



HAL
open science

Les postures de lecteur au cycle 3 : les rendre explicites pour faire évoluer le rapport des élèves à la lecture

Marion Meinvielle

► **To cite this version:**

Marion Meinvielle. Les postures de lecteur au cycle 3 : les rendre explicites pour faire évoluer le rapport des élèves à la lecture. Education. 2016. dumas-01360854

HAL Id: dumas-01360854

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01360854>

Submitted on 6 Sep 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 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de
l'éducation et de la formation***

Mention premier degré

**Les postures de lecteur au cycle 3 : les
rendre explicites pour faire évoluer le
rapport des élèves à la lecture**

Présenté par Marion Meinvielle

Mémoire encadré par Jean-François Massol

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....*Marion MEINVILLE*.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
.....*Les postures de lecteur au cycle 3 : les rendre explicites pour*.....
.....*faire évoluer le rapport des élèves à la lecture*.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à ...*Grenoble*..... le.....*16 mai 2016*.....

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord

Meinville

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..... Marion MEINVIELLE

Auteur du mémoire de master 2 (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..... Les postures de lecteur au cycle 3 : les rendre explicites pour faire évoluer le rapport des élèves à la lecture.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble

le 16 mai 2016

Signature de l'étudiant(e)

Meinvielle

Table des matières

1	Introduction	1
2	Apports théoriques	2
2.1	Etat des recherches sur le sujet-lecteur	2
2.1.1	Deux concepts : le sujet-lecteur et la lecture littéraire	2
2.1.2	Subjectivité chez l'apprenti lecteur	3
2.1.3	Lecture littéraire et culture	4
2.2	Sujet-lecteur et littérature à l'école	4
2.2.1	Programmes et recommandations	4
2.2.2	Dispositifs de prise en compte du sujet-lecteur	6
2.2.2.1	Initiation de postures chez les plus jeunes	7
2.2.2.2	Le sujet-lecteur-scripteur	8
2.2.3	Rôle de l'enseignant à l'école primaire	9
2.2.3.1	Choisir les œuvres	10
2.2.3.2	Assurer la multiplicité des dispositifs	10
2.2.3.3	Guider l'expression des élèves	10
2.3	Problématique	12
3	Description du dispositif expérimental	13
3.1	Participants	13
3.1.1	Effectif	13
3.1.2	Pratiques scolaires	13
3.2	Matériel et démarches	14
3.2.1	Choix de l'oeuvre	14
3.2.2	Questionnaire du lecteur	15
3.2.3	Le dispositif : Ecrire dans les marges	16
3.3	Procédure	16
3.3.1	Compétences mobilisées	16
3.3.2	Chronologie de la séquence	17
3.3.2.1	Séance 1 : Anticipation et constitution d'un horizon de lecture	18
3.3.2.2	Séance 2 : Ecriture sur <i>post-it</i>	18
3.3.2.3	Séance 3 : Ecriture dans les marges, réponse	19
3.3.2.4	Séance 4 : Compréhension fine du texte	20
3.3.2.5	Séance 5 : Débat interprétatif	20
3.3.2.6	Expliciter les ressentis sur l'exercice	21
3.3.3	Les indicateurs retenus	21

4	Résultats	24
4.1	Évolution des représentations de l'acte de lire	24
4.1.1	Représentations initiales	24
4.1.2	Évolution observée à travers le questionnaire	25
4.1.3	Ressenti des élèves sur le dispositif proposé	25
4.2	Mise en évidence des postures de lecteur	27
4.2.1	Postures investies lors de l'écriture initiale sur <i>post-it</i>	28
4.2.2	Postures investies lors des réponses sur <i>post-it</i>	28
4.2.3	Postures investies lors du débat interprétatif	29
5	Discussion et conclusion	31
5.1	Analyse des résultats	31
5.1.1	Évolution du rapport à la lecture	31
5.1.2	Les postures de lecteur investies à l'écrit	32
5.1.3	Importance du débat collectif	32
5.1.4	Mention de la subjectivité de la lecture dans les écrits sur le dispositif	33
5.2	Limites et perspectives	34
	Bibliographie	38
	Annexes	39
	Annexe 1 : Questionnaire du lecteur	40
	Annexe 2 : Aide à l'écriture sur <i>post-it</i>	42
	Annexe 3 : Trajet de <i>Duke</i> et <i>Oregon</i>	43
	Annexe 4 : Affiches de la séance de débat	44
	Annexe 5 : Affiche bilan de la séance de débat : sur la subjectivité	45

1 Introduction

A l'heure du tout numérique et des loisirs prêt-à-consommer, la place de la lecture personnelle chez les jeunes est de plus en plus réduite. Les enfants ne voient plus les adultes lire autour d'eux, la presse écrite menace de disparaître, et par voie de conséquence, l'acte de lire ne va plus de soi. L'enseignement traditionnel de la littérature, mené de manière objective, à la recherche de la seule vérité admise du texte au détriment de l'interprétation, tend, de plus, à démobiliser les apprentis lecteurs. La lecture est alors vécue, pour la majorité des élèves, comme un acte purement scolaire et dénué de sens.

Les recherches actuelles proposent de revisiter l'enseignement de la littérature dès l'école primaire, afin de prendre en compte la dimension subjective de la lecture et l'activité créative qui lui est nécessairement liée, rendant de ce fait à l'élève-lecteur sa liberté d'interprétation, et l'impliquant dans la construction du sens du texte d'une part, mais aussi et surtout dans la construction du sens de la littérature.

C'est dans cette optique que l'expérience présentée ici a été conçue. Il s'agit d'expérimenter les effets d'un dispositif original de lecture dialoguée d'un album, proposé à des élèves de cycle 3 dans l'objectif de faire évoluer leur rapport à la lecture en rendant explicites leurs postures de lecteurs subjectifs.

Je proposerai dans un premier temps une synthèse des travaux, réflexions, et textes officiels relatifs au sujet lecteur et à l'enseignement de la littérature, avant de définir la problématique de cette étude. Dans une deuxième partie, je décrirai le protocole expérimental, avant de présenter les résultats dans une troisième partie. Enfin, les résultats de l'expérimentation seront analysés et discutés dans la dernière partie de ce mémoire.

2 Apports théoriques

2.1 Etat des recherches sur le sujet-lecteur

2.1.1 Deux concepts : le sujet-lecteur et la lecture littéraire

L'approche théorique de la lecture, centrée sur le texte jusqu'à la fin des années 70, a ensuite connu une rupture au début des années 80, redonnant au lecteur toute sa dimension dans le processus de création. En effet, il n'est plus question de chercher dans l'écrit une unique réalité voulue par l'auteur mais de reconnaître que l'activité du lecteur est productrice de sens. Selon Jauss (1978), l'étude d'une œuvre implique alors de considérer les différents « horizons d'attente » à travers lesquels elle a été perçue. Eco (1985) et Iser et Sznycer (1985) mettent ainsi en évidence la relation de collaboration qui existe entre l'auteur et le lecteur. L'auteur impose un parcours, dessine un « lecteur modèle » (Eco, 1985) capable de coopérer pour aboutir à la naissance de l'œuvre. Le lecteur quant à lui, comble les interstices, interprète, et existe virtuellement dans le texte. Iser et Sznycer (1985) parlent alors de « lecteur implicite ».

Puisque le lecteur coopère activement avec l'auteur dans le processus de création, il convient d'identifier les différents aspects de cette activité. A ce titre Picard (1986) est le premier théoricien à s'être intéressé au lecteur réel, considérant trois grandes dimensions de la réception : le lecteur « physique », le lecteur « émotionnel » et le lecteur « critique ». Selon lui les deux premiers participent à la lecture alors que le troisième prend de la distance, analyse. La prise en compte de l'ensemble de ces postures et de leurs interactions lors de la lecture a donné naissance à la notion de « lecture littéraire » (Picard, 1986). Ce concept permet de concevoir la lecture non plus comme un acte uniquement distancié du texte, mais comme une pratique mixte alliant réactions inconscientes, images ou sentiments, et analyse réflexive du contenu et de la forme d'une œuvre. Ces travaux ont été repris et affinés par Jouve (1993) pour donner un cadre théorique servant de support aux études actuelles.

A la suite de ces travaux, une réflexion didactique a été engagée considérant que le sens issu d'un texte est en grande partie tributaire de l'action du lecteur qui l'actualise, puisqu'en lui même il n'est encore qu'un potentiel en attente de concrétisation (Rouxel, 1996). La lecture par les élèves est alors reconnue comme un processus subjectif dans lequel ils occupent un rôle majeur. Selon la sensibilité, l'expérience, les origines sociales du lecteur, l'œuvre lue prendra une dimension particulière. Appliqué à l'enseignement de la littérature par Dufays *et al.* (2005), ce concept va conduire à ne plus limiter les pratiques scolaires à des analyses rationnelles de textes, pour inclure l'implication intime du lecteur dans la production de sens.

2.1.2 Subjectivité chez l'apprenti lecteur

Alors que les études précédemment évoquées concernent généralement le lecteur expert, l'expérience de Bucheton (1999) a alors permis d'apporter une dimension opérationnelle à l'étude de l'activité de l'apprenti lecteur en proposant à des élèves de 3ème de s'exprimer sur un même texte. Pour donner un cadre à ces interactions interprétatives, elle a défini cinq postures de lecture :

- *Le texte tâche* : le lecteur apparente sa lecture à une obligation scolaire dépourvue de sens. Il ne s'implique pas voire sabote l'exercice.
- *Le texte action* : le lecteur utilise ses repères moraux pour comprendre et expliquer les actions des personnages. Il ne s'implique pas personnellement dans l'interprétation du texte bien qu'il puisse le ressentir comme un miroir de ses émotions.
- *Le texte signe* : le lecteur recherche les symboles présents dans le texte pour en extraire une morale. L'action en tant que telle n'est pas ou peu investie.
- *Le texte tremplin* : le lecteur utilise le texte comme point de départ d'une réflexion personnelle. Le texte devient prétexte et l'expression du lecteur est prépondérante.
- *Le texte objet* : il s'agit là d'une posture experte où le lecteur analyse la forme et le fond du texte lu pour dégager les intentions supposées de l'auteur.

Elle a alors observé que les lecteurs les plus à l'aise s'étaient révélés être capables de conjuguer plusieurs postures différentes lors de leur lecture, alors que les élèves en difficulté ne parviennent à glisser d'une posture à l'autre que de manière limitée.

Du point de vue des pratiques scolaires, s'opposent alors deux conceptions de l'enseignement de la littérature. Le premier, traditionnel, suppose que la construction du sujet-lecteur nécessite au préalable celle du lecteur (Picard, 1986). Rouxel (1996) défend au contraire la pratique de la lecture littéraire dès l'apprentissage du code, et le justifie par le fait qu'elle favorise « certaines habitudes cognitives » et « permet de faire de l'élève un lecteur efficace et lucide ». Alors que la tradition scolaire veut que l'on enseigne d'abord et uniquement une approche objective et distanciée de la littérature, il apparaît dès lors indispensable d'intégrer la dimension subjective du sujet-lecteur à l'école, et ce dès l'apprentissage du code, comme le soutient Perrin-Doucey (2012b), bien que les postures du lecteur expert soient encore à construire. N'en reste pas moins une difficulté évidente pour allier subjectivité du lecteur et réalité du texte en phase d'apprentissage où la maîtrise même du geste technique est très imparfaite. Perrin-Doucey (2012b) a proposé une expérimentation dans des classes de CP pour observer et analyser l'effet de « l'activité fictionnalisante » (Lacelle et Langlade, 2007) des apprentis lecteurs afin de mieux cerner leur manière d'entrer dans la lecture. Elle montre que si les dimensions du lecteur définies par Picard (1986) ne sont que partiellement construites, elles interagissent malgré tout, et que la dimension émotionnelle comblant parfois les lacunes techniques du décodage est bel et bien présente dans l'acte de lire chez l'apprenti lecteur, même si cette dimension émotionnelle conduit parfois à

des erreurs de compréhension (Tauveron, 2004).

2.1.3 Lecture littéraire et culture

Selon la culture personnelle et les pratiques sociales familiales de l'enfant-élève, l'accès au sens de l'acte de lire et à ses profits symboliques est plus ou moins évident. Selon Chauveau (1997) les difficultés de certains élèves à entrer dans la lecture sont étroitement liées à la méconnaissance de ses finalités culturelles. Dans le contexte culturel actuel, les activités et loisirs proposés aux enfants et aux jeunes font que la lecture ne va plus de soi. A l'aire du divertissement prêt à consommer, elle présente en effet peu d'attrait et est vécue le plus souvent uniquement comme un acte scolaire. Lorsqu'elle interroge des élèves de CP sur l'utilité de la lecture, Perrin-Doucey (2012a) recueille le plus souvent des réponses telles que « les histoires, c'est pour apprendre à lire », et peu d'enfants évoquent une relation symbolique à la lecture. D'autre part, pour les nombreux enfants qui ne voient pas leurs parents lire pour eux-mêmes, la lecture littéraire n'est pas considérée comme une activité qui concernerait les adultes.

Lorsque l'entrée dans la lecture passe par la lecture littéraire, l'élève identifie des pratiques culturelles qui lui permettent d'envisager la lecture comme une activité porteuse de sens. Ils sont amenés à expérimenter des émotions esthétiques ou une motivation personnelle ou sociale au savoir lire (Perrin-Doucey, 2012a). La considération de l'activité subjective de l'apprenti lecteur permet de tenir compte des processus affectif, argumentatif et symbolique de la lecture (Jouve, 1993) et en ce sens la lecture littéraire apparaît comme constitutive du savoir lire (Perrin-Doucey, 2011).

2.2 Sujet-lecteur et littérature à l'école

2.2.1 Programmes et recommandations

Les notions de lecture littéraire et de sujet-lecteur ne figurent pas encore en tant que telles dans les programmes de l'éducation nationale pour l'école primaire. Depuis 2002, la littérature apparaît cependant dans les textes officiels avec une volonté de construction culturelle et la reconnaissance de l'activité cognitive de l'apprenti lecteur est bien présente.

Ainsi, dans les programmes pour l'école maternelle de 2015 (Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2015a), il est précisé que l'enseignant doit encourager l'activité cognitive des élèves lors des moments de réceptions qui vont être, pour eux, l'occasion de « reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications ». les réactions inconscientes relevant de l'affect de l'élève sont revendiquées comme des moteurs d'apprentis-

sages. On peut y voir la reconnaissance de l'importance du sujet-lecteur et ce même pour des élèves non-lecteurs. Si la littérature de jeunesse tient une grande place dans la découverte de l'écrit, le but premier reste de former les élèves à « la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu ». Enfin, une dimension importante des apprentissages de l'école maternelle est la découverte de la fonction de l'écrit : « L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit » (Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2015a).

Dans le document d'accompagnement de l'enseignement de la littérature au cycle 3 associé aux programmes de 2002, on pouvait lire : « L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature » (Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2002, p.8). Il semblait alors que le sujet-lecteur avait toute sa place même chez les apprentis lecteurs.

Pourtant, dans les programmes de 2008 pour l'école élémentaire (Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2008), l'apprentissage du code et de la structure d'un texte constitue l'essence de l'enseignement du français au cycle 2, et la littérature n'y trouve qu'une place anecdotique dans les progressions proposées. Selon ces mêmes programmes, l'enseignement de la littérature au cycle 3 vise à construire chez les élèves une culture littéraire commune par la fréquentation régulière d'œuvres de littérature jeunesse. Le travail associé à ces lectures s'apparente davantage à un enseignement traditionnel de la littérature dans lequel l'élève doit rendre compte, résumer, reformuler, identifier les personnages principaux ou encore répondre à des questions portant sur la compréhension du texte. On peut cependant lire également dans ces programmes que l'enseignant doit mener ces lectures avec le souci de développer chez les élèves le plaisir de lire. D'autre part, il est préconisé d'encourager les échanges de points de vue, les débats entre les élèves au sujet de ces lectures. Ces deux derniers points renvoient à l'aspect subjectif de la réception d'une œuvre, aspect qui, s'il n'est pas le premier mentionné semble envisagé implicitement dans les textes officiels.

Les programmes de 2016 pour l'école élémentaire (Ministère de l'Education Nationale (MEN),

2015c) ne montrent pas d'évolution majeure quant à la prise en compte du sujet-lecteur au cycle 2. En effet, les apprentissages envisagés relèvent de la technique de décodage d'une part, mais aussi de compréhension puisqu'on parle d'enseigner explicitement « les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes ». Il est cependant mentionné dans les repères de progressions que les activités de lecture « libre » doivent être favorisées et valorisées avec par exemple des échanges sur les livres lus, ou la tenue d'un journal de lecture. C'est dans cette dimension du programme que peut se former le sujet-lecteur à part entière. En ce qui concerne le cycle 3 en revanche, il est reconnu à la littérature d'être une part essentielle de l'enseignement du français : « Elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi ». Il est préconisé d'approfondir l'étude des textes afin de développer des compétences d'interprétation et de construire une première culture littéraire et artistique. Plus précisément, on vise chez les élèves de cycle 3 l'appropriation subjective des œuvres lues aussi bien que leur compréhension fine. Le débat interprétatif est le lieu privilégié de l'exercice de cette subjectivité, et les élèves sont encouragés à comparer le contenu de leurs lectures à leurs ressentis, leurs repères culturels et leurs expériences propres. En 6ème, on apporte aux élèves des éléments « classiques » d'analyse littéraire, mais, selon les programmes, « ces éléments d'analyse ne sont pas une fin en soi et doivent permettre d'enrichir la lecture première des élèves sans s'y substituer ».

On peut voir dans les textes institutionnels que le sujet-lecteur et la lecture littéraire ne gagnent leur place que tardivement dans la scolarité des élèves, postérieurement à l'apprentissage du geste technique, pour acquérir de plus en plus d'importance à mesure que le niveau augmente. Ainsi, l'intervention de Vibert (2013) en séminaire national reprise pour servir de « Ressources pour le collège et le lycée » témoigne de l'intérêt et de l'importance donnée au développement et à la formation du sujet-lecteur. Pour autant, l'approche traditionnelle distancée de la littérature résiste à la mise en pratique d'une telle démarche qui demande d'explorer de nouveaux dispositifs. D'autre part, on ne peut nier la difficulté d'aborder cette dimension subjective de la lecture lorsque le déchiffrement et la compréhension pure demandent encore une grande mobilisation des élèves.

2.2.2 Dispositifs de prise en compte du sujet-lecteur

Divers travaux ont montré le bénéfice de la prise en compte du sujet-lecteur dès les premiers pas dans l'apprentissage de la lecture. Les dispositifs possibles sont multiples, et selon Vibert (2013) dès lors que l'on considère que le lecteur investit de multiples postures, il est pertinent pour sa formation de conjuguer également diverses approches pour stimuler le glissement d'une posture à une autre.

2.2.2.1 *Initiation de postures chez les plus jeunes*

Perrin-Doucey et Warnet (2015) ont montré qu'il était possible d'impliquer les élèves dans une lecture subjective dès la grande section de maternelle. En effet, les auteures sont convaincues qu'il existe un temps de lecture littéraire avant même l'apprentissage du code afin de structurer la culture littéraire naissante en constituant des souvenirs de lecture. Faire advenir une lecture subjective, et donc personnelle, en grande section de maternelle n'est pas dénué de difficultés, notamment parce que l'accès au récit se fait nécessairement par le biais de l'adulte qui le lit, mais ce n'est pas un élément bloquant. Pour limiter l'influence de la médiatisation du récit, les auteures proposent des activités de lecture mixtes, changeant le conteur (un enregistrement, l'enseignant(e), un élève plus âgé), le lieu (la classe, la salle de motricité, le dortoir), l'ambiance, ou les modalités d'approche du récit. En plus du travail sur la compréhension des textes, les élèves sont systématiquement encouragés à s'approprier personnellement les œuvres, les comparer à leurs expériences, leur vécu. On leur demande de se projeter dans le récit ou de se substituer aux personnages afin de concrétiser une approche subjective du récit. Enfin, les élèves constituent une *malle à souvenirs* dans laquelle ils rangent des objets, des dessins constituant une mémoire des récits lus. Cette représentation symbolique du récit est également une expression de la façon dont l'élève vit personnellement l'œuvre lue. Cette mémoire concerne à la fois les lectures scolaires et privées, et est sollicitée régulièrement afin de tisser un réseau de références sur lesquelles s'appuyer lors des prochaines lectures. Si l'évolution des postures de élèves n'est pas instantanée, les auteures observent néanmoins que la plupart passent progressivement d'une posture scolaire à une posture réflexive. D'autre part, elles remarquent que l'implication des élèves semble être liée à la multiplicité des formes de sollicitations dont ils font l'objet. Enfin, abordant conjointement la compréhension des textes et la lecture subjective, elles soulignent que ce dispositif favorise la parole individuelle.

Alors que les programmes du cycle 2 centrent leurs objectifs sur le décodage et la compréhension pure, Perrin-Doucey (2011) propose une réflexion autour de l'enseignement de la lecture littéraire dès le CP, afin de faire évoluer les représentations et les pratiques majoritaires qui voudraient que apprendre à lire et apprendre à lire la littérature soient deux activités dissociées et successives. Son étude analyse le dispositif mis en œuvre par la méthode *A l'école des albums CP* qui conjugue apprentissage de la lecture et littérature. Envisageant les lectures sous forme de parcours avec des thématiques proches des problématiques de la formation du lecteur, cette méthode permet à l'élève de construire des références culturelles nécessaires à sa projection dans les textes. En discutant ces textes avec le groupe classe, en confrontant son ressenti à celui de ses pairs, l'élève expérimente la posture interprétative et peu à peu l'investit consciemment. Cette démarche nécessite, tout comme dans l'expérience présentée plus haut, d'aborder le texte selon des modalités diverses : lecture magistrale, lecture autonome d'extraits, et nombreuses relectures. Les lectures magistrales facilitent l'apprentissage du code par les élèves en les ras-

surant, et en leur donnant envie de relire, en tenant compte donc des processus affectifs en jeu dans l'apprentissage de la lecture et de la lecture littéraire. L'auteure souligne toutefois les résistances des enseignantes qui, faute de formation adéquate ou de connaissance des travaux de recherche en cours, rompues à des pratiques où le décodage est au centre de l'apprentissage et la littérature à la marge, peinent à donner toute sa dimension à l'étude littéraire dans leurs classes, craignant que l'apprentissage technique en pâtisse. Les élèves pour lesquels les enseignantes se sont concentrées sur le code abandonnant l'aspect littéraire de la méthode montrent pourtant *in fine* de moins bons résultats et une démobilité dans les rapports aux apprentissages.

On retiendra que dès le plus jeune âge, multiplier les modalités d'accès à la littérature permet effectivement de faire entrer l'élève dans la lecture littéraire malgré les limites de sa maîtrise technique. Bien qu'il soit plus difficile de considérer l'activité du sujet-lecteur dans toute sa subjectivité chez le pré-lecteur, des dispositifs sont possibles et ont été mis en œuvre concrètement auprès de très jeunes élèves. La verbalisation des réflexions de chacun et le débat y occupent une place importante afin d'initier les postures du sujet-lecteur.

2.2.2.2 *Le sujet-lecteur-scripteur*

Les expériences de lecture dont témoignent les écrivains à travers des journaux de lecteur, autobiographies de lecteur, récits de lecture, permettent de visualiser les différentes postures adoptées par le lecteur expert pour habiter un texte (par exemple du Gard, 1928; Proust, 1988; Gide, 1997; Manguel, 2006). Ces écrits ont servi de support aux études théoriques des didacticiens de la littérature, et comme la reconnaissance de l'individualité du lecteur au même titre que celle du scripteur, les notions de sujet-lecteur et sujet-scripteur ont été rapprochées par Bishop et Rouxel (2007) pour tendre aujourd'hui à ne faire qu'une.

Si le débat et l'oralisation occupent une place de choix dans l'enseignement de la lecture littéraire, les enseignants utilisent également toute sorte d'écrits de travail afin de matérialiser pour les élèves la dimension « affectivo-identitaire » (Dufays *et al.*, 2005) de la lecture. Il est dès lors tout à fait judicieux de transposer ces *journaux de lecteur* lors de travaux pour les classes afin de former des lecteurs subjectifs conscients des différentes postures qu'ils peuvent adopter au cours de leurs lectures. A ce titre, la tenue d'un carnet de bord, carnet de lectures ou cahier de littérature est souvent préconisée par les didacticiens, et plusieurs chercheurs ont contribué à alimenter la réflexion sur les usages de ce type de dispositifs et les enjeux associés (Ahr et Joole, 2013). Dans ces documents, quelle que soit la forme qu'ils puissent prendre, on enregistre et on conserve la trace d'un parcours personnel en relation avec un livre dans le but de voir se manifester et donc de mieux comprendre l'activité du sujet-lecteur. Les carnets de lectures ont été plus souvent mis en place à partir de l'enseignement secondaire, mais selon l'habileté des élèves en termes de compétences scripturales, les « écrits » peuvent tout à fait

prendre différentes formes comme des textes libres, des dessins, des collages, des retranscriptions d'un discours oral, ou encore, pour les plus jeunes, des dictées à l'adulte. Ces différentes modalités rendent possible l'utilisation d'un tel support dès l'école primaire, mais comme le fait remarquer Massol (2012) analysant des incipit de *carnets de lecture* en contexte universitaire, il est nécessaire de modéliser l'écriture dans le carnet tout en laissant libre l'expression du lecteur. Il souligne cependant la possible nécessité, lorsqu'on s'adresse à des scripteurs en formation, de privilégier certaines formes d'écriture sous contraintes afin d'accéder à l'objectif de lecture qui est visé.

Ces *carnets de bord* ne sont cependant pas les seuls écrits permettant de matérialiser les postures des élèves lors de leurs lectures. Expérimenté pour la première fois dans le secondaire (Brillant Rannou, 2016), le dispositif d'*écriture dans les marges* consiste, par exemple, pour les élèves à noter des remarques dans les marges d'un texte en dialoguant par écrit deux par deux. Apparenté à une prise de note classique et autonome du lecteur, cet exercice est cependant encadré par des consignes et reste à ce titre une activité scolaire. Massol (2016) a analysé l'intérêt d'une telle démarche pour des élèves de seconde étudiant au sonnet de Verlaine, à la lumière d'échanges similaires entretenus par des écrivains. Il en ressort la matérialisation de l'activité des lecteurs : leur appropriation du poème, leurs interprétations, mais également leurs difficultés d'interprétation causée par une incompréhension du texte ou par une méconnaissance de la poésie en général. Une prise de note rapide en cours de lecture semble pourtant le lieu privilégié de l'expression du sujet lecteur dans toutes ses dimensions, mais il apparaît que si le manque d'expertise contraint de manière trop importante l'exercice, il en devient infructueux.

2.2.3 Rôle de l'enseignant à l'école primaire

On a vu que les réticences des enseignants empêchaient parfois de donner à la lecture littéraire et au sujet-lecteur toute l'importance nécessaire selon les didacticiens de la littérature (Perrin-Doucey, 2011). Dans un document de synthèse, Vibert (2013) constitue comme préalable à l'enseignement de la culture littéraire le fait de se connaître soi-même comme lecteur. Reprenant les conclusions de Rouxel (1996), elle affirme qu'esquisser son autoportrait de lecteur permet de prendre conscience des postures qu'on investit lors de ses lectures et de prendre par rapport à ces postures le recul nécessaire pour identifier « des discordances éventuelles entre ses goûts et ses pratiques de lecteur et ce qu'on suppose devoir afficher ou enseigner ». Il n'en reste pas moins que, pour assurer la pertinence des démarches d'enseignement centrées sur le sujet-lecteur à l'école primaire, il faut tenir compte de toutes les contraintes liées à la construction seulement partielle d'un certain nombre de compétences techniques et de repères culturels.

2.2.3.1 *Choisir les œuvres*

Donner le goût de la lecture n'implique pas nécessairement de ne donner à lire que des textes dans lesquels on a soi-même trouvé une certaine résonance (Vibert, 2013). Les affinités que l'enseignant peut avoir avec certains textes semblent avoir potentiellement moins d'impact à l'école primaire du fait de la distance évidente entre les textes adaptés à ce niveau et une lecture d'adulte. Il faut néanmoins rester vigilant et gardant à l'esprit que les rencontres en lecture sont imprévisibles et proposer un large choix d'œuvres de littérature à ses élèves. A l'école primaire, tout le réseau de références culturelles nécessaire à l'appréhension de la littérature est à construire, il est donc pertinent de commencer par des récits se situant dans un univers proche des élèves, pour s'en éloigner petit à petit. Dans la méthode *A l'école des albums* les thématiques des œuvres de littérature jeunesse abordées touchent aux questions des fonctions de la lecture afin d'aider les élèves à construire le sens de l'acte de lire avec notamment la question des profits symboliques d'une lecture (Perrin-Doucey, 2011).

2.2.3.2 *Assurer la multiplicité des dispositifs*

Les expériences décrites précédemment (Perrin-Doucey et Warnet, 2015; Perrin-Doucey, 2011; Ahr et Joole, 2013; Brillant Rannou, 2016; Massol, 2016) permettent d'extraire des gestes professionnels, généralisables quel que soit le niveau de classe, et desquels l'enseignant doit s'emparer pour aborder la littérature avec ses élèves. A l'instar du dispositif proposé dans Perrin-Doucey et Warnet (2015), il revient à l'enseignant de diversifier les approches d'une œuvre étudiée. Quel que soit le niveau de classe, il ou elle doit donc envisager et pratiquer des modalités variées d'enseignement. Pour les plus jeunes, cela nécessitera de nombreuses re-lectures dans des contextes différents. Les mises en commun et des débats interprétatifs, lieux privilégiés de la confrontation des ressentis des élèves doivent avoir une place de choix. Il appartient également à l'enseignant de donner l'opportunité aux élèves de créer une mémoire des œuvres lues, quelle qu'en soit la forme, afin de construire des références utilisables et aisément mobilisable lorsqu'ils abordent de nouvelles lectures. Enfin, il est nécessaire d'encourager les lectures personnelles et donc de mettre à disposition un choix diversifié d'ouvrages adaptés à l'âge et aux compétences des élèves.

2.2.3.3 *Guider l'expression des élèves*

Investir consciemment les diverses postures possibles du sujet-lecteur est un exercice difficile qui nécessite un guidage important, encore plus lorsqu'il s'agit d'un très jeune lecteur. Toute la subtilité réside dans le fait de guider l'exercice afin qu'il soit profitable à la construction d'une lecture littéraire, tout en laissant suffisamment de liberté aux élèves pour puisse s'exprimer la subjectivité de la lecture.

Lors des mises en commun ou de débats interprétatifs par exemple, il convient de prendre les remarques et questions effectives des élèves comme point de départ afin que ces interventions suscitent une véritable discussion et non une réponse stéréotypée à un exercice scolaire. De nouveau cependant, à l'âge où la participation à une discussion collective est également un objet d'apprentissage (comme en attestent les programmes), il est important de fournir aux élèves un cadre formel dans lequel s'exprimer afin d'assurer que ces débats profitent effectivement à la construction du sujet-lecteur. En ce qui concerne les écrits dans lesquels on veut voir s'exprimer la subjectivité de leur lecture tels que les *carnets de lecture*, il semble crucial de guider les élèves en leur montrant par exemple des extraits de documents réalisés par d'autres élèves, des exemples à suivre. En effet, soit de par la difficulté d'exprimer et de développer un ressenti pour les plus jeunes, soit parce que cette pratique est éloignée de l'approche classique de la littérature pour des élèves de cycle 3, ils risquent de s'orienter vers le résumé ou le rédhibitoire « j'aime / je n'aime pas » faute de savoir ce qui est attendu de leur part. Enfin, on notera que mettre à disposition divers ouvrages de littérature de jeunesse ne suffit pas pour que les élèves développent une pratique de lecture personnelle. En effet, comme on le rappelait dans les documents d'accompagnement du programme de 2002 (Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), 2002), l'enseignant doit aider le jeune lecteur à choisir ses lectures, à s'orienter selon ses affinités pour, selon les cas, retrouver un genre qu'il apprécie, découvrir un nouvel univers, retrouver un auteur, ou un personnage, etc.

2.3 Problématique

Comme en attestent les recherches actuelles des didacticiens de la littérature, la prise en compte du sujet-lecteur à l'école et l'enseignement de la lecture littéraire ne doivent pas seulement être postérieurs à l'apprentissage de la lecture. En effet, la reconnaissance de cette dimension de la lecture aide le jeune lecteur non seulement à construire le sens de l'acte de lire, mais également à tisser un réseau de références culturelles et à se connaître en tant qu'être subjectif. Il a même été montré que *in fine* l'investissement des élèves dans l'apprentissage du code en devient plus important.

L'enseignement de la littérature étant initié au cycle 3 selon les programmes officiels, il paraît intéressant de réfléchir sur des dispositifs permettant de valoriser le sujet-lecteur dès cette première approche institutionnalisée de la littérature. Partant du constat que souvent, la lecture est déjà (ou encore) vécue comme un acte purement scolaire revêtant peu d'intérêt, il s'agit de se poser la question suivante : Peut-on faire évoluer le rapport des élèves à la lecture au cycle 3 en leur donnant l'occasion de prendre conscience de leur activité de sujet-lecteur ? Un questionnaire rempli avant et de nouveau après l'expérience éclairera les résultats que je présenterai.

Pour répondre à cette problématique, je propose ici un dispositif d'étude d'un album inspiré de celui de *l'écriture dans les marges* permettant de rendre explicite, pour les élèves, leur activité interprétative lors de la lecture, ainsi que la façon dont ils habitent l'œuvre, et les différentes postures possibles. Pour atteindre le premier objectif, on proposera aux élèves de noter sur des *post-it* tout ce qui leur passe par la tête au cours de la lecture. La prise de conscience des différentes postures qu'il est possible d'adopter viendra ensuite de la confrontation des différents *post-it* deux par deux, puis en classe entière.

3 Description du dispositif expérimental

3.1 Participants

3.1.1 Effectif

Cette expérimentation a été conduite dans une classe à double niveau composée de 13 élèves de CM1 (8 filles et 5 garçons) et 13 élèves de CM2 (5 filles et 8 garçons). Les origines sociales des élèves de cette école de milieu urbain sont mixtes avec cependant une majorité d'entre eux issue de la classe moyenne. La séquence élaborée a été conduite avec la classe entière sans considération du niveau de classe effectif, et je ne distinguerai donc plus CM1 et CM2 dans la suite de mon propos.

On observe a priori de grands écarts entre les élèves en ce qui concerne les compétences de lecteur, tant du point de vue de la fluence que de la compréhension. Les pratiques personnelles des élèves montrent également de grandes disparités. Cependant, sur les 26 élèves seuls deux d'entre eux, présentant un grand retard scolaire et un handicap reconnu pour l'un, ont des difficultés à aborder seul un texte littéraire.

3.1.2 Pratiques scolaires

Dans le cadre de l'enseignement du français, on sollicite déjà le sujet-lecteur chez ces élèves à travers diverses activités :

- encouragés à pratiquer des lectures personnelles, ils apprennent à identifier ce qu'ils recherchent dans un récit afin de mieux choisir leur prochaine lecture. Ils ont un *sac de livres* qu'ils renouvellent au fur et à mesure de leurs lectures, et consignent deux ou trois impressions sur une fiche de lecture à la fin de chaque livre ;
- les élèves sont incités à laisser des annotations courtes (un ressenti, une comparaison, une image) sur des *post-it* à l'intérieur ou sur la couverture des livres qu'ils ont lus afin de renseigner, d'inviter ou de prévenir le prochain lecteur potentiel ;
- la lecture est travaillée sous forme d'ateliers à partir d'albums, pour lesquels ils gardent à la fin de chaque séance une image forte, un mot, une expression écrites sur un *post-it* collé sur une reproduction de la première de couverture. Cette production reste affichée dans la classe et sert de mémoire et de référence pour les lectures suivantes ;
- dans le cadre de *prix littéraires*, ils sont également conduits à exprimer leurs ressentis sur telle ou telle œuvre afin de justifier leur vote, de la défendre face à une autre.

Ces pratiques et les habitudes qui en résultent facilitent la mise en œuvre de la séquence présentée dans ce mémoire, puisqu'un travail sur le sujet-lecteur et la construction d'une culture littéraire pré-existe de manière évidente dans cette classe.

3.2 Matériel et démarches

3.2.1 Choix de l'oeuvre

Le choix de l'oeuvre pour cette séquence s'est porté sur l'album *Le voyage d'Oregon* (Rascal et Joos, 1993). Ce récit est découpé en 16 doubles-pages, contenant en moyenne chacune 3 phrases simples et à deux reprises une demi-page de texte soit à peu près une dizaine de phrases. Le narrateur, un clown, *Duke* travaillant dans un cirque initialement à Pittsburgh, relate son voyage à travers les Etats-Unis pour accompagner l'ours du cirque, *Oregon*, jusqu'aux forêts de l'état américain du même nom. Avec un texte et des illustrations résolument poétiques, les auteurs posent la question de la place de chacun dans le monde.

Le choix de cet ouvrage en particulier repose tout d'abord sur le fait qu'il présente plusieurs niveaux de lecture, et qu'il est donc adapté à une exploitation dans une classe où il existe de grandes disparités chez les lecteurs. En effet, alors que les plus fragiles se focaliseront sur l'enchaînement des différentes étapes du voyage, des lieux traversés et des rencontres faites, les lecteurs plus aguerris peuvent s'interroger sur la vie des animaux en captivité, la discrimination raciale lors de la rencontre avec Spike, afro-américain qui prend l'ours et le clown en stop, ou encore la valeur de l'argent comparé au bonheur d'être libre. Pour le lecteur expert, « Le voyageur de commerce, la starlette de supermarché, le chef indien déplumé » que rencontrent les personnages renvoient aux clichés sur les USA, avec ses minorités et ses rêves déçus. D'autre part, la présence d'images permet a priori aux petits lecteurs de trouver un point d'appui si la compréhension fait défaut, mais la richesse du texte en termes de vocabulaire notamment et de complexité interprétative le rend tout à fait digne d'intérêt y compris pour les lecteurs expert.

Au delà des considérations d'adaptation au public visé, *Le voyage d'Oregon* se prête particulièrement bien à l'expression d'une lecture subjective puisqu'il rassemble les caractéristiques suivante :

- une thématique de recherche identitaire et de voyage initiatique, propice à l'expression des émotions du lecteur et à l'identification ;
- des illustrations riches en références culturelles qui complètent le texte avec une forte résonance poétique ;
- beaucoup de liberté laissée au lecteur avec des sous-entendus, des ambiguïtés, et une fin ouverte, rendant possible un débat interprétatif riche.

En effet cet album fait référence à Arthur Rimbaud dès la page de garde avec deux strophes tirées de *Sensations* :

*Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,
Picoté par les blés, fouler l'herbe menue :*

*Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds.
Je laisserai le vent baigner ma tête nue.
Je ne parlerai pas, je ne penserai rien :
Mais l'amour infini me montera dans l'âme,
Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien,
Par la nature, heureux comme avec une femme. »*

Le quatrain de la page 17 est écrit en écho :

*On cheminait sous la grêle.
On festoyait dans les maïs.
On somnolait dans l'herbe tiède.
On rêvait dans les étoiles.*

La référence à Rimbaud, poète maudit pratiquement méconnu de son vivant, revêt une signification précise : à l'instar de Duke, il symbolise la révolte contre l'ordre établi et la soif de liberté. L'illustration de la couverture qui est également celle d'une double-page centrale rappelle les tableaux de Van Gogh, contemporain de Rimbaud, qui comme lui, a connu les déboires de l'artiste bohème en quête d'absolu. Le texte y fait d'ailleurs explicitement référence : « Les cheveux rouges au vent, j'ai traversés des tableaux de Van Gogh... En plus beau. »

On dispose pour la séquence d'un exemplaire de l'album pour chaque élève, exemplaire qui sera à sa disposition pour chaque phase de l'expérimentation.

3.2.2 Questionnaire du lecteur

Afin de recueillir les représentations et les pratiques des élèves vis à vis de la lecture, on utilisera un questionnaire : *Le lecteur que je suis* (Annexe 1). Il contient 12 questions à choix multiples portant sur les goûts des élèves en termes de lecture, leurs habitudes, et la dimension accordée à la lecture dans leur quotidien. On proposera ce questionnaire en amont de l'expérience puis en fin de séquence. On utilisera les réponses à ce questionnaire ainsi que ces écrits selon deux aspects :

- à l'échelle de la classe, il s'agira d'identifier les proportions des différentes pratiques et affinités pour la lecture ;
- du point de vue de l'élève, on s'intéressera à l'évolution de ses réponses à la suite du travail mené sur *Le voyage d'Oregon*.

Associé au deuxième questionnaire, on demandera également aux élèves d'exprimer par écrit ce qu'ils retiennent du travail mené : « Que retiens-tu en bien ou en mal de ce que nous avons fait sur l'album *Le voyage d'Oregon* ? » Le choix a été fait de ne pas axer explicitement la question

sur ce qu'ils retenaient de l'album afin de ne pas focaliser leur attention sur l'histoire elle-même mais davantage sur le dispositif. Il s'agissait ainsi de recueillir leur ressenti sur les bénéfices de la tâche et d'évaluer la conscience qu'ils ont pu avoir de leur activité de lecteur.

3.2.3 Le dispositif : Ecrire dans les marges

Initialement expérimenté avec des lycéens (Brillant Rannou, 2016), le dispositif d'*écriture dans les marges* avait pour objectif d'impliquer les élèves dans une réception active, créative et personnelle de la poésie. L'enjeu affiché de cette expérimentation était de faire advenir l'expérience de la subjectivité afin de former les élèves à l'interprétation et la création de sens. La richesse d'un texte, et la subjectivité de sa lecture apparaissaient alors pour les élèves de manière tangible à travers un dialogue.

Ce dispositif a été repris et adapté pour cette étude afin de pouvoir expliciter l'activité de réception et de création des élèves à la lecture de l'album. On mettra à la disposition de chacun 13 *post-it* pour pouvoir annoter l'album, avec la consigne de n'en utiliser qu'un au maximum par double-page. L'utilisation de ce media vise à dédramatiser l'acte d'écriture, difficile pour beaucoup d'élèves, en imposant par la taille réduite du support un style de prise de note. La construction de phrases n'est pas imposée, pas plus que la correction orthographique ou grammaticale, à ceci près que chaque remarque est destinée à être lue par un pair, et doit donc être lisible et compréhensible. Le choix de 13 *post-it* s'accompagne de l'obligation d'en coller au moins 8. Il s'agit d'imposer une introspection minimale à tous les élèves, sans contraindre artificiellement les plus loquaces par un nombre trop limité de *post-it*. Ce dernier choix de 8 *post-it* semble par ailleurs suffisant, au regard des 16 doubles-pages composant l'album et de leur contenu textuel relativement minime, pour favoriser l'explicitation de l'activité du lecteur sans entraver outre-mesure la fluidité de la lecture.

L'utilisation des *post-it* est également motivée par l'aspect modulable qu'elle présente. Chaque album annoté une première fois change ensuite de mains et les élèves doivent répondre à ce qu'a écrit un de leur pairs, toujours sur les *post-it*. Toutes les contributions des élèves sont ensuite réunies et recollées sur la double-page correspondante d'un album grand format afin de servir de support au débat interprétatif en classe entière. Recombiner a posteriori les annotations des élèves permet alors de leur donner une vue d'ensemble de l'activité du sujet-lecteur.

3.3 Procédure

3.3.1 Compétences mobilisées

Les compétences relevant de l'enseignement du français travaillées lors de cette séquence sont multiples. En référence aux programmes officiels (Ministère de l'Education Nationale (MEN),

2008), on retiendra les suivantes comme points d'appui majeurs :

- dans le domaine de la lecture : lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre ; saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte narratif, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire ;
- dans le domaine du langage oral : participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée ; respecter les règles habituelles de la communication ; situer son propos par rapport aux autres ; motiver ses points de vue ;
- dans le domaine de l'écriture : dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire.

Le travail de cette séquence entre également en résonance avec le programme d'éducation morale et civique pour le cycle 3 dans le cadre de l'éducation à la sensibilité, avec la compétence suivante : partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe (Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), 2015b). Dans le cadre de cette expérience ces dernières compétences sont essentielles puisqu'on veut voir s'instaurer un dialogue qui devrait mettre en évidence la subjectivité de la réception d'une œuvre littéraire, et donc des points de vue, interprétations et sentiments variés.

3.3.2 Chronologie de la séquence

Servant à la fois les apprentissage et la problématique de ma recherche, l'objectif de cette séquence était de rendre explicite pour les élèves leur activité de lecteur grâce à un dispositif adapté de *l'écriture dans les marges* suivi d'un débat pour faire évoluer leur représentation de l'acte de lire. Afin de garantir la pertinence de ce dispositif, il était cependant nécessaire de favoriser la projection des élèves dans le récit avant de se lancer dans les annotations. En effet, en les amenant à exprimer un premier horizon d'attente, on installe une nécessaire « orientation préalable de la lecture » (Jouve, 1992, p.85), puisqu'ils intègrent alors leur rôle de sujet-lecteur initiant le processus de création. De plus, en prévision du débat, une séance préliminaire axée uniquement sur la compréhension du texte grâce à une lecture magistrale a permis d'éviter que la discussion finale ne soit compromise par une compréhension trop partielle du texte par les élèves.

La séquence a donc été découpée en 5 séances conduites sur une période de 5 semaines :

Séance 1 : Découverte de la première de couverture et du titre et phase d'anticipation sous forme de discussion collective ;

Séance 2 : Présentation du dispositif d'*écriture sur post-it*, première lecture individuelle de l'album et annotations initiales faites par les élèves ;

Séance 3 : Présentation des modalités de réponses aux *post-it*, deuxième lecture individuelle

de l'album et réponses aux annotations initiales faites par les élèves ;

Séance 4 : Lecture magistrale de l'album en classe entière et discussion collective sur le sens du texte ;

Séance 5 : Mise en commun et lecture de tous les *post-it* et réactions des élèves sous forme de discussion collective.

En amont de la séquence, un questionnaire portant sur leurs habitudes de lecteur a été soumis aux élèves afin d'identifier les représentations *a priori* de l'acte de lire de ces jeunes lecteurs. A la suite du travail réalisé lors de cette séquence, le même questionnaire leur a été de nouveau proposé pour observer l'évolution de ces représentations. Il leur a également été demandé à cette occasion de rédiger leurs impressions sur le dispositif expérimenté.

3.3.2.1 Séance 1 : Anticipation et constitution d'un horizon de lecture

Afin de permettre aux élèves de se projeter dans le récit avant de leur proposer l'exercice d'expression écrite sur *post-it*, une première séance est dédiée à la découverte de la couverture de l'album et de son titre. Cette séance prend la forme d'une discussion collective d'une vingtaine de minutes pendant laquelle les élèves vont successivement :

- décrire objectivement les éléments de la couverture (quelle illustration, quel titre, connaissent-ils les auteurs...);
- s'exprimer sur ce que leur raconte le titre et sur ce qui pourrait se passer dans l'histoire (un voyage, celui d'un clown, Oregon est peut-être le clown...);
- établir une liste de mots inspirés par cette couverture (e.g. aventure, expédition, déplacement...).

La liste de mots ainsi constituée est reproduite sur une affiche pour servir de mémoire à ce travail dans les séances suivantes. Il s'agit ainsi de conserver une trace des horizons d'attente des élèves et de rendre explicite un premier aspect de l'activité du sujet-lecteur. L'autre utilité de cette liste est de mettre à disposition du vocabulaire, des mots sur lesquels les élèves puissent s'appuyer pour faciliter l'écriture de leurs commentaires, et de cette manière libérer au maximum l'exercice de la difficulté potentielle de s'exprimer à l'écrit.

3.3.2.2 Séance 2 : Ecriture sur *post-it*

Cette première séance d'écriture comporte trois phases. Cinq minutes sont consacrées à une première phase durant laquelle les élèves effectuent un rappel de la séance précédente (observation de la couverture de l'album et anticipation). La liste de mots construite à cette occasion est affichée au tableau pour replonger les élèves dans leur horizon d'attentes.

Un deuxième temps d'une quinzaine de minutes va être consacré au cadrage de l'exercice proposé. Tout d'abord, j'explique les grandes lignes des consignes d'écriture : ils disposent d'un album chacun ainsi que de 13 *post-it* sur lesquels ils doivent écrire ce qui leur passe par la tête, ce qu'ils pensent ou ressentent tout au long de leur lecture. Ce sont ensuite les élèves eux-mêmes qui vont préciser cette consigne. Pour cela, je leur demande alors ce que, d'après eux, il est possible d'écrire sur ces *post-it* et de donner des exemples concrets. Les différentes possibilités sont rassemblées sur une affiche (Annexe 2) qui indique le type de commentaire (un sentiment, un souvenir, une question, un souhait) ainsi que quelques formulations possibles sous forme de phrases-types. Cette aide à l'écriture a pour objet de guider les élèves. Cependant, s'agissant d'un outil qu'ils ont construit eux-même, on s'attend à ce qu'ils se sentent plus libre de l'adapter ou de le modifier.

Bien qu'une grande liberté soit laissée aux élèves au sujet du contenu de leurs annotations, les règles suivantes doivent être respectées et sont écrites au tableau :

- les *post-it* doivent être complétés et collés au fur et à mesure (interdiction de revenir en arrière) ; cela implique une lecture relativement lente ;
- les élèves doivent se servir des éléments de l'affiche élaborée en début de séance pour écrire leurs commentaires, ceci dans le but de les aider à exprimer et prendre conscience de leur activité de lecteur ;
- leurs remarques doivent être argumentées (une très brève justification est cependant suffisante, l'idée étant d'avoir un point de départ pour la discussion finale) ;
- il est obligatoire de coller au moins 8 *post-it* pour imposer aux élèves une introspection volontaire (e.g., est-ce que je ressens quelque chose de particulier à la lecture de cette page ? Est-ce que je me pose une question ?) ;
- le message doit être lisible et compréhensible par un camarade sans autre explication.

Les élèves entrent alors concrètement dans la phase de lecture et d'annotation de l'album pendant à peu près 25 minutes. A la suite de cela, les albums sont rassemblés et après un bilan collectif oral de la séance, je présente brièvement la séance à venir, à savoir les échanges d'albums et les réponses aux messages collés.

3.3.2.3 Séance 3 : Écriture dans les marges, réponse

Lors de cette troisième séance, comme dans la précédente, on consacre un premier temps au rappel des séances précédentes, et un second à l'explicitation des consignes. Les élèves doivent prendre l'album d'un camarade au hasard et répondre aux commentaires sur les *post-it* déjà collés à l'intérieur. Pour améliorer la visibilité des deux étapes lors de la mise en commun des *post-it*, cette réponse doit être écrite en vert. Un outil d'aide à la rédaction sous forme d'affiche est construit de façon similaire à celui de la deuxième séance afin de fournir un support à

l'écriture. Il rassemble des phrases-type pouvant servir de trame aux réponses des élèves (e.g., moi aussi je pense que [...]; je ne pense pas comme toi parce que [...]; je ne m'étais pas posé cette question, mais je pense que [...]; je suis d'accord / pas d'accord parce que [...]).

Outre le fait d'être conforme aux exigences du programme en termes de compétences à acquérir au cycle 3, la forme de ces phrases vise à induire des propos justifiés et à éviter des désaccords (ou accords) affirmés de manière unilatérale, moins riches et donc plus difficiles à exploiter lors d'une discussion collective.

Le support ainsi constitué est visible pendant la phase de deuxième lecture de l'album et réponses aux *post-it*. Une vingtaine de minutes est consacrée à cette deuxième lecture, soit un petit peu moins que lors de la première lecture puisque le texte est déjà connu, et qu'il s'agit seulement de se le remémorer avant de répondre à son camarade.

3.3.2.4 Séance 4 : Compréhension fine du texte

Cette séance est axée uniquement sur la compréhension du texte en termes de vocabulaire, mais également de références (essentiellement géographiques). En préalable, on demande aux élèves de faire en 10 à 15 lignes le résumé de l'histoire *Le voyage d'Oregon*. Cela nous permettra de garder une trace de leur compréhension et leur mémorisation effective, sans aide extérieure, après deux lectures silencieuses autonomes. Cet exercice permet également aux élèves, par cette tentative de résumé, de prendre conscience de ce qu'ils retiennent du récit, éventuellement des incompréhensions qui subsistent, et en cela les préparent et les impliquent dans le travail de compréhension qui suit.

Je fais ensuite une lecture magistrale du texte, m'interrompant à chaque nouvelle étape du voyage pour éclaircir, selon la demande des élèves, l'identification des personnages, le vocabulaire difficile, ou l'enchaînement des actions. J'ajoute à la lecture la projection d'un diaporama permettant de visualiser le parcours de *Duke* et *Oregon* sur une carte des Etats-Unis (Annexe 3) ponctué de photographies des lieux ou régions évoqués.

3.3.2.5 Séance 5 : Débat interprétatif

En préalable au débat, les *post-it* de chaque double-page sont rassemblés dans un seul et même album et scannés afin de fournir un support visuel à la discussion. De cette façon, les interventions de chacun sont matérialisées ce qui facilite la prise de conscience de l'activité du sujet-lecteur. Lors de la discussion, chaque double-page est projetée au tableau et je procède à la lecture des annotations. Je demande ensuite aux élèves de réagir à ces diverses remarques en leur faisant identifier autant que possible les éléments personnels, affectifs, issus de leur expérience, et donc subjectifs, qui influencent leur point de vue du lecteur. Trois à cinq minutes

sont consacrées à chaque double-page et une liste non-exhaustive des éléments identifiés est réalisée sur des affiches (Annexe 4).

Un traitement particulier est réservé à la dernière double-page, sans texte, qui représente la séparation de l'ours et du clown, le clown repartant seul et laissant son nez rouge dans la neige. Cette fin étant ouverte, les élèves sont encouragés à s'exprimer sur leur interprétation de ce nez rouge dans la neige. Les divergences d'interprétation sont mises en évidence dans le but de faire prendre conscience aux élèves du rôle qu'ils jouent dans le processus de création de l'histoire, et de la multitude d'histoires qui en résultent (Annexe 5).

3.3.2.6 *Expliciter les ressentis sur l'exercice*

A la suite de la séance de mise en commun des *post-it* et de débat, un temps de discussion est proposé aux élèves afin d'explicitier ce que l'ensemble de la démarche observée pour lire *Le voyage d'Oregon* leur a apporté. Cette phase se présente sous la forme d'une discussion collective durant laquelle les élèves rappellent ce qui a été conduit (qu'avez-vous fait ?), puis s'expriment sur les bénéfices supposés de la démarche (à quoi cela vous a-t-il amené, qu'avez-vous découvert ?). Cette discussion engage les élèves dans un travail métacognitif afin de leur faire identifier les moyens qui les ont conduits à faire évoluer leurs représentations initiales. Elle est effectuée le même jour que la séance de débat afin de garantir une bonne mémoire de ce dernier exercice, mais à un moment de la journée différent. Le lendemain, il est de nouveau demandé aux élèves de compléter le questionnaire *Le lecteur que je suis*, et également de répondre en une dizaine de ligne à la question suivante : Qu'est-ce que tu retiens en bien ou en mal de ce que nous avons fait sur l'album *Le voyage d'Oregon* ?

3.3.3 **Les indicateurs retenus**

Dans un premier temps, j'analyserai les représentations initiales de la lecture présentes dans cette classe en distinguant 3 catégories :

- le lecteur scolaire : il dit lire pour apprendre des choses, pour répondre à des questionnaires de lecture, et pour avoir de bonnes notes, il justifie sa préférence pour un livre par sa simplicité et / ou le fait qu'il ne soit pas long ;
- le lecteur mixte : il dit également lire pour apprendre des choses, pour répondre à des questionnaires de lecture, ou pour avoir de bonnes notes, mais seulement une de ces trois raisons est sélectionnée, et la dimension de rêve, d'occupation, d'émotions ressenties est également présente dans les réponses ;
- le lecteur personnel : seule la dimension de loisir est présente avec éventuellement la notion d'apprendre des choses.

Je ferai également l'état de la place de la lecture dans les centres d'intérêt des élèves en relevant la proportion de ceux qui disent avoir déjà raconté l'histoire d'un livre qu'ils ont aimé à quelqu'un et / ou qui parlent de livres avec leurs amis, ainsi qu'en relevant le nombre d'élèves considérant que lire sert à échanger ou partager des choses avec les autres.

J'analyserai enfin le ressenti des élèves face au dispositif proposé à travers les écrits associés au deuxième questionnaire : « Qu'est-ce que tu retiens en bien ou en mal de ce que nous avons fait sur *Le voyage d'Oregon* ? » Je distinguerai alors les élèves qui ne mentionnent que la tâche ou l'histoire, de ceux qui en tirent un autre éclairage sur les potentialités de la lecture.

Par la suite, je m'intéresserai aux différentes postures de lecteurs mises en évidence par la première phase d'écriture sur les *post-it*. Pour cela, je distinguerai 6 catégories d'annotation :

- *le commentaire* : cette posture correspond à celle du *texte action* de Bucheton (1999), l'élève commente l'action, essaye de comprendre les personnages et de leur attribuer des émotions, des sentiments ;
- *l'actualisation de l'horizon d'attente* : le lecteur confirme ou infirme la correspondance du récit avec ce qu'il avait anticipé, ou exprime une attente pour la suite ;
- *le questionnement* : le lecteur repère une zone à combler, une liberté d'interprétation dans le récit et exprime la question associée sans pour autant tenter d'y répondre ;
- *l'interprétation* : le lecteur comble un blanc de l'histoire, ou exprime des images en rapport avec la double-page, il est dans une démarche de création ;
- *la référence personnelle* : cette posture correspond à celle du *texte tremplin* de Bucheton (1999), le récit est prétexte à un propos centré sur les souvenirs, les émotions ou l'expérience du lecteur ;
- *le blocage technique* : les limites de l'apprenti-lecteur prennent le pas sur la lecture littéraire, il s'agit d'une incompréhension de l'implicite, ou plus souvent d'un mot de vocabulaire inconnu.

Je n'ai pas souhaité reprendre pour cette étude toutes les postures proposées par Bucheton (1999). En effet, certaines d'entre elles comme le *texte tâche*, le *texte signe* ou le *texte objet* ne sont pas représentatives des écrits des élèves et à ce titre, il m'a semblé pertinent de les faire évoluer pour mes besoins spécifiques. Les quatre premières postures définies ici à partir des écrits des élèves sont toutes des composantes d'une démarche de compréhension-interprétation, mais révèlent des degrés d'engagement différents dans le texte. Le *commentaire*, par exemple, s'appuie sur une volonté de comprendre l'action et les personnages alors que *l'actualisation de l'horizon d'attente* suppose une projection dans le texte pour anticiper et imaginer son déroulement. D'autre part, bien que le questionnement et l'interprétation soient deux étapes de la démarche interprétative, les distinguer permet d'identifier à quel point les élèves se lancent dans l'interprétation. On peut également envisager chacune de ces postures comme

un axe de travail en classe pour aborder avec les élèves cette dimension de compréhension-interprétation afin de permettre le développement du sujet-lecteur dans toute sa subjectivité par l'expérimentation. En effet, Brillant Rannou (2016) rappelle que dans la perspective des recherches sur le sujet lecteur, on considère que la connaissance ne s'acquiert que par l'expérience, liant le savoir à un vécu effectif et personnel, voire sensoriel.

Au vu des postures identifiées pour cette étude, force est de constater que la recherche de sens a été la démarche majoritairement adoptée par les élèves lors de cette expérience. Il est possible que ceci soit révélateur d'habitudes scolaires étant donné que la compréhension est un domaine largement travaillé à l'école primaire, au détriment de l'expression libre sur des textes lus.

Lors de la deuxième phase d'écriture, les élèves répondent aux annotations de l'un de leurs camarades. Les productions attendues sont donc nécessairement orientées par la nature des écrits figurant déjà sur les *post-it*. On distinguera alors trois types de réponse selon des critères différents de ceux de la première phase d'écriture :

- *Le statu quo* : la réponse proposée est très brève, et ne permet pas d'engager une discussion ; l'élève émet son accord ou son désaccord mais sans le justifier, une discussion ne peut pas être engagée à partir de ce premier échange ;
- *L'explication* : l'élève appuie sa réponse sur le sens du texte, qu'il s'agisse d'un mot de vocabulaire, ou de sens global, il corrige les éventuelles erreurs de compréhension révélées par le commentaire de son camarade ; l'échange n'a pas vocation à être poursuivi puisqu'une fois cette clarification apportée, le problème est considéré comme résolu ;
- *L'échange* : la réponse expose une divergence d'interprétation justifiée ou un début de discussion sur les ressentis respectifs des élèves ; une discussion est amorcée et reste ouverte pour être potentiellement poursuivie.

Enfin, en classant les interventions des élèves lors du débat en classe entière selon les mêmes critères que ceux de la première phase d'écriture, je m'intéresserai à l'évolution de ces postures de lecteur infléchies par la confrontation de l'ensemble des commentaires écrits sur les *post-it*.

4 Résultats

L'objectif de cette expérience était de tester la pertinence du dispositif d'écriture sur des *post-it* pour faire évoluer la conception de la lecture de ces élèves de cycle 3, ainsi que pour rendre explicites les postures de lecteurs qu'ils investissent. Les résultats exposés ici permettent donc d'aborder dans un premier temps l'évolution du sens de l'acte de lire pour les élèves, avant de détailler les différentes postures observées lors de chaque phase de la séquence.

4.1 Évolution des représentations de l'acte de lire

4.1.1 Représentations initiales

Les réponses au questionnaire (Annexe 1) proposé aux élèves en amont de la séquence permettent de constituer trois catégories de lecteurs (figure 1). Seule une minorité peut être qualifiée de *lecteurs personnels* (quatre sur vingt-six). La classe est donc essentiellement composée de *lecteurs scolaires* ou *mixtes*, indépendamment de leurs performances dans le domaine du français. Il est cependant intéressant de remarquer que dans les réponses des lecteurs *scolaires*, on perçoit malgré tout la subjectivité de leur activité de lecture, bien qu'eux-mêmes ne l'identifient pas comme partie essentielle de l'acte de lire.

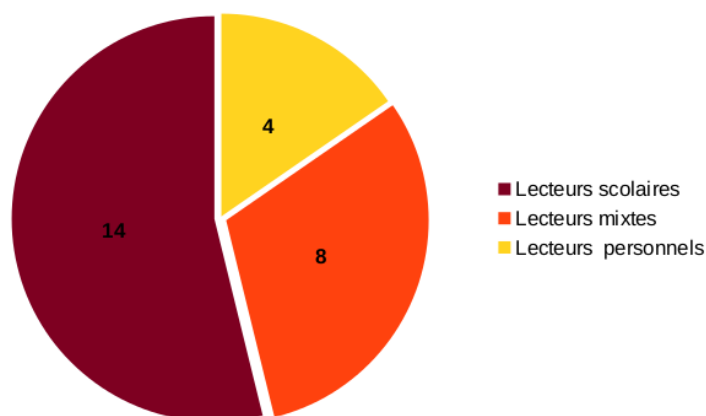


FIGURE 1 – Répartition des 26 élèves (CM1-CM2) en trois catégories en fonction de leur représentation de l'acte de lire avant l'expérimentation de l'écriture sur *post-it* : le lecteur scolaire, le lecteur mixte et le lecteur personnel.

En ce qui concerne la place donnée à la lecture au quotidien, les réponses sont très tranchées : on remarque qu'une grande majorité d'élèves (dix-huit) disent lire un peu tous les jours, alors que les huit élèves restants affirment qu'ils lisent seulement lorsqu'ils y sont obligés. Enfin, on observe une répartition relativement homogène quant aux échanges des élèves avec leur entourage sur leurs lectures. En effet, douze élèves disent parler de livres avec leur famille et huit d'entre eux échangent également à ce sujet avec leurs amis. Les élèves de l'autre moitié de la classe disent soit ne jamais parler de leurs lectures avec qui que ce soit de leur entourage (six élèves) ou seulement quelquefois (huit élèves). On notera qu'à la première question qui leur

était soumise, la proposition « lire sert à échanger / partager des choses avec les autres » n'a été sélectionnée que par cinq élèves.

Ces premiers résultats font l'état d'élèves présentant majoritairement des caractéristiques de lecteur scolaire, avec une pratique très modeste de la lecture personnelle.

4.1.2 Évolution observée à travers le questionnaire

Compte tenu de la courte durée de l'expérience, on ne s'attend pas à observer un changement radical en ce qui concerne les pratiques des élèves. En revanche, on observe une nette évolution en ce qui concerne leurs représentations de l'acte de lire (figure 2) puisqu'une grande majorité des élèves bascule dans la catégorie des *lecteurs personnels*, et que l'effectif des *lecteurs scolaires* est réduite de plus de la moitié, inversant la tendance observée avant la mise en place du dispositif présenté ici.

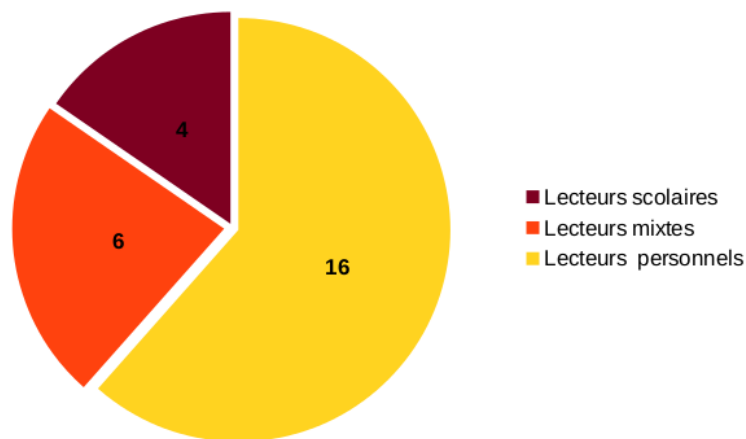


FIGURE 2 – Répartition des 26 élèves (CMI-CM2) en trois catégories en fonction de leur représentation de l'acte de lire après l'expérimentation de l'écriture sur post-it : le lecteur scolaire, le lecteur mixte et le lecteur personnel.

Il est également intéressant de remarquer que six élèves supplémentaires ont sélectionné la notion d'échange et de partage comme une utilité de la lecture.

4.1.3 Ressenti des élèves sur le dispositif proposé

De manière générale, l'exercice proposé a été apprécié par les élèves qui ont montré un grand enthousiasme à chaque étape du dispositif. On soulignera cependant que onze élèves de la classe, lorsqu'ils expriment ce qu'ils retiennent de ce qui a été fait, restent uniquement focalisés sur la tâche effectuée et ne mentionnent pas la dimension d'échange ni de subjectivité de la lecture. Ces élèves préfèrent rappeler des passages de l'histoire (exemple 1) ou décrire les étapes du dispositif (exemple 2). On repère aussi chez deux de ces élèves un défaut de compréhension, conscient ou non, s'étant révélé être un obstacle à leur implication (exemple 3).

- Je n'ai pas aimé quand Duke et Oregon marche, marche et marche... encore et encore parce qu'il se font mal [...]
- Je ai bien aimé oregon parce que il y avait compassion, amitié, gentillesse et responsabilité.
- [...] c'était triste parce que le clown pare avec l'ours dans une notre ville il lâche le cirque et c'est dommage [...]

EXEMPLE 1 – Extraits de productions d'élèves exprimant leur ressenti vis à vis du dispositif proposé : exemples de rappels de passage de l'histoire.

- J'ai bien aimé quand on a répondu aux questions des post-it.
- Et c'était très bien de dire ce qui été écrite sur les postite comme sa ça nous donne des questions.
- Nous avons écouté la maîtresse lire les post-it puis nous avons posé des questions sur le livre.
- On avait bien discuté est bien réfléchi est aussi bien répondu au question mais bien sur il faut répondre au question en réfléchissant.

EXEMPLE 2 – Extraits de productions d'élèves exprimant leur ressenti vis à vis du dispositif proposé : exemples de description factuelle du dispositif.

- J'ai bien aimé les postite que les autres ont écrits ils avaient plein d'idées que moi.
- Je n'ai pas trop aimé parce que je n'ai pas trop compris, c'est ennuyeux. [...] Plusieurs choses ne sont pas pressées dans le livre, peut être que je n'ai pas compris pour ça.

EXEMPLE 3 – Extraits de productions d'élèves exprimant leur ressenti vis à vis du dispositif proposé : exemples révélant une incompréhension pénalisante.

Pour le reste de la classe, soit quinze élèves, les témoignages recueillis mettent en évidence une prise de conscience du fait que la lecture peut être un vecteur de partage avec les autres (exemple 4). Cinq de ces élèves mentionnent également l'expérience de la subjectivité des ressentis face à une même histoire (exemple 5).

- On a parlé de notre ressentis [...] et j'étais content d'avoir le ressenti des autres.
- C'était bien que tous le monde a pu raconter quelque chose sur lui.
- Après j'ai donc mieux regarder le livre et en plus partager tous ensemble nos idées. Donc maintenant je connais beaucoup mieux les autres.
- J'ai aussi aimé partagé des opinions avec les autres.
- J'ai bien aimé que tout le monde parle de sa vie, de ses rêves... Car on apprend des choses sur les gens.
 - J'ai bien aimé parler de ce livre car ça a permis de donner notre ressentie, mieux nous connaître et échanger nos avis.
- J'ai aimé parce qu'on a partagé des choses.

EXEMPLE 4 – Extraits de productions d'élèves exprimant leur ressenti vis à vis du dispositif proposé : exemples révélant une vision de la lecture comme vecteur de partage.

On notera cependant que ces productions, si elles révèlent un changement de posture, ne sont pas exemptes de commentaires factuels décrivant la tâche, ou relatant des passages de l'histoire. Cependant, ce type de commentaires reste mineur dans les textes de ces quinze élèves.

- On a appris qu'on pouvait avoir les mêmes idées dans une même histoire et aussi ressentir des choses différentes.
- Et aussi sur les post-it qu'on peut ressentir des choses différentes et aussi l'amitié.
- [...] chacun pensait à une histoire différente au début (avant de lire) [...] on a tous une fin de l'histoire différente en tête.
- Et j'ai aussi appris qu'on était tous différents à l'intérieur et à l'extérieur qu'on a tous une façon différente.
- Je trouve qu'à la fin tout le monde est d'accord que c'est triste, mais nous n'avons pas tous les mêmes pensées quand on trouve ça triste et je trouve ça bien.

EXEMPLE 5 – Extraits de productions d'élèves exprimant leur ressenti vis à vis du dispositif proposé : exemples révélant une prise de conscience de la subjectivité de la lecture.

4.2 Mise en évidence des postures de lecteur

Lorsqu'on rassemble les productions sur *post-it* de tous les élèves de la classe, on obtient deux-cent-vingt-quatre contributions lors de la première phase d'écriture et autant de réponses. Chaque phase d'écriture sera analysée séparément puisque pour la première, il faut considérer que les élèves découvrent l'ouvrage proposé, et sont libres d'évoquer le sujet de leur choix. Ils ne rencontreront donc pas les mêmes difficultés lors de la deuxième phase d'écriture, au cours de laquelle ils ont déjà une connaissance de l'histoire, et où ils répondent aux *post-it* déjà présents dans l'album, ce qui les oriente nécessairement d'une manière ou d'une autre. En revanche, on traitera toutes les contributions ensemble, afin d'analyser les postures de lecteurs visibles non pas à l'échelle de l'élève, mais à l'échelle de la classe.

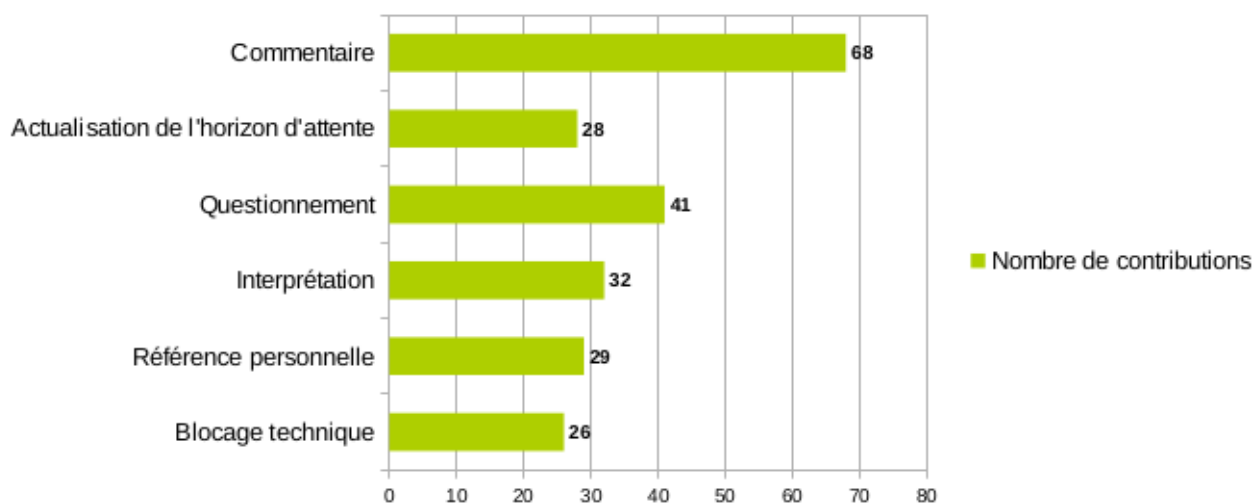


FIGURE 3 – Répartition des contributions des élèves sur les *post-it* lors de la première phase d'écriture en cinq catégories : le commentaire, l'actualisation de l'horizon d'attentes, le questionnement, l'interprétation, la référence personnelle et le blocage technique.

4.2.1 Postures investies lors de l'écriture initiale sur *post-it*

La répartition des contributions lors de cette première phase d'écriture (figure 3) selon les catégories définies plus haut (exemple 6) montre que le commentaire est majoritaire avec 30% des contributions. Cependant, les élèves investissent également de manière importante d'autres postures : le questionnement arrive donc en deuxième position (18%), suivi de l'interprétation (14%). Les postures les moins investies sont celles de la référence personnelle, de l'actualisation de l'horizon d'attentes et celle révélant un blocage technique représentant chacune autour de 12% des contributions.

- *Commentaire* : je compren qui la le traque moi aussi à sa place j'aurai le traque. / C'est triste car l'ours se fait tenir en laisse comme un chien.
- *Actualisation de l'horizon d'attente* : je suis contente pare ce que je me demander ci ca aller être comme ça dans l'histoire. / J'aimerais que le clown dise oui.
- *Questionnement* : Je me demande ce qu'il y a à cette forêt pour l'ours. Pourquoi il enlève pas son masque et son nez rouge ?
- *Interprétation* : ça me fait penser à un volcan. / Je suis triste parce que je pense que la voiture qui vient de pasé fais de la discrimination.
- *Référence personnelle* : ça me rappelle ma vie quand je suis sortie la nuit en espagne. / ça me rappelle mon rêve parce que il y avait moi et ma sœur qui était parti dehors et [...].
- *Blocage technique* : Je ne comprends pas le mot Blotti. C'est quoi viviers ?

EXEMPLE 6 – Extraits de productions d'élèves lors de la première phase d'écriture correspondant à chacune des catégories définies.

4.2.2 Postures investies lors des réponses sur *post-it*

L'analyse des contributions des élèves lors de la deuxième phase d'écriture (exemple 7) selon les critères définis plus haut, montre que le *le statu quo* est investi majoritairement avec 52% des réponses, *l'échange* arrive en deuxième position avec 39% des contributions alors que les 9% restants relèvent de *l'explication* (figure 4). Ce résultat révèle un investissement moindre des élèves dans la réponse à leurs pairs et questionne l'utilité et la difficulté de cette partie du dispositif.

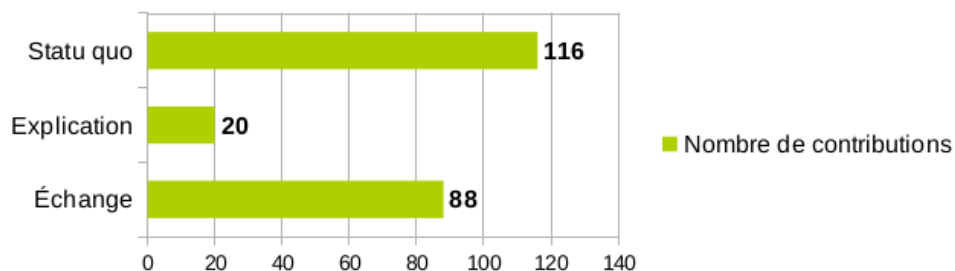


FIGURE 4 – Répartition des contributions des élèves sur les *post-it* lors de la deuxième phase d'écriture en trois catégories : le *statu quo*, l'explication et l'échange.

Il est intéressant de noter que *l'explication* n'intervient pas uniquement pour répondre au *blockage technique* mais également lorsque l'interprétation initiale n'est pas permise par le sens du texte.

- *Le statu quo* : oui. / D'accord. / Je ne sais pas.
- *L'explication* : fourbu : fatigué, déplumé : on lui enlève les plumes / tu te trompe parce que dans le texte c'est pas écrit ça.
- *L'échange* : Tu es vraiment sortie la nuit toute seule ? / oui trop marrant 300 hamburgers en plus i va prendre beaucoup de poids. / Mais c'est un adulte mais c'est un nain alors souvent les adultes n'ont pas d'ours en peluche.

EXEMPLE 7 – Extraits de productions d'élèves lors de la deuxième phase d'écriture correspondant à chacune des catégories définies.

4.2.3 Postures investies lors du débat interprétatif

Lors de la phase de débat, les élèves ont investi toutes les postures déjà vues plus haut, mais pour chaque double-page, c'est une posture en particulier qui a permis de soutenir leurs discussions. Ainsi, la *référence personnelle* a été très majoritairement sollicitée : sur les seize doubles-pages, neuf font l'objet d'échanges quasi-exclusivement centrés sur les expériences et références personnelles des élèves (exemple 8). Ils ont ainsi évoqué successivement leurs souvenirs lors de spectacles de cirque, les métiers qu'ils souhaiteraient exercer plus tard, certains de leurs rêves, les moqueries qu'ils expriment ou subissent, les documentaires qu'ils ont visionnés sur les animaux ou encore la description des voitures les plus cabossées qu'ils aient vues. Le débat a été mobilisé par les élèves pour s'approprier le texte à travers l'expression de soi, investissant même cette posture davantage à l'oral que lors de l'écriture sur *post-it*. Il est également ressorti de ce débat un grand enthousiasme et un plaisir évident des élèves à participer à la discussion.

- Un jour, on était au cirque et il y avait un clown. Il a pris ma mère dans le public pour aller au milieu [...]
- En fait, j'étais en vacances en Espagne et tous les soirs on allait faire une promenade avec mes parents, et c'était la nuit mais il y avait plein de lumières [...]
- Avant, chez mes grands parents, je mangeais des hamburgers en regardant Luky Luke.
- Avec ma maman on a eu notre ancienne voiture cabossée et brûlée.
- Moi quand j'étais petite, j'avais un tigre géant mais blanc.
- Quand je suis allé à Genève au salon de l'auto [...]

EXEMPLE 8 – Extraits d'interventions d'élèves lors de la phase de débat : exemples relevant de la référence personnelle.

Pour cinq doubles-pages, c'est le *commentaire* (exemple 9) qui prend le dessus, et ce en écho à la majorité des *post-it* correspondants, mais de manière plus aboutie que lors de la phase écrite. En effet, les élèves cherchent davantage à comprendre les personnages en s'appuyant sur leur propre système de valeurs et évoquent l'action en miroir de leurs émotions.

- C'est normal qu'il a le trac, moi, déjà, quand je chante devant mes parents j'ai le trac.
- Quand j'ai lu cette page, je me suis imaginé comme l'ours, je comprends qu'il aime les hamburgers.
- Moi je pense qu'ils sont contents sous la pluie parce que moi j'aime les grosses pluies parce que je me dis que c'est comme des bonbons.
- Ça doit être bien d'être un ours parce que tu peux faire peur à ceux qui t'embêtent.

EXEMPLE 9 – Extraits d'interventions d'élèves lors de la phase de débat : exemples relevant du commentaire.

Les deux doubles-pages restantes ont été l'occasion d'un *questionnement* (exemple 10) pour l'une, sans apport de réponse par la classe, et d'un débat interprétatif pour l'autre. On notera que la posture d'*interprétation* n'a vraiment été investie collectivement que lors de la discussion sur la dernière double-page (exemple 11). Le fait que le texte soit ouvert a été déclencheur de cette activité puisque l'absence de fin « claire » a dérangé une grande partie des élèves, disant vouloir savoir ce qui allait « vraiment » se passer après.

- Est-ce qu'Oregon est mâle ou femelle ?
- Comment il va faire pour rentrer dans le bus, l'ours ?
- Est-ce que Duke donne la main à Oregon ?

EXEMPLE 10 – Extraits d'interventions d'élèves lors de la phase de débat : exemples relevant du questionnement.

- Si ça se trouve, il a juste fait tomber une balle. Les clowns ça a des balles.
- Duke va arrêter sa carrière parce que ce sera plus jamais pareil sans son ours de compagnie.
- Il ne veut pas se retourner parce qu'il est trop triste et il ne veut pas qu'Oregon le voit pleurer.
- L'ours va oublier Duke quand il va rencontrer les autres ours.

EXEMPLE 11 – Extraits d'interventions d'élèves lors de la phase de débat : exemples relevant de l'interprétation.

A l'issue de ces discussions, les élèves ont évoqué ce qu'il leur semblait avoir découvert. Il est ressorti de ces commentaires la notion d'échange et de découverte de l'autre, mais également la subjectivité de la lecture (exemple 12).

- On a parlé de nous, de toutes nos pensées.
- On a parlé de nos rêves et de nos peurs.
- On a vu qu'on trouvait tous l'histoire triste mais on n'est pas d'accord pourquoi c'est triste.
- Des fois on est d'accord, des fois on n'est pas d'accord.
- On a imaginé des choses différentes pourtant on a lu la même histoire.

EXEMPLE 12 – Extraits d'interventions d'élèves lorsqu'on leur demande de s'exprimer sur ce qu'ils retirent des discussions.

5 Discussion et conclusion

Les recherches actuelles en didactique de la littérature soutiennent l'hypothèse selon laquelle la formation du sujet-lecteur doit aller de concert avec l'apprentissage de la technique de la lecture. La lecture de textes littéraires ne doit donc plus être, comme cela a longtemps été le cas, postérieure à un apprentissage technique ancré sur des textes écrits dans une perspective pédagogique. Il convient donc d'élaborer et de mettre en place des dispositifs pédagogiques permettant la prise en compte de cette dimension de la lecture dès l'introduction de la littérature à l'école primaire. Partant du constat que la lecture est souvent vécue comme un acte purement scolaire, et que cette conception entrave le développement du sujet-lecteur, de sa démarche créative, et peut ralentir de ce fait l'apprentissage lui-même, l'expérimentation proposée ici avait pour objectif de faire évoluer le rapport des élèves à la lecture grâce à un dispositif d'*écriture dans les marges* visant à rendre explicite leur activité de lecteur ainsi que sa potentielle subjectivité. L'évolution de leurs conceptions initiales a été suivie grâce à un questionnaire, et il leur a également été demandé d'exprimer leur ressenti face à cette manière originale d'aborder un texte.

5.1 Analyse des résultats

5.1.1 Évolution du rapport à la lecture

Si on se focalise tout d'abord sur l'évolution du rapport à la lecture suscité par la mise en place de notre dispositif, on constate que les élèves, initialement massivement dans la catégorie des *lecteurs scolaires*, apparaissent ensuite massivement comme des *lecteurs personnels*. A l'instar de Perrin-Doucey (2011), mettant en évidence un changement dans les rapports à l'apprentissage du code chez des élèves de CP lorsque l'aspect littéraire est abandonné au profit de la technique, les résultats présentés ici révèlent à l'inverse une appropriation personnelle de l'acte de lire alors qu'il était considéré au préalable comme purement scolaire. Ce constat tend à confirmer le fait que les dispositifs permettant l'expression du sujet-lecteur permettent aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages, et les rendent par conséquent plus fructueux.

Le recueil du ressenti des élèves montre d'ailleurs un grand enthousiasme face au dispositif proposé, et pour 60% d'entre eux la prise de conscience que l'acte de lire peut être vecteur de partage et d'échanges. Cette dimension s'avère très importante, d'une part pour donner le goût de lire, mais également dans la formation du sujet lecteur puisque c'est de la confrontation des interprétations que peut naître une pleine conscience de la subjectivité de la lecture.

5.1.2 Les postures de lecteur investies à l'écrit

Les postures investies par les élèves relèvent majoritairement d'une démarche de compréhension-interprétation. Parmi les postures proposées par Bucheton (1999), celles du *texte signe* et du *texte objet* ne sont pas mobilisées ici. La question se pose donc des raisons de ce comportement. Il semble que ces deux aspects de l'activité du lecteur nécessitent un détachement important du cœur du texte pour prendre de la hauteur, exercice difficile, que ce soit à cause de la quantité d'énergie déjà impliquée dans la compréhension de l'histoire, ou par manque de pratique et d'expérience. En effet, Brillant Rannou (2016) souligne qu'il est nécessaire de vivre, d'expérimenter ces postures de lecteur expert afin de pouvoir les investir de nouveau dans d'autres textes. Il est possible qu'en CM, il n'ait pas encore ou peu été donné aux élèves l'occasion de dégager eux-mêmes la morale d'une histoire, ou les intentions d'un auteur. A l'inverse, la compréhension et l'interprétation, en termes de recherche de sens, sont des dimensions largement présentes dans les programmes, inculquant aux élèves des habitudes tenaces qu'on retrouvera ensuite dans leurs comportements de lecteurs jusqu'au lycée, et qui inhibent l'expression personnelle et la création (Massol, 2016).

Parmi les postures choisies pour cette expérience, on constate que si les élèves investissent majoritairement le *commentaire*, restant proches des personnages et de l'action, les postures relevant d'une démarche interprétative, de l'anticipation ou de la référence personnelle s'expriment également de manière non-négligeable. Ce résultat permet par ailleurs d'identifier les moins représentées afin de donner aux élèves l'occasion de les expérimenter de manière effective, et ce faisant de concrétiser la formation du sujet-lecteur au même titre que l'apprentissage du décodage et la recherche de sens. On remarquera à ce titre, que la posture du *texte signe* de Bucheton (1999) apparaît sur un unique *post-it* : « C'est important de tenir ses promesses ». Comme l'avait déjà observé Perrin-Doucey (2012b) chez des élèves de CP, ceci est révélateur du fait que si certaines postures ne sont pas encore investies par les élèves de manière significative, elles sont déjà présentes et on pourrait tout à fait les engager dans ce type de réflexions.

5.1.3 Importance du débat collectif

La verbalisation des réflexions de chacun et les débats interprétatifs occupent une place importante dans les dispositifs permettant de former le sujet-lecteur et d'initier des postures de lecture subjective, et apparaît donc comme essentiel pour l'enseignement de la littérature (Perrin-Doucey, 2012b). Cette dimension est d'ailleurs présente dans les programmes de l'école primaire (Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2008), et se trouve également au cœur de certaines méthodes de l'enseignement de la compréhension (exemple : Beltrami *et al.*, 2004).

Dans cette expérience, les élèves se sont massivement saisis du débat pour évoquer leurs souve-

nirs et leurs expériences, investissant majoritairement et de manière plus importante qu'à l'écrit, la posture de la *référence personnelle*. J'ai pu observer que dès le moment où l'un des élèves évoque un événement personnel, cela réveille chez les autres le désir de parler de soi, et que par la suite, cette dynamique s'auto-entretient par le plaisir qu'ils ressentent à échanger en classe sur ce qu'ils sont ou font en dehors de l'école. Le débat a donc été le plus souvent l'occasion de s'éloigner du sens du texte, utilisé alors comme un prétexte à la discussion, voire de l'oublier complètement. Cette dimension de la lecture, jamais expérimentée consciemment par les élèves auparavant, et révélée par le débat, a généré un grand enthousiasme. Ils ont pris conscience que lors de la lecture d'un album ils faisaient référence à leur vécu et que cela pouvait influencer leur ressenti sur le texte.

Le débat a également permis aux élèves d'aller plus loin dans les démarches de compréhension-interprétation. L'affinage des *commentaires* notamment leur a montré qu'on pouvait ressentir les actions vécues par les personnages de manières radicalement opposées selon sa sensibilité, et ce parce qu'on suppose que les personnages « sont comme nous ».

Enfin, si la posture d'*interprétation* n'avait pas été investie plus tôt dans le débat, la nature de la dernière double-page (absence de texte) et la fin ouverte la rendaient quasiment obligatoire. Les élèves ont alors été confrontés au fait que chacun avait imaginé une fin différente, générant à la fois chez eux de la surprise et de l'enthousiasme. Etant donné que peu d'entre eux s'étaient exprimés au sujet de la fin sur les *post-it*, seul le débat pouvait leur faire prendre conscience de la richesse potentielle d'une telle fin, confirmant le caractère essentiel de cette modalité de travail pour l'apprentissage de la lecture subjective.

5.1.4 Mention de la subjectivité de la lecture dans les écrits sur le dispositif

Lorsqu'on s'intéresse aux écrits des élèves sur le dispositif et ce qu'ils en retiennent, on constate que seule une minorité mentionne la notion de subjectivité de la lecture. Bien qu'on puisse supposer que cette prise de conscience ne peut être instantanée et se construit au fur et à mesure de l'apprentissage, il convient de s'interroger sur les raisons de ce résultat. En effet, Brillant Ranou (2016) parle, au sujet du dispositif d'*écriture dans les marges* ayant inspiré cette expérience, d'un apprentissage de la lecture subjective. Cet apprentissage ne suppose-t-il pas que les élèves prennent conscience de la subjectivité de leur propre lecture ? Pourtant, à travers les échanges sur les *post-it*, il apparaît des désaccords entre les élèves lorsqu'ils expriment leurs ressentis, ils ont également réalisé que si le texte faisait référence à un souvenir précis pour eux, ce n'était pas le cas pour leurs camarades qui pouvaient y voir tout autre chose. Les remarques relevées à l'issue du débat interprétatif avaient fait massivement mention de cette subjectivité. Il est possible que cette notion encore en cours d'acquisition soit plus difficile à expliciter à l'écrit, ce qui ex-

pliquerait son absence dans les productions écrites des élèves sur leur ressenti face au dispositif.

5.2 Limites et perspectives

Le dispositif proposé a effectivement permis de tirer des conclusions quant aux postures de lecteur déjà investies par les élèves, ou restant à travailler. Cependant les différences de comportement observées entre les phases écrites et le débat oral amènent la question suivante : dans quelle mesure les difficultés techniques liées à l'expression écrite entravent-elles l'exercice, et donc l'expression des postures du sujet-lecteur ? En effet, lorsque je proposais un étayage lors de la première phase d'écriture, afin d'aider les élèves à identifier ce qui pouvait constituer leur message, il s'est avéré que les idées ne leur manquaient pas. En revanche, lorsque je leur demandais pourquoi ils n'écrivaient pas ce qu'ils venaient de me dire, ils me répondaient que c'était trop long, ou qu'ils ne savaient pas comment l'écrire. Le côté fastidieux de l'écrit, même lorsqu'il est réduit de fait par le format imposé, est donc un élément bloquant pour beaucoup d'élèves de CM. D'autre part les mesures mises en place pour limiter cet effet, comme l'appui d'exemples de commentaires possibles, tendent à standardiser les productions des élèves au détriment de leur spontanéité. La deuxième phase d'écriture s'est révélée encore plus difficile, si on en croit la quantité de réponses relevant du *statu quo*, questionnant l'utilité de cette étape. Il est possible que ses objectifs n'aient pas été bien compris. En effet, ils ont beaucoup apprécié le fait de découvrir les annotations d'un camarade, sans pour autant entrer pleinement dans une dynamique d'échange. Expliciter l'objectif d'engager une discussion avec l'autre, aurait sans doute évité ce positionnement de « récepteurs purs ». L'expérimentation ayant porté sur un dispositif encore inédit dans cette classe, on peut cependant supposer que cet impact négatif s'amoinerait avec une pratique récurrente de ce type d'exercice.

Le problème de savoir si les techniques de compréhension fine d'un texte doivent être maîtrisées avant d'aborder la dimension subjective de la lecture fait souvent débat. Ici, les écrits sur *post-it* des élèves les plus faibles révèlent de gros défauts de compréhension qui, coûteux en énergie, entravent sérieusement toute démarche d'appropriation personnelle de texte. Ces élèves sont donc le plus souvent limités à l'effort de compréhension, même si les images peuvent parfois les aider, du fait d'une modalité d'accès au texte (la lecture autonome) inadaptée. Ces élèves peuvent cependant exprimer toutes les postures de lecteur lors de la phase orale, avec l'appui de la discussion pour construire le sens du texte. Il conviendrait de mieux tenir compte de leurs difficultés afin de pouvoir leur proposer une phase d'introspection purement individuelle, au même titre que les autres, mais en passant par l'oral par exemple.

Pour aller plus loin, il serait intéressant de se pencher plus particulièrement sur le bénéfice que ces élèves en difficulté pourraient tirer de ce type de dispositif. En effet, comme je l'ai déjà

mentionné, le débat ayant suivi les échanges par *post-it* a permis à ces élèves d'accéder à une compréhension de base du texte ; n'ayant plus le sentiment d'être perdus, ils ont alors spontanément investi d'autres postures que celle de la démarche de compréhension seule. Ceci est donc une illustration du fait que la formation du lecteur subjectif est tout à fait envisageable pour les faibles lecteurs, et n'est pas subordonnée à une maîtrise technique totale. Inversement, le fait de pouvoir parler de soi à propos du texte proposé, a enrôlé ces faibles lecteurs dans des discussions sur le sens. Ce constat confirme l'intérêt des approches de l'enseignement de la compréhension par le débat et les échanges, puisqu'elles proposent en effet de dépasser la seule construction de compétences techniques, et de considérer également l'activité subjective du lecteur. Ces démarches nécessitent une implication des élèves dans le texte et une justification de leurs choix, favorisant à la fois le développement de stratégies pertinentes, et la pratique de la démarche interprétative (Beltrami *et al.*, 2004). Devant l'enthousiasme de ces élèves lors de la participation au débat, on peut également supposer que cela permettrait de revaloriser la lecture, devenue pour eux synonyme d'efforts et/ou d'échec.

Dans une perspective à plus long terme, on pourrait envisager de généraliser la pratique de l'*écriture sur post-it* à l'étude de plusieurs albums répartis sur une année scolaire. Cela présenterait d'une part l'avantage de s'affranchir de certains biais mentionnés plus haut, comme la difficulté de l'écrit ou la standardisation des commentaires, mais on pourrait également voir évoluer les postures des élèves et leurs capacités à les mobiliser successivement. En effet, le lecteur expert étant le plus à même de conjuguer différentes postures lors de sa lecture (Bucheton, 1999), et l'expérience sensible de ces postures étant indispensable pour la formation du sujet lecteur (Brillant Rannou, 2016), la pratique répétée de l'exercice présenté ici semble être tout à fait indiquée. Il serait également pertinent de reproduire cette expérience sur un large panel d'élèves, afin d'évaluer la représentativité des résultats présentés ici, et de pouvoir tirer des conclusions d'ordre plus général.

A la lumière de cette expérience, il me semble aujourd'hui essentiel que les enseignants s'emparent des avancées de la recherche sur le sujet lecteur pour faire évoluer les pratiques de l'enseignement de la littérature d'une part, mais également des techniques de la lecture et de la compréhension, et ce, dès les premières années de l'école primaire. En effet, outre le succès du dispositif testé ici pour faire évoluer les élèves, j'ai pu observer chez eux un réel enthousiasme face à cette nouvelle approche. Lorsqu'on connaît l'importance de donner du sens aux apprentissages pour les rendre efficaces, il apparaît comme évident que cette quête de sens s'applique aussi bien à la littérature qu'aux mathématiques. Les dimensions de développement personnel de la pensée et de lien social véhiculées par la littérature ont donc toute leur légitimité en classe. Au delà de l'intérêt évident de cette approche pour la formation du sujet lecteur, les nombreux échanges oraux ou écrits ont également favorisé le développement de compétences sociales et la cohésion du groupe classe dans toute son hétérogénéité.

Bibliographie

- Ahr, S. et Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Presses universitaires de Namur.
- Beltrami, D., Quet, F., Remond, M. et Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Mosaïque. Hatier.
- Bishop, M.-F. et Rouxel, A. (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? *Le français aujourd'hui*, 157.
- Brillant Rannou, N. (2016). *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique*, volume 32 de *Dyptique*, chapitre 2 : Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie, pages 99–125. Presses universitaires de Namur.
- Bucheton, D. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire*, chapitre Les postures du lecteur, pages 201–214. CRDP de l'académie de Grenoble.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Retz.
- du Gard, M. (1928). La sorellina. *Dans Les Thibault*. Gallimard.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Grasset.
- Gide, A. (1997). *Journal : 1926-1950*, volume 2. Gallimard.
- Iser, W. et Sznycer, E. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Cambridge University Press.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Bibliothèque des Idées. Gallimard.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Écriture. Presses Universitaires de France.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Hachette.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des oeuvres. *Dans Dufays, J.-L., éditeur : Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire, sens utilité, évaluation*, pages 55–67. Presses Universitaires de Louvain.
- Manguel, A. (2006). *Journal d'un lecteur*. Actes Sud.

- Massol, J.-F. (2012). Stratégies d'incipit des carnets de lecture en contexte universitaire. *Dans Actes du Colloque Stratégies d'écriture, Stratégies d'apprentissages de la maternelle à l'Université, Colmar.*
- Massol, J.-F. (2016). *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique*, volume 32 de *Dyptique*, chapitre 2 : Lire subjectivement un sonnet de Verlaine en classe de seconde : variété, difficultés et intérêts d'une démarche, pages 127–154. Presses universitaires de Namur.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2002). Littérature cycle des approfondissements (cycle 3). *Collection École, Documents d'application des programmes.*
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *BO n°3 du 19 juin 2008.*
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2015a). Programme d'enseignement de l'école maternelle. *BO spécial du 26 mars 2015.*
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2015b). Programme d'enseignement moral et civique, école élémentaire et collège. *BO spécial n°6 du 25 juin 2015.*
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2015c). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.*
- Perrin-Doucey, A. (2011). Littérature et apprentissage de la lecture : former sans opposer. *Dans El Harmassi, Soumya, coord., Actes des Rencontres de Rabat des chercheurs en didactique de la littérature, (à paraître).*
- Perrin-Doucey, A. (2012a). Apprenti lecteur et sujet lecteur : incertaines frontières ou pôles antagonistes ? LIRDEF/ALFA - ESPÉ Languedoc-Roussillon – Université de Montpellier.
- Perrin-Doucey, A. (2012b). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.* Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Perrin-Doucey, A. et Warnet, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 51:115–130.
- Picard, M. (1986). La lecture comme jeu. *Editions de minuit.*
- Proust, M. (1988). *Sur la lecture.* Actes Sud.
- Rascal et Joos, L. (1993). *Le voyage d'Oregon.* Pastel ; L'école des loisirs.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire.* PU Rennes.

Tauveron, C. (2004). *Lire la littérature à l'école de la GS au CM*. Pédagogie. Hatier.

Vibert, A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? *Paris : ministère de l'Éducation nationale*.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire du lecteur	40
Annexe 2 : Aide à l'écriture sur <i>post-it</i>	42
Annexe 3 : Trajet de <i>Duke</i> et <i>Oregon</i>	43
Annexe 4 : Affiches de la séance de débat	44
Annexe 5 : Affiche bilan de la séance de débat : sur la subjectivité	45

Annexe 1 : Questionnaire du lecteur

Nom : _____

Le lecteur / la lectrice que je suis au :

Entoure pour chaque question la ou les réponses qui te correspondent le mieux.

Lire ça sert à :

- rêver
- avoir de bonnes notes
- apprendre des choses
- échanger / partager des choses avec les autres
- répondre à des questionnaires de lecture
- passer le temps / s'occuper
- découvrir et explorer d'autres mondes
- penser à sa vie, ses amis, sa famille

Mon livre préféré est : _____

Je l'ai aimé parce que :

- il n'est pas long
- il est simple à lire
- l'histoire est intéressante
- le héros est comme moi
- il m'a fait peur / rire / rêver
- il a de belles images
- autre raison : _____

Je l'ai trouvé :

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

Un livre que je n'ai absolument pas aimé : _____

Il ne m'a pas plu parce que :

- il est trop long
- les mots sont trop compliqués
- l'histoire est ennuyeuse
- j'ai été obligé de le lire
- je n'aime pas les personnages
- c'est écrit trop petit
- il n'y a pas d'image
- autre raison : _____

Je l'ai trouvé :

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

Je parle des livres que j'ai lus avec mes amis, mes parents, mes frères et soeurs :

- tout le temps
- souvent
- quelquefois
- jamais

Je lis :

- un peu tous les jours
- un peu chaque semaine (mais pas tous les jours)
- un peu tous les mois
- seulement quand je suis obligé(e)

Ce que je préfère dans les livres :

- les histoires avec des animaux
- les histoires de princes et de princesses, les contes
- les enquêtes policières
- les histoires qui font peur
- les histoires qui font rire
- les histoires d'aventures
- les histoires de super-héros
- tout
- rien
- je ne sais pas

Je lis plus souvent :

- à l'école
- à la maison

Je préfère lire :

- tout seul
- avec quelqu'un

J'ai déjà raconté à quelqu'un l'histoire d'un livre que j'ai aimé :

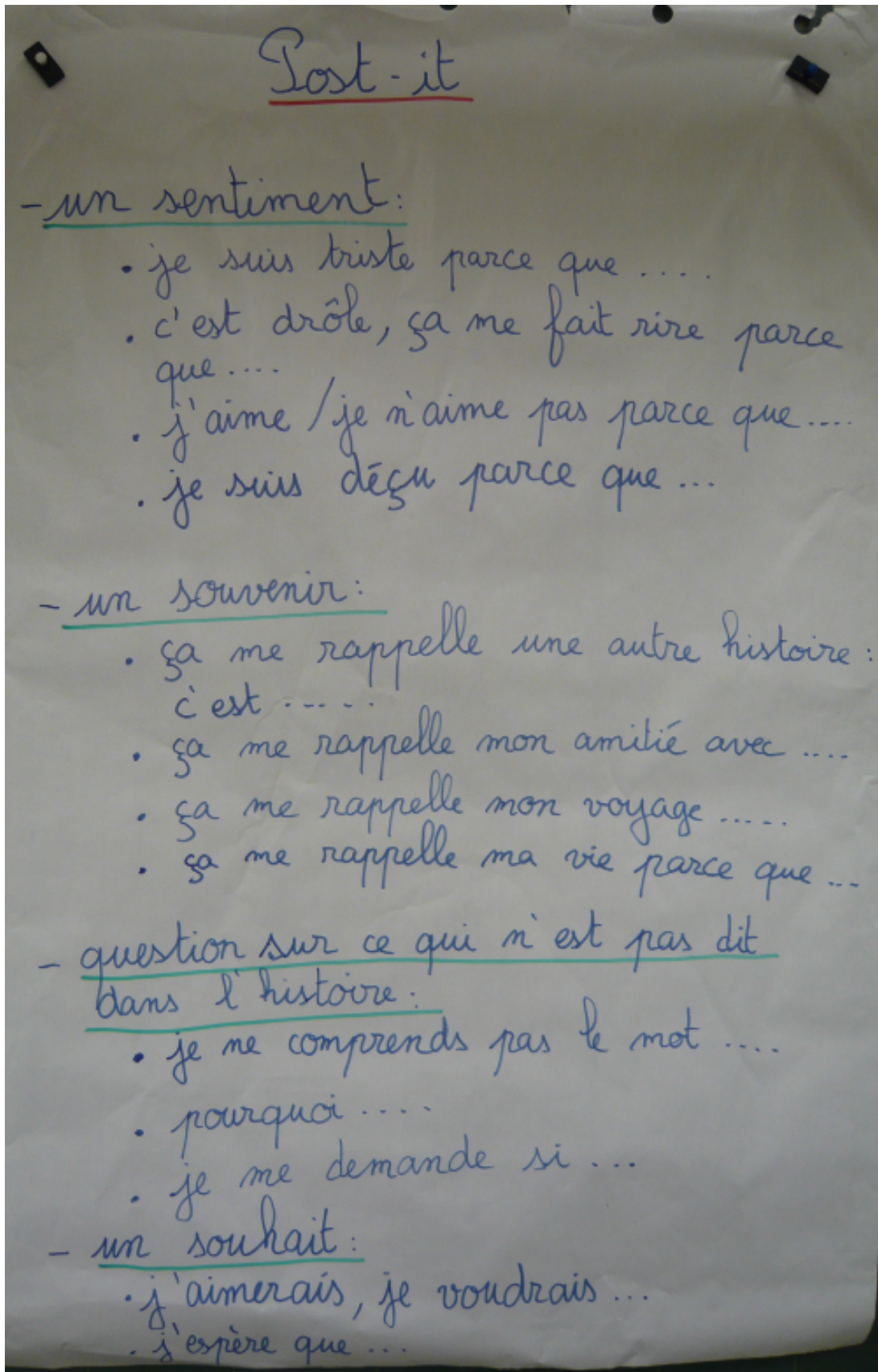
- oui
- non

Si oui, à qui : _____

Avec mes amis je parle :

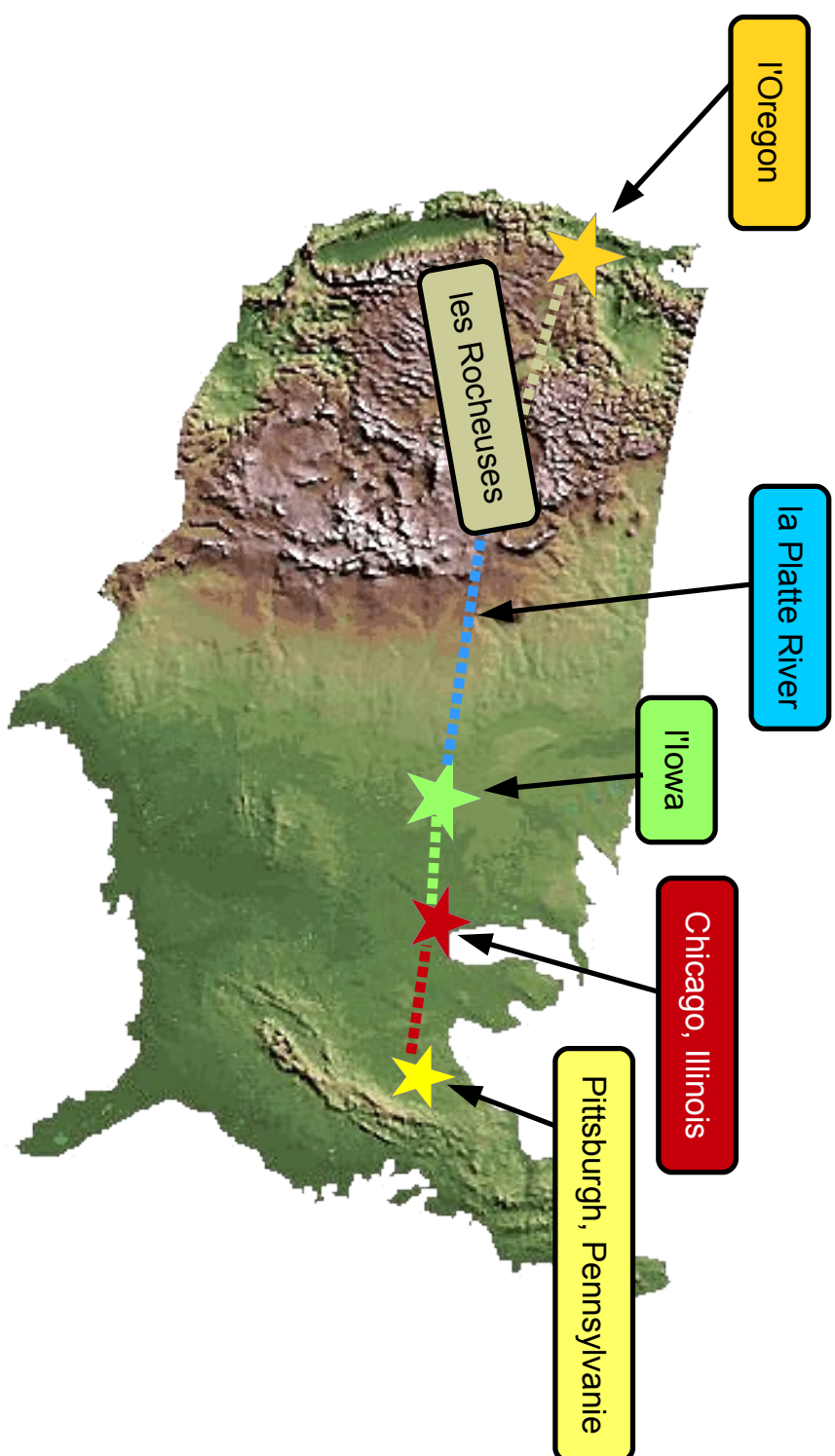
- de sport
- de jeux et de jouets
- de films (télévision ou cinéma)
- de livres
- de nourriture
- de ce qu'on apprend ou qu'on fait à l'école
- de ma famille

Annexe 2 : Aide à l'écriture sur *post-it*



Annexe 3 : Trajet de *Duke* et *Oregon*

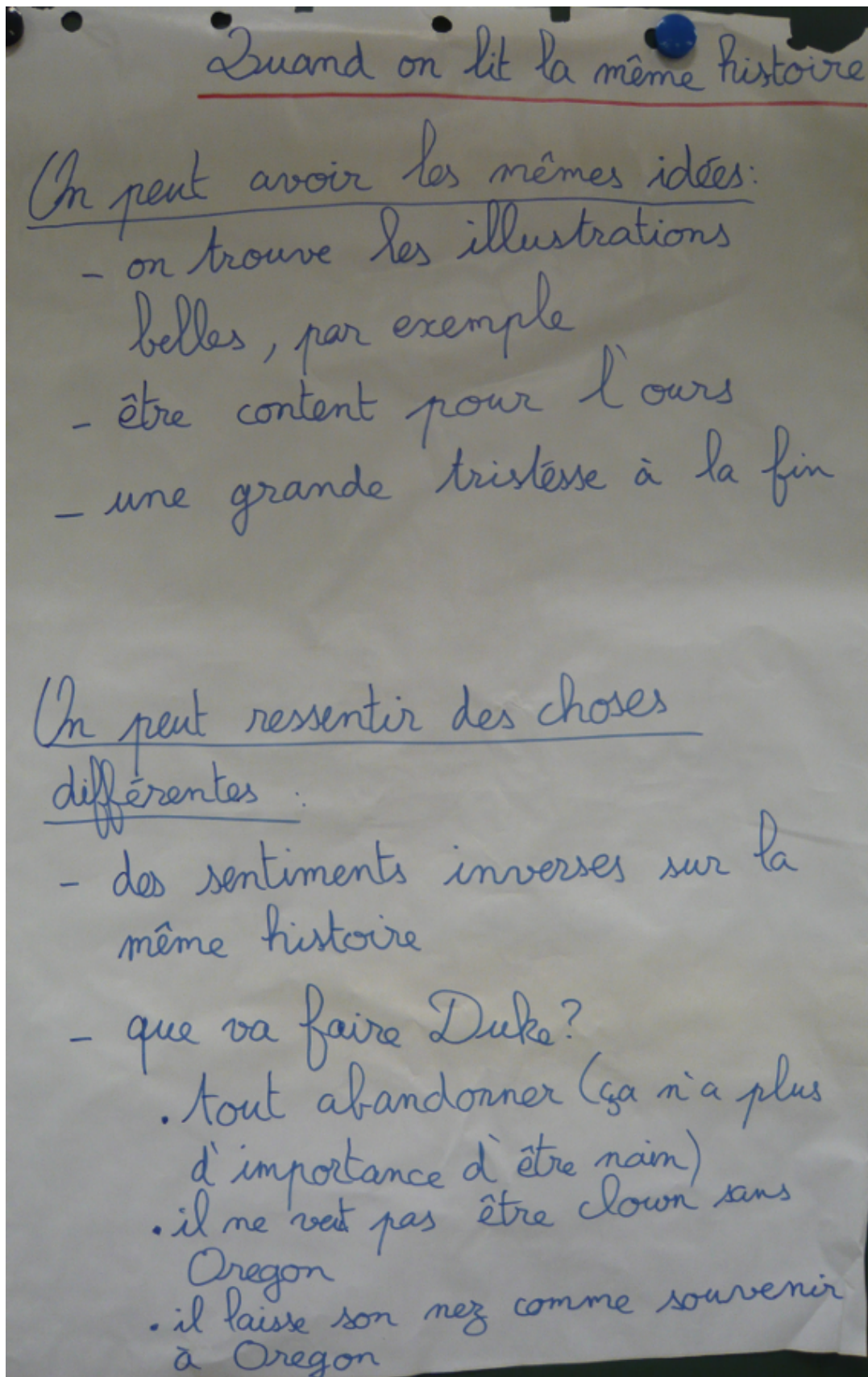
Quand j'ai rouvert les yeux, elle était là ! Telle qu'il l'avait rêvée...
Il ne fallut pas cent pas à Oregon pour oublier toutes ces années de captivité.
Oregon en Oregon ! J'ai tenu ma promesse... Dans le matin blanc, je partirai, le cœur léger et la tête libre.



Annexe 4 : Affiches de la séance de débat

- Il s'agit d'être allé au cirque avec une amie.
- Beaucoup d'entre vous auraient le trac.
- Quelques uns ne sont jamais allés au cirque.
- Jourmama a peur que les lions mangent le dessinateur.
- Certains (Kenya et Rob) ont vu des reportages sur les dessinateurs.
- Il s'agit de ne pas les laisser (peur).
- Certains ont participé à des spectacles.
- Je n'aurais pas aimé être dans les autres non.
- Quand il aime pas les dentistes certains ont rêvé que leurs dents étaient perdues.
- Jourmama vole dans ses rêves.
- Kenya est travaillait retrouvée enfermée dehors.
- Kenya est allé en Espagne.
- Personne n'aime se réveiller quand le rêve est bon.
- La classe n'aime pas les couleurs tristes.
- Un toit qui aime dessiner.
- Les hamburgers de la grand-mère de Alexandre sont les meilleurs.
- Kenon n'aime pas ducky tube de discrimination met quand on dit.
- Ruyaruman connaissait Van Gogh.
- Beaucoup n'ont pas non plus eu de ours en peluche.
- Il aime bien la pluie fine.
- Kenya aussi.
- Edward préfère les grosses pluies.
- Certains voudraient être un ours d'autres non.
- Alexandre est allé à Genève.

Annexe 5 : Affiche bilan de la séance de débat : sur la subjectivité



Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention premier degré

Titre du mémoire : Les postures de lecteur au cycle 3 : les rendre explicites pour faire évoluer le rapport des élèves à la lecture

Auteur : Marion Meinvielle

Résumé : L'étude présentée ici porte sur la formation du sujet lecteur et le rapport à la lecture induit par la culture scolaire. On se propose d'étudier les effets de l'explicitation des différentes postures de lecteur d'élèves de cycle 3 sur leur conception de l'acte de lire. Le dispositif servant de base à l'expérimentation consiste en une lecture dialoguée deux par deux inspirée de *l'écriture dans les marges* (Brillant Rannou, 2016), suivie d'un débat en classe entière. L'évolution des représentations de l'acte de lire par les élèves a été observée par le biais d'un questionnaire proposé avant et après l'expérience, ainsi qu'à travers des écrits sur leur ressenti vis à vis du dispositif. Les résultats montrent que les élèves présentant initialement des comportements très majoritairement scolaires, évoluent pour développer une approche personnelle de la lecture. De plus, l'analyse des productions écrites et orales des élèves révèle que le dispositif permet effectivement de rendre explicite différentes postures chez ces apprentis lecteurs, et leur donne l'occasion de les approfondir et d'en expérimenter de nouvelles.

Mots clés : didactique de la littérature, cycle 3, CM1-CM2, rapport à la lecture, sujet lecteur, écriture dialoguée, débat interprétatif.

Summary : This study is focused on the educational development of the young reader, and his perception of the reading induced by scholar habits. The objective was to change the perception of reading of cycle 3 pupils, by highlighting the different postures and attitudes involved in the act of reading. The experiment consists in a written exchange adapted from an existing protocol : *l'écriture dans les marges* (Brillant Rannou, 2016), followed by a collective discussion. A questionnaire has been used to follow the evolution of the pupils' perception of the act of reading, and they have been asked to write their feelings about the experiment as well. The results show that the pupils' behavior in terms of reading has changed from essentially scholar to something revealing a more personal approach. Furthermore, the analysis of the pupils' writings demonstrates that this experiment makes it possible for these young readers to express different reading postures, and to experiment and practice some new ones.

Key words : literature teaching, cycle 3, CM1-CM2, perception of the act of reading, written exchange, joint debate.