



HAL
open science

Renouveler la lecture littéraire au collège : l'usage du carnet de lecteur en classe de cinquième

Claire Hélin

► **To cite this version:**

Claire Hélin. Renouveler la lecture littéraire au collège : l'usage du carnet de lecteur en classe de cinquième. Education. 2016. dumas-01402807

HAL Id: dumas-01402807

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402807>

Submitted on 25 Nov 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.

**Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes**

Site de Nantes

Année universitaire 2015-2016

**Renouveler la lecture littéraire au
collège : l'usage du carnet de lecteur en
classe de Cinquième**

Claire Hélin

sous la responsabilité de Vincent POLBLANC

**Formation adaptée et rattachée au Master MEEF
Enseignement Second degré Parcours Lettres**

**Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes**

***R*enouveler la lecture littéraire au
collège : l'usage du carnet de lecteur
en classe de Cinquième**

Claire Hélin

sous la responsabilité de Vincent POLBLANC

Sommaire

Introduction	4
I. Cadres d'analyse	7
A. Qu'est-ce que lire ?	7
B. La didactique de la lecture littéraire : débats et enjeux	11
a) Considérer l'élève comme un sujet lecteur	11
b) Les postures de lecteur	14
c) Renouveler l'enseignement de la littérature	16
C. Le carnet de lecteur : modalités et enjeux	19
D. Projet de recherche	22
E. Le contexte d'exercice	23
a) Le collège Chevreul : projet d'établissement et portrait des classes	23
b) Les profils de lecteur de la classe de 5 ^o 3	25
II. Expérimentation : le carnet de lecteur en classe de Cinquième	29
A. Quoi faire et pourquoi ?	29
B. Moyens mis en œuvre : mise en place du carnet et activités	33
a) Entrée en matière : mise en place du système du carnet et réception	33
b) Activités proposées : déroulement et réception	38
C. Traces et données conservées	45
a) Traces de lecture : les lectures personnelles des élèves	45
b) Traces de lecteur : parcours de lecteur et éveil à la subjectivité	48
III. Analyse critique	50
A. Les limites et les difficultés du carnet de lecteur	50
a) Entre exigence scolaire et implication personnelle	51
b) Entre lire et écrire	55
B. Les réussites rencontrées	57
a) Entre individuel et collectif	57
b) D'un dispositif unique à une autre façon d'appréhender la lecture	59
c) De l'univers du livre à l'univers du lecteur	60
d) De la lecture personnelle à la lecture à voix haute	62
C. Un dispositif à réutiliser ?	62
Conclusion	65
Bibliographie	66
Annexes	67
Annexe 1 : fiche de guidage du carnet de lecteur	67
Annexe 2 : document annexe de la commission départementale	68
Annexe 3 : couverture illustrée projetée aux élèves	69
Annexe 4 : intérieur de carnets projetés aux élèves	69
Annexe 5 : extrait du carnet de Zoïa	70
Annexe 6 : extrait du carnet de Zoé	72
Annexe 7 : double page intérieure de <i>Sitôt dit... Sitôt fée</i>	73

Introduction

« *Susciter le goût et le plaisir de lire* ». Ce leitmotiv insistant des programmes de français de 2008 témoigne d'une idée charnière au cœur des problématiques et des réflexions actuelles en sciences de l'enseignement. Il ne s'agit pas tant de faire lire *beaucoup* les élèves, que de leur permettre d'y trouver du *plaisir*, en se construisant eux-mêmes. Or, à l'heure actuelle, les constats sont bien loin du compte... Au-delà d'une baisse quantitative des élèves lecteurs autonomes et confirmés, de nombreuses enquêtes font surtout état de la vision négative qui s'attache désormais aux pas de la lecture dans le milieu scolaire : l'incitation à la lecture est jugée, selon Anne Vibert, comme « contreproductive » (2011 : 3) et une enquête de Sylvie Octobre va jusqu'à affirmer qu'elle est considérée, lors du passage de la primaire au collège, comme un « outil de travail » (2006, cité par Vibert, 2011 : 3) plutôt qu'une lecture-plaisir. Cette nouvelle attitude de rejet des élèves face à la lecture constatée ces dernières années a permis d'interroger les origines d'une telle réaction et de remettre en cause certaines approches en didactique du français, plus spécifiquement dans la manière dont la lecture et la littérature, sont enseignées dans les classes. Les problématiques sont multiples, et pas tout à fait nouvelles. Au-delà des critiques du formalisme et du technicismes qui se sont installés dans l'enseignement, on constate surtout une perte de sens de la littérature pour le jeune public. De ce constat naît un besoin vital de repenser et de renouveler l'approche de la lecture littéraire dans les classes : pour redonner du sens à la littérature, Anne Vibert, dans son article au titre parlant *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée*, propose de revaloriser « l'investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves » (2011 : 3), afin de trouver ou retrouver un « rapport heureux à la lecture et à la littérature » (Rouxel, 2004, cité par Vibert, 2011 : 3). Or, cette revalorisation ne doit pas pour autant négliger l'objectif principal promulgué par les programmes de 2008 de former des lecteurs autonomes, et par conséquent capables d'adopter une attitude distanciée face au texte littéraire.

Cette articulation entre la nécessité d'éveiller les élèves à leur statut de sujet lecteur, de valoriser leur implication personnelle dans la lecture et de leur permettre d'appivoiser une posture distanciée nécessaire à toute analyse littéraire efficace a orienté ma réflexion initiale en direction du carnet de lecteur, bon point de départ aux interrogations liées au besoin de faire naître chez les élèves ce fameux goût de lire. En effet, ce dispositif très utilisé en

primaire à partir de 2002 lors de l'introduction de la littérature dans les programmes, peut également avoir du sens lors de son usage au collège, mais aussi au lycée et jusqu'à l'université : correctement mis en place avec les élèves, il permet au lecteur de témoigner à la fois de sa subjectivité et de son parcours de lecteur, afin d'opérer un retour métacognitif sur l'activité même de lire.

C'est lors de ma prise en charge de mes deux classes (une classe de Cinquième et une classe de Quatrième) au collège Chevreul à Angers, que j'ai rapidement constaté la pertinence de la mise en place d'un tel système. Au cours des trois premières semaines qui ont suivi la rentrée de septembre, j'ai pu observer l'écart important qui préexistait entre mes deux niveaux, notamment et surtout dans l'attitude des élèves face à la lecture. Si les élèves de Quatrième semblaient être déjà, pour la plupart, dans une posture de prise de conscience et de réflexion autour de leur statut de lecteur, mes élèves de Cinquième, en revanche, se montraient particulièrement hétérogènes dans leur façon d'appréhender la lecture et surtout la lecture littéraire. L'écart important entre les différents profils de lecteurs de cette classe m'avait alors confortée dans ce choix. Là où certains considéraient la lecture comme une tâche difficile de l'ordre du décodage, d'autres arrivaient en classe toutes les semaines avec un livre différent de littérature de jeunesse en vogue, glissé dans le sac, et le dévoraient dans le couloir en attendant l'entrée en classe. D'autres encore, encadrés par leurs parents, se voyaient déjà contraints (ou l'étaient-ils vraiment ?) d'entamer la lecture d'œuvre littéraires, et évoquaient les personnages des *Misérables* à leurs camarades. A mi-chemin de ces deux extrêmes, certains élèves réduisaient leurs lectures aux bande-dessinées et aux mangas, qu'ils ne considéraient pas eux-mêmes comme de la lecture (l'image entrant, selon eux, en concurrence avec l'acte de lire), moins encore une lecture qui puisse être validée par l'environnement scolaire et donc une lecture littéraire. Certains d'entre eux considéraient par ailleurs l'objectif de la lecture comme le suivant : découvrir une histoire, son début, ses péripéties, et sa fin. A ce titre, le monde audiovisuel dans lequel ils évoluent continuellement entrainait alors immédiatement en concurrence avec la lecture, notamment par les nombreuses adaptations cinématographiques d'œuvres aussi bien actuelles que patrimoniales. Pourquoi, donc, m'a fait remarquer un jour une élève, lire un livre de presque deux-cent pages alors qu'il suffit de regarder un film de deux petites heures pour en connaître l'histoire ?

C'est pourquoi j'ai voulu consacrer du temps à l'appropriation de la lecture en essayant, dans une moindre mesure, de détacher cette notion d'une tâche scolaire subie pour l'envisager

davantage sous l'angle d'une lecture-plaisir et d'un acte de liberté, autant que d'expression (de la subjectivité) et de réflexion (distanciée). Je souhaitais également mettre fin aux idées-reçues des élèves et montrer que toute lecture, quelle qu'elle soit, peut avoir son importance dans la construction de leur identité de lecteur autonome, et qu'il ne s'agit en aucun cas de dénigrer une lecture au profit d'une autre, mais bien plutôt de créer un réseau de lectures en s'initiant à la lecture associative et en participant à la construction de sa bibliothèque intérieure. A terme, il s'agissait de permettre et d'encourager les échanges (avec soi-même, avec l'autre et les autres, avec le livre, etc.) afin de créer un réseau de lecteurs et de lecture dans la classe et de mettre à profit l'hétérogénéité constatée en début d'année.

Or, le carnet de lecteur permettait selon moi d'appréhender efficacement l'hésitation entre la tâche scolaire qui malgré tout reste de mise, et la mise en place d'un espace de liberté pour l'élève : il pose à lui seul un certain nombre de questionnements et interroge la place de la lecture littéraire dans le parcours de l'élève, entre implication personnelle et tâche scolaire, entre individualité et collectivité, entre lecture et écriture, etc. Ce balancement entre la valorisation de l'identification lors de la lecture et la nécessité d'une distanciation du texte littéraire permis par le dispositif du carnet de lecteur est précisément au cœur de ma réflexion.

Le travail réflexif que je me propose de conduire autour de ce questionnement adopte une démarche rétrospective d'analyse de la mise en place de ce système de carnet de lecteur dans ma classe de Cinquième, de mes objectifs initiaux, des compétences mises en jeu pour mes élèves, des résultats et des réactions obtenues. J'envisagerai dans un premier temps de développer et de préciser le cadre d'analyse de cet écrit : il s'agira de préciser tout d'abord le cadre théorique et institutionnel qui gravite autour de la notion de sujet lecteur, de lecture littéraire et de carnet de lecteur, puis d'identifier avec rigueur mon contexte d'exercice et de dresser la liste exhaustive des profils de lecteurs de la classe dont il est question. Le second temps de ce travail sera consacré à un retour sur expérience précis et à la description rigoureuse et objective des activités proposées dans le cadre de la mise en place et de l'appropriation du carnet de lecteur, mais également et surtout des différents objectifs et enjeux poursuivis lors de cette expérimentation. J'évoquerai par ailleurs les réactions des élèves face aux différentes démarches. Enfin, dans une troisième partie conclusive, je dresserai un bilan analytique de ce retour sur expérience par l'articulation de mes observations avec le cadre théorique et institutionnel, en mettant en lumière les réussites et les limites d'un tel système et en hiérarchisant les différents problèmes et/ou résolutions rencontrés.

I. Cadres d'analyse

A. Qu'est-ce que lire ?

« Lire un récit signifie jouer à un jeu par lequel on apprend à donner du sens à l'immensité des choses qui se sont produites, se produisent et se produiront dans le monde réel » (Eco, 1996, cité par Giasson, 2000 : 5)

C'est à propos de la lecture qu'Umberto Eco, dans son ouvrage *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, utilise ce parallélisme entre l'acte de lire et le jeu d'un enfant. Cette quête de sens présente implicitement dans le seul fait de lire laisse la part belle à la relation qui unit l'œuvre littéraire au lecteur, ce que les théories littéraires de la réception, *Lector in fabula* (Eco, 1979) en tête, s'évertuent à mettre en lumière. Or, pour comprendre ce que signifie la démarche qui consiste à considérer l'élève comme un sujet lecteur, il me faut tout d'abord revenir sur la définition de l'acte de lire proposée par ces théories littéraires de la réception.

En effet, les différentes théories de la réception qui s'installent aux alentours des années 70 et 80, opèrent un changement de focalisation et placent le lecteur au centre de la réflexion, au détriment de l'œuvre littéraire en elle-même ou de son rapport avec son auteur. C'est ce qu'Annie Rouxel appelle une « césure épistémologique » (2013 : 116) qui fait glisser notamment l'intérêt des théoriciens du « texte à interpréter à l'activité du lecteur et son rapport au texte » (2013 : 116). Pierre Bayard va plus loin encore dans la réflexion, en établissant la notion de « texte du lecteur » (1998, cité par Rouxel, 2013 : 116) qui désigne le texte lu par un lecteur particulier qui lui a donné sa singularité : dans cette perspective, le texte, puisqu'il n'est jamais lu par la même personne ni la même subjectivité, ne sera jamais tout à fait le même. Pour Jean Bellemin-Noël, ce « texte du lecteur » atteste en effet d'un échange et d'un lien unique tissé entre le texte de l'auteur et la vie du lecteur (2001, cité par Rouxel, 2013 : 116).

De fait, le texte était jusqu'alors considéré comme « objet déjà-là » (Vibert, 2011 : 3), c'est-à-dire déjà construit, déjà clos, et dont il suffit de retrouver et/ou d'analyser le sens intrinsèque. Or, les théories de la réception, on l'a vu, bouleversent ces convictions en affirmant que le sens du texte ne lui appartient pas nécessairement, mais découle aussi du

récepteur de ce texte, qui produit lui-même un sens propre à sa subjectivité : ce fameux texte du lecteur. Jauss affirme entre autre que « l'œuvre littéraire n'est rien indépendamment de sa réception » (1972, cité par Vibert, 2011 : 3). Le texte devient alors un produit non-fini, qui ne peut être concrétisé et qui ne peut trouver un sens que s'il est lu. Cette lecture n'est par ailleurs pas unique, mais démultipliée : le texte est alors considéré comme un ensemble « d'ouverture de sens » (Vibert, 2011 : 3).

L'instance du lecteur devient la clé de voûte de la réflexion et revêt différents visages selon les théoriciens : Iser parle notamment d'un « lecteur implicite » (1976, cité par Vibert, 2011 : 4) et Eco d'un « Lecteur Modèle » (1979, cité par Vibert, 2011 : 4). Le lecteur implicite d'Iser représente ce que l'on pourrait appeler la virtualité de l'existence du lecteur dans le texte lui-même. En effet, Iser explique que les réactions du lecteur sont en réalité provoquées, sinon recherchées par le texte, qui le sollicite : l'œuvre supposerait donc elle-même l'existence d'un lecteur qu'elle représenterait et dont elle orienterait en quelque sorte la réception. C'est en tout cas ce que veut démontrer Iser, lorsqu'il écrit que les « blancs » du texte offrent des interprétations divergentes de la part des lecteurs. En effet, colmater ces blancs permettrait au lecteur de « faire advenir l'œuvre à la conscience », en aboutissant à un « nouveau modèle de réalité qu'il aura activement contribué à élaborer » (1976, cité par Vibert, 2011 : 4). Umberto Eco, à l'instar d'Iser, reprend cette conception du texte jugé incomplet sans la participation de son destinataire, qui lui introduirait du sens : l'idée de combler ces fameux « blancs » du texte lui paraît être une idée essentielle, au cœur de la problématique de la polysémie d'une œuvre : cette polysémie ne serait en effet pas le fait du texte, mais bien de la diversité de sa/ses lecture(s). Eco ajoute à la conception d'Iser la notion de « coopération interprétative » (1979, cité par Vibert, 2011 : 4). Pour lui, l'acte de lire est en effet une coopération d'un Lecteur Modèle prévu par l'auteur, qui aurait pour mission d'actualiser le texte.

Or, ces deux lecteurs conçus par Iser et Eco sont, d'après Anne Vibert, encore « abstraits » et « théoriques » (2011 : 5). La conception du Lecteur Modèle d'Umberto Eco, notamment, réduit la lecture littéraire à un modèle particulier auquel le véritable lecteur empirique essaie de se conformer : cette idée normative du lecteur restreint les possibilités à une certaine virtualité. Le Lecteur Modèle n'est qu'un concept, une construction. Or, le lecteur réel, comme le souligne Annie Rouxel dans son article *L'avènement du sujet lecteur*, est pluriel et empirique (2013 : 116), il ne peut se conformer exactement à une entité virtuelle et théorique. En conséquence, la reconstruction du texte par le lecteur réel ne peut être modélisée : la

lecture littéraire doit être conçue de manière beaucoup libérale puisqu'elle « présente des modes de réalisation pluriels » (ibid.).

C'est ce que le théoricien Michel Picard tente de mettre en lumière, en considérant cette fois le lecteur comme un « lecteur réel » ou « empirique » (1986, cité par Vibert, 2011 : 5). Pour lui, l'acte de lire est un mélange et un subtil équilibre entre l'identification du lecteur et la distanciation que le texte suppose et requiert : le va-et-vient entre l'une et l'autre des deux postures du lecteur, constaté également par Dufays, serait selon lui ce qui nourrirait précisément le plaisir de lire. Longtemps en effet on a voulu opposer à la question de l'identification celle de la distanciation, créant ainsi une dichotomie qui ne semble pourtant pas avoir lieu d'être dans la réalité. Il ne s'agit pas en effet d'opposer exclusivement, lors de l'acte de lire, la distance à la proximité, ou encore l'empathie pour les personnages au détachement complet du lecteur pour l'histoire qu'il lit. Au contraire, Annie Rouxel, en accord avec la théorie du lecteur réel de Michel Picard, explique qu'au cours « d'une même lecture, l'investissement psychoaffectif peut alterner ou se combiner au recul critique en un tissage singulier » (2013 : 119). Dans cette perspective, elle évoque également ce que Gérard Langlade appelle la « distance participative » (ibid.), terme qui désignerait cette fluctuation dialectique entre identification et distanciation du lecteur.

Cette constatation remet également en cause la hiérarchie qui a longtemps existé entre les deux stades supposés du processus de lecture : la compréhension et l'interprétation, cette dernière ne pouvant s'accomplir qu'après avoir atteint, dans un premier temps, le sens littéral du texte. Ce modèle, souligne Annie Rouxel, organise l'activité de lecture scolaire en deux temps distincts a priori logiques et linéaires, du plus simple au plus complexe (2013 : 120). Or, les nouvelles approches théoriques de la réception ont prouvé qu'il existe en réalité un va-et-vient provoqué par les mouvements uniques de la subjectivité du lecteur qui rompt l'organisation logique supposée de l'activité de lecture. De même qu'il existe une fluctuation constante entre identification et distanciation, on constate une alternance entre compréhension et interprétation lors de la lecture : l'interprétation, explique Annie Rouxel en s'appuyant sur les théories de Paul Ricoeur et Christine Tauveron, « est souvent première et guide la compréhension » (ibid.).

Or, ce balancement entre identification et distanciation, compréhension et interprétation, selon l'analyse de Michel Picard viendrait également de l'idée que « tout individu conjugue plusieurs identités lorsqu'il lit » (Vibert, 2011 : 5). L'instance du lecteur, qui jusqu'alors pour Iser et Eco était unique, devient multiple : l'identité d'un lecteur posséderait différentes

facettes. Picard distingue plus précisément trois identités propres au lecteur, qui ne prennent sens que lorsqu'elles se répondent les unes aux autres : le « liseur » (c'est-à-dire la personne physique qui maintient le rapport du lecteur avec le monde extérieur), le « lu » (autrement dit l'inconscient du lecteur, ses émotions) et le « lectant » (soit l'intellectualisation du lecteur, qui lui permet de prendre de la distance). A propos de ses identités multiples qui se rencontrent et interagissent lors de la lecture, Picard conclut ainsi :

Dans l'activité de lecture, ces trois instances interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation, le liseur et le lu fondant la participation et l'investissement fantasmatique du sujet lecteur, et le lectant instaurant une distance avec le texte. La lecture est ce jeu, ce va-et-vient, ce rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur (1986, cité par Vibert, 2011 : 5).

Quoi qu'il en soit, ces différents lecteurs, pensés par Iser, Eco et Picard, illustrent la difficulté à saisir et à définir le statut du lecteur dans son rapport au texte. Antoine Compagnon dans son ouvrage *Le Démon de la théorie* assure en effet que le lecteur réel ne peut en vérité être théorisé, en raison de sa pluralité et de « l'irréductible singularité des lecteurs empiriques » (1998, cité par Rouxel, 2013 : 117). L'acte de lire, souligne également Christian Poslaniec dans son ouvrage *Donner le goût de lire*, est un acte et une expérience purement individuels qui échapperaient à toute généralisation. En effet, il explique que « l'expérience singulière qui se passe entre le texte et le lecteur, et qui donne un sens particulier au texte pour ce lecteur particulier n'est pas exactement le même pour un lecteur différent » (1990 : 9). Et en effet, l'acte de lire, selon ces approches théoriques de la réception est également un acte d'association : la lecture d'un texte, explique Annie Rouxel provoquerait chez le lecteur différentes réminiscences et jeu d'associations qui ne seront pas les mêmes pour un lecteur différent en raison de son expérience et de sa subjectivité singulière. De là l'idée d'une lecture « associative », témoin d'un « va-et-vient chaotique entre le monde du texte et celui du lecteur » (2013 : 120).

Les théorisations de Gérard Langlade soutiennent cette idée d'une implication nécessaire du lecteur dans l'œuvre. En observant les différentes expériences de lecture en dehors de l'environnement scolaire, il constate que le lecteur « quel qu'il soit, réalise un investissement fictionnel dans l'œuvre » (2005, cité par Vibert, 2011 : 8). Or, cet investissement est propre à chaque lecteur et consiste en une « activité fictionnalisante » (ibid.) qui apparaît sous différentes formes : « la concrétion imageante et auditive », « l'impact esthétique », « la

cohérence mimétique », « l'activité fantasmatique » (c'est-à-dire la façon que lecteur a de ré-imaginer l'intriguer d'une œuvre en s'inspirant de son propre imaginaire) et « la réaction axiologique » (autrement dit, le jugement porté par le lecteur sur telle ou telle action d'un personnage) (ibid.) : ces différentes expériences de lecture, que l'on peut observer à des degrés divers dans les carnets de lecteur des élèves, permettent de reconstruire le processus par lequel le lecteur a transformé le texte lu en un « texte de lecteur »

B. La didactique de la lecture littéraire : débats et enjeux

a) Considérer l'élève comme un sujet lecteur

A défaut de s'accorder sur une définition claire et explicite du lecteur, les didacticiens de la littérature s'inspirent des apports de ces théories littéraires de la réception pour s'intéresser davantage à la manière dont ce dernier s'investit dans le texte, se l'approprie et le reconfigure : on observe et on analyse alors en didactique le rapport du lecteur avec le texte lors de l'acte de lire dans diverses situations et chez divers lecteurs afin de matérialiser et d'appréhender les expériences de lecture.

En effet, dans le contexte didactique et scolaire, l'apport et les approches nouvelles des théories de la réception autour de la figure du lecteur, et notamment du lecteur réel de Picard, provoquent de véritables changements dans l'appréhension de la lecture littéraire en classe. Ces changements interviennent dans la construction, on l'a vu, du rapport au texte et de la culture littéraire, mais aussi et surtout dans l'avènement du rôle de la subjectivité du lecteur, qui doit désormais être considérée comme partie prenante, sinon essentielle de l'interprétation d'un texte. En effet, Annie Rouxel explique dans son article *L'avènement du sujet lecteur* qu'auparavant, le rapport du lecteur au texte était un rapport distancié. Or, grâce aux apports des théories de la réception, cette distance devient une distance « impliquée et fluctuante » (2013 : 119), qui permet surtout de réhabiliter ce que Michel Picard avait appelé l'identification, autrement dit l'empathie du lecteur qui, plutôt que de l'éloigner du sens du texte, lui permet une meilleure compréhension de l'œuvre et de ses enjeux mais aussi offre la possibilité de ce qu'Annie Rouxel appelle « une rencontre avec l'altérité » (ibid.). Or, ces considérations mettent en jeu la notion même de lecture littéraire qui change de perspective didactique. Auparavant en opposition nette avec la notion de lecture ordinaire, la lecture littéraire interviendrait au contraire désormais dans la continuité de cette dernière.

L'entrée de la nouvelle perspective de la lecture littéraire et de la notion du sujet lecteur en didactique de la littérature est une question particulièrement récente qui a vu le jour notamment lors du colloque de Rennes en 2004, intitulé à juste titre *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Cette problématique d'une approche différente de la lecture littéraire et des postures de lecteurs grâce aux apports théoriques de la réception s'est vue développée par l'impulsion d'un constat aussi bien social qu'institutionnel : celui, d'après Annie Rouxel de la « crise de la lecture scolaire » (2013 : 116). Différentes enquêtes récentes sur la lecture des jeunes générations ont notamment mis en lumière « l'échec de l'école à susciter le goût et l'intérêt pour la lecture en général et celle de la littérature en particulier » (Vibert, 2011 : 2).

Ce constat d'une perte évidente du goût de lire chez les élèves a provoqué chez les didacticiens et les enseignants un questionnement sur la pertinence du changement dans les pratiques d'enseignement actuelles de la lecture, et notamment de la lecture littéraire. D'après Anne Vibert (2011), une idée forte demeure au centre des préoccupations actuelles : la conviction de l'importance du rôle de la littérature dans la construction de soi chez les élèves, conviction que les programmes actuels et à venir continuent de défendre. Dans les programmes du collège de 2008, le rôle de l'enseignement du français est en effet de faire « découvrir et étudier différentes formes de langage : celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale. Dans tous les cas, le professeur cherche à susciter le goût et le plaisir de lire ». Par ailleurs, ce souci de réhabiliter la lecture dans l'esprit des élèves se manifeste de façon régulière dans les programmes : « le professeur développe leurs compétences en lecture et les amène progressivement à être des lecteurs autonomes. Il cherche à susciter le goût et le plaisir de lire ». On y définit notamment la lecture cursive comme une « lecture personnelle de l'élève, en dehors du temps du scolaire, mais le plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe. Pour cette raison, elle gagne à être recommandée par le professeur qui cherche à développer le goût de lire, en proposant un choix commenté d'œuvres accessibles. La littérature de jeunesse occupe une place naturelle dans ce choix d'œuvres. Qu'elle revienne sur le passé ou qu'elle ouvre sur le monde d'aujourd'hui, elle contribue à l'acquisition d'une culture personnelle. Elle permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales et facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques ». On constate donc un véritable souci d'encourager les professeurs à renouveler l'approche de la lecture en classe et en dehors de la classe, en proposant des lectures diverses et personnelles capables d'enrichir la bibliothèque intérieure de l'élève et de remotiver l'envie

de lire. Dans les nouveaux programmes de 2016 du cycle 4, l'approche rejoint ce désir d'élargir la culture personnelle de l'élève, mais n'est plus aussi insistante quant à cette nécessité de « susciter le goût et le plaisir de lire ». On y évoque avant tout l'importance de la « constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles ». L'enrichissement de la bibliothèque intérieure de l'élève s'avère essentiel, de même que sa capacité à faire des liens entre les œuvres et leur diversité. On demande également à l'élève d'être en mesure « d'élaborer une interprétation de textes littéraire », de « formuler des impressions de lecture », qui peuvent passer par exemple par la « formulation de jugements de goût, révisables lors de la confrontation avec les pairs ou le professeur » : ainsi, en proposant une « confrontation d'interprétations divergentes d'un même texte ou d'un même passage », le professeur concourra au développement progressif d'une posture distanciée de l'élève face à la lecture.

De fait, J-M Schaeffer insiste notamment sur l'importance de la littérature comme « mode d'accès propre au monde » (2011, cité par Vibert, 2011 : 2) et explique qu'il ne peut y avoir transmission entre l'œuvre et l'enfant que s'il y a avant tout l'entrée dans une expérience personnelle « que constitue la lecture des œuvres » (ibid.).

Or, cette conviction remet en jeu l'idée de ce qu'Anne Vibert appelle une « conception autoréférentielle de la littérature » (2011 : 2), c'est-à-dire tournée vers elle-même, sans prise en compte du lecteur, dans une approche formaliste du texte seul, qui relègue au second plan et ignore les enjeux existentiels qui sont au cœur de la littérature. C'est notamment ce que Todorov défend lorsqu'il écrit que « le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison. » (2006, cité par Vibert, 2011 : 2). De fait, il semblerait que les pratiques d'enseignement telles qu'elles sont conçues et mise en place à l'heure actuelle ne permettent pas l'accès à une expérience personnelle de la littérature, mais au contraire, entravent la rencontre entre l'œuvre et la subjectivité du lecteur. C'est donc au cours de ces différents constats qu'est entrée en jeu la nécessité de faire place au sujet lecteur et donc à la notion de subjectivité en lecture, afin de redonner du sens, pour l'élève, aux enseignements, et surtout de provoquer un « investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves » (Vibert, 2011 : 3), et ce, sans pour autant oublier la pertinence de l'analyse distanciée d'une œuvre : le « défi », comme l'appelle Anne Vibert (2011), réside dans la

difficulté à trouver le juste équilibre entre une expérience personnelle et subjective, et la formation d'une posture de lecteur expert capable d'analyser un texte en prenant de la distance : on retrouve ici le va-et-vient évoqué par Michel Picard entre identification et distanciation, nécessaire à la naissance du plaisir de lire.

b) Les postures de lecteur

Or, les postures, ou comportements de lecteur, sont partie prenante de sa subjectivité. Dominique Bucheton, dans une expérience en cadre scolaire (1999, cité par Vibert, 2011 : 6), discerne et liste différentes postures de lecteurs de ses collégiens de troisième. Ces postures sont particulièrement éclairantes et permettront une meilleure analyse des carnets de lecteurs des élèves de 5^o3 : la prise de conscience des diverses positions du lecteur avant, après ou pendant la lecture permet de mieux comprendre le processus qui apparaît en filigrane dans leurs carnets et de proposer de nouvelles activités adaptées à leurs postures de lecteur afin de les faire évoluer. Pour Bucheton, il existe cinq postures distinctes :

- ✓ le *texte tâche* : pour l'élève, le texte est considéré comme une tâche scolaire et par conséquent n'a aucune signification pour lui.
- ✓ le *texte action* : le lecteur prend ici les personnages pour des personnes et s'interroge sur leurs motivations, leurs sentiments. A ce sujet, Giasson dans *Les textes littéraires à l'école* souligne la tendance du lecteur enfant ou adolescent à s'identifier aux personnages dont il découvre l'histoire. Le livre devient alors pour le lecteur impliqué une façon de chercher une solution à un problème personnel et de se rassurer. L'élève se permet de « vivre ses émotions avec le personnage, ce qu'il se refuse souvent de faire dans sa propre vie » (Giasson, 2000 : 7)
- ✓ le *texte signe* : aux yeux du lecteur, le texte est un message à déchiffrer afin de comprendre ce que veut véritablement dire l'auteur. Il se place alors davantage du côté des idées que des personnages.
- ✓ le *texte tremplin* : le texte est ici utilisé sinon détourné afin de permettre au lecteur d'exprimer sa propre opinion. Le texte peut ne devenir qu'un prétexte à l'expression d'un point de vue.
- ✓ le *texte objet* : il s'agit ici de la posture d'un lecteur expert, qui se place à l'extérieur du texte. Non impliqué dans la lecture, il analyse le texte et articule sa forme avec les effets recherchés.

Il est intéressant de souligner que l'on retrouve ces cinq postures déterminées par Bucheton et en lien avec la théorie de Picard du « lecteur réel » sous d'autres visages selon d'autres observations de didacticiens. Pour Lionel Bellenger, par exemple, au sortir de la lecture, le lecteur adopte trois comportements qui peuvent à la fois être distincts ou imbriqués : il les appelle « comportement d'appropriation objective », « comportement critique » et « comportement créatif » (1995 : 123-124). Le premier comportement pourrait s'apparenter à l'idée du *texte tâche* proposé par Dominique Bucheton. En effet, Bellenger explique que l'appropriation objective se résume à l'assimilation d'un texte au niveau littéral, au « par cœur » sans aller au-delà. Le comportement critique en revanche, rejoint l'idée de l'expression d'une évaluation au contraire purement subjective du livre lu, ce que l'élève manifeste dans son carnet de lecteur, nous le verrons, par un « j'aime » ou « je n'aime pas » souvent succinct. De fait, ce comportement critique ne va jamais au-delà de l'expression d'un jugement ou d'une évaluation, qu'il s'agisse d'une satisfaction de la lecture ou au contraire d'un dégoût pour le texte lu. Reste à évoquer le dernier comportement, dit « créatif », qui rejoint d'une certaine manière la notion de *texte tremplin* proposé par Bucheton. Pour Bellenger, le comportement créatif manifeste un besoin de dépasser le texte lu, de l'exploiter pour aller plus loin : les pensées du lecteur « s'évadent » (1995 : 124).

Langer (1985), quant à lui, définit non plus cinq ni trois, mais quatre positions du lecteur sous l'angle d'une progression dans la lecture, « à travers son voyage dans le texte » (cité par Giasson, 2000 : 15), qui construit petit à petit la vision que le lecteur se fait d'un livre. Cette progression n'est cependant pas nécessairement linéaire.

- ✓ *Première position* : le lecteur entre dans le texte et se fait une première idée de son contenu en utilisant tous les indices nécessaires, et en tirant peu à peu du sens de sa lecture.
- ✓ *Deuxième position* : il s'agit de la posture la plus courante, qui rejoint l'idée du *texte action* de Bucheton. Dans cette position, le lecteur va plus loin dans la compréhension du texte, se questionne sur les personnages, leurs sentiments, leurs motivations, leurs relations.
- ✓ *Troisième position* : il s'agit d'une posture qui prend peu à peu de la distance et rejoint l'idée du *texte signe* de Bucheton. Le lecteur, en prenant de la distance face au texte qu'il lit, s'en dégage progressivement et repense ses propres connaissances. Il utilise alors le texte pour enrichir et modifier sa conception du monde.

- ✓ *Quatrième position* : équivalent quasi exact de la posture du texte objet, cette position du lecteur rejoint l'idée d'une lecture experte. Le lecteur accentue encore l'acte de distanciation et objective son expérience de lecteur. Il analyse alors le texte, réfléchit à ses effets et le relie à d'autres.

Au-delà de ces postures *pendant* la lecture, Brigitte Louichon, dans *La Littérature après-coup* (2009), porte son étude sur ce qu'Annie Rouxel nomme le « souvenir de lecture » (2013 : 118), autrement dit les vestiges du texte dans la mémoire du lecteur, ce qu'il en reste *après* la lecture, et qui permet la construction progressive d'une « bibliothèque intérieure ». Cette notion, conçue par Pierre Bayard (2007, cité par Rouxel, 2013 : 121) consiste en un ensemble de livres « sur lequel toute personnalité se construit et qui organise son rapport aux textes et aux autres » (ibid.). En quelque sorte, notre bibliothèque intérieure définirait et constituerait en partie notre identité de lecteur en marquant notre singularité et en nous permettant de construire nous-mêmes des réseaux de sens à travers les échos des différents textes lus antérieurement. Cette bibliothèque intérieure se manifeste de façon explicite dans l'écriture libre des carnets de lecteur.

Qu'il s'agisse de l'observation de Dominique Bucheton, des conclusions de Bellenger ou de celles de Langer, une constante demeure quant à ces postures, positions ou comportements de lecteurs analysés et catégorisés : en réalité, il ne s'agit pas de privilégier une posture au détriment d'une autre. Un bon lecteur doit au contraire être capable de naviguer entre ces différents comportements et de savoir « conjuguer plusieurs postures de lecture » (Vibert, 2011 : 6). Or, l'intérêt des carnets de lecteur réside également dans cette capacité à « poser » par écrit ces différentes postures dont l'élève n'a pas réellement conscience. Ils permettent ainsi de mettre en lumière « le lecteur à l'ouvrage » (Jean-Luc Bourgoïn & Hervé Moëlo, 2004 : 31), et par conséquent, de placer le sujet lecteur et non plus seulement le texte au cœur de la lecture.

c) Renouveler l'enseignement de la littérature

La tâche de l'enseignant, qui doit redonner le goût et le plaisir de lire en renouvelant l'approche de la lecture en classe est complexe : les élèves n'appréhendent pas la lecture de la même manière, et elle revêt une grande diversité de formes dans l'enseignement scolaire. Son statut est, de fait, problématique puisque démultiplié. On a parlé en effet jusqu'ici de lecture

littéraire, mais il existe également une foule d'autres dénominations : la lecture analytique, la lecture méthodique, la lecture cursive, la lecture silencieuse, la lecture personnelle, la lecture-plaisir ou de loisir, la lecture documentaire ainsi que toutes les formes de lectures requises dans les autres disciplines que le français. Certaines sont par ailleurs hiérarchisées dans l'imaginaire collectif, la lecture littéraire sublimée au détriment de la lecture-plaisir, alors que nos précédents constats ont prouvé que l'une contribuait en réalité à l'autre. Dans l'imaginaire de l'élève, la lecture, bien souvent, s'accorde avec la notion de travail d'analyse de texte, et suppose un effort réflexif en contradiction avec la notion même de plaisir. Lire des textes à l'école relève bel et bien d'une tâche subie par l'élève et non d'un espace de liberté interprétative où peut s'exprimer la subjectivité du lecteur.

Dans la classe, l'enseignant doit donc pouvoir prendre en compte l'ensemble des postures de lecteur adoptées par sa classe afin de mettre en valeur le sujet lecteur qu'est l'élève. Les théories actuelles encouragent, comme je l'ai déjà évoqué, l'investissement de l'élève dans sa lecture, et tentent, à travers la notion de sujet lecteur, de valoriser la question de la subjectivité de ce dernier. Or, la tendance en milieu scolaire reste celle d'une lecture qui repose sur une suite d'observations formelles qui empêchent l'investissement personnel de l'élève : les impressions personnelles de lecture sont bien souvent écartées lors d'une lecture méthodique ou d'une explication de texte, au profit d'une analyse essentiellement distanciée du *texte objet*. Le texte devient « un prétexte à la mise en place d'outil d'analyse » (Annie Rouxel, 2013 : 116). Et pourtant, la prise en compte de la lecture subjective des élèves permettrait de relever des impressions premières de lecture pertinentes, sinon essentielles à l'interprétation du texte et à son analyse *a posteriori*. De fait, l'investissement du lecteur dans sa lecture est précisément ce qui permet, d'après Anne Vibert, « l'actualisation de l'œuvre ou du texte » (2011 : 7). Elle explique notamment que « l'implication du lecteur dans l'œuvre est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire » (ibid.). Cependant, on l'a vu, pour qu'une lecture soit efficace, il faut que le lecteur parvienne à trouver l'équilibre subtil entre une lecture impliquée et donc subjective, et une lecture distanciée, davantage objectivée.

La tendance actuelle en didactique reste donc celle de valoriser l'élève dans ses positions de lecteur, de le reconnaître comme tel et de sublimer l'investissement personnel dans la lecture littéraire et l'expression de sa subjectivité de lecteur : en la réintroduisant dans les classes, le but pour les didacticiens et les enseignants, est de lui redonner un sens, afin que les élèves puissent percevoir les enjeux d'une lecture littéraire non plus seulement en terme

d'apprentissage d'outil d'analyse, mais surtout en terme d'enjeux personnels, de construction de soi. C'est pourquoi l'importance du processus affectif de la lecture n'est pas à négliger : une lecture dite « naïve » mérite d'être réévaluée à la lumière de ce qui a été souligné jusqu'à présent : elle n'entre désormais plus en opposition avec la notion de lecture littéraire, mais au contraire, est partie prenante du processus. Car au fond, l'un des plaisirs de lire ne reposerait-il pas surtout sur l'adhésion du lecteur aux sentiments des personnages et au fait de vivre par procuration les aventures et les expériences dont il est le témoin lecteur ?

Afin de créer ce rapport heureux et serein à la lecture littéraire, et de briser l'idée qu'elle nécessite exclusivement un effort d'analyse distanciée, les didacticiens comme les enseignants sont invités à repenser l'enseignement de la littérature, qu'Annie Rouxel résume en trois priorités (2013 : 122).

Tout d'abord, il s'agit de favoriser, on l'a vu, une approche des textes moins formelle en classe, et qui puisse s'appuyer davantage sur la sensibilité des élèves, afin que le texte ne soit plus un prétexte à l'apprentissage de notions. Sans encourager pour autant les dérives, Annie Rouxel écrit qu'il « est temps d'accueillir en classe les textes de lecteurs » (2013 : 123) et par conséquent d'admettre qu'un malentendu, une mauvaise compréhension première d'un texte puisse être le point départ positif d'une interprétation.

De plus, il s'agit également de privilégier l'acte de lecture dans son processus plutôt que dans son résultat. A ce titre, le rôle de l'enseignant de français est également de faire réfléchir l'élève sur son comportement de lecteur, en l'éveillant à une démarche métacognitive, et à ce que Lionel Bellenger (1995) appelle une lecture active : qu'est-on réellement lorsque l'on lit ? Que lit-on exactement ? Qu'attend-on de cette lecture ? Pourquoi lit-on ? Comment lit-on ? Ces interrogations participent à la constitution de l'identité de lecteur de l'élève, enrichissent les échanges en classe et permettent de retrouver les processus de la pensée.

La troisième priorité de l'enseignement de la littérature à la lumière des nouvelles théories, est de « préférer la notion d'espace intersubjectif à celle d'architecteur » (Rouxel, 2013 : 123), c'est-à-dire d'accepter la pluralité des lectures, les conflits d'interprétation et les contradictions possibles à la suite d'une lecture littéraire comme constituant le texte le littéraire. L'enseignement de la littérature doit pouvoir maintenir la polysémie d'un texte plutôt que d'aboutir à un consensus et de restreindre le texte à un seul sens dont la certitude serait détenue par l'enseignant. Au contraire, accepter les divergences d'interprétations permet à l'élève de se former intellectuellement et de progresser dans son statut de lecteur.

C. *Le carnet de lecteur : modalités et enjeux*

Le carnet de lecteur, à la lumière des débats et des enjeux dans l'enseignement de la littérature qui viennent d'être explicités, peut s'avérer être le lieu privilégié de la mise en lumière de la subjectivité du lecteur (que l'on invite à s'exprimer aussi bien sur le plaisir que sur le déplaisir provoqué par telle ou telle lecture) mais peut également être la trace tangible d'une lecture active de l'élève et par conséquent d'une réflexion métacognitive sur l'acte de lire.

Si l'usage du carnet de lecteur est davantage présent dans le premier degré depuis l'introduction de la littérature dans les programmes de 2002, il prend cependant tout son sens lorsque son étude est adaptée au niveau collège... et jusqu'à l'université. Objet théorique et mal identifié des enseignants, il est cependant de plus en plus pratiqué et est notamment mis à l'honneur dans un ouvrage codirigé par Sylviane Ahr et Patrick Joole (2013), dont le titre, en lui-même, est parlant : *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université ?* Déjà, apparaît dans la dénomination de cet objet une première ambivalence. S'agit-il d'un carnet ou d'un journal ? Axe-t-on la réflexion sur le lecteur, sur sa lecture... ou ses lectures ? Au cours de mes recherches, j'ai également rencontré d'autres dénominations pour cet objet de travail, comme « carnet de littérature » ou encore « cahier de lecture ». Les termes employés pour définir l'objet que va apprivoiser l'élève tout au long de l'année me semblent en effet primordiaux. Le choix de parler d'un carnet de lecteur est en soi un premier pas vers un premier objectif, celui de mettre l'expérience de lecteur au centre de la réflexion. Et de fait, au sujet de cette diversité d'usage que le carnet de lecteur suppose, Sylviane Ahr et Patrick Joole écrivent, dans l'introduction de l'ouvrage :

La variété des formes qu'il revêt, des usages qu'il suppose et des dénominations qu'il emprunte, de la maternelle à l'université en passant par la formation professionnelle, invite à s'interroger sur les choix didactiques qui président à son utilisation dans les classes ainsi que sur les conceptions relatives à l'enseignement de la lecture de la littérature que ces choix sous-tendent (2013 : 9).

Cependant, malgré son aspect hétéroclite, le carnet de lecteur a bien un principe commun : il s'agit de demander aux élèves d'écrire sur un support papier libre leurs impressions et leurs réactions à la suite d'une lecture, ou au fur et à mesure d'une lecture, qu'il s'agisse d'une lecture cursive, d'une lecture d'œuvre intégrale ou d'une lecture de loisir, en dehors de la

sphère scolaire. Le carnet de lecteur reste cependant variable en raison de son statut complexe et de la multiplicité des adaptations possibles pour les enseignants. Lors de différentes expérimentations de l'objet en question, Sylviane Ahr et Patrick Joole (2010 : 73) concluent assez rapidement qu'il est très délicat de demander simplement aux élèves d'écrire leurs réactions à la suite d'une lecture : la consigne, trop vague, n'est en général pas comprise par les élèves, qui se contentent alors de noter brièvement un « j'aime » ou « je n'aime pas » ou de raconter succinctement l'histoire qu'ils ont lue. Or, tout l'intérêt du carnet de lecteur réside dans la volonté de susciter de véritables réactions qui soient des traces de la subjectivité du lecteur : il s'agit de s'éloigner du résumé du livre pour questionner l'élève sur son parcours de lecture, lui demander de sélectionner un extrait en particulier, une phrase, un mot qui l'a étonné lors de la lecture par exemple. La trace écrite exigée dans le carnet de lecteur de l'élève doit en effet illustrer une lecture participative, telle qu'on l'a définie précédemment, mais aussi mettre en lumière l'univers de référence propre à chaque lecteur. En effet, il s'agit, en lien avec la valorisation du sujet lecteur en classe, d'accéder indirectement au texte du lecteur, c'est-à-dire, on l'a vu, à l'appropriation et à la reconfiguration du texte par le lecteur : en ce sens, la trace écrite que représente le carnet a l'avantage d'être ce qu'Annie Rouxel appelle « une voie d'accès à la lecture comme processus » (2013 : 125), qu'elle envisage selon trois axes principaux : l'axe métalexical (l'élaboration d'hypothèse de lecture et début d'analyse de concepts), l'axe culturel (le jeu des associations opéré par le lecteur, notamment entre le texte lu et sa bibliothèque intérieure) et l'axe identitaire (la construction de l'identité du lecteur qui s'affirme devant le texte et/ou s'identifie à un personnage par exemple).

Quoi qu'il en soit, le carnet de lecteur est un objet délicat à apprivoiser pour les élèves par son caractère ambivalent : il mêle notamment l'idée d'une contrainte à celle d'un espace de liberté, ainsi que la sphère scolaire à un espace de loisir. Pour éviter aux élèves l'hésitation de la démarche et ne pas tomber dans l'imitation mécanique de la fiche de lecture (raconter l'histoire lue et donner succinctement son avis), le carnet de lecteur nécessite une consigne explicite des attendus. Dans son article *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée*, Anne Vibert évoque notamment une proposition de consigne donnée par Annette Buisson à sa classe de quatrième lors d'une expérimentation :

Racontez votre lecture et donnez vos réactions de lecteur !

(= ce qui ne veut pas dire résumer le livre lu, mais raconter ce que vous avez ressenti

tout au long de votre lecture, les moments où vous avez eu peur, où vous avez été angoissés, pris complètement par l'action, où vous vous êtes totalement sentis dans la peau d'un personnage, et également les moments où vous vous êtes ennuyés, où vous avez trouvé qu'il y avait des longueurs, ce que vous avez pensé de tel ou tel personnage, si certains vous ont agacé(e) ou séduit(e), si vous les avez aimés ou détestés ou s'ils vous ont laissé(e) indifférent ou encore ce à quoi vous a fait penser tel ou tel passage : souvenir personnel, situation de la vie réelle, autre lecture ou film...) (2011, cité par Vibert, 2011 : 19-20)

Cette consigne, très explicite pour l'élève, semble axer la réflexion selon deux perspectives : dans une première partie, elle laisse la part belle au cheminement du lecteur, au processus de la lecture, invitant implicitement l'élève à réfléchir à son propre parcours lorsqu'il lit, puis elle explore l'identification et l'avènement de la subjectivité en l'invitant à manifester par exemple ses sentiments vis-à-vis de tel ou tel personnage, puis en l'encourageant à créer lui-même un réseau de sens à travers ses propres connaissances, faisant appel à la dimension culturelle et identitaire. Cette double proposition du carnet de lecteur doit pouvoir permettre en effet un passage progressif de l'élève à une lecture distanciée et un accès à la conceptualisation. C'est pourquoi, dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale notamment, le carnet de lecteur peut être utilisé comme une première étape à une lecture analytique ultérieure, car il prépare en quelque sorte l'implication personnelle du lecteur mais permet également à l'élève d'aller et venir entre les différentes postures de lecteur dont il n'a pas nécessairement conscience.

Cependant, la définition institutionnelle du carnet de lecteur propose quant à elle un intérêt tout autre à son usage. Je m'appuie ici sur l'article de Séverine Piot « C'est l'histoire de ... mon carnet de lecteur », qui cite les anciens programmes de 2002 du premier degré : ce carnet, l'élève doit pouvoir l'utiliser « librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues, le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion, et ainsi se donner les moyens d'une relation intime avec le livre » (2002, cité par Piot, 2014 : 1). Si la seconde partie de la définition rejoint ce qui a été dit précédent, la question de la construction de la mémoire est une idée qui s'ajoute aux précédentes et les complète : le carnet de lecteur manifeste par écrit et en partie cette bibliothèque intérieure dont il a déjà été question, et les traces écrites par l'élève sont alors « à la fois mémoire du texte et mémoire de soi » (Rouxel, 2013 : 126).

Mais le carnet de lecteur peut également être le lieu d'une certaine créativité, puisqu'on

l'a vu, la réception est déjà en soi une création : le lecteur reconfigure le texte qu'il lit pour créer son texte du lecteur. Or, le carnet peut offrir la possibilité d'aller plus loin : la lecture devient une impulsion à la créativité du lecteur, qui peut alors s'assouvir dans des écrits personnels proposés (ou non) par l'enseignant, mais aussi dans des illustrations. Anne Vibert (2011) propose notamment de consacrer spécialement une partie du carnet de lecteur aux écrits des élèves portant sur leurs lectures, comme par exemple la réécriture d'un épisode ou d'une fin qui n'aurait pas plu. Impulsé par la lecture, le carnet peut donc très clairement s'engager sur le chemin de l'écriture.

Au-delà de ces perspectives, le carnet de lecture offre également la possibilité d'un balancement productif entre individuel et collectif. En effet, il est tout à fait possible pour l'enseignant, à un stade avancé de la rédaction du carnet, de provoquer une rencontre avec d'autres lectures et donc de confronter différents carnets de lecteurs échangés au sein de la classe. Cet échange et cette découverte d'un parcours de lecture et d'une subjectivité étrangère à celle de l'élève concerné pourrait permettre de glisser peu à peu de la subjectivité à l'altérité et d'apprivoiser cette notion de distanciation en prenant en compte la sensibilité d'autrui et la polysémie possible d'un texte.

D. *Projet de recherche*

A la lumière des débats et des enjeux soulevés à la fois dans le cadre théorique, didactique et institutionnel, me sont apparus différents questionnements qui m'ont permis de construire progressivement ce projet de recherche autour de la question de la lecture littéraire. A partir des constats et des observations faites dans la classe de 5^o3 en début d'année autour des attitudes des uns et des autres face à l'acte de lire, je me suis tout d'abord demandé comment encourager la lecture dans cette classe, qu'il s'agisse d'une lecture scolaire ou d'une lecture-plaisir. Que recherchent réellement les élèves lorsqu'ils lisent ? Comment motiver la lecture pour les élèves, si les objectifs ne sont pas clairement définis pour eux, ou si l'on suppose justement que la lecture n'a pas d'objectif en soi ? J'ai très vite réalisé, au fur et à mesure de mes recherches en théorie littéraire et en didactique, que cette question d'allure générale cache en réalité une problématique d'autant plus intéressante qu'elle est aujourd'hui au cœur du renouveau de l'enseignement de la littérature. Comment rétablir ce rapport heureux à la lecture qui semble s'être peu à peu perdu dans les classes du second degré ? J'ai choisi de considérer ce problème sous deux angles majeurs qui se rejoignent et que le carnet de lecteur

permet d'expérimenter :

- ✓ Comment revaloriser la subjectivité de l'élève au cœur de la lecture littéraire ? Cette remise en lumière de la sensibilité du lecteur aurait non seulement pour but d'encourager la lecture mais aussi de renouveler l'approche des textes en classe et de prouver aux élèves l'importance des ressentis de chacun dans la construction du sens et de l'interprétation. Or, le carnet de lecteur est un lieu privilégié pour l'expression d'une subjectivité et d'une implication personnelle dans le texte.
- ✓ Comment revaloriser la lecture-plaisir en mettant en valeur le parcours de lecteur de l'élève ? A travers le carnet, qui fait également réfléchir aux différentes postures de lecteur, l'élève est considéré comme un véritable lecteur. Pour certains, cela pourrait se traduire par la progression vers un statut de lecteur autonome, pour d'autres déjà experts, de passer de la subjectivité à l'altérité en se confrontant à d'autres parcours de lecteur que le sien.

E. Le contexte d'exercice

a) Le collège Chevreul : projet d'établissement et portait des classes

A la rentrée de septembre, j'ai pris mes fonctions d'enseignante-stagiaire de français au sein du collège Chevreul, à Angers. Je commence donc cette année de stage dans un établissement de centre-ville, dont la population reste cependant éclectique. On y prône en effet la mixité sociale, et la réputation du collège semble être celle d'un établissement calme et sans histoire, dont les élèves se montrent relativement respectueux du règlement. Le collège accueille en effet 545 élèves du centre-ville et des communes voisines ou excentrées, notamment les élèves des classes CHAM et CHAD qui viennent parfois de loin. Des élèves allophones sont également pris en charge par une UPE2A et le collège propose par ailleurs une classe ULIS. L'établissement est dirigé par Mme Gohard, principale, et M. Arab, principal adjoint, en étroite collaboration avec la Conseillère Principale d'Education, Mme Leusy. Six assistants d'éducation encadrent les élèves tout au long de la journée et prennent souvent en charge l'aide aux devoirs. Trois AVS sont également présents au sein du collège : l'un d'eux intervient notamment dans une de mes classes.

Le projet d'établissement repose sur un objectif majeur, celui de la « réussite pour tous » qui s'organise autour de trois axes principaux : réussir, développer un parcours d'orientation et devenir citoyen en s'initiant à une culture d'établissement. Ce projet se

manifeste de différentes manières au sein de l'établissement : on y encourage et y renforce notamment la pédagogie différenciée grâce à l'AP et à la prise en charge de la difficulté de certains élèves (PPRE et tutorat envisagé), et on y privilégie au maximum la transdisciplinarité et le travail en équipe afin de développer un parcours artistique et culturel : à ce titre, le dynamisme du CDI est soutenu et reconnu comme un lieu de culture, d'enseignement et d'apprentissage (expositions et ateliers fréquents). On y encourage également l'éducation aux médias par la mise en place d'une classe presse pour les élèves volontaires. C'est dans cet environnement que m'a semblé pertinente la mise en place du carnet de lecteur, afin de favoriser la pédagogie différenciée, de repérer les besoins spécifiques des élèves en lecture et de travailler en collaboration avec le CDI.

Au sein de ce cadre clairement posé, je prends en charge deux classes de niveaux différents : une classe de Cinquième et une classe de Quatrième. On m'annonce *a priori* qu'un remaniement des classes de Sixième de l'année dernière a eu lieu, car lesdites classes se sont révélées difficiles et par trop hétérogènes. Les groupes classe de Cinquième de cette année à Chevreul sont donc considérés par mes collègues comme potentiellement « difficiles » car des lacunes se sont accumulées l'année précédente et ont creusé un véritable écart entre les élèves : écart dans les apprentissages mais également écart dans les comportements de travail. Si je garde en tête cet *a priori* dont on m'a fait part immédiatement, je réserve mon jugement en début d'année et laisse d'abord quelques semaines s'écouler afin de pouvoir visualiser et comprendre le profil de ma classe de manière objective et efficace.

Ma classe de Quatrième, dont il ne sera cependant pas question dans le cours de cet écrit, est quant à elle une classe CHAM-CHAD (dont les élèves sont pour la grande majorité des musiciens ou des danseurs). Le niveau y est très bon et très homogène. Le groupe se révèle, dès les premières semaines, particulièrement dynamique, réactif et curieux : le défi, face à cette classe, a été de réussir à canaliser l'énergie qui s'en dégageait pour éviter qu'elle ne s'éparpille et afin de leur fournir toujours plus de matière à réflexion.

L'exercice s'est avéré bien différent face au niveau Cinquième. La classe de 5^o3, qui ne manque pourtant pas de cohésion, reste un groupe dont l'hétérogénéité semble ralentir la progression dans les apprentissages, et dont l'ambiance de travail et la sérénité sont très souvent mises en péril par quelques éléments en difficulté, voire en échec scolaire : leur comportement d'évitement ou de refus complet se répercute à différents niveaux chez certains autres élèves dont l'attitude de travail s'est vue modifiée au fur et à mesure de l'année

scolaire. A l'inverse, de très bons éléments, très actifs à l'écrit et investis dans leur travail de façon constante, font preuve d'un esprit critique et d'une curiosité positive face aux apprentissages et aux notions qui leur sont proposés : ils n'interviennent cependant que rarement lors des échanges oraux en classe entière, mais se montrent très efficaces en petits groupes.

Les cours de français sont organisés de la façon suivante dans l'emploi du temps de la 5[°]3 : trois heures en classe entière de 28 élèves ont lieu de façon régulière de 9h à 10h les mercredis, jeudis et vendredis. A cela s'ajoute deux heures consacrées à un travail en demi-groupe : le groupe 1 se réunit de 8h à 9h le mercredi, et le groupe 2 de 16h à 17h le vendredi. C'est notamment grâce à la mise en place de ces séances en effectif réduit que j'ai pu finaliser ma décision de mettre en place le système du carnet de lecteur : les demi-groupes permettaient en effet d'échanger plus librement, de façon plus individualisée et moins scolaire, en instaurant une atmosphère de confiance et de petit comité. Ces heures séparées m'offraient aussi la possibilité de proposer aux élèves des moments d'écriture du carnet pendant les séances de groupe, plutôt que de reléguer exclusivement ces passages par l'écriture en travail à la maison : je pouvais ainsi encadrer, aider et échanger directement avec les élèves de façon personnelle et individuelle.

b) Les profils de lecteurs de la classe de 5[°]3

Après avoir dressé le portrait de cette 5[°]3 au sein de l'établissement et dans un environnement de travail défini, je vais maintenant essayer, d'après mon observation et mes échanges avec la classe au fil des semaines, de déterminer le plus précisément possible les différents profils de lecteurs auxquels j'ai été confrontée. Précisons tout d'abord que les groupes formés l'ont été dans un souci d'homogénéité. Or, puisqu'ils ont été décidés en début d'année, et que je n'avais pas encore déterminé avec justesse le niveau et les difficultés de chacun, un écart m'est très vite apparu entre le premier et le second groupe, notamment dans l'attitude des uns et des autres face à la lecture.

- ✓ Le groupe 1, de manière générale, est constitué de lecteurs débutants, hésitants, mais aussi d'élèves entièrement réfractaires à la lecture, et d'éléments en grande difficulté, dont la lecture reste pour eux de l'ordre du décodage. Quelques lecteurs confirmés y sont cependant présents.

- ✓ Le groupe 2, à l'inverse, est constitué pour la plus grande partie d'élève lecteurs confirmés voire experts pour certains d'entre eux. Deux élèves sont visiblement en difficulté face à la lecture : accéder à la compréhension d'un texte semble parfois poser problème, même si l'apprentissage du décodage est a priori acquis.

Indépendamment de la constitution de ces groupes, je vais établir ci-après la liste exhaustive des différents profils de lecteurs des élèves de la classe. Je m'appuie ici sur les profils de lecteurs proposés par Christian Poslaniec dans *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes* (2002). Je n'évoquerai pas dans cette rubrique le choix par les élèves des livres et de leur diversité (albums, romans, contes, bandes dessinées, etc), que j'aborderai dans le développement de ma seconde partie.

- ✓ Les « *déjà-lecteurs* », selon Poslaniec (2002), se caractérisent par leur implication dans la lecture : ils se sentent concernés par l'histoire, voire réfléchissent sur cette histoire. Ils sont familiers à l'univers du livre (ils fréquentent les bibliothèques de façon régulière, notamment, ainsi que le CDI du collège), ils comprennent le concept de récit et « la lecture leur est une occasion de convivialité avec d'autres » (p. 23).

11 élèves de la classe font partie de cette catégorie (c'est-à-dire 44 % de l'effectif). Je distingue parmi eux les élèves « *déjà-lecteurs* » **confirmés** et les élèves « *déjà-lecteurs* » **experts**.

Ces derniers atteignent rapidement, à l'inverse des confirmés, le degré de l'implicite lors de leur lecture et savent mettre en place différentes interprétations et comparaisons avec d'autres livres, pour réfléchir sur l'histoire et sur leur lecture : ils sont 6 dans cette catégorie (Jules, Gabrielle, Noé, Zoïa, Amina et Zoé), soit 22 % de l'effectif complet.

Les confirmés, s'ils se sentent effectivement concernés par l'histoire et échangent volontiers avec les autres autour de leurs lectures, ne réfléchissent pas systématiquement sur cette histoire et n'atteignent pas d'eux-mêmes le degré de l'implicite. Ils ne sont pas non plus capables de faire des liens entre les ouvrages et restent au niveau seul de l'histoire racontée : ils sont 5 élèves dans cette sous-catégorie (Gaëtan, Jeanne, Aurianne, Melvina et Anouk), et représentent 22 % de l'effectif.

- ✓ Les « *stagneurs* », en revanche, ne finissent pas nécessairement les livres qu'ils commencent. A l'inverse des « *déjà-lecteurs* », ces derniers ne sont pas familiers de l'univers du livre et ne fréquentent pas les bibliothèques ni le CDI : ils se contentent de trouver les livres chez eux, ce qui limite parfois énormément leurs possibilités de découverte. De plus, ils considèrent la lecture comme une contrainte et, de fait, ne se sentent pas concerné par les livres qu'ils découvrent. Il s'installe en revanche une sorte de conflit entre eux et la lecture, qu'ils voient uniquement à travers le prisme de références scolaires.

8 élèves de la classe font partie de cette catégorie (soit environ 28 % de l'effectif complet). Parmi eux, je distingue ceux qui s'approchent peu à peu de la catégorie des « *déjà-lecteurs* » confirmés mais qui restent réfractaires à la lecture dite « scolaire » : à la différence des profils des « *déjà-lecteurs* » qui lisent indépendamment tout type de lecture qui leur sont proposés, ces derniers refusent tout nettement la lecture suggérée ou imposée par l'enseignant, mais ne sont pas fermés à la lecture-plaisir : il s'agit très souvent de bande dessinées et de romans brefs de littérature de jeunesse. Ils sont 3 élèves dans cette sous-catégorie (Maddie, Thanh et Tao) et représentent donc 10 % de l'effectif complet.

Tous les autres élèves de cette catégorie sont bel et bien des « *stagneurs* », en conflit ouvert avec l'obligation de lire qu'ils vivent nécessairement comme une contrainte, un effort à fournir. Ils ne lisent donc pas ou très peu et représentent également 18 % de l'effectif complet (Ismaël, Tatiana, Eliot, Marissa).

- ✓ Les « *démarreurs* » se caractérisent quant à eux par une progression au fil de l'année. Ils se comportent tout d'abord de la même manière que les « *stagneurs* », considérant la lecture sous l'angle de la contrainte scolaire, puis ils se mettent à lire des livres à l'attention d'élève plus jeunes, comme pour tester par eux-mêmes leurs capacités de lecteur, ou se rassurer sur ces capacités. Certains d'entre eux peuvent ensuite passer au stade du « *déjà-lecteur* », une fois rassurés.

5 élèves de la classe font partie de cette catégorie, soit 14 % de l'effectif complet (Dounia, Lorelei, Manon, Ahmed et Kenan). Parmi eux, Lorelei et Manon ont notamment évolué de façon très nette au fur et à mesure de l'année, et s'approchent petit à petit du profil de « *déjà-*

lecteur » confirmés, même si cela n'est pas encore complètement acquis. La lecture reste pour Lorelei une véritable contrainte scolaire difficile à surpasser, qui pose encore des problèmes de l'ordre des capacités de lecture. Ahmed fait preuve d'une ouverture d'esprit et d'une envie de lire qui promettent de réels progrès, mais qui sont ralentis par sa difficulté à atteindre la compréhension globale d'un texte. Dounia, en revanche, continue de tester ses capacités de lectrice sans réussir à prendre réellement confiance en elle.

- ✓ J'ajouterai à cette liste de Poslaniec une quatrième catégorie, observée dans ma classe : il s'agit de lecteurs « *débutants* », dont les acquis dans l'apprentissage de la lecture ne sont pas complets. Il existe ici un blocage dans la compréhension du texte. L'élève, qu'il s'agisse d'un mauvais décodage ou d'une incapacité, malgré le déchiffrement réalisé, à atteindre le sens du texte, se retrouve dans une position qui le pousse à refuser tout nettement la lecture car elle pose un problème de compréhension.

4 élèves de la classe font partie de cette catégorie, soit 14 % de l'effectif complet (Félix, Didier, Gabriel et Alexis). Ces élèves sont, de manière générale, en échec scolaire et manifestent un retard certain dans les différents apprentissages, notamment de la lecture et de l'écriture : ils ne lisent pas, ou très peu, et le stade du décodage d'un texte leur prend énormément de temps. Il leur est particulièrement difficile d'atteindre le sens d'un texte, même bref. Parmi eux, trois d'entre eux ont déjà rempli un dossier afin d'être transférés en classe SEGPA.

II. **Expérimentation : le carnet de lecteur en classe de Cinquième**

A. **Quoi faire et pourquoi ?**

En prenant en charge ma classe de cinquième, mes premières réflexions relevaient d'un souci généralisé que nourrissaient ma nouvelle posture d'enseignante et mon engagement personnel et sensible dans l'acte de lire : il s'agissait très simplement d'enrayer, à mon niveau, cette « crise de la lecture scolaire » évoquée par Annie Rouxel et dont je constatais peu à peu les conséquences et les manifestations au sein de mes deux classes. Cette question, en quelque sorte commune et déclinable, pourrait se résumer par l'envie de donner ou de redonner le goût de lire aux élèves afin de les faire lire davantage : éléments clé, on l'a vu, dans les programmes de 2008. Or, à travers ce souci d'inciter à la lecture résidait, en creux, la nécessité évoquée par les didacticiens de renouveler l'approche de la littérature et surtout celle de la conception de la lecture littéraire, notamment dans l'esprit des élèves.

Le choix d'utiliser le carnet de lecteur pour expérimenter une nouvelle approche de la lecture et de la littérature m'est tout d'abord apparu comme pertinent grâce à la lecture des articles de Sylviane Ahr (2013) et d'Anne Vibert (2011) que j'avais découverts l'année précédente et dont j'avais de très bons souvenirs. Cette première approche théorique et didactique de la question du sujet lecteur et de l'apport que pouvait produire l'expérience du carnet de lecteur chez les élèves avait dans un premier temps aiguisé ma curiosité. Je souhaitais avoir l'occasion d'expérimenter cet objet ambiguë et hétéroclite dans une véritable situation de classe et non plus seulement de manière théorique. Il s'agissait d'en étudier la pertinence et l'efficacité en termes de renouvellement de la lecture littéraire dans ma classe en particulier, afin de pouvoir constater si oui ou non (et dans quelle mesure) cet apport permettait aux élèves de repenser leur statut de lecteur mais aussi de repenser l'acte de lire non plus comme une contrainte scolaire d'analyse distanciée du texte mais bien comme un appel à l'identification et à l'expression de la subjectivité de chacun.

Au fur et à mesure des premières semaines d'observation de la classe de 5^o3, j'ai pu dresser d'une part le portrait du groupe face à la lecture, et d'autre part les profils de lecteur de chacun des élèves que j'ai récapitulés dans une première partie. Les constats se sont petit à petit accumulés et ont donné sens à des objectifs beaucoup plus ciblés, tous sous couvert de

l'idée majeure qui sous-tend mon usage du carnet de lecteur en collège : susciter l'intérêt pour la lecture, en réintroduisant la subjectivité dans l'approche de la lecture littéraire. En terme de portrait de la classe, l'hétérogénéité observée en 5^o3 m'a poussée, dans un premier temps, à dédoubler ce premier objectif globalisant en deux sous-objectifs, l'un tourné vers l'individuel et l'autre vers le collectif : je développerai l'un et l'autre ultérieurement. D'autre part, force m'a été de constater que la multiplicité des profils de lecteurs du groupe orientait également la déclinaison de mes objectifs initiaux. Derrière l'usage du carnet du lecteur et le renouveau de la lecture littéraire dans cette classe de 5^o3 se cachaient en effet des motivations différentes en fonction des élèves et de leur rapport déjà établi à la lecture.

Quelques constats m'ont permis tout d'abord de confirmer l'usage du carnet de lecteur comme un outil a priori efficace à la progression de la classe et de ses membres :

✓ Certains élèves, parmi les profils des « *déjà-lecteurs* » experts et confirmés, se sont pourtant avérés réservés et d'une grande discrétion lors des lectures en classe, ce qui m'a encouragée à penser que le carnet de lecteur allait pouvoir leur offrir un moyen d'expression de leur sensibilité de lecteur et de leur parcours de lecture autre que l'échange oral dans lequel ils ne se sentaient a priori pas à l'aise : l'écriture dans le carnet pouvait devenir pour eux ce moyen de partager, si ce n'est au départ avec le reste de la classe, du moins avec eux-mêmes et avec le livre.

✓ D'autres, parmi les « *stagneurs* », semblaient avoir davantage de difficulté dans la relation qu'ils entretenaient avec l'écriture. Or, le carnet de lecteur, dans toute sa complexité, laisse aussi bien la place à la lecture qu'à l'écriture et permettait à ces élèves en conflit avec l'écrit d'appivoiser l'écriture de façon plus libre et plus personnelle que dans l'espace même de la classe, par le biais d'un outil proche du journal intime.

✓ D'autres encore, qu'il s'agisse par ailleurs d'élèves « *déjà-lecteurs* », « *stagneurs* » ou même de « *démarreurs* » ont manifesté très vite un besoin d'exprimer leur engagement personnel dans un texte, à travers des débats interprétatifs qui se sont souvent improvisés d'eux-mêmes en classe, lors d'une lecture analytique par exemple. Revenait fréquemment dans les interrogations des uns et des autres un besoin de saisir les motivations de tel ou tel personnage, de juger telle ou telle attitude,

ou encore de partager avec le reste de la classe ce qu'ils auraient fait *s'ils avaient été à la place du personnage*. Cette tendance à l'identification du lecteur aux personnages, qui illustre par ailleurs la posture du *texte action* de Bucheton ou la deuxième position suggérée par Langer, m'a fait réaliser que les élèves avaient effectivement besoin d'un espace où exprimer, travailler et valoriser cette subjectivité. Or, l'usage du carnet de lecteur permettait en l'occurrence de pouvoir, dans le même temps, leur faire prendre un recul nécessaire et progressif sur leur posture de lecteur, afin, idéalement, d'atteindre cet équilibre subtil entre identification et distanciation revendiqué par Michel Picard comme fruit du plaisir de lire.

✓ Certains élèves, à l'inverse, se sont dévoilés habitués sinon « formatés » à la lecture littéraire pratiquée jusqu'à aujourd'hui dans l'enseignement au collège, c'est-à-dire à une lecture qui valorise avant tout la distance analytique avec le texte, l'importance de la non-implication du lecteur et donc la posture du *texte objet* de Bucheton. Or, ces élèves autant que les précédents, avaient besoin de cet espace d'expression individuelle afin de sortir de cette posture unique du *texte objet* et de revenir peu à peu à l'expression d'une subjectivité impliquée.

De fait, ma réflexion originelle autour du plaisir de la lecture s'est vue complexifiée et affinée à la fois grâce aux observations sur le terrain que je viens d'évoquer et grâce à des lectures de théoriciens et de didacticiens qui venaient peu à peu approfondir et éclaircir les véritables problèmes en jeu. Mon objectif initial à la mise en place de ce carnet de lecteur s'est donc vu dédoubler, comme je l'ai dit, en deux axes : l'un de l'ordre de l'individualité de chaque élève, et l'autre dont l'objectif se tournerait davantage vers le collectif, même s'il n'a en réalité pas été complètement atteint à l'heure actuelle en 5^o3.

- **Individuel** : au niveau de l'élève, mes raisons à la mise en place de ce système se déclinaient à l'origine de cette manière : encourager la lecture personnelle en permettant à l'élève de dialoguer avec le livre et en lui proposant un espace de liberté qui lui permettent de s'exprimer sur ses lectures. Sous-jacent à ces premiers objectifs apparaissait bien évidemment la nécessité de valoriser la subjectivité de l'élève, de considérer de manière positive l'investissement personnel de ce dernier dans le texte, voire même de l'encourager à s'y impliquer davantage, et de l'inciter à exprimer son plaisir ou son déplaisir de lire. En un sens, il s'agissait tout simplement de leur « redonner

voix au chapitre » afin de créer une motivation nouvelle et un regain d'intérêt pour les lectures littéraires faites en classe, mais aussi de redonner confiance en soi à l'élève. Valoriser l'identification et l'implication personnelle dans un texte par le biais du carnet de lecteur prouverait aux élèves qu'elles ne sont pas un aspect « négatif » sinon dégradant de la lecture que l'école refuserait, et qu'elles ne sont pas ou plus considérées comme une « perte de soi » (Vibert, 2011 : 7) : en somme, il convient de leur montrer que la lecture est avant tout plaisir et expression de soi, et que la lecture dite « ordinaire » est utile sinon essentielle à la lecture littéraire. A terme, cette prise en compte d'une lecture impliquée de l'élève pourrait renouveler l'approche des textes en classe en encourageant peu à peu les élèves de 5^o3 à teinter le texte de leur subjectivité, même lors d'une lecture analytique.

- **Collectif** : au niveau de la classe, mettre en place un carnet de lecteur avait pour objectif premier d'encourager l'échange autour du livre, créant ainsi une communauté de lecteur et utilisant l'hétérogénéité du groupe comme une force positive. Cet objectif initial n'a pas été mis en œuvre pour l'intégralité des lecteurs de 5^o3. En effet, on l'a vu, la disparité des profils de chacun ne permettait pas une mise à niveau de tous dans leur rapport à la lecture. Seuls les élèves « déjà-lecteurs » et ceux qui le sont presque devenus ont pu accéder dans une certaine mesure à cet objectif plus complexe que l'objectif individuel. L'idée sous-jacente tourne autour de la notion de « cercles de lecture » évoquée par Anne Vibert (2011) dans son article mais également grandement développée dans l'ouvrage *Les cercles de lecture* de Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine (2001). Il s'agit d'un dispositif didactique qui permet à l'élève une rencontre de sa propre lecture avec d'autres lectures et ainsi de confronter à la fois réactions, jugements et parcours de lecteur. Cette rencontre avec l'altérité, provoquée dans un premier temps par l'échange des carnets de lecteur notamment, offrirait à l'élève l'occasion de prendre de la distance vis-à-vis de son propre texte de lecteur, et d'apprendre à interpréter collectivement des textes littéraires par des discussions en groupe s'appuyant notamment sur les écrits des carnets de lecteur. A terme, cela permettrait d'enrichir l'échange en classe et l'ouverture d'esprit de chacun, en admettant ce qu'Anne Vibert appelle « la pluralité des lectures » (2011 : 12) au sein d'une même classe. L'élève, à travers l'échange en collectivité et la prise en compte des parcours de lecteur de ses camarades, comprendrait qu'une expérience de lecture n'est pas la même pour tous.

Il me reste à mentionner un dernier choix que j'ai fait concernant les lectures des élèves à inscrire dans le carnet, choix que je remets rétrospectivement en cause à la suite de mes observations et de mes recherches. En effet, le carnet de lecteur tel qu'il est notamment développé dans l'ouvrage de Sylviane Ahr et Patricke Joole (2013), et dans l'article d'Anne Vibert (2011), semble être davantage utilisé dans le cas de l'étude d'une œuvre intégrale (pour impliquer l'élève dans sa lecture progressive et faciliter les échanges et les travaux en classe) ou pour y inscrire certains parcours de lectures cursives : quoi qu'il en soit, il s'agit le plus souvent d'écrire autour de lectures obligatoires proposées par l'enseignant, puisque l'on doit pouvoir ré-exploiter le carnet de lecteur et les remarques qui y sont inscrites dans le cadre de la classe et de l'analyse de textes. Ce choix fait sens, puisque à terme, il faut pouvoir permettre de renouveler l'approche de la lecture littéraire et donc l'appréhension par les élèves des textes donnés à lire par l'enseignant.

Or, cela n'a pas été mon choix initial. Mon objectif principal étant d'encourager la lecture et/ou de réconcilier mes élèves avec le plaisir de lire, je n'ai volontairement pas donné de restrictions aux types de lectures inscrites dans le carnet de lecteur de ma classe. Au contraire, j'y ai encouragé les lectures personnelles, extrascolaires : elles représentent donc plus de 90% des lectures mentionnées dans les carnets des élèves.

B. Moyens mis en œuvre : mise en place du carnet et activités

a) Entrée en matière : mise en place du système du carnet et réception

Au préalable, il m'a fallu consulter de nombreux documents papiers mais aussi en ligne qui m'ont ensuite permis de mieux construire ma propre définition du carnet de lecteur et d'en saisir les véritables enjeux, que j'ai développés dans la partie 1. Forte de cette nouvelle définition désormais solide et d'objectifs mieux définis pour ma classe et les profils de lecteur concernés, je me suis alors interrogée sur la manière dont je devais m'y prendre pour instaurer le carnet de lecteur avec la 5^o3 et sur les moyens que j'allais pouvoir employer pour mener à bien cette expérience. Des pistes pédagogiques autour du système à mettre en place et à concevoir dans mes deux groupes m'ont été notamment proposées par le document de la commission départementale Maîtrise des langages de l'Inspection académique Loire-Atlantique datant de février 2006 qui déroule un certain nombre de propositions, de pratiques et de conseils aux enseignants autour du carnet de lecteur. Si ce travail de recherche de la

commission départementale s'est avéré principalement tourné vers l'usage du carnet de lecteur dans le premier degré et datant un peu (puisqu'il s'appuyait essentiellement sur des programmes de primaire désormais obsolètes) cela ne m'a pas empêchée d'établir de nombreux liens entre la réflexion en premier et en second degré, et d'y dénicher des pistes qu'il serait possible d'engager en classe de Cinquième. Les annexes de ce document m'ont notamment permis d'établir certains documents de mise en route que j'évoquerai ultérieurement et qui seront consultables en annexes. J'ai également consulté, lors de la préparation du système, l'article de Séverine Piot (2014) qui m'a permis de m'inspirer du témoignage d'une pratique enseignante et de choix particuliers déjà expérimentés dans une classe. D'autres articles en ligne, notamment celui de Bénédicte Etienne, enseignante au collège Jean Jaurès de Pantin, qui écrit « Un cahier, des réseaux : accompagner le travail du lecteur » (2010) m'ont beaucoup apporté en termes d'idées d'activités à mettre en place avec les élèves et sur lesquelles les faire travailler, pour enrichir l'appropriation du carnet de lecteur.

A la suite de ces différents enrichissements et lectures de témoignages, j'ai donc construit moi-même une expérimentation d'entrée en matière adaptée à ma classe. En situation, voici comment la mise en route de ce travail autour du carnet de lecteur s'est effectuée dans l'un et l'autre de mes demi-groupes : a posteriori, il s'avère que la mise en place du carnet de lecteur en 5^o3 a très probablement été un peu maladroite. S'il s'agissait de réitérer l'expérience, peut-être m'y prendrais-je autrement, j'y reviendrai dans l'analyse conclusive.

La séance d'introduction s'est déroulée de la manière suivante :

- Dans un premier temps, l'idée était de faire participer au maximum les élèves à la construction de la définition du carnet de lecteur, afin qu'ils puissent plus rapidement apprivoiser une notion qu'ils auraient aidée à mettre en lumière. Je me suis donc contentée de noter, en guise d'entrée en matière, les mots « carnet de lecteur » au milieu du tableau, en prenant immédiatement les élèves à parti sous la forme d'un petit remue-méninge autour de l'idée énoncée : pour eux, de quoi s'agissait-il ? En avaient-ils déjà entendu parler ? A quoi cet objet servait-il ? Pour éviter que l'échange ne tourne à vide, je guidais petit à petit leurs réponses et leurs suggestions : à leur avis, que trouve-t-on dans un carnet de lecteur ? Qu'a-t-on le droit d'y mettre ? L'objectif sous-jacent était aussi une rapide évaluation diagnostique de leurs connaissances et de leurs potentielles expériences d'un système similaire, lors de leur

parcours dans le premier degré par exemple. De manière générale, aucun élève n'avait expérimenté de carnet de lecteur lors de leurs années antérieures. Et cependant, le concept ne leur était pas tout à fait étranger, puisque des tentatives de définitions assez proches de ce que je recherchais en termes d'espace de liberté et de rapport à la lecture m'ont finalement été suggérées.

Dans l'un et l'autre des groupes, les élèves ont en effet été particulièrement réactifs, malgré une légère hésitation initiale. A la question concernant ce que l'on pouvait trouver à l'intérieur d'un carnet de lecteur, j'ai tout d'abord obtenu une définition approximative de ce que pourrait être une fiche de lecture répondant à des exigences scolaires : les élèves s'aidaient en effet des exigences auxquelles ils ont été habitués depuis l'école primaire. Il s'agissait pour eux de lister le nom de l'auteur, le titre du livre, le résumé de l'ouvrage, etc. : le carnet de lecteur devenait à leurs yeux un simple « répertoire » de fiches de lecture. J'ai donc essayé de leur suggérer petit à petit des éléments nouveaux qui puissent les arracher à une définition trop mécanique de son usage. Des propositions timides et un peu perplexes ont vu le jour : peut-on véritablement dessiner ? Coller ? Personnaliser ? Recopier un passage, une phrase, un mot ?

- L'intérêt des élèves s'est brusquement accru en même temps que leur curiosité, et c'est le moment que j'ai choisi pour leur distribuer deux documents de mise en route¹ : le premier, que je leur ai finalement demandé de coller à la fin de leur carnet de lecteur en guise d'aide-mémoire, reprenait et ordonnait les possibilités que le carnet supposait en soulignant ce que, a minima, je m'attendais à trouver, et en leur fournissant des pistes des libertés envisageables. Ce document, très largement inspirés des exemples fournis par le travail de la commission départementale, s'est révélé à double tranchant. Si j'ai essayé d'y mettre effectivement en valeur l'aspect personnel, extrascolaire et l'idée d'un espace de liberté pour les élèves (« Je copie », « Je colle », « Je dessine »), l'encadré initial qui expliquait ce qui devait quoi qu'il en soit figurer dans le carnet est venu contredire cet effort et a risqué de refaire basculer le concept du carnet de lecteur à la somme d'un certain nombre de fiches de lecture plutôt qu'à celle d'expériences de lecteur. Le second document remis aux élèves, directement emprunté à une annexe du travail de la commission départementale² avait plutôt des allures de « coup de pouce » : il s'agissait en effet de débuts de phrases, de suggestions afin d'exprimer son

¹ Annexes 1 et 2, pp. 67-68.

² Annexe 2, p. 68.

opinion et ses impressions de lecture, qui avait pour but principal d'agir comme un « déclic » pour démarrer l'écriture chez certains élèves et montrer aux autres tout ce qu'ils avaient effectivement le droit d'exprimer face à leur lecture (« J'ai remarqué que... », « Je me demande si... », « Ça me fait penser à... »). Nous avons pris le temps de découvrir ensemble ces deux documents, et cette lecture commune a permis de faire émerger de nouvelles remarques de la part des élèves : ils se sont notamment beaucoup interrogés sur les possibilités d'exploitation de ce nouvel objet et nous avons fait suivre la découverte des documents d'un échange qui permettait aux uns de poser des questions, à d'autres d'essayer d'y répondre. Leur questionnement principal se résumait finalement à connaître les limites de cette liberté proposée dans le carnet : que pouvaient-ils véritablement y écrire ou y faire ? Les éléments qu'ils y collaient ou y dessinaient devaient-ils nécessairement avoir un lien avec des livres ? Pouvait-ils y mettre un sommaire ? Fallait-il que les textes rédigés dans le carnet soient « longs » ?

- S'est posé ensuite pour eux la question du contenu, au-delà de la forme. Très rapidement, une fois le concept explicité, des réactions d'élèves m'ont permis de constater l'émergence de certains problèmes et enjeux que je n'avais pas nécessairement envisagés lors de la construction du projet : des élèves, parmi les profils des « *stagneurs* », des « *démarreurs* » et des « *débutants* » se sont aussitôt exclamés qu'ils ne « lisaient rien » et s'inquiétaient de ce qu'ils allaient pouvoir faire d'un tel objet s'ils n'avaient rien à y noter. Kenan, notamment, s'est très sincèrement inquiété de ne pas suffisamment lire pour pouvoir mener à bien ce projet, dès la première séance. Lors du deuxième cours, il est arrivé avec un livre emprunté à la bibliothèque, en annonçant que sa mère lui avait pris un abonnement. D'autres, comme Eliot et Dounia, se sont retrouvés dans la même situation que ce dernier mais n'ont pas été en mesure de trouver des solutions, avec ou sans l'aide de leurs parents : Eliot est passé par une stratégie d'évitement et a choisi d'annoncer fièrement au reste de la classe n'avoir jamais rien lu, comme s'il s'agissait d'un accomplissement en soi et qu'il allait s'y tenir, tandis que Dounia a semblé vivre cela comme un handicap vis-à-vis du reste de la classe : elle a choisi le silence et la discrétion, tentant de se faire oublier lors de la première séance mais aussi des suivantes. Chaque fois qu'une activité sera organisée en groupe autour du carnet de lecteur, elle fera en sorte d'être la plus silencieuse possible afin d'être exempte d'une activité qu'elle ne peut mener à bien sans avoir lu au préalable. D'autres élèves répondant à ces mêmes profils, comme Maddie et Lorelei notamment, ont adopté une autre stratégie pour pallier à ce problème et m'ont demandé s'il était possible de parler de films qu'ils avaient vus, si ce film

était bien une adaptation d'un livre. Cette question m'a renvoyée immédiatement aux objectifs que je m'étais fixés : fallait-il valoriser l'écriture en dépit de la lecture, pour laisser ces élèves écrire dans leurs carnets ? Mon objectif étant d'encourager la lecture et de valoriser l'expérience du lecteur, très différente de l'expérience d'un public au cinéma, cela ne m'a pas paru opportun. Il a fallu leur réexpliquer qu'il n'était pas simplement question de partager ses impressions personnelles peu importe le support, et ce malgré la liberté d'expression que propose le carnet de lecteur, mais bien de parler de lectures. Lors de cette mise en route, d'autres élèves, cette fois-ci parmi les profils des « *déjà-lecteurs* » (Melvina et Zoé notamment) se sont à leur tour inquiétés de ne pas lire « assez », ou plus exactement, de ne pas lire suffisamment d'ouvrages selon eux « intéressants », autrement dit scolaires. Malgré la liberté que j'avais suggérée lors de la découverte du carnet de lecteur, il a fallu de nouveau préciser à chacun qu'il ne s'agissait pas tant de lire des ouvrages suggérés par l'école mais bien plutôt de lire, tout simplement. D'autres, parmi les « *déjà-lecteurs* » confirmés m'ont également demandé si ce travail serait évalué, et si l'évaluation allait porter sur la quantité de livres mentionnés dans leur carnet. Parmi eux, Noé, lecteur expert, au départ intéressé par la perspective d'être en mesure de s'exprimer sur ses lectures et prouver (à l'enseignant aussi bien qu'à ses camarades) à quel point il lisait, s'est aussitôt désintéressé du système au moment où il a été annoncé que le carnet de lecteur ne serait pas évalué, et qu'il ne s'agissait en aucune façon d'une « course à la lecture ». Au-delà du désintérêt, il a même refusé très nettement de participer à l'expérience qui ne faisait probablement plus sens pour lui. Ce refus a persisté pendant plusieurs semaines, j'y reviendrai ultérieurement. Amina et Zoïa, « *déjà-lecteurs* » confirmés, m'ont également demandé avec enthousiasme s'il leur était possible de parler, dans le carnet, d'un roman non pas qu'elles avaient lu mais qu'elles étaient en train d'écrire ensemble. Si cette perspective déplaçait quelque peu ma problématique initiale (en déplaçant le statut du lecteur vers celui de l'auteur), j'ai décidé de les laisser libres d'évoquer leur propre roman dans leur carnet, ce qui allait pouvoir leur permettre de faire des parallèles et des comparaisons entre leur création et d'autres livres lus.

- Enfin, j'ai conclu cette mise en route en leur montrant quelques exemples de carnets de lecteur : un scan d'une couverture particulièrement personnalisée, pleine de couleurs et de lettres découpées, et un scan d'une double page intérieure d'un carnet de lecteur, qui représentait notamment un dessin sous lequel apparaissait une légende personnalisée de

l'élève³. A défaut de pouvoir observer un véritable carnet de lecteur, ces deux éléments leur ont permis de mieux cerner l'objet du carnet dans son aspect physique. Le choix du format du cahier à rapporter a été laissé entièrement libre.

b) Activités proposées : déroulement et réception

▪ Première séance d'écriture et de personnalisation du carnet :

La semaine qui a suivi celle de la découverte du système du carnet de lecteur, j'avais demandé à chacun d'amener un cahier vierge (forme, couleur, nombre de pages laissés libres) ainsi que de quoi en personnaliser la couverture (feutres, crayons de couleur, extraits de magazine découpés, etc.) : l'idée était d'appriivoiser l'objet dans son aspect vraiment personnel, afin que les élèves puissent se sentir à l'aise et le considèrent davantage comme un « journal intime » que comme un « cahier de travail » exigé par l'enseignant. Les élèves étaient donc autorisés, pendant cette séance où je n'ai volontairement pas chronométré les activités, à prendre le temps d'illustrer leur carnet de lecteur à leur goût avant de commencer à y noter une première entrée. Là encore, les attitudes et les réactions ont été particulièrement diverses en fonction des élèves et de leurs profils.

- ✓ Parmi les élèves au profil de « *déjà-lecteurs* » confirmés et experts, la plupart des filles avaient déjà commencé à personnaliser la couverture de leur carnet par elles-mêmes à la maison, ou arrivaient en tout cas avec du matériel, des images imprimées au préalable, etc. Anouk, qui montrait un très vif enthousiasme pour le projet, planifiait déjà les titres des livres dont elle allait parler dans son carnet, en dressant une liste à voix haute à l'intention de ses camarades. Eliot, malgré sa première réaction de rejet lors de la présentation du carnet, a apporté une enveloppe dans laquelle il avait pris soin de découper des lettres des gros titres de journaux afin d'imiter la couverture que je leur avais projetée la semaine précédente. Il a continué sa stratégie d'évitement et a préféré passer l'intégralité du temps que je leur avais accordé à coller une à une les lettres, repoussant l'éventualité de devoir finalement y écrire quelque chose, mais montrant un certain intérêt pour l'objet lui-même. Intérêt redoublé par le fait qu'il est le seul à m'avoir

³ Annexe 3 et 4, p. 69.

confié son carnet (encore vierge) à la fin de l'heure, par peur de le perdre s'il le gardait en sa possession.

- ✓ Parmi les « *stagneurs* » et certains « *débutants* », notamment Félix, Ismaël et Gabriel, je me suis heurtée à un refus tout net de l'activité : aucun d'eux n'avait amené un support quel qu'il soit et ne montrait d'intérêt particulier pour le projet. Si Ismaël a le niveau suffisant pour lire un livre destiné à un niveau Cinquième, son rapport avec la lecture est conflictuel, et il ne considère l'acte de lire que comme une obligation scolaire. Son conflit de manière générale avec l'école s'est très clairement manifesté dans son refus de constituer un carnet de lecteur. Félix, en revanche, fait partie des « *débutants* » et fait face à un obstacle différent : ses lacunes en lecture aussi bien qu'en écriture provoquent un blocage qui le fait lui aussi refuser l'activité. C'est également le cas de Gabriel, même s'il a davantage progressé que ses camarades. Si lors de la séance de personnalisation du carnet, il n'avait amené aucun support en clamant ne rien lire, il ne s'est pas montré hostile à un échange verbal avec moi : au fur et à mesure de la discussion, il a fini par évoquer un manga qu'il venait de découvrir sur les conseils de Noé, et dont il m'a raconté oralement la trame et ses quelques impressions. Le passage par l'écrit s'est avéré plus problématique.
- ✓ Noé, par ailleurs, s'il a lui aussi refusé tout net l'activité, ne l'a probablement pas fait pour les mêmes raisons. Comme je l'ai déjà évoqué, il s'est désintéressé très rapidement du projet en apprenant qu'aucune évaluation ne viendrait ponctuer le travail à fournir. Lors de cette séance d'appropriation du carnet, il n'a ramené aucun support, et cela pendant plusieurs séances consacrées à l'écriture du carnet de lecteur. Il expliquait notamment n'avoir pas trouvé de carnet adéquat selon lui, et lorsque je l'ai encouragé malgré tout à prendre une feuille pour participer à l'activité comme ses camarades, quitte à recopier ensuite son texte dans son carnet, il a refusé d'écrire ou de parler des livres qu'il a lus, prétextant qu'il y en avait trop. Au bout de plusieurs semaines, il a finalement amené un support, un ancien cahier de brouillon dont il avait arraché les pages déjà utilisées et sur lequel il avait rapidement griffonné « Carnet de lecteur de Noé ». Cette attitude était pour moi d'autant plus surprenante que je le savais lecteur expert et qu'il avait également de grands talents de dessinateur.

- La lecture cursive de la séquence 3 autour des Chevaliers de la Table Ronde :

Lors d'une séquence en début d'année autour d'un groupement de textes extraits de l'univers des Chevaliers de la Table Ronde, j'avais suggéré trois ouvrages au choix que les élèves de 5^o3 devaient lire dans le courant de la séquence, comme lecture cursive. Les trois ouvrages étaient les suivants : *Le Roi Arthur* de Michael Morpurgo, *Les Chevaliers de la Table Ronde* de Jacqueline Mirande et *Le Chevalier sans nom* de Christian de Montella.

Afin de vérifier que cette lecture avait été faite et afin d'en évaluer l'impact sur les élèves, j'avais exigé qu'une entrée dans le carnet de lecteur soit consacrée à l'ouvrage en question, en précisant que je ramasserais l'intégralité des carnets pour vérifier que cela avait bien été fait. Si cette activité contredisait en partie l'aspect personnel, libre et non-évalué du carnet que j'avais jusqu'alors défendu, cela me permettait de faire le lien entre les lectures personnelles qu'ils étaient tout à fait autorisés à y inscrire, et les lectures exigées par l'enseignant, qui devaient pouvoir s'y mêler, voire provoquer des comparaisons éventuelles entre les ouvrages. Or, cette activité n'a pas très bien fonctionné : la consigne n'étant pas suffisamment précise et clairement énoncée, les élèves ne savaient pas ce qu'il était réellement attendu. Pour d'autres, la quantité de choses à lire était trop importante. Seulement une dizaine d'élèves m'ont confié leur carnet avant la date limite et en ayant lu l'ouvrage en entier. Parmi eux, Melvina et Zoïa⁴ se sont très bien emparé du carnet de lecteur et de la liberté qu'il suppose, en permettant à leur subjectivité de s'exprimer pleinement, depuis des considérations purement matérielles (« *J'ai acheté ce livre, car dans les librairies il n'y avait plus Contes et légendes, mais je ne le regrette pas !* ») jusqu'à un avis tranché mais justifié sur les personnages et leurs motivations (« *Je n'aime pas Guenièvre, car elle aggrave beaucoup de choses dans le livre* », « *J'aime bien le rouge-gorge et toutes ses allusions à la nature, qui donne une touche que j'aime dans ce livre* »). Zoé, encore très attachée à une démarche scolaire, s'est montrée très bavarde elle aussi (son texte fait plus de vingt-cinq lignes), mais son entrée dans le carnet de lecteur ressemble davantage à une fiche de lecture présentant successivement les personnages de l'histoire qu'à de véritables impressions de lecture⁵. La plupart des autres élèves l'ont rendu avec une voire deux semaines de retard, et une petite poignée (six ou sept élèves) ne l'ont jamais donné car ils n'ont pas lu l'ouvrage demandé.

⁴ Annexe 5, pp. 70-71.

⁵ Annexe 6, p. 72.

En réalisant la complexité de la tâche pour certains, il m'a fallu trouver une alternative : aux élèves qui n'étaient pas en mesure de lire un ouvrage complet, je leur ai sélectionné moi-même un chapitre extrait du roman de littérature de jeunesse *Arthur et la pierre prophétique* de Kevin Crossley-Holland, et leur ai offert la possibilité de le lire et de remplir ensuite leur carnet directement en classe plutôt que de reléguer ce travail à la maison. Lors de cette séance, tous se sont heurtés à la difficulté de la lecture et notamment à la compréhension du chapitre qui leur avait été donné. Ils ont demandé l'autorisation de se réunir à plusieurs afin d'essayer d'éclaircir ensemble le sens de ce qu'ils avaient lu. J'ai accepté, appréciant l'intérêt de leur démarche de collaboration. Le résultat s'est avéré mitigé. Si certains élèves ont finalement accédé au sens et ont pris l'activité sérieusement, d'autres s'en sont rapidement détournés par manque d'intérêt pour le texte proposé, qui leur apparaissait comme trop difficile à comprendre. Thanh, en particulier, n'a proposé que les deux phrases suivantes : « *C'est l'histoire d'une grand-mère qui raconte une histoire. Mon avis : Je n'ai pas trop compris l'histoire et ça ne m'intéresse pas trop... Et puis voilà !* ». Gabriel, à l'inverse, n'a pas eu besoin de ce passage par la coopération et a accédé rapidement à la compréhension. Le titre du chapitre (« Le Roi Dormant ») et son contenu semblent avoir provoqué son intérêt car cela évoquait quelque chose dont il avait déjà entendu parler. Il a répété à plusieurs reprises « Je connais, je connais ! » et a demandé à consulter un dictionnaire ou une source d'information qui puisse confirmer son impression de déjà-vu. Le passage par l'écriture est resté un obstacle et il ne m'a finalement rien rendu.

▪ Présentation orale d'un livre au choix :

Lors d'une séance en demi-groupe à la mi-janvier, j'ai décidé de proposer une nouvelle activité pour relancer l'intérêt des élèves et provoquer cette fois-ci un début d'échange et de partage d'impressions de lecture. Chaque élève avait pour mission d'amener en classe un livre de son choix (qu'il avait lu, qu'il était en train de lire, ou bien qu'il envisageait de lire). Le but était également de se confronter au livre comme à un objet physique et non plus seulement comme une idée à noter sur une page. En classe, une fois le livre en main, la consigne a été d'abord de créer une entrée dans le carnet de lecteur pour l'ouvrage que l'élève avait amené puis de venir le présenter au reste de la classe, en le faisant passer de main en main. Un quart d'heure a été consacré à l'écriture, puis quelques petites minutes ont été consacrées au passage de chaque élève présentant son livre de manière tout à

fait informelle : il ne s'agissait aucunement d'un exposé longuement préparé. Anticipant le fait que certains élèves n'amèneraient pas de livre, j'avais moi-même apporté une sélection d'ouvrages (certains au programme de Sixième et de Cinquième, d'autres beaucoup plus axés sur la littérature de jeunesse, et destinés à des niveaux de lecture très différents). J'ai remarqué cependant que Félix, qui pourtant était en refus complet de l'activité, avait pris la peine de ramener un livre : une BD de *Tintin et le Secret de la Licorne*, qu'il n'avait cependant pas lue et qu'il n'avait amenée que pour me faire plaisir, disait-il à ses camarades.

Pendant que ceux qui avaient amené un livre écrivaient dans leurs carnets, j'ai laissé à ceux qui ne l'avaient pas fait la possibilité de jeter un œil à la sélection que j'avais faite. Thanh s'est très vite intéressée au *Petit Prince* car le titre lui était familier : elle l'avait étudié l'année dernière. Gabriel, quant à lui, après avoir observé attentivement les couvertures des ouvrages, s'est arrêté sur le titre *Le Lion, la Sorcière Blanche et l'Armoire Magique* de C.S. Lewis, dont il avait vu l'adaptation cinématographique. Noé s'est également très vite emparé du livre *Les Royaumes du Nord* de Philippe Pullman, qu'il avait pourtant déjà lu à de nombreuses reprises, a-t-il précisé. Arguant que l'histoire était trop compliquée pour qu'il puisse l'expliquer, il a cependant refusé d'en parler, ni dans son carnet, ni devant ses camarades. En discutant avec lui, j'ai finalement obtenu un compromis : s'il se prétendait incapable de résumer ou de raconter l'histoire des livres qu'il avait lus, il était tout à fait enthousiaste à l'idée de pouvoir donner son opinion sur tel ou tel ouvrage. Il a alors rédigé un paragraphe critique d'une quinzaine de lignes consacré au premier tome de la trilogie *Gone*, de Michael Grant.

Les présentations en elle-même se sont bien déroulées, tous les élèves se prêtant volontiers à l'exercice à l'exception d'Ismaël. L'auditoire s'est montré réactif et n'a pas hésité à poser des questions et à manifester de l'intérêt pour les ouvrages défendus par leurs camarades. Le fait de faire circuler ensuite les livres présentés de table en table a également très bien fonctionné : la curiosité les poussait à feuilleter l'ouvrage qu'ils avaient entre les doigts. Un livre apporté par Lorelei et intitulé *Le livre qui te rend super méga heureux* a notamment connu un franc succès pour son originalité, sa couverture fluo et ses gribouillis à l'intérieur en guise de textes, qui avait pour avantage de sortir du carcan sérieux des livres classiques. De même, un manga plutôt long proposé par Marissa est passé rapidement de main en main. Gabriel, qui ne prenait pas l'exercice au sérieux en début d'heure, s'est finalement pris au jeu au fur et à mesure que des ouvrages passaient entre ses mains. Il a d'abord feuilleté distraitement *Le Lion, La Sorcière Blanche et l'Armoire magique* à la recherche des

illustrations, puis il a semblé s'être laissé prendre par l'histoire au beau milieu du livre et s'est mis à lire pendant une bonne dizaine de minutes. Anouk, toujours très enthousiaste et curieuse, s'est quant à elle jetée sur la sélection que j'avais amenée et s'est prise d'intérêt pour un album poétique de littérature de jeunesse intitulé *Sitôt dit... sitôt fées* de Brigitte Vaultier et Zélie Evreux, qui rassemblait une suite de jeux de mots poétiques autour du mot « fée »⁶. Fasciné par les illustrations de qualité et par l'étrangeté du texte, elle a fini par demander l'autorisation, à la fin des présentations de chacun, de pouvoir lire à voix haute l'ouvrage qu'elle avait sous les yeux. J'ai accepté l'initiative et j'ai pu constater, au fur et à mesure de la lecture à voix haute d'Anouk, que les jeux de mots du texte ne prenaient sens pour elle qu'au moment précis où elle les prononçait devant le reste de la classe, qu'elle prenait alors à parti (« *Fée Minine* », « *Fée Tide* », « *Fée Rule* », etc.). Ce passage oral improvisé m'a permis, de façon assez inattendue, d'enrichir leur vocabulaire.

- L'Abécédaire :

Inspirée par les propositions d'activités de Poslaniec dans *Dix animations de lecture au cycle 3* (2005) j'ai également proposé une activité en demi-groupe qui se déroulait en deux temps. Il s'agissait d'écrire dans un premier temps (individuel), et d'échanger dans un second temps (binôme). La consigne était d'établir un abécédaire personnel autour d'un livre de leur choix, dont il avait déjà parlé ou non dans leur carnet. Il s'agissait ensuite d'être en mesure d'expliquer à son binôme, une fois l'abécédaire terminé, le choix de tel ou tel mot pour qualifier le livre en question, et par conséquent, de parler de sa lecture de manière détournée. Si l'activité a reçu un accueil plutôt enthousiaste, la question de l'individualité initiale n'a pas été entièrement mise en pratique. En effet, dès les premières minutes de travail individuel, certains élèves ont commencé à s'interpeller discrètement d'une table à l'autre pour se demander mutuellement des petits « coups de pouce ». Constatant qu'il devenait impossible de maintenir le travail en individuel, j'ai décidé de cumuler la phase 1 et la phase 2 de l'activité, en donnant l'autorisation aux uns et aux autres de se déplacer à côté de leurs binômes. De fait, Jules et Jeanne ont finalement construit leurs abécédaires respectifs ensemble, de même que Manon et Gabrielle : l'apport des uns et des autres était d'autant plus généralisé que trois d'entre eux avaient choisi de construire leur abécédaire autour de *Harry Potter* de J. K. Rowling, qu'une bonne partie du groupe avait lu.

⁶ Une double page est intérieure est proposée en annexe 7, p. 73.

De plus, j'ai très vite réalisé que ma consigne initiale manquait de précision : les élèves, oubliant qu'il s'agissait avant tout de qualifier le livre qu'ils avaient lu en justifiant leurs choix, se contentaient de lister des noms de personnages et des lieux, ce qui avait un intérêt limité. J'ai donc ajouté quelques exigences en cours d'activité, en réduisant le nombre de noms de personnages et de lieux autorisés (pas plus de quatre) et en interdisant également l'usage d'un trop grand nombre de synonymes pour exprimer une même idée. Face à ces difficultés, Zoïa a adopté une nouvelle stratégie qui consistait à démarrer un nouvel abécédaire chaque fois qu'elle était à court d'idées (généralement après avoir mentionné les personnages principaux). Elle a ainsi laissé inachevé trois abécédaires autour du *Garçon en pyjama rayé* de John Boyne, de *Harry Potter*, et des *Misérables* de Victor Hugo). Kenan quant à lui, séduit par le principe de l'activité mais ne trouvant pas de livre adéquat, a commencé son abécédaire autour de *Star Wars*. Je lui ai alors reprécisé qu'il s'agissait bien d'un exercice en vue de s'exprimer autour d'un livre lu et non d'un film ou d'un univers... ce qui ne l'a pas empêché de continuer sur sa lancée. Son attitude et celle de Zoïa sont une preuve assez parlante de l'effet généralisé de l'activité : les élèves, intéressés par la dimension ludique en ont oublié petit à petit le support initial de l'abécédaire : le livre.

- Vivre un parcours de lecteur (en projet) :

Au cours de la rédaction de ma première partie et des lectures théoriques et didactiques qui ont suivies, j'ai songé à proposer une autre activité cette fois-ci aux élèves volontaires, et plutôt à destination des élèves « déjà-lecteurs » confirmés et experts, même si chacun est libre de tenter l'expérience. Je compte leur proposer une séance au CDI en collaboration avec la professeur-documentaliste, et leur laisser la liberté de choisir le livre qu'ils désirent (la professeur-documentaliste et moi-même étant présentes pour suggérer telle ou telle lecture en fonction des différents profils observés). Suite à cela, je leur proposerai de témoigner, dans leur carnet, de leur parcours de lecteur ou expérience de lecteur, en précisant bien sûr ce que j'entends par là : il s'agit non plus de raconter un livre, mais de raconter une lecture. Pour ce faire, j'ai choisi de reprendre la proposition de consigne d'Annette Buisson dont j'avais pris connaissance dans l'article d'Anne Vibert (2011), et que je rappelle ici :

Racontez votre lecture et donnez vos réactions de lecteur !

(= ce qui ne veut pas dire résumer le livre lu, mais raconter ce que vous avez ressenti

tout au long de votre lecture, les moments où vous avez eu peur, où vous avez été angoissés, pris complètement par l'action, où vous vous êtes totalement sentis dans la peau d'un personnage, et également les moments où vous vous êtes ennuyés, où vous avez trouvé qu'il y avait des longueurs, ce que vous avez pensé de tel ou tel personnage, si certains vous ont agacé(e) ou séduit(e), si vous les avez aimés ou détestés ou s'ils vous ont laissé(e) indifférent ou encore ce à quoi vous a fait penser tel ou tel passage : souvenir personnel, situation de la vie réelle, autre lecture ou film...) (2011, cité par Anne Vibert, 2011 : 19-20)

Lorsque j'ai commencé à évoquer le fonctionnement de cette activité, certaines habitudes de lecture ont déjà commencé à émerger à travers de premières réactions des élèves : Noé a annoncé qu'il lisait toujours un livre en une seule fois et qu'il lui était impossible de s'arrêter au fur et à mesure de sa lecture. En revanche, il affirmait être capable de s'en souvenir suffisamment pour témoigner de son parcours à la fin de sa lecture. Il avait par ailleurs déjà en tête l'idée d'un livre qu'il venait tout juste de terminer et dont il tenait absolument à parler. Melvina, de son côté, s'est montrée plus fataliste en annonçant qu'il lui serait impossible de terminer un livre avant la fin de l'année, car elle ne s'autorisait jamais de lecture extrascolaire pendant les semaines de cours. Seuls les week-ends lui permettaient d'avancer petit à petit dans ses lectures personnelles.

Cette activité étant encore à l'état de projet, il ne m'est pas possible d'en proposer un compte rendu plus complet.

C. Traces et données conservées

a) Traces de lecture : les lectures personnelles des élèves

Je récapitule dans le tableau ci-après les échantillons des traces et des données conservées lors de mon étude des tendances de lecture de mes élèves, en listant d'abord les occurrences des ouvrages mentionnés dans les carnets de lecteur de la classe de 5^o3. J'ai choisi de classer ces titres par profils de lecteur et en indiquant à chaque fois le thème et/ou le genre ou sous-genre auxquels ils se rapportent. Ce tableau devrait permettre une vision plus panoramique des types de lectures personnelles de la classe.

Profils de lecteur	Lectures personnelles	Thème, genre, sous-genre
Les « déjà-lecteurs »	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Harry Potter</i>, J.K. Rowling. - <i>Gone</i>, Michael Grant. - <i>Les Chroniques de Spiderwick</i>, Holly Black. - <i>A la Croisée des Mondes</i>, Philippe Pullman. - <i>Le Monde de Narnia</i>, C.S. Lewis. - <i>La sélection</i> tome 1, 2, 3 et 4, Kiera Cass. - <i>Fergus Bonheur</i>, Paul Stewart. - <i>Le programme</i> tome 1 et 2, Allen Zadoff - <i>Quartier Lointain</i> tome 1 et 2, Jirô Taniguchi - <i>Gallagher Academy</i> (série), Ally Carter - <i>Oksa Pollock</i> tome 1 à 6, Anne Plichota et Cendrine Wolf. - <i>La maison de la nuit</i> (12 tomes), Kristin Cast. - <i>Ma vie selon moi</i> tome 1 à 4, Sylvaine Jaoui. - <i>La Terre Brûlée</i> tome 2, James Dashner. <p style="text-align: center;">♣</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Banzaï Sakura</i>, Véronique Delamarre Bellégo. - <i>Le garçon en pyjama rayé</i>, John Boyne. - <i>Nos étoiles contraires</i>, John Green. - <i>La face cachée de Margot</i>, John Green. - <i>Qui es-tu Alaska ?</i>, John Green. - <i>12 millimètres : le choix des armes</i> (tome 1), Jil Porcher. - <i>Souriez !</i>, Raina Telgemeier. - <i>L'île du crâne</i>, David Eliot. - <i>Girl Online</i>, Zoé Sugg. - <i>Ecoute-la</i>, Sarah Dessen. <p style="text-align: center;">♣</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La Rose Ecarlate</i> (série), Lyfong et Jenny - <i>Seuls</i> (série), Gazzotti Vehlmann. <p style="text-align: center;">♣</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les Misérables</i>, Victor Hugo. - <i>Le Prophète</i>, Khalil Gibran. 	<p><u>Littérature de jeunesse :</u> *Romans en série : science-fiction, merveilleux, fantastique, roman d'anticipation.</p> <p>*Roman : historique, témoignage, romantique, aventure, policier, de société.</p> <p>*Bande-dessinée : historique, fantastique.</p> <p><u>Littérature classique :</u> *Roman : historique, philosophique.</p>
Les « stagneurs »	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Le Labyrinthe</i> tome 1 et 2, James Dashner <p style="text-align: center;">♣</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le Petit Prince</i>, Antoine de Saint-Exupéry 	<p><u>Littérature de jeunesse :</u> *Romans en série : science-fiction, roman d'anticipation.</p> <p><u>Littérature classique :</u> *Conte</p>
Les « démarreurs »	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Les Légendaires</i>, Patrick Sobral. <p style="text-align: center;">♣</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mots Rumeurs, Mots Cutters</i>, Charlotte Bousquet. - <i>Sous-sol interdit</i>, collection Chair de poule, R.L. Stine. - <i>Le livre qui te rend super méga heureux</i>, Françoise Boucher. <p style="text-align: center;">♣</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A la Croisée des Mondes</i>, Philippe Pullman. - <i>Le Monde de Narnia</i>, C.S. Lewis. 	<p><u>Littérature de jeunesse :</u> *Bande-dessinée : merveilleux.</p> <p>*Roman : thriller, roman de société.</p> <p>*Romans en série : science-fiction, merveilleux.</p>
Les « débutants »	<ul style="list-style-type: none"> - <i>L'Attaque des Titans</i>, Hajime Isayama. - <i>One Piece</i>, Eiichiro Oda. <p style="text-align: center;">♣</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tintin et le Secret de la Licorne</i>, Hergé. 	<p><u>Littérature de jeunesse :</u> *Mangas</p> <p>*Bande-dessinées</p>

Ce panorama des lectures personnelles inscrites dans les carnets de lecteur me permet quelques remarques générales :

- Diversité des lectures beaucoup plus importante chez les « *déjà-lecteurs* » notamment dans les thèmes et les sujets choisis. On remarque notamment la présence de la littérature classique, en minorité mais néanmoins présente. Le roman reste leur genre de prédilection, et notamment le roman en série : ils sont tout à fait capables d'envisager une lecture longue d'une même intrigue et suivre les aventures d'un personnage sur plusieurs tomes. La quantité ne les effraie pas.
- Tendance des élèves (surtout chez les « *stagneurs* » et les « *débutants* », mais cela peut se constater chez certains « *déjà-lecteurs* ») à la monomanie : Didier, par exemple, en grande difficulté scolaire, lit uniquement (mais énormément) des mangas, ce qui n'est pourtant pas le type de livres le plus facile à comprendre. D'autres vont s'en tenir à des romans de science-fiction exclusivement, sans jamais sortir de leur zone de confort. Certains ne lisent qu'un seul auteur (ex : John Green).
- Tendance des élèves en difficulté avec la lecture à se rassurer via l'image (BD et mangas essentiellement) même si la lecture n'en est pas toujours beaucoup plus aisée. Il leur est cependant difficile d'envisager la lecture d'un autre genre : le roman semble exclu, hors d'atteinte pour eux.
- Tendance chez la plupart des élèves à lire des ouvrages dans lesquels ils ont la possibilité de s'identifier au protagoniste : le héros est, pour 70% des ouvrages listés, un ou une adolescent(e) qui connaît les mêmes troubles et les mêmes interrogations que son lecteur, ce qui est le propre de la littérature de jeunesse.
- Deux tendances contraires : certains élèves préfèrent des ouvrages qui évoquent une réalité familière dans laquelle ils vont se retrouver (*Banzai Sakura* et *Mots Rumeurs, Mots Cutters*, par exemple, se passent dans un milieu scolaire et mettent en scène un élève aux prises avec des problèmes du quotidien) d'autres au contraire vont chercher plus mécaniquement à échapper à cette réalité (*Harry Potter* et *Le Monde de Narnia* notamment, leur offrent la découverte d'un monde inconnu).

b) Traces de lecteur : parcours de lecteur et éveil à la subjectivité

Après consultation des données recueillies dans les carnets de lecteur de la classe, je propose ici un échantillon des traces écrites les plus pertinentes et les plus à même de témoigner des attitudes des élèves et de leurs profils de lecteur.

Comment conçoivent-ils le contenu de ce qu'ils lisent ?	Manon	(à propos du livre <i>Les Chevaliers de la Table Ronde</i>) « Il y a « La Cloche », le premier chapitre, qui raconte la vie d'Arthur [...] Il y a également « Fils de Personne » où Arthur apprend qu'il est de père inconnu [...] Au fil de l'histoire, pas d'autres épreuves... jusqu'à la fin avec l'histoire du gland... Mais cette histoire ne raconte pas que les histoires d'Arthur, mais aussi de Lancelot... »
	Aurianne	« C'est l'histoire du roi Arthur. Il raconte son histoire, ses batailles, ses alliés, ses ennemis, Merlin, Dame Nimue. »
Que retiennent-ils d'une lecture ?	Thahn	« C'est l'histoire d'une grand-mère qui raconte une histoire » (remarque : elle nomme son entrée « ce que je retiens de cette lecture »)
	Zoé	Elle propose un très long résumé scindé en chapitre, par personnage concerné : Arthur / Perceval / Lancelot.
	Anouk	« Une fille qui raconte sa vie » (remarque : elle propose également une catégorie « sujet » : « une ado qui raconte sa vie », « le cancer », « une maladie grave »)
	Aurianne	« Il est très facile à lire »
La compréhension (facilité/complexité/difficulté)	Thahn	« Je n'ai pas trop compris l'histoire et ça ne m'intéresse pas trop »
	Zoé	« J'ai aimé ce livre car il était assez facile à lire, contrairement à ce que je pensais »
	Anouk	« C'est sympa, je veux dire, ce n'est pas un livre que j'achèterai par moi-même mais comparé à <u>Lancelot</u> , je l'ai trouvé beaucoup plus intéressant. Il était simple à lire et comprendre »
L'identification et la sensibilité (implication personnelle, subjectivité : incapacité à la distanciation, avis personnel non justifié ou difficilement justifié, importance des personnages conçus comme des personnes, etc.)	Zoïa	« Ce livre est tout simplement magnifique !!! » « Ce livre policier paraît comme les autres, mais il a quelque chose de spécial, il est rempli de SUSPENS !!! J'ai trouvé ce livre juste SPÉCIAL !!! » « Ce livre m'emportait » « Ce livre m'a beaucoup touchée » « Cette lecture est drôle, triste, poignante et lumineuse » « Mon préféré est Perceval, sauvage, privé du monde à cause de sa mère ... Je n'aime pas Guenièvre car elle aggrave beaucoup de choses dans le livre. J'adore Bercelet car il veut toujours avertir Arthur même si celui-ci ne l'écoute pas. J'aime bien le rouge-gorge et toutes ces allusions à la nature qui donne une touche que j'aime dans ce livre »
	Manon	« Ce que j'aime bien sur cette histoire c'est la fantasy et les aventures » « J'ai bien aimé ce livre mais sans plus car on avait déjà étudié Arthur et même si ça n'était pas la même chose il y avait des déjà-vus. Sinon dans l'ensemble, le livre est bien »
	Aurianne	« Ce que j'en ai pensé : ce livre était très intéressant, je l'ai beaucoup aimé »
	Thahn	« J'ai bien aimé sauf qu'il n'y avait pas assez de sang. Et j'adore la fille, parce que je la trouve belle, elle vit plein d'aventures ! » « J'ai adoré, je trouve qu'il y avait plein d'action et d'aventures »
	Zoé	« La fin, alors que tout semble perdu, est magnifique et redonne le sourire » « J'ai adoré car il est drôle, avec plein d'action et du suspens » « J'ai adoré ce livre car il est drôle et fait un peu rêver »
	Anouk	« J'ai adoré ! Je trouve ça fantastique, triste, magnifique et tellement parfait ! Ça m'a touchée énormément... » « J'ai trop adoré, même si Teresa trahit les autres à la fin, c'est ma préférée » « J'aime beaucoup ! Déjà, j'aime le « genre » du livre, genre c'est une fille qui raconte sa vie » « J'aime toujours autant, c'est toujours aussi passionnant, ça m'emporte chaque jour plus » (remaque : Anouk a une originalité, elle met des notes sur 20 aux livres lus ainsi qu'une note spéciale « au niveau livres du collège »)
	Amina	« 327 pages de merveille » « J'ai beaucoup aimé ce livre. Adoré, même. [...] C'est beau et triste, émouvant et merveilleux... C'est juste parfait ! » « Un livre palpitant... Formidable » « Il faut qu'elle arrête de penser à ses dents de devant si elle veut avoir le courage de tenir tête à ses 'amies' »

La distanciation (début de réflexion autour de l'intérêt d'une lecture)	Zoïa	« Personnellement, je trouve ce livre extra ! Il aide à voir le cancer d'une façon différente » « Il est beau et apprend comment vivait les enfants de la guerre 39-45 »
	Zoé	« J'ai adoré ce roman, après l'avoir lu on se rend compte que la vie ne tient qu'à un fil et qu'il faut en profiter. La fin est tragique mais magnifique »
	Anouk	« J'adore le fait que le Cancer soit revisité de cette façon. C'est tellement vrai et triste » « C'est un livre tellement vrai et parfois on l'oublie »
	Amina	« Il raconte la vie, la mort, et ceux qui sont entre les deux » « Une histoire de princesse, revisitée dans le futur » « J'ai beaucoup aimé ce livre, il apprend à affronter ses peurs, à prendre confiance en soi. Et à faire la différence entre les réseaux sociaux et la réalité » « J'ai bien aimé ce livre, j'ai trouvé la réponse à ma question » « L'imagination de Kiera Cass la fait écrire notre (peut-être) futur » « Elle nous révèle aussi les épreuves que <u>Lancelot ou le chevalier à la charrette</u> nous avait cachées, comme celle du Val-Sans-Retour »
Remarques liées au « paratexte »	Zoïa	« Jil Porcher [l'auteur] a seize ans et habite à Segré !!! » « Le livre s'appelle <u>12 millimètres</u> car c'est le nom d'une arme utilisée » « Je l'ai pris parce que j'avais d'autres livres de John Green et je voulais en lire d'autres » « J'ai acheté ce livre car dans les librairies, il n'y avait plus <u>Contes et Légendes</u> , mais je ne le regrette pas »
	Anouk	« C'est un best-seller » « Parfait, bravo à l'auteur ! » « Je l'ai pris (par rapport aux autres livres qu'on pouvait choisir) car les écritures étaient plus grosses et Amina, qui l'avait pris, m'a dit qu'il était très simple et plus agréable à lire que les autres »
	Amina	« J'aime bien les dessins de ce livre » Elle recopie également une note de l'auteur et un extrait de son blog qui lui a plu : « Voici ce que je voudrais dire : à chaque fois que vous postez en ligne, vous faites un choix, soit vous ajoutez du bonheur dans le monde, soit vous en retirez. Or, le malheur est déjà bien assez présent autour de nous. Inutile d'en rajouter » « J'ai bien aimé ce livre que mon père m'avait conseillé » « J'ai vraiment hâte que le tome 5 soit traduit en français » « Je n'ai pas regretté d'avoir choisi ce livre car je l'ai bien aimé, il y a de grandes illustrations qui sont jolies »
Réflexion sur le parcours de lecteur, métacognition (comment lit-on, qu'est-ce que lire ?)	Zoïa	« Un conseil : Ne JAMAIS lire un passage du livre qui est après où vous êtes rendus » « Je ne vais pas trop en dire ! » « Lire c'est vivre ses rêves dès que l'envie nous prend » « Dès que mes yeux commencent à lire, on ne peut plus les arrêter » « Lire c'est s'envoler plus haut que les étoiles !!! »
	Zoé	« J'ai adoré ce livre et je l'ai dévoré en quelques jours » « A chaque chapitre on a envie de lire la suite » A chaque résumé, Zoé prend soin de ne jamais raconter la fin, et laisse planer le suspens. Ex : « elle n'est pas au bout de ses surprises... »
	Anouk	Elle précise « lu en période scolaire pour collègue » lorsqu'il s'agit d'un livre proposé par l'enseignant.
	Amina	« Ce livre m'a plus [...] j'ai eu hâte de lire la suite » « Je me demande qui America va choisir : Maxon ou Aspen ? Mais je pense que la réponse est : Maxon » « Cette BD est super, comme toutes celles de la série. Il vaut mieux commencer par le premier livre, par contre » « Comme cela parle d'un voyage dans le temps, je me demande si le héros va ainsi retracer toute sa vie ou s'il va un jour se réveiller avec son ancienne vie, sa femme et ses enfants » « J'étais très contente de pouvoir le lire, après avoir attendu trois ans qu'il sorte. C'est la suite de la série (qu'il faut commencer par le début pour comprendre quelque chose) »

Ce récit objectif de la mise en place du carnet de lecteur, des activités proposées ainsi que ces données conservées vont me permettre, dans une dernière partie, d'établir un bilan analytique de cette première expérimentation du dispositif, d'en tirer des conclusions et d'en évoquer des perspectives d'évolution.

III. Analyse critique

Cette expérimentation du carnet de lecteur en classe de 5^o3 et les traces que j'ai pu en conserver m'ont permis un recul critique sur le dispositif mis en place cette année et sur la façon dont les élèves ont réussi ou non à s'en emparer. Je propose ici une analyse critique qui s'appuie à la fois sur mon expérience personnelle du dispositif et les réflexions théoriques et didactiques développées initialement dans cet écrit. Au terme de mon expérimentation, je constate à la fois les limites et les difficultés du carnet de lecteur, mais également les réussites qu'il peut engendrer chez les élèves, en termes d'éveil à la subjectivité notamment. J'évoquerai enfin la possibilité de réitérer l'expérience du carnet de lecteur à certaines conditions dans d'autres classes, et proposerai quelques évolutions à apporter au dispositif pour une utilisation future.

A. Les limites et difficultés du carnet de lecteur

Si l'on se réfère tout d'abord à mon objectif initial lors de la mise en place du dispositif, une première interrogation s'impose : si le carnet de lecteur a bel et bien fonctionné pour un certain nombre d'élèves, leur a-t-il pour autant donné ou redonné l'envie de lire en laissant la part belle à leur subjectivité ? En prenant en compte les traces écrites conservées dans les carnets, j'ai rapidement réalisé que les élèves les plus impliqués dans le projet et les plus à même d'atteindre un véritable statut de sujet lecteur sont en majorité ceux que j'avais classés à l'origine dans la catégorie des « *déjà-lecteurs* » confirmés et experts, même si quelques « *stagneurs* » semblent avoir également tiré leur épingle du jeu. De fait, il est difficile d'analyser la portée de leur progression en tant que sujet lecteur, puisque certains d'entre eux en avaient déjà conscience avant même la mise en place du carnet de lecteur. A l'inverse, le dispositif du carnet que j'ai proposé à la classe pose une difficulté supplémentaire aux élèves « *démarreurs* » et « *débutants* » : la liberté supposée des lectures personnelles de chacun devient pour ces élèves-là une barrière à l'entrée dans le projet, puisqu'ils ne lisent pas ou très peu en dehors des lectures qui leur sont imposées dans le cadre de la classe. Apparaît alors l'une des tensions principale que suppose l'usage du carnet de lecteur au collège :

a) Entre exigence scolaire et implication personnelle

Dans son article, Anne Vibert évoque au sujet de cette problématique la notion d'« injonction paradoxale » (2011 : 21), qui illustre tout à fait l'ambivalence de ce dispositif aussi bien dans l'esprit des élèves que dans celui de l'enseignant. En effet, deux concepts semblent a priori incompatibles dans la construction d'un carnet de lecteur : l'objet tente de marier l'exigence d'une tâche scolaire avec une implication personnelle de l'élève. Cette problématique m'est apparue dès la mise en place du dispositif dont j'ai évoqué le fonctionnement : si j'avais tenté, on l'a vu, de constituer *avec* les élèves une définition du carnet de lecteur et de ses règles afin de construire du sens avec eux, j'ai très vite réalisé que cette façon de faire restait superficielle et mettait davantage en jeu l'aspect scolaire plutôt que l'implication personnelle de l'élève. En effet, lors du remue-méninge initial, j'ai pu constater qu'il s'agissait en réalité de lister les idées qui leur venait sans complètement les prendre en compte : de fait, côté élève, le cadre avait été défini quoi qu'il en soit par ces éléments figés et très institutionnalisés des fiches de guidages distribuées à coller dans le carnet, qui les ont dans un premier temps empêchés de s'approprier la définition du carnet de lecteur, pour y voir une simple tâche scolaire supplémentaire. De plus, les réactions initiales des élèves lors de la mise en place du système (le carnet serait-il noté ? Seraient-ils évalués à la quantité de lectures inscrites ? etc.) ont également démontré l'attachement des élèves à cette notion d'exigence scolaire et ont soulevé des interrogations qui mettent en lumière cette tension primordiale : comment faire pour éloigner les élèves de cet aspect scolaire d'un projet pourtant personnel ? Comment reléguer au second plan cette notion de compétition implicite entre les grands lecteurs et les lecteurs plus modestes ? Comment donner envie de lire à ceux qui ne lisent, d'après eux, « rien », pour que ce carnet ne devienne pas une tâche scolaire d'autant plus handicapante ?

Ce double aspect du carnet de lecteur apparaît également dans la façon dont les élèves se sont différemment emparé du dispositif. On l'a vu, certains élèves ont cédé à la tentation de la fiche de lecture dont le format et la méthode, rassurants, leur permettaient de trouver leurs marques et de demeurer exclusivement dans le milieu scolaire tels qu'ils y ont été habitués. Les « fiches de lecture déguisées » sont l'une des premières difficultés que suppose le carnet de lecteur. Incapables de se détacher du système scolaire qui leur est familier, les élèves reproduisent un schéma qu'ils connaissent faute d'obtenir une consigne plus explicite des attendus du dispositif. Ainsi, la liberté suggérée par la consigne et la définition initiale d'un

carnet de lecteur laisse paradoxalement la place à une démarche scolaire qui rassure l'élève : il propose alors un travail pour ainsi dire « formaté » par ses années précédentes en milieu scolaire et s'applique à proposer un résumé précis et de qualité du livre lu, négligeant les impressions de lecture ou les reléguant au second plan. Le texte est alors considéré comme le *texte objet* de Dominique Bucheton, et la subjectivité pourtant recherchée par le dispositif est étouffée par leur volonté de « bien faire ». C'est le cas, on l'a vu, de Zoé ou encore d'Aurianne, dont les résumés des livres sont particulièrement développés mais dont la présence en tant que sujet lecteur est particulièrement timide sinon inexistante. Paradoxalement, une consigne plus précise et explicite de ce qui est attendu de l'élève pourrait sans doute permettre à ce dernier une meilleure implication personnelle dans son carnet.

De plus, on retrouve également cette tension entre aspect scolaire et implication personnelle dans la vision que les élèves semblent avoir de la lecture à travers les écrits recueillis dans les carnets mais aussi à travers les réactions constatées lors des différentes séances. En effet, les élèves de 5^o3, peu importe leur profil, conçoivent qu'il existe une différence fondamentale entre leurs lectures personnelles (ou de loisir) et la lecture scolaire. Pour eux, il n'y a donc pas de vision unique de la lecture, mais plutôt une opposition claire entre leurs propres lectures et celles exigées par l'enseignant. De fait, la lecture « scolaire » selon eux est presque toujours synonyme de « travail » mais aussi de « difficulté », de « complexité » : une lecture donnée au collège est une lecture qui va supposer un effort délicat de compréhension et qui va surtout aller contre l'envie de lire initiale de l'élève. Lors de la lecture cursive, par exemple, de nombreux élèves ont partagé leur surprise face à la simplicité du livre suggéré par l'enseignant, ou ont simplement apprécié le fait qu'il ait été « facile à lire »⁷, une remarque qui n'apparaît que dans le cadre d'une lecture exigée, jamais lorsqu'il s'agit d'évoquer une lecture personnelle. Anouk, notamment, explique avoir choisi un des livres qu'il était obligatoire de lire pour le cours de français car les écritures étaient plus grosses et qu'il y avait donc moins à lire... et paradoxalement, elle explique avoir lu des séries de livres dont les tomes ne font pas moins de 300 pages. Pour Thanh, le texte fourni en lecture cursive est clairement considéré comme un *texte tâche* dont le sens suppose un effort de compréhension. Cette opposition rejoint la problématique de ce qu'Annie Rouxel appelle la « lecture ordinaire » et la « lecture littéraire »⁸. En effet, ces deux notions considérées dans un premier temps comme contradictoires, fonctionneraient en réalité ensemble, l'une (la

⁷ Traces et données conservées, p. 50.

⁸ Cf. Partie 1.

lecture littéraire) dans la continuité de l'autre (la lecture ordinaire). Or, ces deux concepts restent clairement en contradiction dans l'esprit des élèves malgré le dispositif du carnet de lecteur, lui-même témoin de la tension scolaire/implication personnelle.

On retrouve également ce double aspect du dispositif dans les lectures, mêmes personnelles, que les élèves choisissent ou non d'inscrire dans leur carnet. On peut constater dans un premier temps que certains élèves parmi les profils des « *débutants* » n'ont pas réussi à échapper à l'aspect scolaire et ont considéré essentiellement le dispositif comme une tâche à laquelle ils n'arrivaient pas nécessairement à répondre : Félix, par exemple, n'a pas considéré le carnet autrement que comme un exercice que je leur imposais et qui dépassait selon lui ses compétences de lecteur. Il a refusé de mettre en place le dispositif par peur de l'échec, ce dont il n'était pourtant pas question. La seule séance durant laquelle il a semblé prêter attention aux activités fut lorsqu'il a fallu amener un livre de leur choix : or, il a, semble-t-il, avoué à ses camarades n'avoir ramené ce livre en question que pour « faire plaisir à la prof ». Cette remarque me renvoie là encore à la tension entre lecture exigée/scolaire et lecture personnelle. Lit-on parce qu'on y est obligé ? Lit-on dans le seul but de « faire plaisir » à l'enseignant ou pour soi-même ? Que lit-on si l'on veut contenter l'enseignant ? Cette question semble être au cœur des interrogations des élèves de 5^e3 mais aussi de notre problématique. En effet, le choix des lectures personnelles inscrites dans les carnets n'est pas anodin, si l'on en croit les réactions initiales des élèves : « formatés » par le cadre scolaire, ils supposent tout d'abord n'avoir pas « le droit » de parler de lectures considérées comme des « sous-genres », comme la bande-dessinée ou les mangas, par exemple, et cherchent à tout prix à proposer des lectures selon eux « intéressantes » qui s'opposent littéralement, on l'a vu, à la notion de plaisir. Après avoir levé les interdits supposés, cependant, et les avoir laissés libres de parler de ce qu'ils désiraient, me sont apparus de nouveaux constats que j'analyserai ici :

- ✓ Participer à la construction d'une bibliothèque intérieure : en constatant la monomanie de certains élèves (lecture exclusive d'un même genre, d'un même auteur, d'un même sujet, etc.) je me suis demandé comment diriger peu à peu ces élèves vers un autre type de lecture, et de quelle manière le carnet de lecteur pouvait servir à les ouvrir à de nouveaux livres. Construire avec eux cette bibliothèque intérieure proposée par Pierre Bayard supposait avant tout de franchir le gouffre qui existait pour eux entre exigence scolaire et lecture personnelle. Il s'agissait d'être en mesure, à la lecture des carnets des élèves, de trouver des liens entre les ouvrages lus par plaisir et ceux lus en classe ou dans le cadre scolaire (de

l'ordre de la lecture littéraire), afin de les encourager à établir par eux-mêmes des associations en les familiarisant ainsi à la lecture associative. Cette question ouverte est un des axes principaux qui m'est apparu suite à l'analyse des données recueillies.

- ✓ Contraindre à inscrire les lectures scolaires dans le carnet : cette suggestion, en lien avec le questionnement précédent, m'apparaît a posteriori comme une première solution à certaines limites du dispositif évoquées précédemment. Si on perd en partie l'aspect de liberté supposée du carnet de lecteur en y ajoutant une telle contrainte, et si l'on bascule ainsi du côté « scolaire » de la problématique, cette exigence permettrait d'une part aux élèves de s'initier petit à petit à la lecture associative en établissant par eux-mêmes des liens entre les livres étudiés et les livres lus personnellement, et d'autre part permettrait aux élèves très peu familiers de la lecture personnelle d'avoir malgré tout quelque chose à dire dans leurs carnets des livres vus en classe. Dans son article, Anne Vibert (2011 : 21) évoque à ce sujet l'expérience d'une enseignante en classe de Cinquième, qui, à l'inverse, avait proposé un dispositif de carnet de lecteur dans lequel l'exigence principale était de noter obligatoirement les livres donnés à lire par l'enseignant, sans pour autant exclure auprès des élèves la possibilité d'y inscrire également ses lectures libres. Ce système permet de mêler ainsi tâche scolaire et implication personnelle et d'offrir à l'élève la possibilité de construire lui-même des liens entre les ouvrages notés dans son carnet. En optant pour un trop plein de libertés dans le système que j'ai choisi de mettre en place, je me suis heurtée à ces limites et n'ai pas nécessairement permis aux élèves d'enrichir leur bibliothèque intérieure aussi efficacement que je l'aurais souhaité.

D'autre part, le dispositif du carnet de lecteur pose également un problème de l'ordre de l'organisation pédagogique des séances : en effet, si laisser les élèves remplir exclusivement leur carnet par eux-mêmes à la maison renforce la question de l'implication personnelle, cela pose un risque majeur d'irrégularité au sein de la classe, mais également risque de provoquer un oubli progressif et une lassitude pour l'objet. C'est ce que j'ai pu constater au fur et à mesure de mon expérimentation. Si j'ai décidé dans un premier temps d'aménager des séances spécifiques ou des moments à l'intérieur de séances de groupe pour permettre aux élèves d'écrire dans leur carnet, ce dispositif a pris finalement trop de temps, et

j'ai petit à petit laissé les élèves écrire dans leurs carnets de leur propre mouvement. Or, j'ai rapidement constaté, en recueillant les carnets de lecteur en cette fin d'année, que leur usage s'est raréfié à partir du moment où il était presque uniquement relégué à la maison. Le carnet de lecteur exige donc un aménagement régulier de séances spécifiques, à la fois pour les moments d'écriture, mais également pour la lecture : c'est ce qu'Anne Vibert suggère par ailleurs dans son article, dans lequel elle explique que « des moments peuvent être ménagés dans le cadre de la classe, aussi bien pour la lecture que pour le carnet qui l'accompagne » (2011 : 21). En effet, permettre aux élèves de lire dans le cadre de la classe les encouragerait peut-être à lire davantage en leur évitant les distractions potentielles qui les détournent d'un livre lorsqu'ils sont chez eux. L'usage du carnet de lecteur suppose donc d'y accorder beaucoup de temps dans l'environnement scolaire lui-même.

La question de l'évaluation et de la notation s'est également révélée primordiale dans l'esprit des élèves de 5^e3 et relève de cette même problématique du carnet considéré comme une tâche exclusivement scolaire. De fait, le choix de ne pas noter et/ou évaluer dès le départ ce travail, s'est avéré déterminant pour certains élèves, dont l'activité ne faisait plus sens dès lors qu'il n'était plus question d'obtenir une validation de leur travail, de quelque sorte que ce soit. Cela a notamment été le cas de Noé. Or, ce concept de validation ou d'évaluation entre lui aussi en conflit avec la notion d'implication personnelle de l'élève : lorsque l'on fait appel à la subjectivité de chacun, peut-on réellement l'évaluer ? Si oui, de quelle manière ? Le carnet de lecteur peut-il réellement représenter une espace de liberté où exprimer ses impressions personnelles si cette même liberté est contrainte par l'évaluation qui attend chacun à l'issue du travail demandé ? Là encore, les limites du dispositif se révèlent à la perspective d'une tension entre évaluation et absence d'évaluation. En supprimant toute évaluation du carnet, l'enseignant ôte à l'élève la perspective d'un objectif simple à l'activité : il s'agit donc d'éclairer avec eux le véritable objectif du projet qu'on leur propose.

b) Entre lire et écrire

Une autre difficulté importante prend sa source dans l'aspect ambigu du carnet de lecteur et se manifeste dans la tension qu'il représente entre la lecture et l'écriture. En effet, et c'est ce qu'évoquait Annie Rouxel dans son article, le carnet de lecteur ne prend pas uniquement en compte l'acte de lire : il fait aussi intervenir l'écriture, dans le rôle de témoin, d'une « voie d'accès à la lecture comme processus » (2013 : 125) qui doit donc se construire

également autour de l'acte d'écrire. S'ajoute donc une difficulté supplémentaire auprès des élèves : certains, s'ils lisent beaucoup, sont moins à l'aise avec l'écriture et ne vont pas apprécier de passer par ce médium qui va les empêcher de s'exprimer tel qu'ils le souhaiteraient. D'autres, déjà très modestes lecteurs, vont se laisser d'autant plus décourager par ce défi supplémentaire qu'est le passage par l'écrit. C'est notamment ce que j'ai pu constater avec Gabriel et Félix : s'il était possible d'engager un début d'échange oral autour d'une lecture, le passage à l'écrit s'est avéré être un véritable obstacle à l'expression d'une implication personnelle. Pour Lorelei, par exemple, qui était tout à fait capable de présenter des lectures personnelles dans son carnet, un problème similaire s'est posé : si elle lisait de façon récurrente, elle s'est montrée en difficulté à l'idée de passer par l'écrit pour s'exprimer, et demandait régulièrement comment écrire telle ou telle chose. L'orthographe et le vocabulaire, notamment, semblaient être un frein considérable à l'expression personnelle et détournaient la problématique initiale vers des enjeux plus formels que les élèves n'arrivaient pas à dépasser. J'ai songé à quelques solutions et évolutions du dispositif pour tenter de remédier à ce problème qui m'est très vite apparu : passer par l'échange oral direct avec ces élèves ou bien par de petites présentations orales préparées de chacun leur permettait de passer d'abord par un médium qu'ils maîtrisaient parfois davantage. D'autres pistes sont par ailleurs proposées dans l'article d'Anne Vibert pour détourner la difficulté que suppose l'écriture : « on encouragera d'autres formes d'expression : par le dessin, la photographie, l'association de musique ou d'images » (2011 : 21). Si j'ai effectivement encouragé le passage par le dessin pour contourner la problématique lecture/écriture, très peu d'élèves ont effectivement choisi ce médium qui posait finalement les mêmes problèmes : les élèves n'osaient pas se lancer dans le dessin à moins d'être très doués. Le souci de fournir un résultat de qualité, même si le carnet n'avait d'autres destinataires qu'eux-mêmes et l'enseignant, leur semblait primordial.

De plus, le principe du carnet de lecteur suppose une alternance lecture/écriture et par conséquent une interruption de l'acte de lire et un retour sur la lecture qui n'est pas aisé. En effet, s'interrompre régulièrement dans sa lecture pour y revenir via l'écriture n'est pas un exercice facile ni naturel, au contraire. Lire devient un acte compliqué qui perd sa fluidité : le passage obligé par l'écriture en fin ou en milieu de lecture prend des apparences de tâche lourde qui entrecoupe et mine le plaisir de lire, alors même qu'il est l'objectif principal du dispositif. De plus, très souvent, le passage par l'écriture afin de témoigner du processus de la lecture ne se fait qu'en différé et perd en partie son sens : les élèves de 5^o3, s'ils sont tout à

fait capables, dès la suite d'une lecture, de s'impliquer personnellement en classe dans le texte lu, se sont montrés pour la majorité moins prolixes dans leurs carnets, car ils ne parvenaient pas à manifester leur subjectivité autrement que dans l'immédiateté de la lecture. Ainsi, le passage par l'écriture, s'il doit pouvoir permettre un retour réflexif sur soi-même et sur le texte que l'on a lu et reconfiguré, peut s'avérer là encore être un frein à l'épanouissement du sujet lecteur en chaque élève de la classe.

B. Les réussites rencontrées

Si l'aspect problématique du carnet de lecteur peut, on l'a vu, entraîner des difficultés et supposer des limites à son usage au collège, certaines de ses contradictions permettent au contraire d'enrichir l'expérience de la lecture chez les élèves. En classe de 5^o3, j'ai pu constater au terme de cette expérimentation un certains nombres de réussites modestes qui font appel aux différents aspects ambivalents du dispositif : l'éveil à la subjectivité des élèves qui transforme petit à petit leur rapport à la lecture en classe, et la question du dialogue à propos de et sur la lecture en sont les points essentiels.

a) Entre individuel et collectif

Comme il a été évoqué dans la première partie, le carnet de lecteur offre la possibilité d'un balancement (ou une tension) productif entre individuel et collectif. En effet, s'il s'agit avant tout d'un objet à l'origine personnel, il peut servir, à un stade avancé de la rédaction, de point de départ à un échange progressif en petit ou en grand groupe autour d'une lecture par exemple. L'intérêt de ce système réside dans la confrontation d'une lecture avec une autre, ou d'une subjectivité avec une autre, qui permettrait d'amener peu à peu l'élève à considérer l'altérité comme une nouvelle donnée à prendre en compte : accepter la pluralité des lectures et des parcours de lecteur est un premier pas vers la possibilité d'un équilibre entre identification et distanciation, et donc un passage de la lecture subjective à la lecture partagée. Or, cette tension entre individuel et collectif a été apprivoisée de façon progressive et naturelle lors de la mise en place de ce dispositif. Les élèves de 5^o3, parmi les profils des « déjà-lecteurs » et des « démarreurs » essentiellement, se sont assez naturellement prêtés au jeu des échanges volontaires de carnets qui suivaient parfois les séances d'écriture du carnet et notamment la séance de présentation orale qui avait justement eu pour but de commencer à déplacer le système de l'individualité à la collectivité. Tous manifestaient une certaine

curiosité et une ouverture d'esprit à la lecture des carnets et des témoignages de leurs camarades. Cette confrontation des réactions, des parcours mais aussi des types de lectures lues a notamment permis de donner une nouvelle dimension aux échanges en classe, nous en reparlerons.

Cette tension individuel/collectif met en jeu la question du dialogue dans le carnet de lecteur : car, finalement, avec qui dialogue-t-on dans un carnet ? S'agit-il d'un dialogue avec le livre lui-même ? Avec les autres ? Avec l'enseignant ? Avec soi-même ? S'il n'existe pas de réponse absolue, puisque chaque élève va s'emparer différemment de la notion, les traces écrites recueillies dans les carnets de la classe permettent d'observer les choix qui ont été fait parmi les élèves. Si Zoïa et Anouk semblent vouloir dialoguer avant tout avec les autres (les autres élèves de la classe à qui leurs conseils de lecture seraient adressés ? D'autres lecteurs indéterminés qu'elles tentent de convaincre des qualités des livres qu'elles proposent ?) en adoptant un style écrit « parlé » et relâché a priori destiné à des camarades, Amina choisit un dialogue plus réservé et intérieur, dialogue d'abord avec elle-même puis avec le livre, à qui elle suggère des hypothèses de lecture. Zoé, quant à elle, s'exprime plutôt à l'attention de l'enseignant en respectant des règles strictes de présentation et en s'appliquant à mettre l'accent sur des détails et des impressions qui plairont davantage à un professeur. Elle semble pourtant vouloir s'adresser également aux autres, essentiellement lorsqu'elle raconte ce qu'elle a lu, puisqu'elle prend toujours soin de ne jamais dévoiler la fin et de laisser son récit en suspension, dans le but d'intriguer ses lecteurs. Certains élèves choisissent également de s'adresser à l'auteur, c'est le cas d'Anouk notamment. Le carnet de lecteur, au-delà d'un échange collectif d'impressions de lecture, a donc permis aux élèves de la classe d'appivoiser la notion complexe de dialogue. En travaillant à cette idée, j'ai pensé qu'il serait pertinent, pour faire évoluer à l'avenir ce dispositif, d'écrire moi-même un prototype de carnet de lecteur personnel, quoiqu'un peu biaisé pour l'adapter au niveau de lecture de mes élèves, et de leur permettre de regarder dans mon carnet tout comme je regarde dans le leur. Cet échange pourrait ainsi permettre d'explorer davantage le dialogue d'élève à enseignant et de le transformer progressivement en un dialogue entre sujets lecteurs. Cela permettrait par ailleurs de briser l'écart élève/enseignant habituel pour entrer dans une autre relation où l'acte de lecture et d'expression prime sur l'aspect scolaire.

b) D'un dispositif unique à une nouvelle façon d'appréhender la lecture

Si le carnet de lecteur n'était au départ aux yeux des élèves, qu'un dispositif particulier réservé aux séances de groupe et a priori entièrement détaché de ce qui pouvait se travailler par ailleurs en cours de français, j'ai pu constater l'influence progressive du dispositif sur les habitudes de lecture et d'étude des textes en classe et en dehors. D'une manière générale, le carnet de lecteur a permis, comme je l'avais espéré lors de mes premières observations de la classe, de faire s'exprimer les élèves les plus réservés, par le biais d'un écrit personnel. De plus, on peut constater lorsque l'on prend en compte les différentes traces écrites recueillies dans les carnets, que le dispositif a permis une revalorisation de l'implication personnelle dans un texte et de l'identification de Michel Picard, que j'évoquais dans une première partie. Pour environ 50% des élèves de la classe, cette identification n'est plus considérée comme un interdit, ou « une perte de soi dans le texte » (Rouxel, 2013 : 119). En effet, on observe dans les traces écrites des élèves une part importante accordée à l'expression de soi et la mention de nombreuses émotions mises à l'honneur : apparaît alors petit à petit l'attestation de ce « texte du lecteur » (1998, cité par Rouxel, 2013 : 116) suggéré par Pierre Bayard, dont le carnet est un témoin privilégié, mais également l'affirmation de l'axe identitaire proposé par Annie Rouxel (2013 : 125) qui permet aux lecteurs de 5^o3 de s'affirmer devant le texte dont ils parlent et de s'identifier à un personnage. Le carnet en tant qu'espace d'expression individuelle leur a également permis de laisser libre court à la critique et à l'opinion personnelle : les élèves ont ainsi parfois adopté la posture du « *texte tremplin* » (Bucheton, 1999, cité par Vibert, 2011 : 6) afin de s'exprimer.

Enfin, au-delà de cette revalorisation de la posture d'identification, j'ai pu constater chez certains des élèves très impliqués (10 à 15% de l'effectif seulement) l'émergence d'une posture distanciée nuancée, en marge d'atteindre petit à petit l'équilibre valorisé par Michel Picard comme étant la véritable source du plaisir de lire : le carnet de lecteur, chez les élèves « *déjà lecteurs* » essentiellement, est donc en mesure de faire évoluer les élèves vers une lecture littéraire, savant équilibre entre l'identification et la distanciation. On peut également remarquer l'émergence timide de certaines réflexions métacognitives dans les carnets de lecteur (quoiqu'isolées cependant), qui laissent la trace d'une lecture active de la part de quelques élèves de la classe.

D'autre part, j'ai pu constater en milieu d'année, et encore aujourd'hui, que l'influence du carnet de lecteur (notamment sur la valorisation de l'implication personnelle de l'élève dans le

texte) a eu des répercussions sur la façon dont le cours de français est mené. En effet, le développement de la subjectivité des élèves de 5^o3 ne se manifeste pas uniquement via les écrits de leurs carnets mais aussi par l'augmentation réelle de la participation en classe lors de lectures analytiques notamment mais aussi et surtout lors de débats interprétatifs. L'usage du carnet de lecteur semble avoir permis de libérer la parole en levant le « tabou » d'une « empathie du lecteur » (Rouxel, 2013 : 119) pour le texte autrefois considérée comme nuisible au véritable sens du texte.

c) De l'univers du livre à l'univers du lecteur

La question du dialogue, on l'a vu, est une problématique essentielle du dispositif du carnet de lecteur. Or, l'échange qui a pu se mettre en place entre l'univers du livre et celui du lecteur de 5^o3 est un des éléments importants qui admet la pertinence du système mis en place : il semble avoir permis à un certain nombre d'élèves (malgré une tendance à la monomanie et certaines difficultés évoquées précédemment) de faire des liens, par eux-mêmes, entre les différentes lectures inscrites dans leurs carnets, celles évoquées par leurs camarades et parfois même celles étudiées dans le cadre de la classe. L'alimentation et la construction d'une bibliothèque intérieure (et donc la rencontre avec l'univers du lecteur), qui n'a pas été unanime cependant, demeure un élément à ne pas négliger dans les constats des réussites du dispositif. En effet, le carnet de lecteur et les différentes activités organisées autour ont permis une prise de conscience par les élèves des échos que certains livres entretiennent avec d'autres ou simplement avec leur propre connaissance, leur propre univers : la réaction de Gabriel face à la lecture du chapitre « Le Roi Dormant » ou à celle du *Monde de Narnia* en est un excellent exemple, de même que celle de Thanh face à la couverture du *Petit Prince*. Trouver des extraits ou des titres qui entrent en résonance avec une connaissance déjà établie chez les élèves permet de faire appel à leurs « souvenir de lecture » (Brigitte Louichon, 2009, cité par Annie Rouxel, 2013 : 118), c'est-à-dire à ce qu'il reste d'un texte dans leur mémoire de lecteur. Ainsi, les prendre à parti permet de les impliquer dans la lecture et dans la conception du carnet comme un jeu d'associations qui fait appel à leur culture personnelle, ce qu'Annie Rouxel appelle « l'axe culturel » (2013 : 125), un échange maîtrisé entre le monde du texte et le monde du lecteur.

De plus, la rencontre entre l'univers du livre et celui du lecteur passe également par le

monde physique et par conséquent l'appréhension du livre non plus seulement comme une œuvre immatérielle mais comme un objet physique, ancré dans une réalité parfois proche de son lecteur. Or, le carnet de lecteur (et notamment l'activité spécifique de présentation de livres personnels au reste de la classe sous la forme de petits exposés improvisés qui a été réalisée) est un élément déclencheur efficace de cette rencontre entre l'élève et le livre. En effet, la découverte de l'objet livre a particulièrement bien fonctionné en classe de 5^o3, comme l'atteste le récit de l'activité en question⁹ : les livres passent de main en main, les élèves s'intéressent à la première de couverture, découvrent la quatrième de couverture, ouvrent les premières pages, feuilletent l'ouvrage à la recherche d'illustrations... et de manière générale, expérimentent leur première rencontre avec un livre particulier dans le monde physique. On néglige parfois trop souvent, en cours de français, l'aspect éditorial qui entoure l'objet du livre, ou « paratexte » selon Genette (1987), et qui sert pourtant souvent de déclic à la lecture chez certains élèves. On le constate notamment dans certaines remarques inscrites dans les carnets : certains choisissent un livre pour la grosseur de l'écriture, pour la qualité des illustrations, la beauté des dessins dans le cas d'une bande-dessinée, etc.

D'autre part, le carnet de lecteur et les remarques libérées qu'il suppose permettent également d'ancrer le livre dans la réalité en faisant notamment référence à des éléments paratextuels : certains élèves évoquent surtout la figure de l'auteur qui, le plus souvent, se retrouve dans une posture de proximité (extrait de blog dans lequel l'auteur s'exprime directement à destination de son lectorat, remarque expliquant que l'auteur habite dans une ville géographiquement proche de l'univers réel du lecteur, etc.). Ces remarques relevées chez certains élèves témoignent de leur conscience à la fois de l'univers du livre lui-même mais également de son environnement de création. Se manifeste donc avec succès dans les carnets les différentes identités propres au lecteur selon Michel Picard, et que j'ai par ailleurs déjà mentionnées lors de la mise au point du cadre d'analyse (1986, cité par Vibert, 2011 : 5) :

- ✓ le *liseur* (c'est-à-dire la personne physique qui maintient le rapport du lecteur avec le monde extérieur) est présent dans ces quelques remarques observées qui ramènent le livre à une certaine réalité physique.
- ✓ le *lu* (c'est-à-dire les émotions du lecteur) est présent de manière prépondérante, on l'a vu précédemment, dans les impressions de lecture et l'abondance de l'identification et de l'empathie du lecteur

⁹ Cf. Partie 2.

- ✓ le *lectant* (c'est-à-dire l'intellectualisation du lecteur) est plus rare mais peut se manifester de façon assez régulière, on l'a vu également, chez les « *déjà-lecteurs* » experts qui parviennent à prendre une distance nuancée.

d) De la lecture personnelle à la lecture à voix haute

Même s'il s'agit d'un élément anecdotique de cette expérience, il me semble intéressant de m'y attarder, à la lumière de l'article d'Anne Vibert (2011) qui évoque l'importance de la lecture à voix haute dans l'appropriation de la lecture par l'élève. Si la lecture à voix haute n'a effectivement pas été mon principal axe de travail, elle a surgi de façon isolée et improvisée lors d'une activité en particulier et à l'instigation d'une élève seule : Anouk, qui s'était laissée intriguer par le texte poétique d'un album que j'avais sélectionné, a en effet demandé l'autorisation de le lire à ses camarades et en a découvert les multiples jeux de mots au fur et à mesure de sa lecture. Cet événement, quoiqu'anecdotique, me permet quelques remarques qui rejoignent ma préoccupation initiale, celle de redonner le goût de la lecture au collègue. Si le carnet de lecteur n'a pas pour but prioritaire de faire lire les élèves à voix haute, il peut cependant être un excellent prétexte à cette pratique, ce que j'ai d'ailleurs pu constater lors de l'activité en question. Provoquer une rencontre physique entre l'élève et le livre a permis, dans ce cas précis, la rencontre du lecteur avec le texte poétique et le besoin d'exprimer cette curiosité du texte à voix haute. Or, la lecture à voix haute peut être considérée elle aussi comme un appel à la subjectivité, « une appropriation subjective sensible », qui fait « entendre à la fois la voix du texte et celle du lecteur » (Vibert, 2011 : 23), tout en partageant le texte collectivement avec d'autres lecteurs.

C. Un dispositif à réutiliser ?

Pour conclure cette étude réflexive et l'analyse rétrospective de l'expérimentation mise en place dans ma classe de 5^o3 cette année, je vais à présent envisager dans quelles mesures et à quelles conditions le système du carnet de lecteur serait à repenser et à réitérer ultérieurement. C'est en prenant en compte l'analyse critique de mon expérience en 5^o3 et les problématiques soulevées en termes de réussites et de limites au dispositif que je peux désormais réfléchir à l'usage que je pourrais en faire à l'avenir, dans d'autres niveaux et à d'autres occasions. Trois perspectives m'apparaissent comme pertinentes à la réitération de l'expérience du carnet de lecteur, afin de renouveler l'approche de la lecture littéraire :

- ✓ Un usage ponctuel et non annuel : pour éviter la dispersion et la trop grande diversité (sinon l'exclusivité) des lectures personnelles qui pourrait risquer de faire perdre de vue l'objectif principal du dispositif, le carnet de lecteur pourrait être utilisé exclusivement dans le cadre d'une étude spécifique d'œuvre intégrale par exemple, et ne serait dans ce cas à l'honneur que lors d'une séquence particulière : assister la lecture en œuvre intégrale des élèves par le biais d'une sorte de « journal de bord » de sa lecture permettrait, on l'a vu, de revaloriser leur subjectivité et serait utile à la préparation de lectures analytiques en classe, qui prendraient comme point de départ les impressions personnelles exprimées par les élèves dans leur carnet. Les consignes gagneraient ainsi à davantage de précision et d'explicité. Un usage « annuel » du dispositif pourrait cependant être envisagé, le carnet pouvant être réutilisé de manière systématique à chaque nouvelle séquence d'œuvre intégrale, ou bien servirait de référence dans laquelle inscrire successivement les différentes lectures cursives exigées par l'enseignant, même si les lectures personnelles n'y seraient pas interdites. L'idée serait, quoi qu'il en soit, de remettre la subjectivité et l'implication personnelle des élèves à l'honneur, *dans les œuvres étudiées en classe* et non plus uniquement dans des ouvrages lus par plaisir, qui influent moins directement sur la classe et la conception de la lecture littéraire, même s'ils restent eux aussi constitutifs d'une identité de lecteur : ce système permettrait ainsi de relancer l'investissement personnel des élèves dans les lectures exigées par l'environnement scolaire, et de proposer progressivement une mise en commun et une prise en compte des différents parcours et des différentes postures de lecture : je repends ici l'idée énoncée par Anne Vibert dans son article *Faire place au sujet lecteur en classe* (2011 : 21). Ce dispositif nécessiterait quoi qu'il en soit des séances régulières organisées et consacrées à la lecture et à l'écriture dans le carnet : le travail à la maison devrait être évité au maximum, afin de permettre un encadrement des activités par l'enseignant pour une meilleure différenciation de l'exercice, notamment dans le rapport des élèves face à l'écriture et les difficultés que cela peut engendrer chez certains élèves.
- ✓ Un carnet de lecteur numérique : le dispositif que j'ai expérimenté pourrait en effet être repris sous une autre forme, celle d'un blog, qui permettrait notamment de mieux définir la question du dialogue et du destinataire, et ainsi fixer avec les élèves un objectif qui dépasse le stade de l'évaluation/notation. Il s'agirait ici de construire un « blog littéraire » à destination des autres élèves de la classe, et pourquoi pas des autres élèves du collège ?

L'enjeu concret, les destinataires réels du carnet numérique, accentuerait probablement l'implication de l'élève dans le projet, et permettrait également de mettre en place de façon assez naturelle des carnets de lecteur « à plusieurs voix » par le biais des commentaires et des échanges que supposent le média du numérique : je pense ici à un système qui se rapprocherait beaucoup des expériences de blogs participatifs évoqués par Anne Vibert dans son article (ibid.), et qui sont de plus en plus populaires chez les enseignants.

- ✓ Un support à la construction de cercles de lecture : toujours dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale, l'usage du carnet de lecteur pourrait également être envisagé à l'avenir comme le point de départ d'un nouveau dispositif didactique qui n'a pu être véritablement expérimenté cette année : les cercles de lecture. Dans cette perspective, le carnet de lecteur s'inscrirait dans la continuité de ce nouveau système et servirait de point d'appui à des discussions en petit comité lors d'une séquence en particulier, afin de libérer la parole et la subjectivité à l'écrit puis à l'oral, autour de thématiques liées à la progression dans la lecture de telle ou telle œuvre. Cet effort aurait pour objectif principal la création d'une « communauté interprétative » au sein de la classe : le témoignage de Céline Billouard, dans son mémoire de recherche *Réhabiliter la subjectivité de l'élève : le « moi » au cœur de la démarche interprétative*, explique par ailleurs que ce système opère « un double mouvement [...] : si la lecture permet dans un premier temps l'expression d'une intimité du « moi », il s'agit dans un second temps, avec les cercles de lecture, d'aller vers une socialisation du texte » (2008, cité par Vibert, 2011 : 24) . Elargir l'usage du carnet de lecture à une communauté, en opérant ce balancement intimité/collectivité permettrait donc aux élèves d'atteindre dans une certaine mesure une socialisation de la lecture subjective, et proposerait ainsi une nouvelle approche de la lecture littéraire.

Conclusion

Au terme de cet écrit, je souhaite à présent à poser un regard distancié sur mon projet de recherche et mes questionnements professionnels initiaux. Si mon souci premier, en germe, reflétait une inquiétude profondément personnelle face au recul du plaisir de la lecture en milieu scolaire, je constate, grâce aux appuis théoriques, didactiques et institutionnels, mais également grâce à l'expérimentation que j'ai pu mettre en place cette année, que cette interrogation, certes légitime, met en jeu un certain nombre de critères et de problématiques autour de la notion de lecture littéraire. Ces problématiques, je l'ai par ailleurs souligné à plusieurs reprises, semblent dépasser la seule question : « Comment leur donner envie de lire ? », question dont la formulation si simple cache un monde de complexité et dont la réponse n'est certes pas univoque. Tentative de réponse et solution parmi un millier d'autres, le dispositif du carnet de lecteur, au cœur de cet écrit réflexif, m'apparaît désormais comme un outil pédagogique au fonctionnement particulier dont les limites et les écueils doivent être déterminés en amont d'une quelconque expérience de classe, et dont il faut clairement délimiter et énoncer les objectifs avec les élèves pour éviter les propositions hybrides, à mi-chemin entre la fiche de lecture et l'expression de la subjectivité la plus totale. De fait, d'un point de vue personnel et professionnel, cette démarche rétrospective d'analyse m'a permis de remettre en question et en jeu mes décisions et mes choix pédagogiques, de les interroger et de mieux les cerner pour en saisir toutes les perspectives et les conséquences. Le carnet de lecteur, dans sa particularité d'objet à la fois scolaire et personnel, représentant d'un entre-deux difficile à saisir, peut fonctionner particulièrement bien avec une classe et échouer avec une autre, être utile à certains élèves et un obstacle à d'autres, etc. En effet, il y est question de la subjectivité de chacun, qui par définition, est propre à chaque individu et démultipliée dans une classe. De fait, le carnet de lecteur, s'il est un outil dont l'efficacité a été en partie constatée malgré les limites, n'est pas la seule réponse à une question qui continue de s'imposer comme une priorité dans l'enseignement du français et qui invite à un renouvellement complet de l'approche de la lecture littéraire. L'évolution de ma réflexion dans ce projet engage également de nouvelles perspectives de recherche et d'expérimentation de l'outil numérique en lien avec la notion du dialogue autour des livres, des cercles de lecture mais également de la question du débat interprétatif dans mes classes futures, intimement lié à la question de la subjectivité du lecteur et la refondation de la lecture littéraire dans l'enseignement du français.

Bibliographie

- Ahr, S. & Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quel usage pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

- Bellenger, L. (1995). *Les méthodes de lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Etienne, B. (2013). Un cahier, des réseaux : accompagner le travail du lecteur. *CARMaL : Développer la pratique de la lecture*. Créteil : crdp.ac-creteil.fr.

- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Paris : Gaëtan Morin éditeur.

- Commission Départementale Maîtrise des langages & Inspection académique Loire-Atlantique (2006), *Le carnet de lecteur*, Nantes : site de l'Inspection Académique.

- Piot, S. (2014). C'est l'histoire de ... mon carnet de lecteur. *Recherches, 60 – Outils*. En ligne.

- Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Paris : Éditions du Sorbier.

- Poslaniec, C. (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris : INRP.

- Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. In S. Ahr & P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (pp. 115-129). Namur : Presses Universitaires de Namur.

- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Paris : Éditions De Boeck-Duculot.

- Vibert, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?. *Séminaire national*. Paris : Ressources pour le collège et le lycée, DGESCO-IGEN : eduscol.education.fr.

Annexes

- Annexe 1 : *fiche de guidage du carnet de lecteur*

<p>Ce qu'il faut absolument noter</p> <p>Titre Auteur Genre Date du début de lecture Ce que je retiens de cette lecture Ce que j'en pense personnellement</p>
--

Je copie

Une phrase :

- Parce qu'elle est drôle, belle ou triste, par exemple.
- Parce qu'elle me rappelle un souvenir ou un autre livre.

Un mot :

- Parce qu'il est important, bizarre, joli, inconnu de moi.
- Parce que je l'ai rencontré récemment dans une autre lecture
- Parce qu'on en a parlé en classe à propos de...

Un court dialogue :

- Parce qu'il me rappelle un souvenir ou une autre lecture
- Parce qu'il est drôle, touchant, etc.

Je colle

Une photo, un dessin qui a un rapport :

- Avec un des thèmes du livre
- Avec un des personnages
- Avec un objet important du récit
- Avec le lieu de l'histoire

Un article :

- Qui présente le livre
- Qui est une critique du livre
- Qui présente la collection
- Qui parle de l'auteur
- Qui a un rapport avec le sujet du livre

Tout ce que j'ai conservé que je peux coller et qui a un rapport important avec ce livre (carte postale, étiquette, marque-page, photo, ticket...) ou avec les circonstances de ma lecture (Prix des Incorruptibles, rencontre avec l'auteur, dédicace...).

Je dessine

- Un personnage
- Un décor, un paysage
- Un animal
- Un objet, un vêtement
- Le plan d'un lieu important

Tout ce qui est copié, collé ou dessiné doit comporter une légende : une courte phrase pour expliquer de quoi il s'agit.

- Annexe 2 : document annexe de la commission départementale de Loire Atlantique

Mon cahier de lecteur

Dans mon cahier de lecteur, j'écris le titre, l'auteur et les dates des lectures.

Je fais de mon mieux pour l'orthographe.

Le plus important est de noter :

- * mes attentes, mes premières impressions
- * les questions que je me pose
- * ce que j'ai compris ou pas compris
- * mes remarques sur l'histoire
- * un passage que j'ai apprécié ou qui m'a déplu
- * des mots forts, nouveaux, inconnus
- * des expressions
- * ce qui me fait penser à ma propre vie, à d'autres livres, à des films
- * ce qui restera en moi une fois le livre fermé
- * ce que le texte ne dit pas
- * ce que j'imagine comme suite

Je peux dessiner :

- * un personnage, dire pourquoi il est intéressant ou pas
- * un lieu, une image que je garde en tête
- * une caricature

Je peux :

- * parler d'une illustration
- * relever ce que dit l'illustration
- * relever ce que l'illustration ne dit pas

Je peux aussi :

- * présenter mon texte de manière originale
- * choisir d'écrire avec des stylos de couleur
- * dessiner une tête pour dire si j'ai aimé le livre ou pas
- * numéroter les pages de mon cahier
- * faire la liste des livres à la fin de mon cahier
- * coller la photocopie de la couverture, d'une illustration ou d'un passage du texte
- * écrire à Brigitte sur des post-its

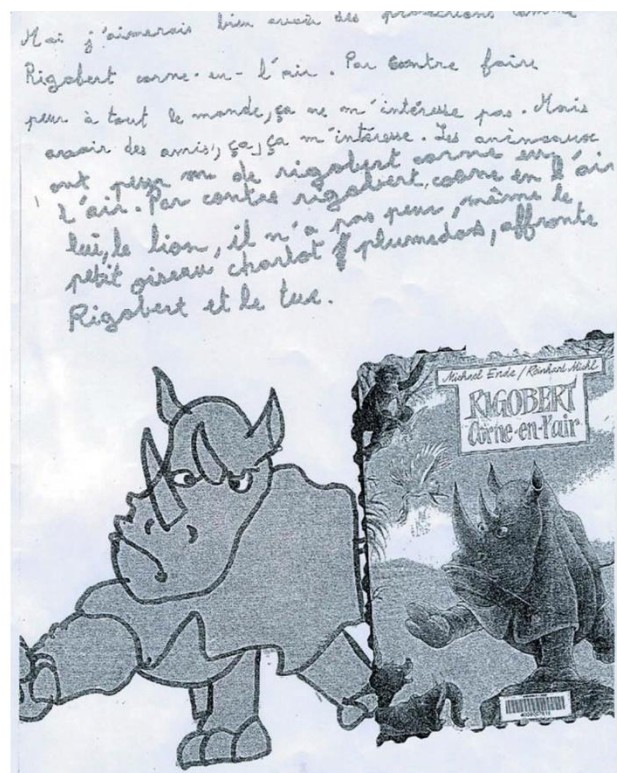
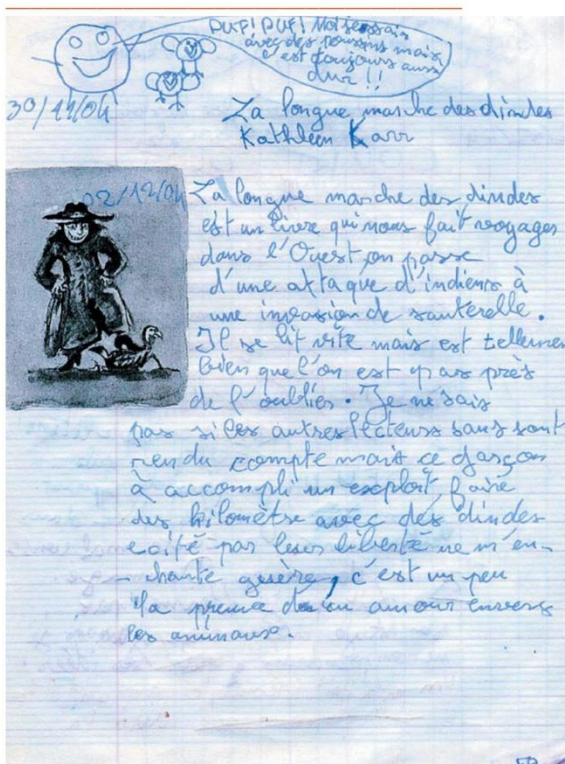
Tu peux écrire :

- * j'ai remarqué que...
- * je me demande si...
- * ça me fait penser à...
- * j'ai vraiment cru que...
- * j'aimerais que...
- * très bonne idée de...
- * peut-être que...
- * il paraît que... qu'il... qu'elle...
- * je n'arrive plus à comprendre parce que...
- * maintenant, je suis presque sûre que...
- * je pense que...

- Annexe 3 : Couverture illustrée projetée aux élèves



- Annexe 4 : Intérieur de carnets projetés aux élèves



Annexe 5 : Extrait du carnet de Zoïa

Le Roi Arthur

Titre : Le Roi Arthur
 Auteur : Michael Moorcock
 Genre : Roman
 Date de début de lecture : 21/01/2016

Ce livre raconte l'histoire de la Toala Borden, de Gondat, à travers la vie du roi Arthur. Un petit garçon, peut un jour, rejoindre 3 fils à pied (Galahad, Percival, les fils du dragon). Mais en voulant aller aux îles du dragon, il se noie.

Quand il se réveille, il était dans une chambre, avec Arthur Pendragon. Ce dernier, lui raconte sa vie, d'abord son enfance et le moment où il a dû quitter l'île du rocher, le moment où il repêche Excalibur et quand

il apprend la vraie histoire de son monde et Merlin. Celui-ci quitte Arthur avec rapidement, lui laisse une pierre unique compagne, Bercelot : les yeux et les oreilles de Merlin. Arthur rencontre aussi un garçon la venue de Bercelot à Gondat, c'était son meilleur ami, mais il découvre un jour son amour pour Guinevere la femme du roi Arthur. Pein de rage, Arthur cherche à tuer Bercelot. Mais entre temps, il conte à l'enfant, l'histoire de Gawain, Tristan et Percival. Gawain combat le chevalier vert, Tristan et le roi Arthur. Ensuite, l'homme dragon et le roi Arthur amoureux de Isolde, mais leur mariage est perturbé, surtout par le moment où il a dû quitter l'île du rocher, le moment où il repêche Excalibur et quand

fil.

Camelot



Ce livre m'

EMPORTAIS!!!



Le rouge-gorge

J'ai acheté ce livre, car dans les librairies il n'y avait plus "contes et légendes" mais je ne le regrette pas!

Je n'aime pas Guenièvre, car elle aggrave beaucoup de chose dans le livre.

J'adore Bercelet car il veut toujours avoir raison lui-même si celui-ci ne l'écoute pas.

J'aime bien le rouge-gorge et toute les allusions à la nature, qui donne une touche que j'aime dans ce livre



Merlin



Le Graal



Excalibur

■ Annexe 6 : Extrait du carnet de Zoé



"Contes et Légende : Les chevaliers de la Table Ronde"

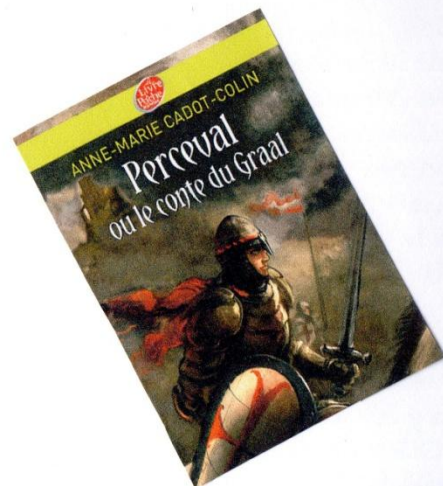
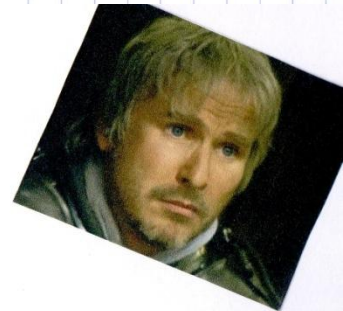
Auteur : Jacqueline Mourande
Genre : chevaleresque, fantastique

C'est l'histoire d'Arthur, Percival et Lancelot

Arthur : Uter Pendragon, roi de Grande-Bretagne était épris d'Ygerne, épouse du duc de Bretagne. Uter demanda de l'aide à Merlin, et celui-ci lui donna l'apparence du duc de Bretagne. Il passa la nuit avec Ygerne, et de cet union n'acquiesça Arthur. Merlin le confia à Lancelot et il l'éleva comme son propre fils. Un jour, le roi mourut et seul celui qui pourrait retirer l'épée de la pierre deviendrait roi. Beaucoup essayèrent, mais aucun ne réussit sous Arthur. Après avoir été couronné, Arthur dut aller aider Lancelot à combattre Mordred. Les armées d'Arthur et de Lancelot gagnèrent et Lancelot les emmena dans son château, dont

leur combat amoureux de sa fille, Guenièvre et Ygerne. Arthur décida de former la Table Ronde pour trouver le Graal.

Percival : Percival était un jeune homme qui avait vécu toute son enfance isolé, avec sa mère. Un jour, Percival vit des chevaliers et n'eut qu'une envie, venir les rejoindre. Il chevaucha plusieurs journées, pour enfin arriver à la cour du roi Arthur. En arrivant il vit un chevalier à l'armure vermeil et le combattit pour le lui prendre. Il gagna et un noble le fit impressionner l'adouba. Après cela Percival partit et trouva un château où il demanda l'hospitalité. Il appartenait à Blanchefleur, une dame assiégée par Amquingueron. Percival combattit pour elle et gagna. Dès lors ils s'aimèrent. Percival mena et trouva un pêcheur qui l'hébergea. Chez lui, Percival vit de étranges cortèges, mais il ne posa aucune question. Après avoir quitté la demeure, il rencontra une jeune fille qui

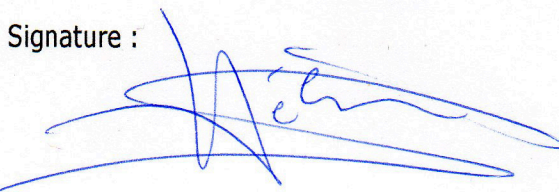


- Annexe 7 : Double page intérieur de *Sitôt dit... sitôt fée !*



Engagement de non plagiat

Je, soussigné(e) Claire HÉLIN,
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document
publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur
ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai
utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

le 30/06/2016
Signature : 

Renouveler la lecture littéraire au collège : l'usage du carnet de lecteur en classe de Cinquième

Résumé en français

Ce mémoire interroge la question de la lecture littéraire au collège et réfléchit à la valorisation de la subjectivité de l'élève dans l'environnement scolaire, par l'intermédiaire du dispositif du carnet de lecteur. L'expérimentation effectuée en classe de Cinquième permet une analyse critique des limites et des possibilités offertes par cet outil pédagogique du carnet de lecteur, dans le but d'encourager l'élève à la lecture envisagée comme un plaisir, dans le cadre de l'enseignement du français.

Mots-clés : carnet de lecteur/journal de lecture ; lecture littéraire ; théories de la réception ; sujet lecteur ; lecture personnelle/scolaire.