plus, écrivant que lorsqu'on le lui demandait. J'ai choisi cet indicateur car il permet de rendre compte, une fois de plus, de la vision que l'élève a du cahier de lecteur mais aussi de voir s'il s'implique, s'il s'approprie ou non cet outil. L'élève a-t-il écrit de lui-même ? N'a-t-il écrit que lorsque cela lui était demandé ?

Pour analyser ces résultats, j'ai étudié chacun des cahiers de lecteur et j'ai recensé, à chaque fois, si l'élève avait écrit de lui-même ou s'il n'avait eu recours qu'à des productions en classe, qui lui avaient ainsi été demandées de faire.

d. Graphique 4 : La capacité à prendre du recul, à expliquer ses propres processus : capacité de métacognition

Il s'agit de voir si l'élève a su expliquer ce qu'il faisait, s'il a été capable d'expliquer ses propres processus, de prendre du recul. J'ai choisi cet indicateur car il permet de rendre compte si l'élève a exploité différentes postures du lecteur. Il est intéressant de voir si l'élève a réussi à prendre du recul sur sa propre position de lecteur, adoptant ainsi d'autres attitudes.

Pour analyser ces résultats, je notais, pour chacun des cahiers de lecteurs, si l'élève avait eu recours à ce genre de procédé. Par exemple, s'il avait écrit la consigne qu'il s'était donnée, expliquant ainsi ce à quoi il allait procéder, ou encore, s'il avait écrit pourquoi est-ce qu'il avait décidé d'écrire sur cette histoire, quelles en étaient les raisons, ou encore, pourquoi avoir fait ce dessin etc.

e. Place de l'émotion, de la subjectivité

Il s'agit là de savoir si l'élève s'est mis en jeu, s'il a évoqué ses sentiments, ses émotions, s'il a introduit sa subjectivité à travers cet outil du cahier de lecteur. J'ai choisi cet indicateur

car il représente un des éléments principaux de mon expérience. L'objectif du cahier de lecteur étant d'être un support pour faire émerger de la subjectivité, il est intéressant de se rendre compte si l'élève a réussi à le faire ou non.

Pour analyser ces résultats, j'ai donc analysé tous les cahiers de lecteur et j'ai cherché à savoir si l'élève avait, de lui-même, évoqué ses sentiments suite à une lecture par exemple. J'ai aussi analysé les productions lors des exercices demandés en classe, avec des consignes dirigées qui demandaient à l'élève de parler de ses émotions, de ses sentiments. J'ai noté si les élèves avaient réussi à faire cet exercice ou non. J'ai aussi relevé, durant les exercices, les difficultés rencontrées par certains élèves.

❖ **Recueil des réponses du deuxième questionnaire (final).**

a. Résultats aux questions

Pour chacune des réponses aux questions j'ai compté le nombre d'élèves qui avaient choisi cette réponse puis j'ai calculé le pourcentage afin de percevoir quelle réponse avait été choisie majoritairement. L'objectif était donc de mesurer, globalement, au niveau de la classe, les réponses choisies.

b. Résultats selon les groupes de niveau

J'ai ensuite décidé de reprendre ces résultats mais je ne les ai, cette fois, pas analysés au niveau de la classe mais je les ai confrontés selon les groupes de niveaux afin de se rendre compte plus précisément des réponses selon le niveau de difficulté des élèves.

Cet indicateur me semble intéressant car mesurer des résultats au niveau d'une classe seulement me paraît peu pertinent et ne représente pas les effets réels. J'ai donc cherché à savoir quels impacts le carnet de lecteur avait-il eu selon le niveau des élèves.

Pour cela, j'ai séparé les questionnaires en trois parties, correspondant aux trois niveaux de lecture. Puis, pour chacun de ces niveaux, j'ai recensé les réponses aux questions et j'ai confronté ces différents résultats dans un tableau afin de procéder à une comparaison de ceux-ci en fonctions des différents groupes de niveau

❖ **Confrontation des deux questionnaires : n°1 et n°2 pour les élèves affirmant ne pas aimer lire.**

Enfin, j'ai choisi de préciser encore davantage mes résultats en me concentrant cette fois sur les dix élèves repérés au début de l'expérience, comme n'aimant pas ou peu lire. L'objectif a été de comparer les résultats du premier questionnaire au deuxième et de savoir s'il y avait eu une évolution entre les deux, grâce à l'expérience et si oui, laquelle. Je trouve cet indicateur intéressant car il cible les élèves, pour qui cette expérience, portait son intérêt et il permet ainsi de se rendre compte réellement de la pertinence et de l'efficacité de l'expérience.

Pour analyser ces résultats, j'ai tout d'abord regroupé tous les questionnaires n°1 pour ces dix élèves puis, tous les questionnaires n°2, toujours concernant ces dix élèves. Je n'ai pas repris toutes les questions mais quelques unes seulement :

1. Dans le questionnaire n°1, j'ai repris la question 1 : « Aimes-tu lire ? »
2. Dans le questionnaire n°2, j'ai repris la question similaire à la précédente, soit la question n°4 : « Est-ce que lire pour toi est un plaisir ? Aimes-tu lire ? »
3. Dans le questionnaire n°2, j'ai aussi choisi de reprendre la question n°1 : « As-tu pris plaisir à utiliser ton cahier de lecteur ? » ainsi que la question n°5 : « Est-ce que le cahier de lecteur t'a aidé à prendre du plaisir quand tu lis ? »

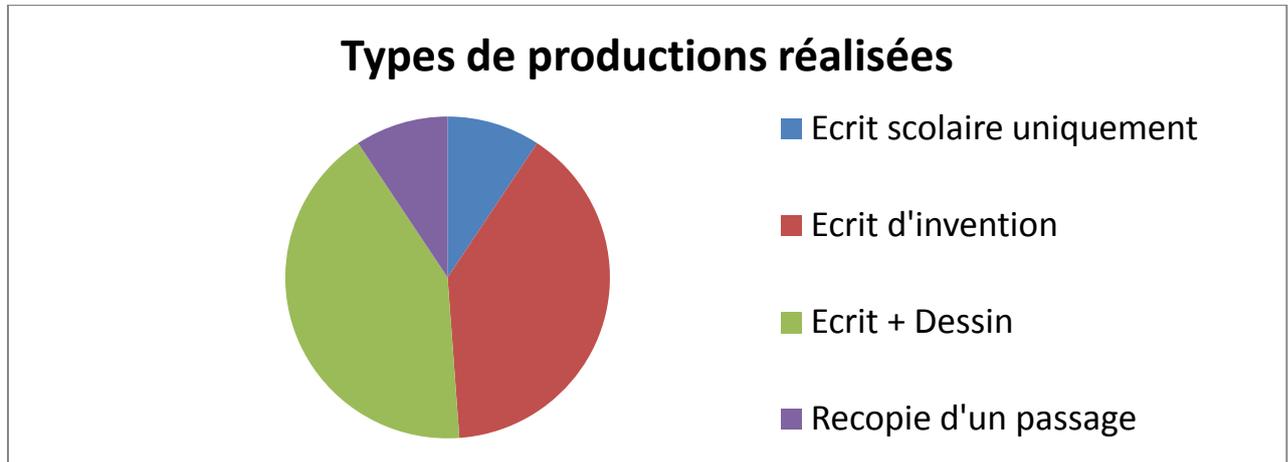
J'ai donc choisi de confronter les réponses correspondant au plaisir de lire puis les réponses concernant la vision et l'impact du cahier de lecteur. Il me semblait en effet intéressant d'établir un lien entre l'évolution du plaisir et l'expérience du carnet de lecteur, c'était en effet l'objectif même de l'expérience.

De plus, sont consultables en annexe n°12, l'analyse des propos recueillis par les élèves lors des enregistrements. Ce document constitue un complément aux résultats de l'expérience.

2.2 Présentation des résultats

❖ Analyse des cahiers de lecteur :

a. Graphique 1 : Types de productions réalisées



A travers ce graphique, on remarque que :

- 70,8% des élèves de la classe (soit 17 élèves sur 24) a eu recours à des écrits d'invention.

Exemples :

- Une élève a inventé une histoire : « La grande fée », texte qu'il est possible de consulter en annexe n°8.
- Un autre élève a décidé d'inventer lui aussi une histoire mais en reprenant cette fois, deux textes qui avaient été étudiés en classe : *Le Crime de Cornin Bouchon* de Marie et Joseph et *Le plus grand détective du monde* de Moka (annexe n°9).

- 75% des élèves de la classe (soit 18 élèves) ont produit à la fois du texte et du dessin.

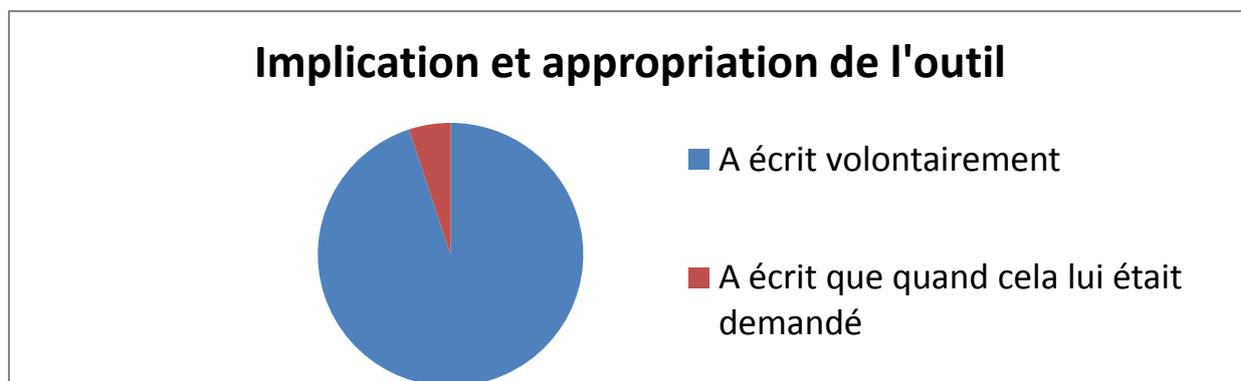
Exemple:

- Un élève a dessiné le personnage de la petite poule (annexe n°10).
- 16,7% des élèves de la classe (soit 4 élèves) ont écrit en choisissant de recopier des passages d'une histoire.

Exemple :

- Une élève a décidé de recopier le début de l'histoire du *Crime de Cornin Bouchon* (annexe n°11).
- 16,7% des élèves de la classe (soit 4 élèves) n'ont eu recours qu'à des écrits scolaires, c'est-à-dire qu'ils n'ont écrit que lorsque c'était un exercice demandé par l'enseignant.

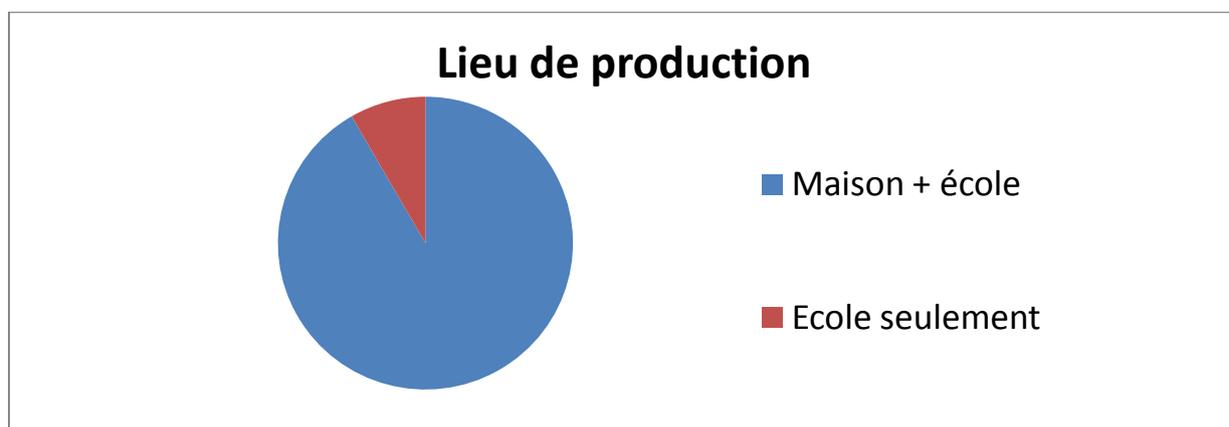
b. Graphique 2 : L'implication et l'appropriation de l'outil



Ainsi :

- 83,3% des élèves de la classe (soit 20 élèves) ont écrit volontairement, soit à la maison, soit à l'école quand ils étaient en autonomie ou que des temps étaient dédiés au cahier de lecteur.
- 16,7% des élèves de la classe (soit 4 élèves) ont écrit que quand cela leur était demandé.

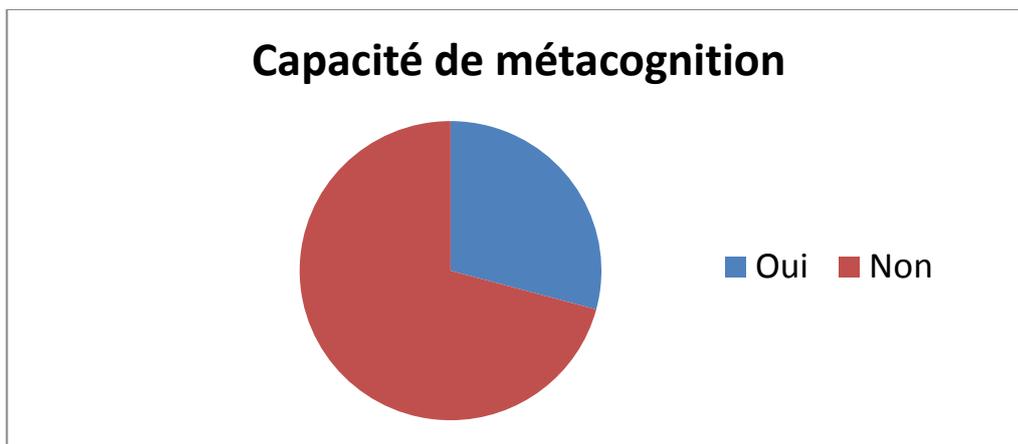
c. Graphique 3 : lieu de production



Dans ce graphique, on peut constater que les productions ont majoritairement été réalisées à la maison et à l'école à la fois :

- 87,5% des élèves de la classe (soit 21 élèves) ont produit à l'école et à la maison.
- 12,5% des élèves de la classe (soit 2 élèves) n'ont pas produit à la maison mais seulement à l'école.

d. Graphique 4 : Capacité de métacognition



Au vu de ce graphique, on constate que :

- 70,8% des élèves de la classe (soit 24 élèves) n'ont pas fait preuve de capacité de métacognition.
- 29,2% des élèves de la classe (soit 7 élèves) ont fait preuve de capacité de métacognition.
 - Ils ont par exemple écrit les consignes qu'ils s'étaient donnée : « j'invente une histoire » ou « je l'ai inventée », « j'invente » écrivent trois élèves de la classe.

e. Place de l'émotion, de la subjectivité

Un autre constat est à faire : aucun élève n'a, volontairement, écrit sur ses émotions ou sur ses sentiments. Ils l'ont fait que quand cela leur a été demandé de ma part, lors d'un exercice répondant à des consignes précises, incitant ainsi, à parler de soi et de son ressenti.

Voici des exemples de ce que certaines élèves ont pu écrire lors de ces exercices :

Consigne : « *J'écris, à propos d'une histoire, ce que j'ai aimé ou ce que je n'ai pas aimé* ».

- « Je n'ai pas aimé parce que je n'aime pas les histoires de loup et aussi ça me fait peur. »
- « Je n'ai pas aimé l'histoire du « Plus grand détective du monde » parce que ça ne parle pas d'enquête ».
- « J'ai bien aimé parce que Pierre fait peu de bêtise comme moi le plus souvent ».
- « J'ai bien aimé parce que ça faisait rire et parce que c'était joli ».

Consigne : A propos du texte : *La Petite Poule qui voulait voir la mer* (2005) : « *J'écris ce que je ressens* ».

- « Ca me fait rire parce qu'il y a un mot qui me fait rire ».
- « J'ai très aimé la petite poule qui voit la mer parce que c'est une très belle histoire et c'était rigolo ».
- « Je pense que je vais aimer l'histoire parce qu'il y a un peu de voyage et de bêtise. Je ne ressens rien ».
- « Je n'ai pas aimé l'histoire parce que ça me donne malheureux de quitter sa famille. Et j'aime que les pages 10 et 11 parce qu'elles me font rigoler ».
- « Je pense que ça va être bien parce que le livre est bien. Parce que quand j'ai lu, il était bien, ça me fait pas peur ».
- « Je vais l'aimer parce que c'est rigolo une poule qui veut voir la mer ».
- « Je ne l'aime pas, parce que ça me fait pas rigoler un livre de poule, j'aime pas ».
- « Ca me fait rigoler aussi ça me donne la chair de poule et c'est bien ».
- « J'aime bien le livre parce que ça fait rire parce que Carméla elle va à la mer ça me fait pas peur ».

Consigne : A propos du texte : *La Petite Poule qui voulait voir la mer* (2005) « *J'écris ce que je pense des personnages* ».

- « Je pense que les parents de Carméla sont un peu durs avec Carméla et je pense que Carméla a bien fait de partir à la mer ».
- « Je pense qu'il a raison de se mettre en colère parce qu'une petite poule devrait pas partir en voyage ».
- « La petite poule, je trouve qu'elle est très courageuse. Je trouve que le papa a un peu raison ».
- « Je pense que le père de Carméla devrait laisser Carméla partir ».
- « Le papa de Carméla, je trouve qu'il est un peu méchant ».
- « Le père de Carméla, je trouve il a raison pour une poulette, ça va pas à la mer ».
- « Je pense que le père de Carméla devrait laisser Carméla partir parce qu'elle a jamais vu la mer. Et aussi, il faut que Carméla fait attention ».

De plus, lors de ces exercices, beaucoup d'élèves rencontraient des difficultés à parler d'eux, écrivant davantage des commentaires tels que « C'est bien, ce n'est pas bien etc. ». Ce n'est que lorsque j'étais auprès d'eux, les étayant à l'oral, qu'ils parvenaient à trouver des idées et à écrire.

❖ **Recueil des réponses du deuxième questionnaire (final)**

a. Résultats aux questions :

1) As-tu pris du plaisir à utiliser ton cahier de lecteur ?

- a. Beaucoup + Assez > 75% (18 élèves).
- b. Un peu + Pas du tout > 20,9% (5 élèves).

2) As-tu envie de continuer à utiliser ton cahier de lecteur ?

- a. Oui, j'en ai très envie + Ça m'est égal > 83,3% (20 élèves).
- b. Non je n'ai pas très envie + Non, je n'ai pas du tout envie > 12,5% (3 élèves).

3) Lis-tu plus de livres qu'au début de l'année ?

- a. Oui, je lis beaucoup plus + Oui, je lis un petit peu plus > 75% (18 élèves).
- b. Je lis pareil qu'au début de l'année + Non, je ne lis pas plus > 20,9% (5 élèves).

4) Est-ce que lire pour toi est un plaisir ? Aimes-tu lire ?

- a. Non, je ne prends pas du tout de plaisir + Je ne prends pas trop de plaisir > 20,9% (5 élèves).
- b. Je prends un peu de plaisir + Oui, je prends beaucoup de plaisir > 75% (18 élèves).

5) Est-ce que le cahier de lecteur t'a aidé à prendre du plaisir quand tu lis ?

- a. Oui, il m'a beaucoup aidé + Il m'a un peu aidé > 79,2% (19 élèves).
- b. Il ne m'a pas vraiment aidé + Non, il ne m'a pas aidé, il n'a rien changé > 20,9% (5 élèves).

6) Aimes-tu lire à l'école ?

- a. Oui, beaucoup + Oui, un petit peu > 86,3% (19 élèves)
- b. Non, pas trop + Non, pas du tout > 18,1% (4 élèves).

7) Aimes-tu lire à la maison ?

- a. Oui, beaucoup + Oui, un petit peu > 83,4% (20 élèves)
- b. Non, pas trop + Non, pas du tout > 17,8% (4 élèves).

8) Est-ce que lis seulement quand tu es obligé ?

- a. Oui > 29,2% (7 élèves).
- b. Non > 70,8% (17 élèves)

Ainsi, au vu de ces résultats, on remarque que la majorité des élèves a pris plaisir à utiliser le cahier de lecteur et qu'ils ont envie de continuer. La majorité affirme aussi lire beaucoup plus qu'au début de l'année. Ils ajoutent que lire donne beaucoup de plaisir et que le cahier de lecteur les a beaucoup aidés pour cela. Enfin, les élèves affirment beaucoup aimer lire à la maison comme à l'école et qu'ils ne lisent pas seulement lorsqu'ils sont obligés.

L'expérience est donc globalement positive.

b) Résultats selon les groupes de niveau :

Voici les mêmes résultats, cette fois, non pas répartis par élèves, mais par groupe de niveau, sachant que :

- a. **Groupe A** = groupes de très bons lecteurs (3élèves)
- b. **Groupe B** = groupes de bons lecteurs à lecteurs moyens (12 élèves)
- c. **Groupe C** = groupe de lecteurs en difficulté à lecteurs faibles (9 élèves)

N° question / Groupe	1	2	3	4	5	6	7	8
A	a. 2 b. 1 c. 0 d. 0	a. 1 b. 1 ?	a. 2 b. 0 c. 1	a. 0 b. 0 c. 0 d. 3	a. 1 b. 0 c. 0 d. 2	a. 2 b. 0 c. 1 d. 0	a. 3 b. 0 c. 0 d. 0	a. 0 b. 3
B	a. 6 b. 2 c. 4 d. 0	a. 8 b. 3 c. 1 d. 0	a. 7 b. 2 c. 3 d. 0	a. 2 b. 0 c. 5 d. 5	a. 8 b. 2 c. 2 d. 0	a. 7 b. 3 c. 1 d. 1	a. 8 b. 3 c. 1 d. 0	a. 3 b. 9
C	a. 8 b. 0 c. 0 d. 1	a. 6 b. 1 c. 1 d. 1	a. 4 b. 3 c. 0 d. 1	a. 2 b. 0 c. 2 d. 5	a. 6 b. 2 c. 1 d. 0	a. 7 b. 2 c. 0 d. 0	a. 5 b. 1 c. 0 d. 3	a. 4 b. 5

Remarque : les éléments surlignés en jaune représentent les réponses divergentes entre les groupes.

Ainsi, on remarque que pour le groupe B, les résultats à la question 4, à savoir : « Est-ce que lire pour toi est un plaisir ? Aimes-tu lire ? », se diffèrent des deux autres groupes. En effet, alors que les groupes A et C s'accordent sur la réponse *d* à savoir : « Oui, je prends beaucoup de plaisir », le groupe B répond lui majoritairement et à égalité aux réponses *c* (soit « Je prends un peu de plaisir ») et *d*. Les résultats montrent donc que le groupe B prend moins de plaisir à lire que les autres groupes.

Aussi, à la question n°5 à savoir : « Est-ce que le cahier de lecteur t'a aidé à prendre du plaisir quand tu lis ? », les trois groupes sont en totale discordance. En effet, le groupe A répond par « Non, il ne m'a pas aidé, il n'a rien changé » (réponse *d*) ; le groupe B répond à la

fois « il m'a un peu aidé » (b) et « Il ne m'a pas vraiment aidé » (c) et enfin, le groupe C répond par « Oui, il m'a beaucoup aidé » (a).

Ainsi, au dire de ces résultats, le cahier de lecteur semble bénéficier essentiellement aux élèves rencontrant des difficultés, ce qui est donc très positif.

❖ **Confrontation des deux questionnaires : n°1 et n°2 pour les élèves affirmant ne pas aimer lire.**

Afin de s'assurer du caractère réel de ces résultats et ainsi de ce bénéfice, il convient de confronter les résultats du questionnaire n°2 aux résultats du questionnaire n°1. Cela va en effet nous permettre de percevoir les changements, s'il y en a, et de préciser lesquels, en particulier pour les élèves rencontrant des difficultés et / ou affirmant ne pas prendre du plaisir à lire au début de l'expérience, soit au premier questionnaire.

Voici le tableau recensant les 10 élèves qui ont affirmé ne pas aimer lire lors du premier questionnaire. Ce tableau présente, pour chacun de ces élèves, la réponse qu'il a donnée, à la question « Aimes-tu lire ? » lors du premier questionnaire (q.1) ainsi que la réponse qu'il a donnée, à la même question, lors du deuxième questionnaire (q.2). La troisième colonne nous informe sur le rapport que l'élève a eu au cahier de lecteur et à son expérience avec celui-ci :

- a) L'élève a-t-il aimé utiliser le cahier de lecteur (question n°1 du q.2)
- b) L'élève a-t-il trouvé que le cahier de lecteur l'a aidé à prendre du plaisir pour lire (question n°5 du q.2)

Prénom élève	Aimes-tu lire ? (q°1)	Aimes-tu lire ? (q°2)	Expérience du cahier de lecteur
Moisés	Pas du tout	Un peu	a) Beaucoup aimé l'utiliser b) Un peu aidé
Lucy	Pas du tout	Un peu	a) Beaucoup aimé l'utiliser. b) Beaucoup aidé.
Amir	Pas du tout	beaucoup	a) Beaucoup aimé l'utiliser. b) Beaucoup aidé
Nolan K	Un peu	Beaucoup	a) Beaucoup aimé l'utiliser. b) Beaucoup aidé
Rébecca	Un peu	Pas du tout	a) Un peu aimé l'utiliser. b) Un peu aidé
Yanis	Un peu	Beaucoup	a) Assez aimé l'utiliser. b) Beaucoup aidé
Axel	Un peu	Un peu	a) Un peu aimé l'utiliser. b) Beaucoup aidé
Yanis	Un peu	Beaucoup	a) Assez aimé l'utiliser. b) Beaucoup aidé.
Lynda	Assez	Un peu	a) Assez aimé l'utiliser. b) N'a pas vraiment aidé.
Coline	Un peu	Un peu	a) Assez aimé l'utiliser. b) N'a rien changé

Ainsi, sur ces 10 élèves affirmant ne pas aimer lire :

- **6 disent avoir changé leur vision de la lecture** : ils disent aimer davantage lire qu'au début de l'expérience. De plus, 4 d'entre eux, affirment avoir beaucoup aimé utiliser le cahier de lecteur ; pour 5 d'entre eux, le cahier de lecteur les a beaucoup aidé.
- **Pour 3 de ces 10 élèves, la vision de la lecture n'a pas changé** : ils n'aiment toujours pas ou presque pas lire mais certains disent que le carnet les a quand même aidés.
- Enfin, **pour 1 de ces 10 élèves, cela semble s'être même empiré** car elle dit ne pas du tout aimer la lecture à la fin, alors qu'elle aimait « un peu » au début de l'expérience. Il conviendrait alors d'avoir une discussion avec cette élève sur ses réponses pour mieux comprendre.

Grâce à l'analyse de ces résultats, nous pouvons ainsi nous rendre compte que le cahier de lecteur semble avoir été bénéfique en particulier pour les élèves en difficulté.. En effet, les quatre élèves qui prétendent à la fois ne pas aimer lire et qui rencontrent des difficultés sont unanimes : leur vision de la lecture est dorénavant plus positive et le cahier de lecteur a participé à cette évolution. Néanmoins, en ce qui concerne le groupe B : les résultats semblent plus mitigés. Enfin, la seule très bonne lectrice à avoir prétendu n'aimer qu'un peu la lecture n'a pas changé d'avis, le cahier de lecteur n'a rien changé pour elle.

3 Discussion et conclusion

Dans cette dernière partie, je tâcherai de rappeler les objectifs principaux de mon expérience, puis je reprendrai les résultats afin de revenir sur mes hypothèses de départ. Je mettrai ensuite en avant les limites que rencontre cette expérience et les perspectives envisageables. Enfin, je terminerai par une conclusion et évoquerai mes réactions personnelles quant à cette expérience vécue.

3.1 Re-contextualisation

Dans le but de revenir et de discuter sur ces résultats, il convient tout d'abord de rappeler les objectifs principaux de cette expérience. Suite aux observations de ma classe, un constat a été fait : après x années de découverte des livres et d'apprentissage de la lecture, des enfants n'aiment toujours pas lire et ne prennent ainsi pas de plaisir à la lecture. Suite à ce constat et aux recherches théoriques que j'ai faites, la problématique s'est alors centrée sur l'entrée de la subjectivité dans l'enseignement de la lecture et en particulier sur l'utilisation d'un outil : le cahier de lecteur. Je me suis ainsi posé la question suivante : comment le carnet de lecteur, et ainsi le développement d'une certaine subjectivité, peut-il aider à cultiver le plaisir de lire ? J'ai donc mené une expérience auprès de mes élèves, expérience qui consistait à introduire ce nouvel outil que constitue le cahier de lecteur dans le but de redonner aux élèves le plaisir de lire. J'ai privilégié une démarche, pour les élèves, relativement libre, mais tout en exploitant une pédagogie explicite. Le but était de donner aux élèves des outils afin de leur montrer qu'ils pouvaient se mettre en jeu et de ce fait, trouver du plaisir dans la lecture. J'ai choisi de travailler ainsi car je suis partie des hypothèses suivantes

1. Développer leur subjectivité devrait permettre aux élèves de se sentir valorisé tout en se mettant en jeu sans crainte et ainsi de trouver du plaisir.
2. Le cahier de lecteur constitue un outil pertinent pour développer cette subjectivité chez l'élève.

3.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Les résultats de cette expérience ont pu apporter certaines réponses à ce questionnement.

Nous avons pu constater au vu de nos résultats que l'expérience a surtout été bénéfique pour les élèves rencontrant des difficultés en lecture. On pourrait alors dire que la

première hypothèse qui consiste à affirmer que l'introduction de la subjectivité, en somme, permettre à l'élève de se mettre en jeu sans crainte, le valoriserait et ainsi l'aiderait à trouver le plaisir se trouve validée.

Bien sûr, l'échantillon se trouve très limité, l'expérience a été faite dans une seule classe, qui plus est ma propre classe. C'est donc tout au plus une tendance qui se trouve mise en évidence et qui devrait être ré-essayée dans d'autres contextes pour se trouver validée de manière plus sûre.

J'ai aussi pu constater, au vu des résultats, que très peu d'élèves se sont mis en jeu, peu d'élèves ont réellement parlé de leurs émotions, de leurs sentiments. Ils n'ont pas non plus faire preuve de capacité métacognitive : ils ont, pour la plupart, simplement écrit et même inventé ou sont restés dans le commentaire. Pour ces aspects de mon expérience, les résultats ne peuvent donc encore valider cette hypothèse. Pour autant, on peut tout à fait affirmer que ces résultats montrent bien que l'élève, ayant pris du plaisir à utiliser cet outil a dès lors pris davantage de plaisir concernant l'acte de lire. On a pu le constater, les élèves ont, pour la majorité d'entre eux, modifié leur vision de la lecture et ont ainsi un regard plus positif sur celle-ci. Il est alors intéressant de se questionner sur ce qui a fait que l'élève a pris du plaisir à utiliser son cahier de lecteur. Grâce aux résultats des questionnaires et aux propos des élèves recueillis lors des enregistrements ou d'autres échanges, j'ai pu comprendre ce phénomène. Les élèves ont apprécié en majorité deux aspects du cahier de lecteur : la place de l'écrit et le fait qu'il constitue un espace de liberté.

J'ai en effet été très surprise de constater que cette expérience prenait un chemin inattendu : les élèves ont accordé une grande place à l'écrit, le privilégiant même parfois à la lecture. En effet, en relevant les propos des élèves, on constate que le cahier de lecteur est surtout vu comme un support pour l'écrit, dans lequel il est possible d'inventer des histoires, de créer son livre, plus que comme un cahier de lecteur à proprement dit. J'ai ainsi pu me rendre compte que la majorité de mes élèves aime beaucoup la production d'écrit, ils ont donc pris du plaisir à pouvoir l'exploiter de cette façon. On se trouve ainsi plus du côté des écritures créatives que celui des écrits du lecteur. Peut-être qu'écrire ses propres histoires et créer son livre est une activité plus directe, moins complexe qu'écrire sur ses lectures qui demande alors deux actions : à la fois lire et comprendre.

De plus, le fait que le cahier de lecteur constitue un espace de liberté et de confiance a plu aux élèves. Ils ont en effet confié avoir apprécié utiliser un outil où ils pouvaient faire « ce

qu'ils voulaient ». Cette proposition, en somme, de liberté les a motivés et surtout, les a mis en confiance. Ils se sont sentis valorisés et intéressés pour faire quelque chose d'aussi nouveau pour eux à l'école. Ainsi, ces résultats valident tout de même une partie de l'hypothèse : les élèves qui sont valorisés, entendus et mis en confiance participent avec enthousiasme à l'activité proposée et goûtent au plaisir que cela procure.

Quant à la deuxième hypothèse, il est difficile de la valider ou de l'invalider car les élèves n'ont pas, d'eux-mêmes, introduit de la subjectivité. Nous ne pouvons donc pas valider le fait que le cahier de lecteur constitue à priori un espace pertinent et approprié pour cela. Comme nous avons pu le constater lors des résultats, les élèves ne se sont, à aucun moment, mis en jeu. Ils ne l'ont fait que lorsque je les y ai invités et cela s'avérait encore difficile pour eux. Ce point est donc à revoir et à poursuivre si l'on veut avoir de réels résultats.

3.3 Limites et perspectives :

Bien que cette expérience ait apporté des éléments de réponse intéressants, j'ai aussi pu me rendre compte qu'elle rencontrait certaines limites.

Une des premières limites est celle que représente le temps. En effet, peu de temps a été laissé à cette expérience, or, je pense qu'une poursuite du travail sur une plus longue durée aurait été nécessaire. Le cahier de lecteur constitue un nouvel outil : il faut donc apprendre à le connaître, à se l'approprier puis à l'utiliser, ce sont déjà deux choses différentes. De plus, il sert à un objectif qui est d'introduire de la subjectivité. Nous avons pu voir dans les recherches antérieures que les élèves n'ont pas été habitués à ce type d'activité, encore moins à l'école. Il y a donc besoin d'un temps de (re)découverte et d'adaptation. L'élève doit pouvoir avoir le temps de comprendre ce qui lui est demandé à travers le cahier de lecteur, il doit aussi avoir du temps pour accepter de se mettre en jeu. Il aurait ainsi été intéressant et plus pertinent d'impliquer davantage les élèves. Je pense notamment à la fiche guide que j'ai conçue au préalable avant de la leur donner, lors de la première séance. Je pense en effet que cela aurait été plus judicieux de la construire entièrement avec les élèves et non pas de la leur donner toute faite, comme un outil donné directement par l'enseignant.

Il en est de même en ce qui concerne le sujet même de cette expérience : le plaisir de la lecture. Je trouve difficile de mesurer cette notion, qui n'est en effet pas quantifiable et de ce fait, difficilement mesurable. Ce n'est pas une note qui pourrait nous indiquer le degré de plaisir qu'a l'élève, alors comment savoir si l'élève prend, dorénavant, du plaisir à lire ? De plus, il peut tout aussi bien en prendre à un moment, pour une histoire en particulier et puis,

ne plus du tout en prendre par la suite. On pourrait alors imaginer une certaine progression dans le sens où si l'élève prend, de temps à autre puis assez régulièrement, du plaisir à la lecture et s'il découvre pourquoi puis s'il accepte de lire des textes qui à priori ne lui plaisent pas, s'il est amené à faire évoluer ses goûts, à les élargir, on est sur a bonne voie. Il importe donc de construire une progression avec les supports et les moyens que cela demande pour le développement du plaisir de lire.

Je pense aussi qu'une des limites qu'a pu rencontrer mon expérience se porte sur le commencement de celle-ci. Je suis en effet partie d'un constat déjà préétabli dans le projet d'école. N'ayant pas été présente lors de l'élaboration de ce dernier, je n'ai en effet pas pu témoigner de la recherche et de la réflexion qui ont précédé ce constat. Je pense ainsi qu'il aurait été plus judicieux de prendre davantage de temps quant à l'évaluation diagnostique en questionnant, par exemple, les élèves sur ce qui fait qu'ils n'aiment pas lire : leurs raisons sont-elles simples ? Plus complexes ? Diverses ? En somme, chercher davantage ce qui est à l'origine, pour eux, de ce rejet de la lecture. Les questionnaires, seuls, rencontrent des limites. Ils ne reflètent pas entièrement la réalité, du fait qu'il s'agit d'un document écrit, sur papier, certains élèves peuvent cocher les réponses au hasard, sans porter une attention réelle.

Il y a aussi une autre limite à évoquer. Nous avons vu que cette expérience a été bénéfique pour les élèves rencontrant beaucoup ou quelques difficultés, mais pas pour les très bons lecteurs. Or, une lectrice dite très bonne lectrice, a pourtant confié, au premier questionnaire, qu'elle aimait peu la lecture. Et, pour elle, cette vision n'a pas changé au bout du compte : elle aime toujours aussi peu la lecture, le cahier de lecteur ne l'a pas aidée durant cette expérience. Ainsi, même si cette dernière a porté ses fruits pour les élèves rencontrant des difficultés, elle rencontre ses limites pour les élèves qui n'en rencontrent pas ou peu. Pourtant, je ne pense pas que le cahier de lecteur soit destiné à un seul public en particulier : tous les élèves devraient pouvoir bénéficier et profiter de cet outil. Il conviendrait donc de s'attarder davantage sur ce point et de ne pas oublier les élèves qui n'ont pas de difficulté car eux aussi peuvent avancer. La différenciation et plus largement, l'école, sert à toutes et à tous. Il faudrait aussi savoir ce que recouvre ce décalage entre être bon lecteur et ne pas aimer la lecture. Est-ce qu'il n'y a pas là en question la définition de la lecture ? Comment la bonne lectrice qui n'aime pas les livres voit-elle la lecture ?

Pour avoir un point de vue un peu différent encore, je peux dire que faire le point sur cette expérience, sur les limites qu'elle a pu rencontrées et sur les perspectives qui pourraient

être envisagée a été très constructif pour moi. En effet, mettre en place et vivre cette expérience m'a permis de me questionner et de travailler sur une problématique qui me tenait à cœur pour mon enseignement. Je me suis beaucoup questionnée et remise en question, mon journal de bord en témoigne sûrement. J'ai rencontré beaucoup de difficultés : devais-je laisser la liberté aux enfants ? Devais-je les guider au risque de trop les cadrer ? Comment faire en sorte que chacun des enfants trouve sa place ? Comment rendre cette expérience agréable à vivre tout en restant constructive et pertinente ? Etc. Ecrire mon journal de bord m'a permis de prendre du recul sur ce que je vivais et ainsi m'a permis de prendre des décisions quant à la continuation même de cette expérience. Poursuivre ainsi un raisonnement est bénéfique pour le métier d'enseignant car il permet d'avancer, de ne pas rester sur des présupposés ou des acquis. En effet, ce métier est mouvant, changeant, porté vers l'évolution permanente. Nous nous devons, en tant qu'enseignants, de suivre ce mouvement et nous positionner en tant que chercheur et de ce fait d'avancer. Je pense ainsi continuer à adopter cette démarche, bien qu'elle soit prenante, j'espère, en tout cas, garder cette ligne directrice en tête pour mes prochaines années d'enseignement.

Bibliographie

Ouvrages théoriques :

- Ahr, S. et Joole, P. (2013). *Carnet / journal de lecteur / lecture, quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Editions Presses Universitaires de Namur.
- Chartier, A-M (2007). *L'école et la lecture obligatoire, histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture.* Paris : Editions Retz.
- Chauveau G. (2004). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur.* Paris : Editions Retz.
- Demougin P et Massol J-F (1999). *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école.* Grenoble : Editions CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture.* Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- Jouve, V. (1993). *La lecture.* Paris : Editions Hachette Livre.
- Meirieu, P. (2008). *Plaisir de lire à l'école.* DVD : Editions Hatier.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman.* Editions Gallimard.
- Petit M. (2002). *Eloge de la lecture, la construction de soi.* Paris : Editions Belin.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu.* Paris : Editions de Minuit.
- Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire.* Paris : Editions du Sorbier.
- Rouxel A et Langlade G (2004). *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Edition Presses Univesitaires de Rennes.
- Tauveron, C (2002). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Editions Hatier.
- Texier, F (2006), *Traces de lectures, sentiers de lecteurs ; lire, un acte de formation au quotidien.* Paris : Editions l'Harmattan.

Lectures avec les élèves en classe :

- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2005). *La petite poule qui voulait voir la mer.* Luçon : Editions Pocket Jeunesse, département d'Univers Poche.
- Marie et Joseph. (2006). *Le crime de Cornin Bouchon.* Paris : Editions Hatier.

Documents internet :

Doucey-Perrin, A. Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01083079/document>

Eduscol (mars 2008). *Ressources pour faire la classe à l'école : Une culture littéraire à l'école, littérature à l'école, ressources pour le cycle 3* :

Repéré à : http://media.education.gouv.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

Le Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche n°3 du 14 février 2002 :

Repéré à : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2002/hs1/hs1.pdf>

Le Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche n°3 du 19 juin 2008 :

Repéré à : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>

Présentation des annexes

Annexe n°1 : Résultats des tests de fluence servant à l'élaboration des groupes de niveau en lecture.

Annexe n°2 : Questionnaire n°1 avec résultats.

Annexe n°3 : Fiche guide donnée aux élèves.

Annexe n°4 : Tableau détaillé de la séquence sur l'expérience du cahier de lecteur.

Annexe n°5 : Extraits de mon journal de bord.

Annexe n°6 : Exemples de questions inventées par les élèves pour l'interview.

Annexe n°7 : Questionnaire n°2.

Annexe n°8 : Ecrit d'invention d'une élève intitulé « La grande fée ».

Annexe n°9 : Ecrit d'invention d'un élève intitulé « Le petit détective du monde – Le Crime de Cornin Bouchon ».

Annexe n°10 : Exemple d'un dessin d'un élève représentant Carméla, le personnage principal du texte de *La petite poule qui voulait voir la mer*.

Annexe n°11 : Exemple d'un écrit d'une élève qui a recopié un passage du texte *Le crime de Cornin Bouchon*.

Annexe n°12 : Analyse des propos des élèves, recueillis lors des enregistrements lors de l'interview.

Annexe 1 : Résultats des tests de fluence servant à l'élaboration des groupes de niveau en lecture:

B	08/09/2014 Mr Petit			16/10/2014 Mr Petit			15/12/2014 Mr Petit		
	erreurs	MCLM	Percentile	erreurs	MCLM	Percentile	erreurs	MCLM	Percentile
Coline	1	113	>90	0	136	>90	2	168	>90
Romain	2	58	50-60	1	79	70-80	1	114	>90
Yvana	1	73	60-70	2	88	80-90	1	105	>90
Axel	5	53	30-40	1	69	60-70	0	98	80-90
Lynda	3	56	50	2	71	60-70	1	88	80
Yanis	1	42	25	1	59	50-60	2	78	70-80
Aurore	1	41	20-25	1	51	40	0	68	60
Rebecca	5	26	5-10	5	40	15-20	9	57	40-50
Zaki	4	22	5-10	4	34	10-15	2	57	40-50
Jawed	1	46	30-40	1	49	30-40	0	55	40
Amira	3	27	5-10	6	40	15-20	4	54	30-40
Alesandra							2	53	30-40
Nolan	3	26	5-10	5	38	15-20	3	49	25-30
Dylan	6	26	5-10	8	29	5-10	4	49	25-30
Jade	3	27	5-10	5	39	15-20	2	47	20-25
Adam	4	17	5-10	9	37	15-20	8	44	15-20
Melina	2	15	<5	3	23	5-10	1	43	15-20
Abdel Krim	5	35	15-20				3	41	15-20
Yasmine Fella	3	17	<5	4	17	<5	3	33	5-10
Amir	5	20	5-10	8	21	5-10	7	30	5-10
Nolan	1	7	<5	9	12	<5	5	29	5-10
Lucy	5	8	<5	6	9	<5	5	18	<5
Moises	7	9	<5	5	4	<5	6	5	<5
Hasan	4	18	5-10	4	27	5-10			
ne		34				44		60	

Annexe n°2 : Questionnaire n°1 avec résultats.

- 1) **Aimes-tu lire ?**
 - a. Beaucoup > 54,1% (13 élèves)
 - b. Assez > 8,3% (2 élèves)
 - c. Un peu > 20,9% (5 élèves)
 - d. Pas du tout > 12,5% (3 élèves)

- 2) **Lire pour toi, c'est :**
 - a. Un plaisir > 66,7% (16 élèves)
 - b. Ça t'est égal > 16,7% (4 élèves)
 - c. Ce n'est pas agréable > 8,3% (2 élèves)

- 3) **Lis-tu souvent ?**
 - a. Je lis beaucoup > 54,1% (13 élèves)
 - b. Je lis un peu > 29,2% (7 élèves)
 - c. Je lis rarement > 8,3% (2 élèves)
 - d. Je ne lis presque jamais > 4,2% (1 élève)

- 4) **Pour toi, la lecture sert à :**
 - a. Ca ne sert à rien > 0%
 - b. Avoir de bons résultats à l'école > 37,5% (9 élèves)
 - c. Te faire plaisir > 29,2% (7 élèves)
 - d. Connaître des choses sur le monde > 29,2% (7 élèves)

- 5) **Préfères-tu :**
 - a. Lire à la maison > 25% (6 élèves)
 - b. Lire à l'école > 12,5% (3 élèves)
 - c. Les deux > 54,1 % (13 élèves)

- 6) **Aimes-tu qu'on te lise ou te raconte des histoires ?**
 - a. Oui > 70,8% (17 élèves)
 - b. Non > 20,9% (5 élèves)

- 7) **Pour toi, la lecture est-elle une perte de temps ?**
 - a. Oui > 20,9% (5 élèves)
 - b. Non > 70,8% (17 élèves)

- 8) **Est-ce que tu lis seulement quand tu es obligé ?**
 - a. Oui > 33,3% (8 élèves)
 - b. Non > 50% (12 élèves)

Annexe n°3 : Fiche guide donnée aux élèves.

Mon cahier de lecteur

A quoi me sert ce cahier ?

Dans ce cahier, tu garderas des traces de tes lectures (en classe ou à la maison), qu'elles t'aient plu ou non. Il te servira à noter tes impressions, tes réactions de lecteur, ce que tu as aimé ou non.

Quand est-ce que je peux écrire ?

Tu peux écrire quand tu le souhaites, à la maison ou à l'école (lorsque tu es en autonomie).

Comment écrire dans ce cahier ?

A chaque fois que tu écris, pense à écrire la date et le titre du livre. Pense aussi à remplir la liste des livres que tu as collée dans ton cahier.

Qu'est-ce que je peux écrire ?

Tu peux écrire tout ce que tu veux, du moment que tu parles du livre. Dès que tu as quelque chose à dire à propos de l'histoire, de ce que tu en penses, de ce que tu en ressens, tu as le droit de l'écrire dans ce cahier. C'est ton espace à toi, ce cahier t'appartient et doit te faire plaisir. N'hésite donc pas à laisser aller ton imagination !

Si tu manques d'idées où que tu ne sais pas trop comment t'exprimer, voici quelques indications qui peuvent t'aider :

Dans ce cahier, tu peux :

- **Ecrire les questions que tu te poses**
- **Donner ton avis**, ce que tu penses du livre, tes impressions
- **Ecrire ce que tu as compris ou ce que tu n'as pas compris** de l'histoire
- **Noter ce que tu retiens** du livre
- **Recopier** des mots, des phrases ou des passages
- **Dessiner** (pense à écrire une petite phrase pour décrire ton dessin)
- **Ecrire ce que tu penses d'un personnage** (qui il est, ce qu'il fait, à qui il te fait penser, ce que tu ferais à sa place ...)
- **Ecrire, ce qui, dans le livre, t'a fait penser à ta propre vie**
- **Ecrire à quel autre livre cela t'a fait penser**
- **Inventer** une suite à l'histoire ou modifier des passages (pense, si tu le veux, à expliquer pourquoi tu as voulu changer ce que l'auteur a écrit).
- **Coller** des fragments

Ne t'inquiètes pas trop pour l'orthographe, fais du mieux que tu peux. Pense à prendre toujours soin de ton cahier : prends ton temps pour écrire, pour bien le présenter et pour soigner ton écriture.

Bonne lecture et amuses-toi bien !

Annexe n°4 : Tableau détaillé de la séquence sur l'expérience du cahier de lecteur.

Titre de la séquence : Le cahier de lecteur

Niveau : CE1 – Périodes 3 et 4

Domaine : Lecture – Production Ecrite

Objectifs de la séquence :

- Utiliser un nouvel outil : le cahier de lecteur pour développer la lecture subjective.
- Développer le plaisir de lire chez l'élève.

Compétences visées :

- Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.

Séance	Objectifs	Durée
1	Présentation de l'outil que constitue le cahier lecteur	40'
2	Commencer à utiliser le cahier de lecteur en activité libre. Rendre compte de ses écrits, de sa production. Recueil des représentations initiales des élèves.	40' à 45'
3	Produire librement dans son cahier de lecteur. Rendre compte de ses écrits, de sa production.	30' à 35'
4	Ecrire sur ses sentiments sur une lecture en particulier et en suivant une consigne précise.	35' à 40'
5	Rendre compte de ses écrits, de ses productions	25'
6	Ecrire sur ses sentiments sur une lecture en particulier et en suivant une consigne précise.	35'
7	Travailler sa présentation orale. Emettre un avis sur les productions entendues.	25' à 35'
8	Préparer l'interview.	40'
9	Réaliser l'interview.	1h
10	Répondre au questionnaire final (résultats)	30'

Séances	Objectif de la séance	Dispositif pédagogique et durée	Consignes – Activités des élèves	Matériel
1 40'	Présentation de l'outil que constitue le cahier lecteur	Collectif-Oral 10' Collectif-Oral 5' Individuel-Ecrit 20' Collectif-Oral 5'	<p>Phase 1 : Recueil des représentations des élèves L'enseignant collecte les représentations des élèves en posant les questions suivantes : « Selon vous, qu'est-ce qu'un carnet de lecteur ? A quoi sert-il ? » Puis il invite les élèves à s'exprimer sur le contenu de ce cahier : quelles idées ont-ils ? Que veulent-ils faire de cet outil ? Comment veulent-ils l'utiliser ?</p> <p>Phase 2 : Lecture de la fiche « guide » L'enseignant précise bien aux élèves que cette fiche ne constitue qu'une aide, qu'elle ne dicte pas ce qu'ils doivent absolument faire. L'enseignant insiste donc sur le caractère non exhaustif de cette liste.</p> <p>Phase 3 : Création de la page de couverture Afin que chaque élève s'approprie son cahier de lecteur, il crée et personnalise sa page de couverture. Sur feuille blanche, les élèves dessinent et écrivent le titre du cahier : « Mon cahier de lecteur ».</p> <p>Phase 4 : Bilan Faire un bref bilan oral de cette séance.</p>	Cahier de lecteur / élève Fiche guide / élève
2 40' à 45'	Commencer à utiliser le cahier de lecteur en activité libre. Rendre compte de ses écrits, de sa production. Recueil des représentations initiales des élèves	Collectif-Oral 5' Individuel-Ecrit 10' à 15' Collectif-Oral 10' Individuel-Ecrit 10' Collectif-Oral 5'	<p>Phase 1 : Rappel Rappeler ce qui a été fait lors de la séance précédente : rappeler le nom du nouvel outil, ses intérêts, son utilisation ...</p> <p>Phase 2 : Temps de création dans le cahier de lecteur Individuellement, les élèves reprennent leur cahier de lecteur et commencent à écrire ou dessiner à l'intérieur. Le travail est donc libre (produisent ce qu'ils veulent et sur l'histoire de leur choix).</p> <p>Phase 3 : Mise en commun : échanges et verbalisation Les élèves qui le souhaitent sont invités à s'exprimer et à présenter leur production. L'enseignant questionne aussi les élèves : « a-t-il été difficile pour vous de commencer ? Avez-vous pris du plaisir à faire cette activité ? Avez-vous envie de continuer ? » etc.</p> <p>Phase 4 : Réponse au questionnaire Le questionnaire initial est distribué aux élèves, l'enseignant le présente, verbalise chaque question, les reformule si besoin et s'assure qu'elles ont toutes été comprises. Puis, chaque élève répond individuellement aux questions. L'enseignant précise aussi qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse : les élèves répondent ce qu'ils pensent vraiment.</p> <p>Phase 5 : Bilan Faire un bref bilan oral de cette séance.</p>	Cahier de lecteur / élève Questionnaire n°1 / élève

<p>3 30' à 35'</p>	<p>Produire librement dans son cahier de lecteur.</p> <p>Rendre compte de ses écrits, de sa production.</p>	<p>Collectif-Oral 5'</p> <p>Individuel-Ecrit 10' à 15'</p> <p>Collectif-Oral 10'</p> <p>Collectif-Oral 5'</p>	<p>Phase 1 : Rappel Faire un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente.</p> <p>Phase 2 : Temps de création dans le cahier de lecteur Individuellement, les élèves reprennent leur cahier de lecteur et commencent à écrire ou dessiner à l'intérieur. Le travail est donc libre (idem qu'à la séance 2).</p> <p>Phase 3 : Mise en commun : échanges et verbalisation Les élèves qui le souhaitent sont invités à s'exprimer et à présenter leur production. L'enseignant questionne aussi les élèves : « a-t-il été difficile pour vous de commencer ? Avez-vous pris du plaisir à faire cette activité ? Avez-vous envie de continuer ? » etc.</p> <p>Phase 4 : Bilan Faire un bref bilan oral de cette séance.</p>	<p>Cahier de lecteur / élève.</p>
<p>4 35' à 40'</p>	<p>Ecrire sur ses sentiments sur une lecture en particulier et en suivant une consigne précise.</p>	<p>Collectif-Oral 5'</p> <p>Collectif-Oral 10'</p> <p>Individuel-Ecrit 15' à 20'</p> <p>Collectif-Oral 5'</p>	<p>Phase 1 : Rappel Faire un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente.</p> <p>Phase 2 : Temps de retour / partage – Présentation orale des productions Les élèves qui le souhaitent peuvent venir présenter leurs productions dans leur cahier de lecteur.</p> <p>Phase 3 : Temps d'écriture « dirigé » dans le cahier de lecteur L'enseignant annonce les consignes :</p> <p><i>Consigne n°1</i> : « Pensez à une histoire (lue ou entendue) que vous avez beaucoup aimée ou alors pensez à une histoire que vous n'avez pas du tout aimée. C'est au choix. » Laisser un temps de réflexion pour chacun.</p> <p><i>Consigne n°2</i> : « Maintenant, essayez de trouver pourquoi vous l'avez aimée ou pourquoi vous ne l'avez pas aimée. »</p> <p><i>Consigne n°3</i> : « Ecrivez le titre de votre histoire, dites si vous l'avez aimée ou non et expliquez pourquoi. Vous pouvez écrire une seule phrase ou plus si vous en avez envie mais écrivez au moins une phrase. »</p> <p>Différenciation : pour les élèves ne parvenant pas à trouver une histoire ou n'arrivant pas à répondre à la question, l'enseignant peut leur proposer une consigne différente : « Ecrivez si vous aimez lire ou non et expliquez pourquoi. »</p> <p>Phase 4 : Bilan Faire un bref bilan oral de cette séance.</p>	<p>Cahier de lecteur / élève.</p>

5 25'	Rendre compte de ses écrits, de ses productions	Collectif-Oral 5' Collectif-Oral 15' Collectif-Oral 5'	<p><u>Phase 1 : Rappel</u> Faire un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente.</p> <p><u>Phase 2 : Temps de retour / partage – Présentation orale des productions</u> Les élèves qui le souhaitent peuvent venir présenter leurs productions dans leur cahier de lecteur.</p> <p><u>Phase 3 : Bilan</u> Faire un bref bilan oral de cette séance.</p>	Cahier de lecteur / élève.
6 35'	Ecrire sur ses sentiments sur une lecture en particulier et en suivant une consigne précise.	Collectif-Oral 5' Collectif-Oral 10' Individuel-Ecrit 15' Collectif-Oral 5'	<p><u>Phase 1 : Rappel</u> Faire un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente.</p> <p><u>Phase 2 : Découverte de l'activité</u> L'enseignant explique aux élèves que le travail va être un peu différent de celui dont ils ont l'habitude : il s'agira là de suivre des consignes précises. Il veillera aussi à expliquer aux élèves pourquoi cette alternance entre le travail dit « libre » et le travail plus dirigé : pour leur apprendre comment faire, pour leur montrer un exemple, leur montrer ce qu'il est possible de faire. Puis, avec les élèves, élaborer la consigne et la présentation de ce qui va être fait.</p> <p>Consigne attendue : « J'écris ce que je ressens. » (Ce que je pense du début de l'histoire, est-ce que je pense que je vais l'aimer, que me fait-elle ressentir etc. Expliquer pourquoi).</p> <p><u>Phase 3 : Expérimentation</u> Les élèves écrivent individuellement dans leur cahier de lecteur.</p> <p><u>Phase 4 : Bilan</u> Faire un bref bilan oral de cette séance.</p>	Cahier de lecteur / élève.
7 25' à 35'	Travailler sa présentation orale. Emettre un avis sur les productions entendues.	Collectif-Oral 5' Collectif-Oral 10' à 15' Collectif-Oral 10' à 15'	<p><u>Phase 1 : Rappel</u> Faire un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente.</p> <p><u>Phase 2 : Phase de recherche</u> Ensemble, les élèves cherchent les points sur lesquels il est important de travailler lorsque l'on présente son travail au reste de la classe. L'enseignant guide les élèves tout en explicitant ce qui est attendu lors d'un tel travail, quel est réellement l'objectif : on présente son travail à quelqu'un d'autre, on le fait donc pour soi mais aussi pour l'autre. Il est donc important que celui-ci nous comprenne et surtout qu'on lui donne envie de nous écouter.</p> <p><u>Phase 3 : Présentation orale</u> Suite à cette phase d'élaboration, de recherche de critères, les élèves qui le souhaitent peuvent venir présenter au reste de la classe leurs productions.</p>	Cahier de lecteur / élève.

			<p>Nouvelle consigne : lorsqu'un élève a fini de présenter, le reste de la classe peut lui faire part de ses impressions sous forme de : conseils et de compliments : le but étant de s'améliorer dans sa présentation.</p> <p>Phase 4 : Bilan Faire un bref bilan oral de cette séance.</p>	
8 40'	Préparer l'interview.	<p>Collectif-Oral 5'</p> <p>Collectif-Oral 10'</p> <p>Collectif-Oral 20'</p> <p>Collectif-Oral 5'</p>	<p>Phase 1 : Rappel Faire un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente.</p> <p>Phase 2 : (Re)Découverte du projet d'interview L'enseignant a au préalable déjà parlé de ce projet avec les élèves. Il rappelle et précise ce qu'il en est et annonce aux élèves que l'on va préparer cette interview. Il rappelle au passage ce qu'est une interview. Il précise les enjeux et finalités de cet exercice : le but est de prendre du recul sur son travail dans le cahier de lecteur, sur sa posture de lecteur. Il explique comment cela va se dérouler : les élèves vont avoir un double rôle : celui de journaliste et celui d'interviewé. Ils vont donc devoir parler d'eux mais aussi s'intéresser à l'autre.</p> <p>Phase 3 : Phase de recherche Avant que les élèves se mettent à chercher leurs propres questions, afin qu'ils ne soient pas perdus et qu'ils comprennent bien l'enjeu, l'enseignant les invite à en élaborer d'abord à l'oral, collectivement. Les élèves sont ainsi invités à faire part de leurs questions. Puis, un temps de réflexion est laissé à chacun avant d'écrire. Ensuite, les élèves écrivent leur question sur papier en essayant d'être le plus lisible et le plus clair possible. Ils notent ensuite sur un bout de papier leur prénom ainsi que celui de l'élève avec qui il aimerait faire cette interview.</p> <p>Différenciation : pour les élèves qui rencontrent trop de difficultés d'encodage, ceux-ci viennent formuler, à l'oral, leurs questions à l'enseignant qui les retranscrit sur ordinateur.</p> <p>Phase 4 : Bilan Un temps de bilan est effectué afin de savoir si les élèves ont bien réalisé l'enjeu de cette activité et ce qu'ils en pensent.</p>	Papier / élève.
9 1h	Réaliser l'interview.	Collectif-Oral 15'	<p>Phase 1 : Rappel et explicitation du déroulement de la séance Rappeler ce que l'on va faire : l'interview. Faire le lien avec la séance précédente, avec les questions qui ont été élaborées. Puis, l'enseignant explique aux élèves comment va se dérouler la séance : 3 binômes passeront à chaque fois, en fond de classe pour s'enregistrer, pendant que le reste de la classe réalisera un travail, en autonomie, sur leur cahier de lecteur. L'enseignant explique l'exercice qui va devoir être réalisé dans le cahier de lecteur :</p> <p>Consigne : « <i>J'écris ce que je pense des personnages.</i> »</p>	<p>Questions / élève.</p> <p>Enregistreurs numériques</p>

		<p>Individuel-Ecrit Binôme-Oral 40'</p> <p>Collectif-Oral 5'</p>	<p>Remarques : la présentation (date + titre + consigne) est rappelée avec les élèves et la consigne est élaborée avec eux.</p> <p>Une fois l'exercice expliqué. L'enseignant présente l'enregistreur numérique aux élèves, explique comment il fonctionne et rappelle les règles pour que la séance se déroule bien (les élèves en autonomie ne parlent pas afin de ne pas gêner ceux qui s'enregistrent, les élèves qui s'enregistrent parlent distinctement, en articulant et assez fort pour qu'ils soient entendus.)</p> <p>Phase 2 : Mise en œuvre Tous les élèves commencent l'exercice dans le cahier de lecteur. Puis, l'enseignant appelle deux élèves. Tous deux récupèrent les questions qu'ils avaient élaborées (qui ont été recopiées sur ordinateur puis imprimées par l'enseignant afin que cela soit lisible) puis prennent un temps pour s'entraîner avant de s'enregistrer. L'enseignant appelle deux autres élèves, même processus et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves se soient enregistrés.</p> <p>Phase 3 : Bilan - Synthèse Faire un bref bilan oral de cette séance : comment les élèves ont-ils vécu l'activité ? Etc.</p>	<p>Cahier de lecteur / élève.</p>
<p>10 30'</p>	<p>Répondre au questionnaire final (résultats)</p>	<p>Collectif-Oral 10'</p> <p>Individuel-Ecrit 15'</p> <p>Collectif-Oral 5'</p>	<p>Phase 1 : Rappel Faire un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente et plus globalement, sur tout ce qui a été fait sur le cahier de lecteur. Annoncer aux élèves qu'ils vont avoir à remplir un questionnaire qui permettra à l'enseignant (mais aussi à eux-mêmes) de savoir comment est-ce qu'ils ont vécu cette expérience. Bien préciser que là encore, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, l'enseignant attend vraiment que l'élève réponde ce qu'il pense. L'enseignant lit les questions, les reformule si besoins afin qu'elles soient bien comprises de tous.</p> <p>Phase 2 : Réponse au questionnaire Chaque élève répond individuellement aux questions. Différenciation: pour les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension et/ou d'écriture : l'enseignant posera oralement les questions à l'élève et inscrira lui-même les réponses.</p> <p>Phase 3 : Bilan Faire un bilan oral sur cette expérience.</p>	<p>Questionnaire / élève.</p>

Extraits du de mon journal de bord

Retours sur la séance 1 – 22.01.15

Pour les élèves :

Durant cette première séance, les élèves se sont montrés très impliqués et volontaires pour ce nouveau projet. Lors de la phase d'échange sur les idées qu'ils pouvaient avoir quant au contenu de ce cahier, les élèves ont énormément participé, pour la majorité d'entre eux. Tous avaient des idées et surtout avaient beaucoup de questions. Le fait de pouvoir écrire ou dessiner « ce qu'ils veulent » les décontenançait un peu. Mais cela ne les a pas bloqués car ils posaient toutes les questions qu'ils avaient.

Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à créer leur page de couverture, tous ont pris part au projet.

Pour l'enseignant :

J'appréhendais un peu l'explication, la présentation de ce nouvel outil. Laisser la liberté aux élèves de créer ce qu'ils veulent me tient à cœur dans ce projet mais je me demandais comment cela allait se passer. En effet, le fait de laisser le champ libre aux élèves ne les aide pas forcément, au contraire, ils peuvent se sentir perdus, ne sachant pas quoi faire et cela pourrait avoir pour conséquence la page blanche. J'ai donc décidé d'allier guidage et travail libre, notamment en créant cette fiche « guide » pour les élèves. Je considère ces aides comme un plus et c'est ainsi que je les présente aux élèves : ce n'est pas un modèle à recopier tel quel, c'est une aide, un petit plus pour eux, à laquelle ils peuvent se référer quand le besoin se fait ressentir (notamment au début de l'utilisation de ce cahier je pense ...). De plus, la grande majorité des idées que j'avais données dans ce guide ont été émises par les élèves lors de l'échange oral, cela m'a donc rassuré sur le fait que les élèves comprenaient une partie des attentes de cet outil.

J'ai aussi choisi de prendre un long moment pour répondre à toutes les questions des élèves. Je pense en effet que ce temps était important voire nécessaire pour le bon déroulement de ce projet. Je voulais que cela soit explicite et clair pour les élèves. Il a quand même été difficile pour moi de m'assurer de la compréhension de chacun.

Questions que je me pose :

- Comment m'assurer de la compréhension de chacun ?
- Comment bien utiliser cet outil, d'un point de vue pratique : où écrire par exemple ?
Je me demande encore comment rendre cet outil pratique et lisible.

Retours sur la séance 2 – 23.01.15

Pour les élèves :

Avant de commencer cette séance (prévue en fin de journée), au matin même de la journée, plusieurs élèves sont arrivés en classe et ont sortis spontanément leur cahier de lecteur afin de me montrer qu'ils avaient continué la veille à la maison. Il semble donc que cette activité leur plait et se montrent investis. Des élèves avaient même amené des histoires de chez eux afin de travailler dessus, dans leur cahier de lecteur, en classe.

Lors de la phase de création, j'ai pu remarquer certaines difficultés : des élèves ne trouvaient pas d'idées, d'autres « piquaient » les idées des autres de peur de ne pas en avoir eux-mêmes, d'autres encore dessinaient des personnages de dessins-animés ou films et non pas issus de livres ...

Pour l'enseignant :

Je n'ai pas pu circuler dans les rangs afin d'apporter mon aide à ces élèves qui rencontraient quelques difficultés car j'expliquais le projet à quatre élèves qui n'étaient pas là, la veille, lors de la présentation du cahier de lecteur. Je n'ai donc pas encore pu regarder dans les cahiers afin de voir ce que les élèves avaient déjà fait ou bien même s'ils avaient déjà commencé. Aussi, une élève m'a dit qu'elle n'avait pas envie de faire son cahier lecteur et m'a donc demandé si elle était obligée de le faire, je lui ai répondu que non, elle n'était pas obligée mais cette situation m'a questionnée, je ne sais pas vraiment comment me positionner par rapport à cela.

Questions que je me pose :

- Toujours cette histoire de présentation du cahier
- Comment assurer le suivi des élèves dans cette activité ?
- Pour les prochaines séances, je ne sais pas encore ce que je vais faire. Faut-il laisser l'activité aussi libre ou donner une consigne, proposer des pistes de travail ? Et quel temps consacrer à la réalisation de ce cahier ? Faut-il que je prévois des plages horaires spécifiques ? Cela voudrait-il dire que tous les élèves sont obligés d'écrire dans leur cahier à ce moment là ? Or je n'ai pas présenté cette activité comme un « travail obligatoire »
- Je ne sais pas encore comment je vais « mesurer » les résultats de cette expérience : comment voire si cela participe au développement du plaisir de la lecture chez l'élève ? Comment évaluer ? Comment interpréter les résultats du questionnaire ? Cet outil de mesure est-il pertinent ? Quels autres outils pourrais-je utiliser ?

Retours sur la séance 3 – 30.01.15

Pour les élèves :

Les élèves se montrent très volontaires pour présenter ce qu'ils ont fait. Certains se sont beaucoup investis. Néanmoins, lors de leur présentation, j'ai pu me rendre compte que le fait de laisser le travail aussi « libre » le rendait aussi « flou ». Les élèves ont en effet du mal à rendre compte de leur production : certains ont même du mal à se relire ou oublient ce qu'ils avaient voulu faire !

Pour l'enseignant :

Suite à cette difficulté rencontrée, je décidais, lorsque les élèves présentaient leur cahier lecteur de les guider au fur et à mesure afin de leur montrer comment bien présenter et comment bien rendre compte de leur lecture. En effet, cela fait aussi partie pour moi du travail du cahier lecteur. Il est important que les élèves prennent plaisir à présenter mais il est tout aussi important que cela soit pertinent et clair pour le reste de la classe afin qu'eux aussi puissent prendre plaisir.

J'ai donc rajouté la consigne suivante :

- Pour chaque production dans le cahier lecteur : écrire la consigne, c'est-à-dire, écrire ce que l'on a voulu faire. Exemple : « J'invente une histoire » ; « Je dessine tel personne ». etc.

Je pense aussi travailler par la suite travailler la présentation orale :

- Par la mise en voix
- Par le regard (ne pas rester derrière son cahier)
- Peut-être par une affiche méthodologique qui montrerait un déroulement « modèle » qui pourrait être adopté lors de présentation orale par les élèves. [...]

Retours sur la séance 4 – 06.02.15

Pour les élèves :

Présentation orale : mêmes difficultés que pour la séance précédente. (Je n'ai pas encore pris le temps de remédier à cela).

Temps d'écriture dirigé : certains élèves n'arrivaient pas à trouver une histoire, il n'y en avait vraiment aucune qui leur venait, selon eux. J'ai donc proposé une autre consigne pour ceux qui bloquaient vraiment : « Ecrivez si vous aimez lire ou non et expliquez pourquoi. ». La plupart ont réussi à écrire.

Pour l'enseignant :

J'ai profité de la première phase de cette séance, du temps de retour, pour demander aux élèves qui n'avaient pas (ou très peu) commencé : pourquoi ? Quelles sont les raisons qui font que ou qui ont fait qu'ils n'ont pas voulu encore écrire dans leur cahier lecteur ? Le but de cette question n'était pas de les brusquer au risque de les bloquer mais de réellement comprendre pourquoi afin de pouvoir remédier à cette difficulté. Je leur ai ainsi bien expliqué qu'il n'y avait aucun jugement, aucune évaluation de ma part, que j'avais simplement envie de comprendre. Au début, ils ne savaient pas trop quoi répondre, je leur ai alors suggéré des raisons telles que : manque d'envie, manque d'idées, manque de temps etc. De plus, je n'ai pas eu le temps de faire une phase « Bilan, synthèse » de retour en somme. Je pense que cela a manqué un peu. Pour la prochaine séance, je reviendrai donc sur ce temps en demandant de nouveau quelles difficultés mais aussi quelles facilités les élèves ont rencontrées. Ceci dans le but d'avancer et de construire cet enseignement du plaisir de la lecture en collaborant au mieux avec les élèves.

J'ai aussi pris un temps pour regarder chaque cahier et ai pris quelques notes sur chacun afin de pouvoir faire un meilleur suivi de leur travail. (cf. Doc suivi cahier lecteur élèves)

Retours sur la séance 5 – 25.02.15

Les élèves aiment toujours autant présenter leur production au reste de la classe mais un gros travail est à faire sur la présentation orale (toujours). De plus, j'ai demandé s'il y avait des élèves qui avaient produit quelque chose mais qui ne désiraient pas le présenter à l'oral, beaucoup ont levé la main. Je pense donc que les élèves ont aussi besoin d'être encouragés et mis en confiance, un travail est donc à faire là-dessus, peut-être en suivant plus individuellement les élèves et en les valorisant davantage.

Retours sur la séance 6 – 27.02.15

Pour les élèves :

Cette activité avait pour objectif de rendre encore plus explicite le fonctionnement et les finalités du cahier lecteur pour les élèves. Elle avait aussi pour objectif d'aider les élèves à davantage s'organiser notamment en ce qui concerne la présentation et la mise en valeur de leurs productions. Ainsi, ils ont pu participer à l'élaboration de cette présentation pour cette activité, voici ce que cela a donné :

Ecriture de la date

Livre : « La petite poule qui voulait voir la mer »

Consigne : J'écris ce que je ressens.

La plupart des élèves ont réussi à écrire, excepté un (qui rencontre de grosses difficultés de compréhension).

De plus, cette activité les élèves à écrire sur leurs sentiments et leur présentait ainsi une nouvelle posture de lecteur qu'ils pouvaient adopter : parler de ses émotions, de ses sentiments etc. En effet, jusqu'à présent, la majorité des élèves inventent des histoires, ils sont ainsi plus sur un travail d'écriture que sur un travail sur soi-même, sur sa posture de lecteur.

Pour l'enseignant :

Cette activité m'a permis de faire une sorte d'évaluation diagnostique des élèves lorsqu'ils parlent d'eux, de leurs sentiments, activité qui n'est pas forcément évidente pour eux. Beaucoup avaient du mal à parler d'eux, ils restaient sur des commentaires tels que « C'est bien, c'est pas bien etc. » Ainsi, lorsqu'ils venaient me voir pour me montrer ce qu'ils avaient fait, je pouvais discuter individuellement avec eux et les pousser à écrire davantage sur leurs propres ressentis, ce que la plupart a réussi à faire.

Pistes pour les prochaines séances :

Je pense qu'il est important de continuer à travailler là-dessus et peut-être de donner plus d'outils pour le faire. Par exemple, inciter les élèves à utiliser le pronom « je », leur montrer des exemples d'autres élèves etc.

Retours sur la séance 7 – 06.03.15

Pour les élèves :

Cette séance avait plusieurs objectifs.

Le premier était de travailler sur sa présentation orale afin de l'améliorer, de la rendre plus agréable pour ceux qui écoutent et surtout, de la rendre plus constructive. Lors de la création de l'affiche, les élèves se sont beaucoup impliqués et participaient même si cela était un peu compliqué pour eux de définir réellement les objectifs et les enjeux. Ainsi, lors de leurs présentations, j'ai pu remarqué qu'ils avaient tenu compte de ce qui venait d'être dit : rien que dans cette seule présentation, on a pu observer une nette évolution. Les élèves prenaient peu à peu confiance, pensaient davantage à articuler et à parler fort.

Un autre objectif de cette séance était de travailler une autre posture : celui de l'élève qui écoute, est attentif à ce que dit l'autre, respecte son travail et surtout, prend du recul pour dire ce qu'il en pense. Lorsque les élèves exprimaient leurs conseils et / ou leurs compliments, ils faisaient réellement l'effort de trouver les bons mots et s'adressaient directement à la personne concernée. Les conseils et les compliments étaient dans l'ensemble constructifs et intéressants. Les élèves se sont montrés très impliqués et prenaient réellement l'exercice au sérieux. Ils accordaient beaucoup d'importance à ce qu'ils disaient et à ce que l'élève concerné écoute.

Pour l'enseignant :

Cette activité a permis de ré-expliciter les objectifs et les enjeux du cahier lecteur. Les élèves ont encore du mal à parler de eux-mêmes, de leurs sentiments ... Cette séance m'a donc permis de leur rappeler que, bien qu'ils puissent écrire ce qu'ils veulent dans leur cahier lecteur (du moment qu'ils respectent la condition qui est de partir d'une histoire réelle), l'enjeu aussi est de parler de son ressenti, parler de soi, de ses émotions ... De plus, travailler la présentation orale s'avérait nécessaire au vue des séances précédentes et cela a dans l'ensemble bien fonctionné, les élèves se sont servis de cette recherche. Enfin, le fait qu'ils puissent faire un retour en fin de séance m'a permis aussi de comprendre leur façon de voir les choses. Voici quelques phrases de certains élèves lors de la phase bilan « météo » (en parlant de la séance) : « J'ai bien aimé parce que ça m'a fait découvrir des livres. » ; « J'ai bien aimé les compliments et les conseils car ça permet d savoir ce qui leur manque pour faire mieux la prochaine fois. ».

Retours sur la séance 8 – 12.03.15

Pour les élèves :

Les élèves rencontraient quelques difficultés à comprendre ce qu'allait réellement être cette interview. Je pense que cela restait très abstrait pour eux car il est difficile, à leur âge, de comprendre que l'on peut et qu'il est important de prendre du recul sur soi. Néanmoins, ils ont volontiers participé à l'élaboration des questions et la plupart ont réussi à en trouver une bonne quantité. Ceux qui n'y arrivaient pas venaient me voir, et au travers d'une dictée à l'adulte et d'un étayage de ma part, je retranscrivais leurs questions directement sur ordinateur. Aussi, les élèves avaient du mal à saisir que lorsqu'ils posaient une question, une simple réponse « oui » ou « non » n'était pas ce qu'il y avait de plus intéressant. J'ai donc beaucoup insisté sur le fait de rajouter « Pourquoi » à la fin de leur question, le but étant de discuter, de s'intéresser à l'autre et de bien comprendre ce qu'il vit. Or, si l'on ne répond que par oui ou par non, cela ne nous apporte pas beaucoup d'éléments.

Pour l'enseignant :

Les deux dernières séances de cette séquence ont été réalisées, je pense, un peu trop rapidement. Mais les délais du mémoire ne me permettaient pas de prendre davantage de temps. Je pense donc qu'il aurait été préférable de prendre plus de temps comme par exemple pour bien expliquer ce qu'est une interview, le métier de journaliste etc.

Retours sur la séance 9 – 13.03.15

Pour les élèves :

Les élèves ont tous réalisé une interview différente du fait de leur part d'investissement qui différait les uns des autres. En effet, certains ont pris la tâche très au sérieux et se sont bien investis, d'autres étaient intimidés et n'arrivaient pas à être très naturels, d'autres encore étaient un peu perdus et quelques élèves (2) n'ont pas du tout réalisé la tâche sérieusement. Concernant les élèves qui rencontrent le plus de difficultés dans la classe, j'ai décidé de rester auprès d'eux pour la réalisation de l'interview afin de les guider au fur et à mesure, sans trop intervenir pour autant. En effet, j'ai décidé que cette interview soit réalisée par les élèves eux-mêmes afin qu'ils ne se sentent pas obligés de répondre par des réponses toutes faites, parce que je suis là. Je voulais que les élèves se sentent à l'aise de dire ce qu'ils pensaient réellement. Mais malgré tout, malgré que je n'étais pas à côté d'eux durant l'interview, en écoutant les enregistrements, j'ai pu constater que les élèves avaient encore cette sensation de « devoir bien répondre », faut-il dire que je n'aime pas lire ? La maîtresse ne va pas aimer si je dis cela ... Etc. De plus, il aurait été préférable que les élèves soient dans une pièce à part car le bruit les a gênés et surtout, la présence des autres élèves les gênaient. Mais il n'était pas possible de laisser deux élèves tous seuls dans une autre pièce ...

Pour l'enseignant :

Cette séance a été très difficile à gérer car je n'avais jamais utilisé d'enregistreur numérique, encore moins en classe et il fallait gérer beaucoup de choses en même temps : les problèmes techniques, le roulement des élèves, le bruit et l'autonomie du reste de la classe etc. Il a donc été difficile de réaliser cette séance en classe entière. Néanmoins, tous les élèves

ont pu passer et lorsque j'écoute les enregistrements, je me rends compte que pour beaucoup d'entre eux, l'activité a bien été comprise et respectée. De plus, lors de la phase bilan, la majorité des élèves m'a dit avoir adoré faire cette interview, ils trouvaient que c'était « une bonne idée » ont passé un agréable moment. De plus, je trouve qu'ils ont bien compris la consigne et les discussions étaient bien portées sur l'acte de lire, le plaisir, l'investissement dans le cahier de lecteur etc. Je pense qu'il pourrait être intéressant de prendre un moment individuel avec chaque élève et de lui poser des questions afin de pouvoir compléter l'analyse.

Annexe n°6 : Exemples de questions inventées par les élèves pour l'interview.

Yanis

De quels livres es-tu parti ?

Préfères-tu écrire ou lire ? Pourquoi ?

Est-ce que tu aimes lire ? Pourquoi ?

Est-ce que tu aimes écrire sur le cahier de lecteur ? Pourquoi ?

Aimes-tu présenter ton livre aux autres ? Pourquoi ?

Aimes-tu écrire une histoire pour présenter aux autres ? Pourquoi ?

Aimes-tu écrire ? Pourquoi ?

Aimes-tu écouter les autres histoires ? Pourquoi ?

Adam

Est-ce que tu aimes travailler sur le cahier lecteur ? Pourquoi ?

Est-ce que tu aimes dessiner sur le cahier lecteur ? Pourquoi ?

Est-ce que tu aimes lire ? Pourquoi ?

Nolan K

Est-ce que tu aimes faire des dessins dans ton cahier lecteur ?

Pourquoi ?

Est-ce que tu aimes lire ? Pourquoi ?

Est-ce que tu as aimé te servir de ton cahier lecteur ?

Annexe n°7 : Questionnaire n°2.

Prénom :

Date :

Je fais mon bilan à propos de mon expérience sur le cahier de lecteur.

1) As-tu pris plaisir à utiliser ton cahier de lecteur ?

Beaucoup

Assez

Un peu

Pas du tout

Explique pourquoi :

.....
.....
.....
.....
.....

2) As-tu envie de continuer à utiliser ton cahier de lecteur ?

Oui, j'en ai très envie.

Ca m'est égal

Non, je n'ai pas trop envie.

Non, je n'ai pas du tout envie.

3) Lis-tu plus de livres qu'au début de l'année ?

Oui, je lis beaucoup plus.

Oui, je lis un petit peu plus.

Je lis pareil qu'au début de l'année.

Non, je ne lis pas plus.

4) Est-ce que lire pour toi est un plaisir ? Aimes-tu lire ?

Non, je ne prends pas du tout de plaisir.

Je ne prends pas trop de plaisir.

Je prends un peu de plaisir.

Oui, je prends beaucoup de plaisir.

5) Est-ce que le cahier de lecteur t'a aidé à prendre du plaisir quand tu lis ?

Oui, il m'a beaucoup aidé.

Il m'a un peu aidé.

Il ne m'a pas vraiment aidé.

Non, il ne m'a pas aidé, il n'a rien changé.

6) Aimes-tu lire à l'école ?

Oui, beaucoup.

Oui, un petit peu.

Non, pas trop.

Non, pas du tout.

7) Aimes-tu lire à la maison ?

Oui, beaucoup.

Oui, un petit peu.

Non, pas trop.

Non, pas du tout.

8) Est-ce que tu lis seulement quand tu es obligé ?

Oui

Non

Annexe n°8 : Ecrit d'invention d'une élève intitulé « La grande fée ».

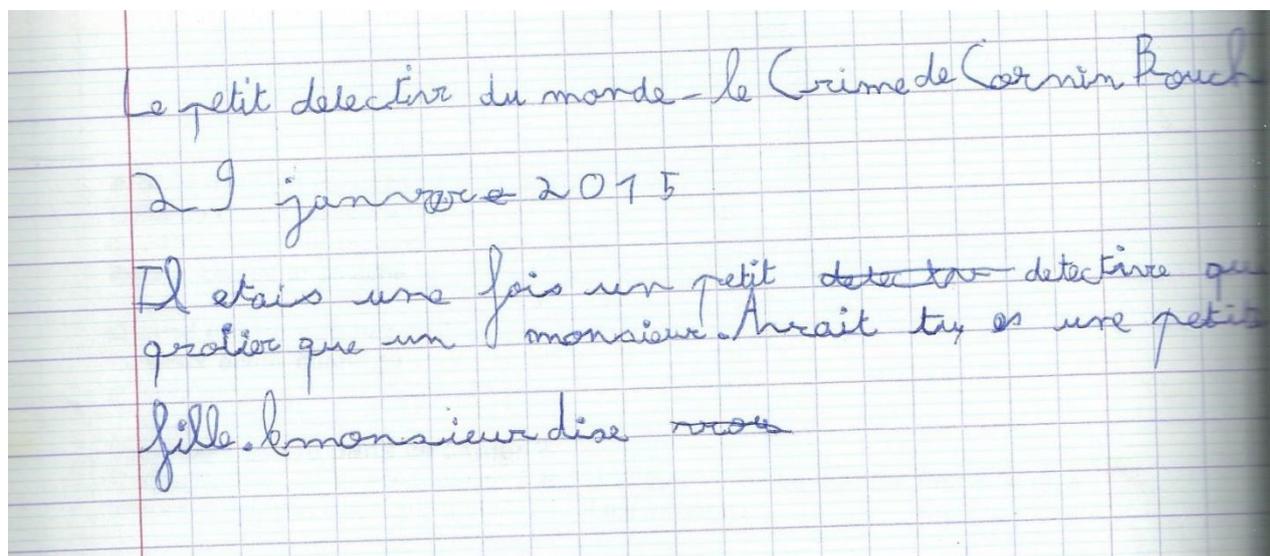
Vendredi 23 Janvier 2014

La grande fée



Il était une fois une grande fée qui était très très gentille. Un jour la grande fée alla frapper à la porte mais personne lui ouvrit. Alors après, elle s'est endormie dans un creux d'un arbre. Le lendemain, elle alla frapper à un autre porte. Et là, elle voya sa copine et tout a coup elle s'est mit à crier: Ma copine! Ma copine! Et juste après elles son allées se promener. Et après, elles se sont assises sur un banc. Et elles sont discuter de leur autres copines et là une petite fée arriva en disant c'est toi qui a toqué a ma porte. Et là, la fée répondit oui s'es moi qui a toqué a ta porte. Et là, la petite fée dit vien chez moi je t'invite pour goûter et si tu veux ta copine aussi elle peux venir. Non! Non! je meuse veux pas teux déranger et là, la petite fée dit aller vien siltepler. Alors la grande fée dit bon d'accord je vien chez toi mais que pour goûter. Et là, la petite fée dit merci beaucoup.

Annexe n°9 : Ecrit d'invention d'un élève intitulé « Le petit détective du monde – Le Crime de Cornin Bouchon ».

A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in blue ink. The text is written in a cursive style and is somewhat difficult to read due to the handwriting. The paper has a vertical red margin line on the left side. The text is as follows:

Le petit détective du monde - le Crime de Cornin Bouchon
29 janvier 2015
Il était une fois un petit ~~detective~~ détective qui
qualifié que un monsieur avait tué une petite
fille. le monsieur dise ~~vous~~

Annexe n°10 : Exemple d'un dessin d'un élève représentant Carméla, le personnage principal du texte de *La petite poule qui voulait voir la mer*.



Annexe n°12 : Analyse des propos des élèves, recueillis lors des enregistrements lors de l'interview.

Propos des élèves lors des enregistrements

Afin de recenser et d'analyser les propos des élèves tenu lors de ces interview, j'ai décidé de les regrouper par thématique. En effet, après les avoir tous écoutés et étudiés, j'ai pu constaté que plusieurs points revenaient régulièrement, je trouvais de ce fait intéressant de les traiter.

1. Le rapport aux autres

En écoutant les enregistrements, j'ai pu remarquer que les élèves faisaient souvent allusion à ses pairs et en particulier, à l'impression qu'il pouvait leur donner. En effet, certains élèves admettaient avoir « le trac » lorsqu'ils présentent leur travail aux autres, un élève exprime même que c'est « parce qu'[il a] l'impression d'être bête ». D'autres, au contraire, ont pris beaucoup de plaisir à présenter aux autres : « j'aime lire une histoire devant la classe pour me faire plaisir » ; « j'aime bien écrire des histoires parce que comme ça, on peut les raconter à la classe » ; « je veux que les autres voient ce que j'ai voulu faire » confient des élèves. Les élèves cherchent ainsi, à travers leur travail, une certaine reconnaissance de leurs pairs. Il y a aussi toute une notion de partage : « j'aime inventer des histoires parce que l'on peut écrire ce que l'on veut. » ; « j'adore écrire pour faire voir à mon père. » ; « j'adore lire parce qu'après je peux lire à mon frère des histoires. »

Le cahier de lecteur a ainsi pu permettre de vivre cette expérience du rapport, de la confrontation au regard de l'autre. Ceci, dans le but de trouver une certaine reconnaissance, et donc de la confiance.

2. Le rapport à l'écrit

En observant les propos précédents des élèves, on peut aussi remarquer un second effet : le rapport qu'on les élèves à l'écrit. C'est en effet, un des résultats qui a été les plus frappants lors de cette expérience. Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à écrire et se sont même davantage centré là-dessus plutôt que sur la lecture. Le cahier de lecteur a ainsi été plus vu comme un carnet d'écriture que de lecteur à proprement dit. Un élève nous confie notamment : « j'adore la production d'écrit » ou encore une autre élève exprimant qu' « écrire est pour [elle] un bonheur » car elle peut « écrire comme une grande fille ».

D'autres élèves mettent en lien la lecture et l'écriture ne créant ainsi pas de rupture entre les deux : « j'aime bien lire ça me fait penser à d'autres histoires que je voudrais écrire » ; « J'aimerais écrire une autre histoire de la petite poule en mélangeant deux autres histoires de la petite poule : parce que je crois que ça serait la continuation de la petite poule » confient des élèves.

Un autre élève encore, vit, lui cette sorte de dualité entre les deux disciplines : « écrire, c'est pas ma passion, lire c'est ma passion ».

On remarque ainsi, que cette question du rapport de la lecture et de l'écriture a été très présente pour les élèves. Cela s'est aussi ressenti sur les questions qu'ils ont inventées ou

notamment des questions telles que « Préfères-tu lire ou écrire ? Est-ce que tu aimes écrire ? Est-ce que tu aimes lire ? » qui revenaient souvent.

3. Le rapport au dessin

Il en a été de même pour le rapport au dessin, les élèves se sont beaucoup questionnés sur leurs préférences entre : le dessin, l'écriture et la lecture, créant de nouveau une sorte de césure entre les disciplines. Ainsi, en écoutant les propos des élèves, on remarque que le dessin a, pour eux, différents enjeux. En effet, un élève confie qu'il « préfère dessiner car ça augmente [son] imagination et écrire fait mal à la main ». Un autre exprime qu'il « aime dessiner pour faire joli dans [son] cahier de lecteur », il y a donc là une visée plus esthétique. Un autre enfant dit qu'il « aime dessiner parce que ça [lui] fait plaisir ». Le fait d'avoir un support sur lequel on est libre de dessiner a aussi plu : « j'ai pris du plaisir à utiliser mon cahier de lecteur car j'ai pu dessiner » nous confie Adam, élève rencontrant de grandes difficultés. On retrouve ainsi la notion de plaisir, à travers le dessin, mais le rapport à la lecture et de ce fait au plaisir de la lecture, n'est pas mentionné.

4. Intérêts de la lecture

En ce qui concerne la lecture, les élèves ont à plusieurs reprises tenté de la définir, de donner ses intérêts, cela nous informe donc sur le rapport qu'ils ont à la lecture, quelle vision est-ce qu'ils en ont, à la fin de cette expérience. On constate ainsi, dans les paroles des élèves, que lire s'apparente pour certains, et notamment pour ceux qui sont en difficulté, à une technique à proprement dit, il n'y a là aucune notion de plaisir : « lire c'est pour que j'apprends et pour articuler aussi » confie un élève. De plus, une élève qui rencontre des difficultés de lecture exprime que pour « bien lire », elle « essaie d'articuler quand la maîtresse [lui] dit et [elle] lit très vite. Aussi, lorsqu'[elle] lit dans [sa] tête, [elle] lit très vite mais que quand [elle] parle à voix haute, [elle] lit doucement. » Les élèves cherchent ainsi à « bien faire », à faire comme on le leur demande, ils ne lisent pas pour eux-mêmes.

D'autres affirment qu'ils lisent car cela leur servira plus tard : « j'aime lire parce quand je serai grande, je vais plus lire et écrire. » ; « je préfère lire que dessiner car j'aime bien lire et comme ça quand je grandirai je vais bien apprendre à lire. » ; « j'aime lire parce quand je serai grande, je vais plus lire et écrire. » expriment des élèves.

Pour d'autres, lire donne des idées « moi, quand je lis, y'a des petits mots et après dans ma tête, je réfléchis et ça me donne des idées ».

Certains élèves relèvent que lire peut donner du plaisir : « j'aime lire parce que ça prend du plaisir » ; « j'aime lire parce qu'on dirait qu'on est au paradis » ; « j'aime lire parce que ça me fait plaisir ».

D'autres ne savent pas comment définir la lecture et ne savent pas pourquoi est-ce qu'ils aiment lire : « je ne sais pas pourquoi j'aime lire » nous confie A., un élève rencontrant de grandes difficultés en lecture et en compréhension.

5. Intérêts et effets du cahier de lecteur

Les élèves se sont aussi beaucoup interrogés sur ce que leur a provoqué cette expérience du cahier de lecteur : ont-ils aimé ? Et dans ce cas, qu'ont-ils aimé, pourquoi ? Qu'est-ce que cet outil leur a apporté ? etc.

Beaucoup d'élèves ont affirmé avoir aimé travailler dans le cahier de lecteur car il constitue un espace où l'on peut « dessiner et écrire », « écrire n'importe quelle histoire » ou encore parce qu'il répondait à l'ennui : « j'aime écrire dans le cahier de lecteur car je m'ennuie souvent chez moi ».

Concernant les effets de ce cahier de lecteur, un élève confie qu'il a beaucoup aimé l'utiliser car ça lui a « fait du bien ». Des élèves expriment que cela leur a donné des idées, leur a fait travailler leur créativité : « j'adore travailler dans le cahier de lecteur, je trouve que c'est une très bonne des idées parce que je rêvais de créer une histoire » ; « j'aime dessiner dans mon cahier de lecteur quand je fais des histoires après ça me donne envie de faire d'autres histoires ».

Nolan confie durant l'interview qu'il ne lit pas plus qu'avant, mais le cahier de lecteur lui a permis de prendre plus de plaisir à lire. Néanmoins, cela reste dur pour lui.

Résumé

La lecture est un domaine central dans l'enseignement et, plus largement, au sein de la société. Les recherches théoriques sur l'entrée du sujet lecteur dans la littérature montrent que le lecteur détient un rôle primordial dans l'acte de lire. Celui-ci, de part sa subjectivité, donne existence au texte et participe à sa création.

Pourtant, un problème se pose : la lecture ne semble plus aller de soi. Les enfants délaissent cette activité, pensant qu'elle n'est pas faite pour eux ou inversement, qu'ils ne sont pas faits pour elle. Ils ne prennent plus plaisir à lire, la lecture étant davantage perçue comme une obligation que comme une réelle volonté. Ce problème a peut-être pour origine le manque de subjectivité dans l'enseignement de la lecture, mais alors, comment réintroduire de la subjectivité à l'école ? Comment redonner plaisir à lire ?

Grâce aux recherches théoriques, un outil se présente à nous : le cahier de lecteur. Un cahier qui servirait alors de support à la subjectivité. Mais comment le carnet de lecteur, et ainsi, le développement d'une certaine subjectivité, peut-il aider à cultiver le plaisir de lire ? C'est à cette question que la recherche menée tentera de trouver des réponses.

Reading is a principal domain in teaching and, more widely, in the society. Theoretical searches in the entrance of the subject reader in literature point that the reader has an essential roll in reading. This one, because he has subjectivity, gives existence to the text and participles at his creation.

Nevertheless, there is a problem: reading doesn't seem to be any more obvious. Kids abandon this activity, thinking that it's not for them or, conversely, they are not for it. They don't have any pleasure to read, reading is more perceived as an obligation, not as a real will. Maybe, the origin of this problem is the lack of subjectivity in reading's teaching, but so, how reintroduces subjectivity in school? How give back some pleasure to read?

With theoretical searches, we have a tool: the reader's notebook. It is a notebook which would be used as support to the subjectivity. But how the reader's notebook, and then, the development of subjectivity, could help to cultivate the pleasure? This research tries to answer to this question.

Mots-clés: Enseignement de la lecture ; cycle 2 ; CE1 ; sujet lecteur ; subjectivité ; plaisir ; carnet de lecteur.