L'utilisation sensible du carnet de lecteur au cycle 3 : développement des compétences en compréhension de lecture et affirmation du sujet-lecteur

Nicolas Manciet

▶ **To cite this version:**

Nicolas Manciet. L'utilisation sensible du carnet de lecteur au cycle 3 : développement des compétences en compréhension de lecture et affirmation du sujet-lecteur. Education. 2018. dumas-01951555

HAL Id: dumas-01951555

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01951555

Submitted on 11 Dec 2018

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.

Mémoire présenté par

Nicolas MANCIET

Soutenu le

5 juin 2018, à Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1er degré

Discipline : Français

L'utilisation sensible du carnet de lecteur au cycle 3.

Développement des compétences en compréhension de lecture et affirmation du sujet-lecteur.

Dirigé par

Mme Karine TANNEAU (Formatrice E.S.P.E Centre Val de Loire).

Devant une commission d'examen composée de

Mme **Magali NOYER-MARTIN** (Maitre de Conférences), présidente, enseignante de l'Université d'Orléans.

Mme **Karine TANNEAU** (Formatrice E.S.P.E), directrice du mémoire.

Mme **Lydie RENAUD** (Professeur des Ecoles et Maître Formateur, Ecole primaire d'application Arago Châteauroux).

Année universitaire 2017-2018

Remerciements :

En préambule, je souhaite adresser tous mes remerciements aux personnes avec lesquelles j'ai pu échanger et qui m'ont aidées pour la rédaction de ce mémoire.

En tant que directrice de mémoire, je remercie tout particulièrement Karine Tanneau pour son aide et ses conseils avisés qui m'ont permis d'alimenter ma réflexion tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également, mes collègues de l'école dans laquelle j'ai effectué mon stage, pour leurs encouragements et leur soutien indéfectible tout au long de cette année scolaire et universitaire.

Par la même occasion, je remercie mes élèves de CM1 pour leur implication dans cette séquence pédagogique. La richesse de leurs productions et leurs progrès en classe, m'ont conforté dans le choix que j'ai fait de devenir professeur des écoles.

Table des matières

Introduction 4

Cadre théorique 5

I- Concilier la compréhension et l'interprétation des textes littéraires 5

1. La compréhension des textes littéraires *5*

1.1 Vers une définition scientifique de la compréhension *6*

1.2 Les enjeux de la compréhension *6*

1.3 La didactique de la compréhension *7*

2. L'interprétation des textes littéraires *9*

II- Développer la subjectivité du lecteur, s'intéresser au lecteur en lui-même. 10

1. L'opposition au « formalisme » 10

1.1 Les années 1980 où les nouvelles « théories de la réception ». *10*

1.2 Vers une définition scientifique de la « lecture littéraire ». *10*

2. Reconnaitre le sujet-lecteur : une dimension didactique *11*

2.1 Une définition « du sujet-lecteur ». *11*

2.2 Prendre en compte le sujet-lecteur dans l'enseignement de la littérature : une approche didactique. *12*

2.3 Comment aborder une séance de littérature en classe selon les travaux de J.-L. Dufays *13*

III- Un outil permettant de concilier compréhension et subjectivité du lecteur par une approche sensible : le carnet de lecteur 14

1. Quelle définition pour quel outil ? 14

1.1 Ce que disent les programmes de l'école élémentaire. *14*

1.2 Une définition scientifique du carnet de lecteur *15*

2. Un outil intéressant sur plusieurs aspects *16*

2.1 Une prise en compte du sensible et de l'intime *16*

2.2 Le carnet de lecteur et la mise en place du débat interprétatif. *16*

3. Les modalités de mise en œuvre *17*

Problématique et hypothèses 17

METHODE ET EXPERIMENTATION 19

1. Présentation de l'échantillon *19*

2. Matériel et procédure *19*

2.1 Vers une définition scientifique de la compréhension *20*

2.2 Les enjeux de la compréhension *20*

2.3 La didactique de la compréhension *21*

3. Démarche méthodologique utilisée *22*

3.1 Les critères d'évaluation du pré et du post test *22*
3.2 Les critères d'évaluation du sujet-lecteur grâce à la séquence *24*
3.3 L'organisation générale de la séquence pédagogique proposée 24

RESULTATS 27
Partie 1 : Le carnet de lecteur permettrait une amélioration chez les élèves des compétences en compréhension (hypothèse 1). 27

1. Les résultats du pré-test 28
2. Confrontation du post-test au regard du pré-test 31

Partie 2 : Le carnet de lecteur permettrait de former un sujet-lecteur capable de ressentir, d'interpréter et de transposer ses lectures à sa vie personnelle (hypothèse 33

INTERPRETATION/CONCLUSION 38

I- Analyse de l'hypothèse 1 38

II- Analyse de l'hypothèse 2 39

III- Les limites de l'expérimentation 40
1. Le temps 40
2. L'hétérogénéité de l'échantillon 40
3. L'ouvrage choisi 40
4. L'expérimentation en elle-même 41

IV- Les perspectives après l'étude des résultats 41

V- Les apports de la recherche dans la construction et l'approfondissement des compétences professionnelles 42

BIBLIOGRAPHIE 43

TABLE DES ANNEXES 44

Annexe 1 : les questions du pré-test (hypothèse 1) 45

Annexe 2 : les questions du post-test (hypothèse 2) 47

Annexe 3 : codage des données pré et post tests 49

Annexe 4 : grille de codage données (hypothèse 2). 50

Annexe 5 : productions des élèves. 51-54

Annexe 6 : séquence proposée 55-63

Introduction :

J'ai choisi, dans le cadre de ce mémoire professionnel, de travailler autour d'un champ de l'enseignement qui m'intéresse à savoir la compréhension d'une œuvre longue de littérature de jeunesse.

Etant en responsabilité à mi-temps dans une école de l'Indre, j'ai pu constater, dès les premiers jours de la rentrée, l'écart qui se creusait de plus en plus entre les élèves et la lecture. Quand j'interrogeais mes élèves sur la question suivante : « aimez-vous lire ? », ils me répondaient presque tous qu'aujourd'hui, ils préféraient passer du temps sur les tablettes et les jeux vidéo.

Il faut également prendre en compte, que l'école dans laquelle j'enseigne accueille des élèves d'une très grande hétérogénéité sociale. De ce fait, certains élèves, sont confrontés à la lecture et à la compréhension des textes uniquement dans les tâches scolaires. Mon envie était alors de pouvoir leur donner le goût de la lecture aussi bien scolaire que personnelle, afin qu'ils puissent progressivement se forger une opinion personnelle et un esprit critique en lien avec le socle commun de l'Education Nationale : « La formation de la personne et du citoyen ».

La construction d'un sujet-lecteur est une notion complexe qui demande un travail sur le long terme, afin de s'émanciper peu à peu de la pensée des autres, et de se constituer au fil de ses lectures, des interprétations personnelles sur la manière de penser un texte, un ouvrage, un poème…

Mon goût personnel pour la littérature et mon parcours dans les études littéraires, m'ont donnés cette année l'envie de faire partager aux élèves l'idée que la lecture pouvait leur permettre de s'évader, de développer leur imagination et de se constituer des clés d'interprétation de la société dans laquelle ils évoluent quotidiennement.

Pour ce faire, le carnet de lecteur, m'apparaissait être une alternative intéressante car sensible, pour leur permettre de se constituer une première approche de ce que pouvait être un sujet-lecteur libre et autonome. De plus, il permettrait d'après les études scientifiques que nous citerons par la suite, de développer les compétences en compréhension de lecture. Ce sont d'ailleurs, ces deux hypothèses que nous tenterons de vérifier par la mise en place d'une séquence littéraire prenant appui sur l'objet du carnet de lecteur.

Cadre théorique :

I- Concilier la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Le BO de 2015 concernant les programmes de français au cycle 3, insiste sur le lien à établir entre compréhension et interprétation des textes littéraires : « Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes ».

Avant de s'intéresser plus précisément au sujet-lecteur et à l'utilisation du carnet de lecture en tant qu'approche sensible, il convient de définir précisément les processus cognitifs en jeu lors de la lecture littéraire, à savoir la compréhension et l'interprétation.

1. Compréhension des textes littéraires.

Selon la définition du dictionnaire Larousse, la compréhension serait « l'action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature de quelque chose ». Il s'agira donc dans cette partie, de comprendre les processus en jeu impliqués dans le processus de la compréhension des textes littéraires. Nous déclinerons les enjeux et les concepts didactiques développés par les auteurs de la littérature scientifique.

1.1- Vers une première définition scientifique de la compréhension :

« La compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier »[1]. Cette définition, nous invite à nous intéresser plus précisément à la définition du terme même de « compréhension ». Si le lecteur est invité à transposer le texte, c'est bien qu'il fait appel au sens pour pouvoir se construire sa propre représentation de celui-ci. La compréhension serait alors une construction par le lecteur du sens du texte auquel il est confronté. Cette première définition de la compréhension, nous permet d'approcher un concept clé, à savoir celui

[1] Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture,* de Boek, 1990.

de la subjectivité du lecteur. D'après Eric Falardeau[2], comprendre un récit, consisterait à une actualisation subjective.

La compréhension invite alors le lecteur à « dégager les grandes lignes de l'intrigue »[3] (Tauveron, 1996). En effet, le lecteur fait appel à ses connaissances qui peuvent être stéréotypées, lexicales, socioculturelles, historiques, pour lui permettre d'accéder au sens du texte.

L'activité de compréhension apparaît alors comme une activité complexe qui requiert de nombreuses compétences et connaissances culturelles. Il est alors plus facile de percevoir les difficultés que peuvent éprouver les élèves de l'école élémentaire.

1.2- Les enjeux de la compréhension :

Pour pouvoir faire progresser les élèves en compréhension, il faut que les textes étudiés soient porteurs d'une certaine forme de résistance.

Pour Erick Falardeau, la résistance d'un texte littéraire peut être définie comme le fait que « les signes qu'il convoque créent un obstacle à l'appropriation du texte par le lecteur, ce dernier ne retrouvant pas les automatismes qui constituent d'ordinaire son univers intellectuel ».

Ces textes qui entravent la compréhension d'un lecteur sont nommés par C. Tauveron[4], les « **textes réticents** ». La syntaxe, le vocabulaire, les idées énoncées ou encore la structure narrative sont autant d'obstacles qui participent à entraver la compréhension. Comme principales difficultés, C. Tauveron, parle de compréhension erronée, causées par de mauvaises prises dans les textes littéraires (rétention d'informations par l'auteur, indices ambigus…). D'autres textes, peuvent également poser des problèmes de compréhension immédiate (points de vue inattendus, contradictoires, perturbation de la chronologie, références à d'autres œuvres…).

Le rôle du lecteur serait alors de contourner les obstacles liés à la forme du texte en se constituant un cadre global qui lui permettrait de comprendre l'idée générale.

---

[2] Eric Falardeau, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation,* Volume 29, 2003.

[3] Catherine Tauveron, *Lecture et écriture à l'école,* Repères, 1996.

[4] Catherine Tauveron, *Lire la lecture littéraire,* Hatier, 1999.

Le concept qui définit ce travail fait par le lecteur est développé par J. Giasson (1990) sous l'appellation des « schémas stéréotypés ». Ces derniers permettent d'illustrer plus précisément le travail que doit effectuer le lecteur pour comprendre des textes réticents. En effet, le lecteur doit adapter ses propres stéréotypes afin d'approcher de plus près les stéréotypes décrits dans les textes littéraires. De ce fait, il ne peut y avoir de compréhension sans une transposition personnelle du lecteur à son propre univers de référence.

Tout le travail de l'enseignant est alors de guider les élèves vers une construction du sens des textes qui nécessite un travail sur les inférences.

En effet, le lecteur expert infère pour combler les blancs laissés par les textes et en comprendre les informations importantes. Il revient alors au professeur des écoles de faire prendre conscience à l'élève qu'il est en train d'inférer, en le faisant retourner au texte et repérer les indices qui permettent de répondre à telle ou telle question.

Des auteurs comme Giasson, se sont intéressés de plus près aux inférences. Elle en catégorise trois types : les « inférences logiques » (les informations sont contenues dans le texte), les « inférences pragmatiques » (qui s'appuient sur les connaissances et les schémas stéréotypés du lecteur) et les « inférences créatives » qui font appel aux connaissances antérieures du lecteur. Ces inférences permettent la compréhension car leur objectif est de construire progressivement le sens général d'un texte.

Afin, de comprendre plus précisément les compétences en jeu dans le travail de compréhension et d'inférence lié aux textes littéraires, nous allons nous intéresser à des travaux récents nous permettant de dégager plus précisément les difficultés qui peuvent être liées à ses compétences.

1.3- La didactique de la compréhension :

S. Cèbe, R. Goigoux et S. Thomazet[5] font un portrait des difficultés éventuelles que peuvent éprouver les élèves de cycle 3 en compréhension.

[5] S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », *Lire-Ecrire, un plaisir retrouvé,* DESCO, 2003.

Il en ressort, que certains sont encore confrontés à des difficultés de décodage qui entravent la compréhension globale du texte. Le poids cognitif de l'activité de décodage est tel que l'élève n'est pas capable de libérer sa mémoire de travail pour s'intéresser plus précisément à la compréhension.

Ceci dit, il ne faut pas penser que les difficultés de décodage seraient les seules responsables de la mauvaise compréhension des élèves. D'après les auteurs, « l'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte ».

Pour comprendre, le lecteur doit être capable de mettre en jeu deux grands types de traitements cognitifs qui sont « les traitements locaux » et « les traitements globaux ». Les « traitements locaux » seraient alors assimilés au décodage, puisque le lecteur construit « la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode ». A l'inverse, « les traitements globaux », permettraient au lecteur de se construire une représentation mentale du texte qu'il est en train de lire.

Ces difficultés cognitives peuvent également être renforcées par des lacunes au niveau des compétences fondamentales en jeu lors du processus de compréhension. Il convient alors de lister les compétences du lecteur afin de mieux comprendre les difficultés éventuelles des élèves.

Les compétences en jeu	**Une définition rapide**
Les compétences de décodage	Procédure d'identification des mots.
Les compétences linguistiques	Code de la langue : lexique, syntaxe, grammaire textuelle.
Les compétences textuelles	Culture des textes, connaissances des genres, des types de textes.
Les compétences référentielles	Les savoirs encyclopédiques au sens d'Umberto Eco.
Les compétences procédurales ou stratégiques	Autorégulation de l'activité de lecture-compréhension.

Tableau des compétences du lecteur expert sollicitées par la compréhension, d'après les travaux de R. Goigoux et de S. Cèbe.

2. Interprétation des textes littéraires.

Nous sommes précédemment partis du postulat que la compréhension permet de comprendre un texte par une recherche de sens. L'interprétation, quant à elle, pourrait être caractérisée par une spéculation et une appropriation des textes par le lecteur. L'interprétation est donc laissée à l'appréciation du lecteur (E. Falardeau, 2003).

Il est important de préciser que l'enseignant ne peut pas laisser les élèves partir dans un travail d'interprétation non cohérent puisque le texte littéraire constitue un garant à l'interprétation. En effet, une interprétation doit être justifiée. Le professeur doit alors, par une forte activité d'étayage, guider les élèves vers une interprétation cohérente.

Si l'on se réfère aux travaux de C. Tauveron[6], il est possible de distinguer deux types de travail interprétatif. La première, « permet de se forger une représentation globale et cohérente de l'intrigue ». Cette première définition s'apparente de près à la recherche du sens en compréhension. La deuxième définition de l'interprétation, est postérieure à la compréhension puisqu'elle interroge le lecteur sur ce que dit le texte « quelle morale, enseignement, portée symbolique… puis-je en dégager ? ». L'interprétation viendrait alors nourrir la compréhension puisque le lecteur s'interrogerait également sur les « éléments polysémiques du texte » (E. Falardeau, 2003).

A l'inverse des textes résistants, les textes proliférants, susciteraient pour C. Tauveron des conflits d'interprétation car certains textes permettraient plusieurs interprétations possibles. La relecture d'une œuvre littéraire permet une compréhension récurrente par l'interprétation de nouveaux indices.

Cette théorie s'accorde bien avec les programmes de l'école élémentaire de 2015 qui indiquent que « les activités de lecture mêlent de façon indissociable la compréhension et l'interprétation ».

[6] Catherine Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école, *Repère,* n°19, 1999.

II- Développer la subjectivité du lecteur, s'intéresser au lecteur en lui-même.

1. L'opposition au « formalisme ».

1.1- Les années 1980 où les nouvelles « théories de la réception ».

Comme le précise Anne Vibert[7], la lecture littéraire a connu un renouveau dans les années 1980. En effet, les « théories de la réception », impulsent une redécouverte du lecteur. Avant cette date, le texte était considéré comme « un objet déjà là » et le lecteur ne pouvait trouver sa place qu'en adhérant au sens voulu par l'auteur. Les connaissances encyclopédiques personnelles du lecteur, évoquées précédemment, ne pouvaient pas être invoquées.

Prenant le contrepied de cette théorie, des recherches comme celles d'Annie Rouxel, affirment que le texte littéraire ne s'incarne plus seulement par le point de vue de l'auteur, mais aussi par le récepteur de l'œuvre lui-même. Elle définit que tant que le texte n'est pas lu, il reste un « produit inachevé » qui attend la coopération active du lecteur.

Iser[8] affirme que l'auteur et le lecteur prennent une part égale dans le jeu de l'imagination. C'est ce que l'on appelle le « lecteur implicite ». Il n'a pas d'existence réelle, mais l'œuvre ne prend son sens que durant le processus de lecture. Le lecteur réagit aux sollicitations du texte, complète les « blancs » laissés par l'auteur et peut laisser place à son interprétation personnelle.

Avant de s'intéresser plus précisément au sujet-lecteur et à sa subjectivité, il convient de définir plus précisément la lecture littéraire et à la réflexion actuelle qui est menée au sein de la communauté scientifique.

1.2- Vers une définition scientifique de la « lecture littéraire ».

Comme l'avancent les nouvelles théories de réception de la lecture, il ne faut pas voir la lecture littéraire comme une simple lecture des textes littéraires.

[7] Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », EDUSCOL, 2013.

[8] W. Iser, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique,* Philosophie et langage, 1976.

Cette notion de « lecture littéraire », est employée pour la première fois par M. Picard dans les années 1990. Pour lui, il s'agit d'interroger plus spécifiquement l'acte de lecture afin de créer une vraie dynamique entre le texte et le lecteur.

Depuis, cette notion de sujet-lecteur ne cesse de susciter des débats au sein de la communauté des chercheurs. Jean-Louis Dufays[9], fait le point sur les trois types de lectures littéraires qui coexistent encore aujourd'hui.

La première est la « distanciation critique ». La lecture littéraire est perçue comme une lecture experte réservée à un « lecteur exigeant » qui respecte « les droits du texte et les règles interprétatives communes ».

La deuxième, est appelée « la participation psychoaffective ». Le lecteur y est libre et peut donner la priorité, dans ses lectures, à son ressenti, ses émotions et à ses analyses subjectives.

Enfin, la troisième, se caractérise comme un va-et-vient entre les deux approches précédentes. Le lecteur est un « lecteur complet » qui oscille entre une construction du sens de l'œuvre, mais prend activement part à l'illusion référentielle d'autre part.

Cette troisième conception tend à devenir l'approche faisant autorité pour la didactique. Nous allons alors, dans une prochaine partie, nous intéresser de plus près à cette dimension afin de comprendre son application dans le cadre scolaire.

2. Reconnaître le sujet lecteur : une dimension didactique.

2.1- Une définition du « sujet-lecteur » :

C'est en 2004, lors d'un colloque, que la notion de « sujet-lecteur » est définie pour la première fois. Ce colloque animé par Annie Rouxel et Gérard Langlade, interroge la lecture subjective dans l'enseignement de la littérature. En effet, les auteurs, arrivent à la conclusion que la lecture est subjective et dépend du parcours de lecteur de chaque lecteur.

Jean-Louis Defays, tente de dresser un tableau actuel des avancées autour de cette notion. Il dégage alors trois sortes de « sujets-lecteurs ».

[9] J.-L. Dufays, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », UGA Editions, 2013.

La première est caractérisée car une « conception normative d'un lecteur subtil ». Par ses connaissances, le lecteur est capable de combler les blancs du texte. Cette conception savante est alors accessible qu'à une petite partie des élèves.

La deuxième, est une conception qui renvoie à une émancipation du texte par le lecteur. Cette conception qui déconstruit le texte, apparaît selon l'auteur comme une conception beaucoup plus élitiste que la première.

Enfin, la dernière conception, est celle du « lecteur ordinaire » qui interprète le texte, se trompe parfois sur des éléments et qui se soumet parfois « aux droits du texte ».

Cette dernière conception, nous permet de faire un lien avec la prochaine partie, car elle développe une conception beaucoup plus didactique de la lecture littéraire. Le lecteur débutant, qu'est l'élève, serait beaucoup plus à l'aise, dans une conception, où il peut avancer ses idées, se tromper et accéder au sens qui parfois lui échappe grâce à l'aide de l'enseignant.

2.2- Prendre en compte le sujet-lecteur dans l'enseignement de la littérature : une approche didactique.

Pour introduire cette partie, il est intéressant de partir de l'analyse de J.-L. Dumortier[10] qui attribue à la lecture littéraire le défaut de ne pas prendre comme point de départ les pratiques de lecture des enfants dans le contexte de la lecture loisir.
Il est alors possible de s'interroger sur les buts de la lecture littéraire à l'école.
La lecture littéraire ne devrait-elle pas être perçue comme le moyen de susciter le désir du lecteur et l'investissement des élèves dans la lecture d'œuvres intégrales ?
Pour ce faire, la prise en compte de l'individu en tant qu'acteur intégral dans la lecture littéraire est une véritable nécessité.
Cette conception de la lecture littéraire qui pousse les élèves à s'exprimer autour de leurs impressions de lecture s'accorde bien avec les programmes de l'école, qui incitent les enseignants à libérer la parole de l'élève.
L'élève est alors incité à s'exprimer devant les autres en exprimant le sens personnel qu'il donne à ses lectures.
Ceci dit, on peut se demander si une approche de ce type, n'enfermerait pas les élèves dans une certaine forme de subjectivité qui ne prendrait pas en compte les autres.

[10] J.-L. Dumortier, *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le goût d'enseigner),* Presse Universitaire de Namur, 2011.

J.L Dufays répond à cette question en affirmant que l'enseignant doit permettre à l'élève de rejoindre certains « stéréotypes et modes de lectures » pour s'intégrer au mieux à la communauté dans laquelle il évolue (la classe).

2.3- Comment aborder une séance de littérature en classe selon les travaux de J.-L. Dufays :

L'auteur développe en effet, une démarche permettant à l'enseignant d'aborder au mieux la question littéraire à l'école élémentaire. La chronologie qu'il propose, permet de partir des représentations des élèves pour progressivement accéder au sens et à l'évaluation de l'œuvre.

- Dans un premier temps, **l'enseignant recueille les impressions** des élèves après une première lecture. Il guide les échanges en posant des questions diverses comme « qu'est-ce que je vois ? » ; « qu'est-ce que je ressens ? ». Cette approche sensible (nous y reviendrons), permettrait de prendre en compte les émotions, les sens et donc la subjectivité.

- Ensuite, il s'agit aux élèves de **construire le sens général de l'œuvre** ou du texte étudié. La question qui est alors posée aux élèves est : « qu'est-ce que je comprends ? ». Elle permet de faire des retours au texte, de repérer des indices textuels et donc, de s'attacher au texte littéraire en lui-même. Cette phase, permet de se détacher de ses propres représentations pour accéder à un sens partagé en commun par la « communauté interprétative ».

- Par une troisième étape, **l'élève interprète le texte**. Il peut mettre le texte à distance, pour y calquer des savoirs liés au contexte du texte et de l'auteur, mais également des expériences de vie personnelle. Il y a alors conciliation entre les éléments partagés en commun (histoire littéraire de tel ou tel texte) et l'histoire personnelle de l'élève (qui relève de sa subjectivité).

- Enfin, par une dernière étape, **il est amené à « évaluer » le texte**. Cette dernière étape relève du jugement personnel. L'élève se positionne par rapport à l'œuvre. Cette phase relève de l'intersubjectivité. L'élève peut ne pas aimer une œuvre littéraire, mais il en aura quand même construit le sens.

Ce dernier élément de réflexion prenant en compte une certaine forme de lecture sensible, nous permet d'introduire le carnet de lecteur qui constitue l'élément central de ce mémoire. Nous pourrons alors réfléchir à la forme que nous pourrions donner à ce carnet permettant de construire le sens général d'une œuvre (compréhension), en restant accroché à l'univers sensible de l'élève.

III- Un outil permettant de concilier compréhension et subjectivité du lecteur par une approche sensible : le carnet de lecteur.

« Si l'on s'accorde que la subjectivité doit désormais avoir droit de cité à l'école, la question de ses modes d'expression reste ouverte ». Cette citation de 2004, d'Annie Rouxel et de Gérard Langlade, nous invite à introduire l'objet de notre mémoire à savoir le carnet de lecteur comme moyen d'articuler compréhension et subjectivité par une approche sensible, prenant appui sur les ressentis et les émotions de lecture.

1. Quelle définition pour cet outil ?

1.1- Ce que disent les programmes de l'école élémentaire.

Avant de s'intéresser plus longuement à l'état de la recherche sur le carnet de lecture, il convient de définir précisément la place qu'il occupe dans les programmes de cycle 3.

a) Les programmes de 2002 :

C'est en 2002, que les programmes abordent pour la première fois cet outil. En effet, ils insistent sur le fait que l'école élémentaire doit faire découvrir à l'élève la littérature par « la pratique de l'écriture » (BO Hors-série N°1 du 14 février 2002). Ils encouragent alors les élèves le recours à un usage libre d'un « carnet de lecture », afin de garder une trace écrite des textes et des œuvres lus. Ils peuvent noter un passage, exprimer une émotion, une réflexion et nouer avec les œuvres de littérature une relation intime.

On peut alors se poser la question suivante : pourquoi instaurer en 2002, un nouvel outil au service de la littérature ?

Les programmes notent qu'il faut éviter aux enseignants de recourir aux fiches de lecture. Nous pouvons en conclure, grâce à l'avancée de cette réflexion dans ce mémoire, que les questions de lecture ne permettraient pas aux élèves de s'épanouir en tant que « sujet-lecteur ». Cette forme contrainte et impersonnelle est mise alors en opposition avec le carnet de lecture, permettant aux élèves « d'inscrire leurs remarques personnelles, un court passage qui a retenu leur attention ». (Document d'application des programmes de Littérature cycle 3, p12).

Demandons-nous alors, si les nouveaux programmes (2015) poursuivent cette ligne de réflexion.

b) La réflexion des programmes de 2015 :

Dans le BO de 2015, le carnet de lecture est toujours présent sous le nom de « carnet de lecteur ». Eduscol, insiste sur le fait que cet outil est au cœur des recherches en didactique de la littérature car les chercheurs, y voient un moyen de donner la priorité à la « réception effective des textes par les élèves et de les prendre en compte comme des sujets lecteurs ».

En plus de développer une mémoire des textes lus, le carnet permettrait de construire des compétences énonciatives et langagières en favorisant les relations entre l'écrit et l'oral. Il permet également d'enrichir le vocabulaire, l'expression de l'opinion, la justification de ses opinions et surtout d'apprendre à « questionner sa lecture » et à la confronter à celle des autres par le débat.

Finalement, ce carnet est en accord avec les nouveaux programmes qui se veulent circulaires entre les différents thèmes du français (langage, écriture, étude de la langue). Il permet à l'enseignant de faire du lien entre les apprentissages.

1.2- Une définition scientifique du carnet de lecteur.

Si l'on s'en tient à la définition de P. Demougin, le carnet de lecteur serait un outil aussi bien au service de l'enseignant que de l'élève. Il affirme en effet que l'enseignement de la littérature, consiste à aider le lecteur à se construire. Cette aide, ne peut se faire sans l'étayage de l'enseignant qui l'aide à « construire cette parole intérieure, à jouer et rejouer les moments de sa construction » (2004).

2. Un outil intéressant sur plusieurs aspects.

2.1- Une prise en compte du sensible et de l'intime.

Patrick Joole présente le carnet de lecteur comme un référent intime de l'élève. En effet, ce carnet doit permettre à l'élève de devenir un « rêveur personnel » (Joole, 2009). Lydie Laroque, propose une catégorisation des rubriques possibles du carnet de lecture tirée des travaux de Joole que nous citons ci-dessous :

- « Expression d'opinions, d'avis et de jugements sur le livre
- Expression d'un ressenti, d'une émotion
- Commentaires sur la lecture (difficultés, plaisir, fluidité, points de rupture...)
- Florilège : recopiages (passages, phrases, mots), dessins, collages
- Questions que le lecteur se pose (sur la lecture, sur le livre, sur l'activité de tenue de carnet)
- Activités d'écriture : prises de notes durant un débat interprétatif, résumés, réécritures, ajouts de péripéties. »

En somme, le carnet de lecteur apparait refléter le parcours que le lecteur se fraye à travers une œuvre littéraire (il se questionne, donne son avis, agrémente sa réflexion par des illustrations et des extraits, prend des notes…).

2.2- Le carnet de lecteur et la mise en place du débat interprétatif.

Les travaux et les expérimentations de S. Ahr, tendent à montrer que le débat littéraire prend appui sur le carnet de lecture. Il permet à l'élève de « confronter sa lecture à celle des autres lecteurs » (S. Ahr, 2010).

En impulsant cette relation avec autrui, le carnet met donc en jeu des compétences langagières importantes (acquisition de vocabulaire, affirmation de ses opinions, confrontation avec les autres, prise en compte de l'opinion d'autrui).

De fait, le travail interprétatif guidé par l'enseignant permet de libérer la parole des élèves et de leur donner les clés pour se construire une posture critique vis-à-vis des textes et des autres.

3. Les modalités de mise en œuvre.

Dans le cadre de ce mémoire qui tente de lier subjectivité du lecteur par une approche sensible et outils d'aide à la compréhension des enjeux du texte, il parait intéressant de donner à ce carnet une couleur double. En effet, une partie pourra être réservée à la compréhension et une autre, à la subjectivité d'un lecteur en construction.

Nous pouvons notamment citer l'inspection académique de Loire qui propose de travailler sur l'intime et la compréhension. L'élève peut ainsi, exprimer ses émotions tout en se livrant à un travail de compréhension rigoureux en se questionnant sur les motivations des personnages, en faisant des hypothèses de lecture, proposer des interprétations et travailler sur l'intertextualité (réseau à établir entre les œuvres littéraires).

Problématique et hypothèses :

Les connaissances théoriques, citées ci-dessus, nous permettent d'entrevoir les compétences en jeu dans la mise en place du carnet de lecteur en classe. L'élève doit acquérir des compétences fondamentales, lui permettant de construire une posture de lecteur expert, afin de comprendre et d'interpréter les textes littéraires (E. Falardeau, C. Tauveron, C. Giasson, R. Goigoux, S. Cèbe, S. Thomazet).

Le travail mené dans le cadre de ce mémoire, pourrait donc permettre à l'élève de se former en véritable sujet-lecteur capable d'émettre des hypothèses, de se questionner, d'exprimer ses émotions et ses impressions de lecture. C'est par son parcours littéraire et par sa capacité d'interprétation que le lecteur se construit. Cette construction passe également par l'étayage de l'enseignant, qui lui permet de mettre en exergue sa subjectivité tout en le rappelant à des cadres d'analyses reconnus par la communauté des lecteurs (J.-L. Defays, Annie Rouxel, G. Langlade, J.-L. Dumortier).

Enfin, ce travail de compréhension et de subjectivité peut se faire grâce à un outil suggéré par les programmes de l'Education Nationale à savoir le carnet de lecteur. Ce carnet, par son approche sensible, permettrait à l'élève de mêler compréhension et subjectivité des œuvres littéraires. L'étayage de l'enseignant permet également à l'élève d'affirmer ses opinions lors de débats interprétatifs (P. Joole, L. Laroque, S. Arh).

Ce mémoire tentera de répondre à la problématique suivante : l'utilisation du carnet de lecteur permet-elle de concilier un travail sur la compréhension littéraire tout en

prenant en compte l'affirmation du sujet-lecteur dans la cadre de l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse ?

Nous pouvons alors postuler en faveur de deux hypothèses de recherche :

- Le travail sur le carnet de lecteur pourrait permettre à l'élève de mieux comprendre un texte littéraire. En effet, le travail effectué par le biais de cet outil permettrait de travailler plus dans le détail les compétences de compréhension de lecture.

- Le carnet de lecteur permettrait également de former un sujet-lecteur capable de ressentir, d'interpréter et de transposer ses lectures à sa vie personnelle.

METHODE ET EXPERIMENTATION

Pour confirmer ou infirmer mes hypothèses sur la construction du sujet lecteur et l'amélioration des compétences en compréhension que seraient susceptibles d'améliorer le carnet lecteur, je vais me livrer à une expérimentation dans la classe où je suis en responsabilité.

1. Présentation de l'échantillon :

L'école publique dans laquelle j'exerce cette année dans la qualité de stagiaire, se trouve dans la ville de Châteauroux.

La classe se compose de vingt-deux élèves de CM1. Le tableau ci-dessous, présente succinctement, la composition de cette classe de simple niveau.

Effectif total	Filles	Garçons
22	9	13

La population peut être qualifiée d'hétérogène. Il est important de préciser, que les élèves sont issus de milieux socio-culturels divers. Concernant le climat de classe, il y est agréable et relativement bienveillant. La bienveillance est un élément important puisque ce mémoire repose sur l'affirmation du sujet-lecteur par une approche sensible. Les interventions, les débats interprétatifs impulsés par l'expérimentation proposée, doivent ainsi se faire dans un cadre bienveillant où l'expression de chacun est prise en compte et écoutée.

2. Matériel et procédure :

Pour répondre aux hypothèses énoncées précédemment, il était nécessaire, de construire une séquence permettant d'améliorer la compréhension des élèves tout en créant un espace sensible d'expression personnelle.

J'ai ainsi voulu, autour d'un ouvrage de littérature de jeunesse adapté à l'âge des élèves de la classe, chercher à articuler dans chacune de mes séances, une confrontation entre la compréhension d'un côté et l'affirmation du sujet-lecteur de l'autre.

Un des objectifs du travail proposé était donc d'améliorer les compétences en compréhension des élèves : faire des inférences entre les différentes parties du roman, émettre des hypothèses, résumer l'histoire, anticiper…

De plus, il s'agissait également de permettre l'affirmation du sujet-lecteur en lui donnant les moyens de s'exprimer personnellement à l'écrit puis à l'oral.

Ma présence à mi-temps au sein de la classe m'a permis de proposer aux élèves des séances régulières, à raison de deux séances d'une heure par semaine.

2.1 Matériel et procédure pour les phases de pré et post tests :

Mon pré-test et mon post-test s'organisent de la même manière. En effet, ce sont tous les deux des questionnaires de lecture qui permettent d'évaluer conjointement les compétences en compréhension et l'affirmation du sujet-lecteur.

Les quelques points énoncés ci-dessous, permettent de voir plus clairement, ce qui a été fait lors de ces deux tests.

- Lecture magistrale par le maitre du chapitre questionné par le test (5 minutes).
- Distribution du tapuscrit et lecture silencieuse et personnelle des élèves (10 minutes).
- Lecture en collectif du questionnaire de compréhension (5 minutes).
- Temps laissé pour compléter le questionnaire en individuel (40 minutes).

2.2 L'ouvrage de littérature de jeunesse utilisé pour la séquence :

Pour la mise en place de ma séquence pédagogique, j'ai décidé de travailler sur une œuvre longue de littérature de jeunesse.

L'ouvrage s'intitule *L'enfaon* d'Eric Simard et appartient au genre narratif de la science-fiction. Selon la définition du *Larousse,* la science-fiction peut être définie comme « un genre littérature qui invente des mondes, des sociétés et des êtres situés dans un espace-temps fictif, impliquant des sciences, des technologies et des situations radicalement différentes ».

J'ai choisi de travailler sur ce genre littéraire particulier car il permet par son caractère fictif d'impulser positivement sur la motivation des élèves.

De plus, ce livre adapté au public de cycle 3 permet de se raccrocher, d'après la fiche Eduscol, au thème des programmes de 2015 de culture littéraire et artistique à savoir : « Se confronter au merveilleux et à l'étrange ».

Pour la description de l'ouvrage, je cite la fiche Eduscol qui a produit un résumé de l'histoire.

« Rentrée scolaire. L'enfaon (la finale « faon » se prononce comme celle d'« enfant ») intègre pour la première fois l'école. Lui qui vit au CHGM, le Centre des Humains Génétiquement Modifiés, le voilà plongé dans la « vraie vie ». Il y rencontrera Leila, amoureuse et attentive, la maîtresse, bienveillante, et les camarades, pas toujours tolérants. Ce roman est riche de poésie, de sensibilité. Un texte sur ces fils invisibles qui unissent les êtres, ces fils qui tissent notre rapport à la nature. L'enfaon, mi-homme mi-animal, nous parle des hommes, nous parle de la force de la nature, de notre rapport à l'humanité. ».

D'après la fiche EDUSCOL produite par le ministère de l'Education Nationale.

Il est important de noter, que pour la mise en place de la séquence, je ne disposais pas de livres à mettre à la disposition des élèves. J'ai donc, utilisé des tapuscrits qui reprenaient l'intégralité de l'ouvrage.

2.3 Le carnet de lecteur :

Le carnet de lecteur constitue l'élément central de ce mémoire, puisqu'il est le support exclusif des activités de compréhension et de subjectivité proposées aux élèves.

Ce carnet, que je voulais différent d'un cahier scolaire habituel, est de format 17x22 cm et est composé exclusivement de pages blanches pour permettre aux élèves de dessiner, de coller et d'écrire en mettant de côté les contraintes formelles imposées habituellement.

3. Démarche méthodologique utilisée :

3.1 Les critères d'évaluation du pré et du post test.

Comme nous l'avons dit précédemment, les pré et post tests (annexes 1 et 2), sont évalués par des questionnaires de compréhension. Chaque questionnaire est composé de douze questions. Pour évaluer les différentes questions, j'ai construit un codage des données en fonction des compétences évaluées.

Pour évaluer les différentes compétences prises en compte pour la compréhension, l'interprétation et la formation du sujet-lecteur, je me suis inspiré d'une grille d'évaluation proposée par le site Education.gouv[11] que j'ai complétée avec des éléments de réponses donnés par J.-L. Dufays en cadre théorique.

En effet, les différentes compétences portant sur l'évaluation de la compréhension sont évaluées au sein de trois composantes :

- **La composante explicite**
- **La composante implicite**
- **La composante interprétation et sujet-lecteur**

A cette grille, je rajoute à la composante « interprétation » le volet sujet-lecteur qui constitue un élément de travail important pour le travail proposé. Je décrirais ci-dessous, les différentes compétences que nous pouvons faire intervenir dans les composantes sous la forme d'un tableau.

COMPOSANTE EXPLICITE	COMPOSANTE IMPLICITE	INTERPRETATION ET SUJET LECTEUR
L'élève sait retrouver une information explicitement fournie par le texte, en prenant appui sur l'organisation de celui-ci.	L'élève fait une ou des inférences pour dégager une information implicite	L'élève prend en compte des éléments des textes pour en déduire des interprétations sur le caractère des personnages, leurs intentions, leurs sentiments. Il est capable de les justifier en prenant appui sur le texte.

[11] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/50/7/EV16_C2_Francais_Lecture_Comprehension_Ecrit_781507.pdf

L'élève est capable de manifester sa compréhension par un « racontage », une reformulation du texte.	L'élève fait une ou des inférences directes sur les caractéristiques, les sentiments, les motivations des personnages.	L'élève est capable de produire et d'imaginer une suite cohérente à un texte.
L'élève identifie et restitue les événements les plus importants selon leurs liens logiques et chronologiques.	L'élève mobilise ses connaissances liées à ses expériences de lecteur et aux connaissances qui en sont issues et effectue des liens entre ses lectures.	L'élève met en corrélation le texte avec ses expériences de vie (subjectivité personnelle).
L'élève identifie les personnages principaux et les différencie des personnages secondaires.		
Questions du pré- test mobilisant ces compétences : 1, 2, 5, 6, 11 **Questions du post-test mobilisant ces compétences :** 1, 2, 6, 8, 11	**Questions du pré- test mobilisant ces compétences :** 3, 4, 7, 8 **Questions du post-test mobilisant ces compétences :** 3, 4, 7, 9	**Questions du pré- test mobilisant ces compétences :** 9, 10, 12 **Questions du post-test mobilisant ces compétences :** 5, 10, 12

Cette grille me servira donc de référence au moment de la compilation des résultats. Pour exploiter les questionnaires j'utilise également quatre codes (**0, 1, 2, 3**) qui ont chacun une signification précise en fonction de la composante évaluée. Vous trouverez en annexe, une grille de codage détaillée (cf annexe 3 p 49).

3.2 Les critères d'évaluation du sujet-lecteur grâce à la séquence :

Il me semblait également important, dans le cadre de ce mémoire portant sur la formation du sujet-lecteur, de développer grâce à une étude approfondie des carnets de lecteur de mes élèves, une grille d'évaluation avec des critères bien définis.

Pour se faire, j'ai choisi de m'inspirer des travaux de J.-L. Dufays cités dans les connaissances théoriques du sujet à savoir :

- Interpréter le caractère d'un personnage en restant fidèle au texte.
- Exprimer ses sentiments personnels en lien avec la lecture.
- Emettre un avis personnel sur l'œuvre (« évaluer le texte »).
- Se reporter à son propre vécu, ses connaissances personnelles.
- Combler les blancs laissés par l'auteur dans un souci de cohérence au texte.

3.3 L'organisation générale de la séquence pédagogique proposée (annexe 6) :

La séquence proposée s'organise autour de sept séances. Pour chaque séance, il s'agit d'articuler la compréhension et la formation du sujet-lecteur. Aucune séance, ne privilégie un aspect au détriment de l'autre.

Il s'agit dans cette partie, de mentionner succinctement les points clés de chaque séance au niveau de la compréhension et de la formation du sujet-lecteur.

Séance 1 : cette séance permettait de faire le lien entre le questionnaire du pré-test et le lancement de cette séquence autour du carnet de lecteur.

Aspect sensible : se représenter un personnage dont on n'a aucune illustration par rapport à des détails disséminés dans la lecture.

Aspect compréhension : comprendre la notion grammaticale de mot-valise par des activités de jeu et de production d'écrits.

Liberté sensible : créer un autre personnage formé par la contraction de deux éléments.

Séance 2 : dans cette séance, le travail autour de la notion de souvenir est au cœur des différents aspects décrits ci-dessous.

Aspect sensible : imaginer le souvenir de l'Enfaon en comblant les blancs initiés par la lecture de l'enseignant.

Aspect compréhension : se confronter à la pensée de l'auteur. Etre capable de prendre en compte le souvenir réel de l'histoire en le comparant au sien.

Liberté sensible : raconter un souvenir personnel.

Séance 3 : les sentiments et la compréhension des sentiments d'un personnage constitue le cœur de cette séance d'enseignement.

Aspect sensible : établir la carte d'identité des sentiments d'un personnage et représenter un personnage.

Aspect compréhension : comprendre la notion de substituts grammaticaux.

Liberté sensible : calquer sur un personnage des musiques, un parfum, une couleur...

Séance 4 : travailler autour de sa propre représentation de l'intelligence pour l'enrichir ou la modifier par la lecture de l'ouvrage.

Aspect sensible : partir de sa propre définition de l'intelligence et la comparer à celle des autres élèves de la classe.

Aspect compréhension : aller chercher dans un texte les mots, les phrases, les expressions qui parlent de l'intelligence d'un personnage. Confronter sa perception de l'intelligence à celle de l'auteur.

Liberté sensible : illustrer un poème issu du texte littéraire, se l'approprier, le modifier…

Séance 5 : travailler sur le résumé d'une œuvre littéraire pour en extraire les informations les plus pertinentes à la compréhension.

Aspect sensible : se familiariser avec la notion de métaphore. Comprendre le sens d'une métaphore.

Aspect compréhension : produire un résumé de chapitre en suivant des règles méthodologiques définies collectivement.

Liberté sensible : analyser une métaphore issue du texte.

Séance 6 : travailler sur un thème de société proche de la vie quotidienne des élèves à savoir le harcèlement scolaire.

Aspect sensible : se mettre à la place d'un personnage pour comprendre les sentiments qu'il éprouve. Représenter la scène de harcèlement de l'ouvrage par le dessin.

Aspect compréhension : faire des inférences entre plusieurs documents présentés pour analyser les ressemblances et les différences entre les deux situations.

Liberté sensible : imaginer un super pouvoir que je voudrais avoir si j'étais le personnage de l'histoire.

Séance 7 : produire un résumé de texte, découvrir un nouveau personnage et le représenter.

Aspect sensible : représenter un personnage par le dessin tout en étant fidèle à la description du texte.

Aspect compréhension : produire un résumé en suivant la méthodologie établie collectivement.

Liberté sensible : produire un horizon d'attente.

Après le post-test, une évaluation de l'œuvre est proposée aux élèves dans leur carnet de lecteur par des questions inductrices écrites au tableau. Je m'en servirai pour analyser la compétence : émettre un avis personnel sur l'œuvre (« évaluer le texte »).

RESULTATS

L'expérimentation de ce mémoire a eu lieu exclusivement au cours de la période 4 dans une classe de 22 élèves de CM1. Précisions que les résultats ne s'appuieront que sur les travaux de 19 élèves de la classe du fait de l'absence de 3 élèves au post-test. Cette partie s'organisera autour de différentes données à savoir :

- Des tableaux récapitulatifs du pré-test et du post-test organisés autour des critères d'évaluation que nous avons précisés dans la partie « Méthode et expérimentation ».
- Des graphiques pour analyser les résultats concernant l'hypothèse 2.
- Des productions d'élèves.

Notons également que les résultats seront organisés en deux parties. Une première partie traitera des résultats de l'hypothèse 1 et une seconde, sera axée sur les résultats relatifs à la deuxième hypothèse.

Partie 1 : Le carnet de lecteur permettrait une amélioration chez les élèves des compétences en compréhension (hypothèse 1).

Dans cette première partie, nous nous attacherons à vérifier par l'intermédiaire de tableaux la première hypothèse formulée dans ce mémoire :

« Le travail sur le carnet de lecteur pourrait permettre à l'élève de mieux comprendre un texte littéraire ».

Cette première partie analysera exclusivement, de manière comparée, les questionnaires du pré-test et du post-test. Nous pouvons alors réfléchir à l'énonciation de critères qui nous permettrait de valider ou d'infirmer cette hypothèse. Nous les décrirons ci-dessous :

- Une évolution positive de la composante explicite (CE).
- Une évolution positive de la composante implicite (CI).
- Une évolution positive de la composante interprétation et sujet-lecteur (I + SL).

1. Les résultats du pré-test :

Les questionnaires ont été corrigés grâce à la grille d'évaluation et de codage que nous avons présentée précédemment. Il s'agit ici, de proposer un tableau référençant les scores obtenus par les 19 élèves aux trois composantes évaluées.

La compilation des résultats permet de mettre en lumière un premier constat à savoir que la classe d'expérimentation est très hétérogène. De ce fait, pour faciliter la compréhension générale des résultats du pré-test, j'ai choisi de répartir les 19 élèves en trois groupes. Etant donné que la somme maximale possible d'obtenir au questionnaire en regroupant les trois composantes était de 36 points, les trois groupes s'organisent de telle manière :

- Le premier groupe concerne les 5 élèves dont les scores obtenus se situent en dessous de 20 points.
- Le deuxième groupe prend en compte les 7 élèves dont les scores obtenus se situent entre 23 et 27
- Le troisième groupe concerne les élèves dont les scores sont supérieurs à 27.

Les 3 tableaux permettant d'analyser les résultats obtenus au pré-test :

Tableau récapitulatif des élèves du groupe 1 :

PRENOM	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE
	CE (/15)	**CI (/12)**	**I + SL (/9)**	**(/36)**
Cellia	6	3	2	11
Eliot	6	6	2	14
Mathilde	9	7	3	19
Mezyane	8	8	3	19
Levon	11	4	5	20
Moyenne	**8**	**5,6**	**3**	**16,6**

Analyse du tableau du groupe 1 :

Sur un plan quantitatif, les résultats de ce groupe sont relativement faibles puisque le score moyen est de 16,6/36 contre un score moyen de classe de 24,7/36. Ces élèves peuvent alors être considérés comme les élèves les plus en difficultés. Ceci dit, nous pouvons constater que les difficultés ne sont pas les mêmes en fonction des élèves. Plusieurs profils se dégagent alors au niveau du groupe 1 :

- Les élèves Cellia, Eliot apparaissent être en difficultés au niveau de la composante explicite (décrite dans la grille d'analyse de la partie méthode).
- Les élèves Cellia et Levon sont en difficultés au niveau de la composante implicite.
- De manière générale l'ensemble des élèves de ce groupe excepté Levon semble être en difficulté au niveau de l'interprétation et du sujet-lecteur.

Tableau récapitulatif des résultats du groupe 2 :

PRENOM	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE
	CE (/15)	**CI (/12)**	**I + SL (/9)**	**(/36)**
Sealtiel	11	8	3	22
Mikaïl	12	6	5	23
Alison	9	10	5	24
Mohamed	11	10	4	25
Noa	13	8	5	25
Rania	13	10	4	27
Tom	13	8	6	27
Moyenne	**11,7**	**8,6**	**4,6**	**24,7**

Analyse du tableau du groupe 2 :

Sur un plan quantitatif, les résultats de ce groupe se rapprochent de la moyenne de l'effectif classe. Il est également possible de voir se dessiner plusieurs profils :

- Les élèves sont tous au-dessus de la moyenne concernant la compréhension explicite. Cette composante et les compétences qui la composent semblent acquises.

- Concernant la compréhension implicite les résultats sont harmonieux excepté l'élève Mikaïl qui semble plus en difficultés au niveau de la compréhension de l'implicite.

Tableau récapitulatif des résultats du groupe 3 :

PRENOM	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE
	CE (/15)	**CI (/12)**	**I + SL (/9)**	**(/36)**
Laura	12	12	4	28
Adam	12	11	6	29
Ylan	13	12	5	30
Charly	13	12	6	31
Ruben	14	12	5	31
Maxime	12	12	8	32
Inaya	13	12	8	33
Moyenne	**12,7**	**11,9**	**6**	**30,6**

Analyse du tableau du groupe 3 :

Sur un plan quantitatif, les résultats de ce groupe sont de loin supérieurs à la moyenne de l'effectif classe.

Les élèves ne semblent pas avoir de difficultés particulières au regard des composantes explicites et implicites.

Le point qui pourrait faire l'objet d'une comparaison intéressante serait l'évolution de ces élèves au niveau de la composante interprétation et sujet-lecteur.

Comparaison des moyennes de chaque groupe au regard des moyennes du groupe classe :

Composantes	**Moyennes Groupe 1**	**Moyennes Groupe 2**	**Moyennes Groupe 3**	**Moyennes de l'effectif classe**
EXPLICITE	8	11,7	12,7	11,7
IMPLICITE	5,6	8,6	11,9	8,4
INTERPRETATION	3	4,6	6	4,7
SCORE TOTAL	16,6	24,7	30,6	24,7

Ce travail de répartition des élèves en trois groupes pourra permettre de constater ou non des évolutions en fonction des capacités propres à chaque élève. Nous pourrons ainsi observer si l'outil du carnet de lecteur a eu le même impact en fonction des trois profils que nous avons établis ci-dessus.

2. Confrontation du post-test au regard du pré-test :

Dans cette partie, il s'agira de confronter les résultats du post-test par rapport aux résultats que nous avons précédemment compilés pour le pré-test en fonction des trois groupes que nous avons définis.

Tableau de confrontation pour le groupe 1 :

	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE (/36)	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE (/36)	EVOLUTION
	CE (/15)	**CI (/12)**	**I+SL (/9)**		**CE (/15)**	**CI (/12)**	**I+SL (/9)**		
Cellia	6	3	2	11	9	9	4	22	+11
Eliot	6	6	2	14	9	9	5	23	+9
Mathilde	9	7	3	19	8	9	5	22	+3
Mezyane	8	8	3	19	7	5	4	16	-3
Levon	11	4	5	20	10	12	3	25	+5
Moyenne	**8**	**5,6**	**3**	**16,6**	**8,6**	**8,8**	**4,2**	**21,6**	**+6,2**

Analyse groupe 1 :

Nous constatons une grande évolution pour les élèves de ce groupe. La moyenne étant passée de 16,6/36 à une moyenne de 21,6/36 avec une moyenne d'évolution de +6,2 points.

- Tous les élèves marquent une progression au niveau de la composante explicite sauf Mezyane et Mathilde qui perdent 1 point.
- Tous les élèves sauf Mezyane ont augmenté de manière importante au niveau de la compréhension implicite puisque la moyenne passe de 5,6 à 8,8.
- Il apparait que Mezyane a plutôt régressé entre le pré et le post test, même si une augmentation d'un point est constatée au niveau de la composante interprétation et sujet-lecteur.

Tableau de confrontation pour le groupe 2 :

	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE (/36)	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE (/36)	EVOLUTION
	CE (/15)	**CI (/12)**	**I+SL (/9)**		**CE (/15)**	**CI (/12)**	**I+SL (/9)**		
Sealtiel	11	8	3	22	11	11	7	29	+7
Mikaïl	12	6	5	23	12	8	7	27	+4
Alison	9	10	5	24	10	10	5	25	+1
Mohamed	11	10	4	25	14	11	7	32	+7
Noa	13	8	5	25	12	11	6	29	+4
Rania	13	10	4	27	14	11	7	32	+5
Tom	13	8	6	27	13	12	7	29	+2
Moyenne	**11,7**	**8,6**	**4,6**	**24,7**	**12,3**	**10,6**	**6,6**	**29**	**+4,3**

Analyse groupe 2 :

Les élèves de ce groupe ont progressé puisque nous passons d'une moyenne de 24,7/36 à une moyenne de 29/36. De plus, les élèves ont surtout progressé dans les composantes implicite et interprétation, sujet-lecteur puisque nous passons de 8,6 à 10,6/12 et de 4,6 à 6,6/9.

Tableau de confrontation pour le groupe 3 :

	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE (/36)	ANALYSE DES 3 COMPOSANTES			SCORE (/36)	EVOLUTION
	CE (/15)	**CI (/12)**	**I+SL (/9)**		**CE (/15)**	**CI (/12)**	**I+SL (/9)**		
Laura	12	12	4	28	13	12	7	32	+4
Adam	12	11	6	29	15	12	9	36	+7
Ylan	13	12	5	30	12	12	8	32	+2
Charly	13	12	6	31	15	12	9	36	+5
Ruben	14	12	5	31	13	11	7	31	+0
Maxime	12	12	8	32	15	12	9	36	+4
Inaya	13	12	8	33	12	12	9	33	+0
Moyenne	**12,7**	**11,6**	**6**	**30,6**	**13,6**	**11,9**	**8,3**	**33,7**	**+3,1**

Analyse groupe 3 :

Nous pouvons remarquer que même si ce groupe a augmenté sa moyenne de +3,1, les élèves sont restés relativement stables au niveau des questions portant sur les composantes explicites et implicites. Précisons quand même, que la marge d'évolution

était relativement réduite chez certains élèves du fait de leurs scores déjà très bons à l'issu du pré-test.

Par exemple, des élèves comme Ruben et Inaya obtiennent le même score au pré-test et au post-test.

Comparaison des moyennes de chaque groupe au regard des moyennes du groupe classe :

Composantes	Moyennes Groupe 1	Moyennes Groupe 2	Moyennes Groupe 3	Moyennes de l'effectif classe
EXPLICITE	8,6	11,8	13,6	11,8
IMPLICITE	8,8	10,6	11,9	10,6
INTERPRETATION	4,2	6,6	8,3	6,6
SCORE TOTAL	21,6	28,8	30,6	28,8

Partie 2 : Le carnet de lecteur permettrait de former un sujet-lecteur capable de ressentir, d'interpréter et de transposer ses lectures à sa vie personnelle (hypothèse 2).

Pour cette partie, il s'agit de proposer une analyse de quelques carnets de lecteur afin de pouvoir confirmer ou infirmer cette deuxième hypothèse.

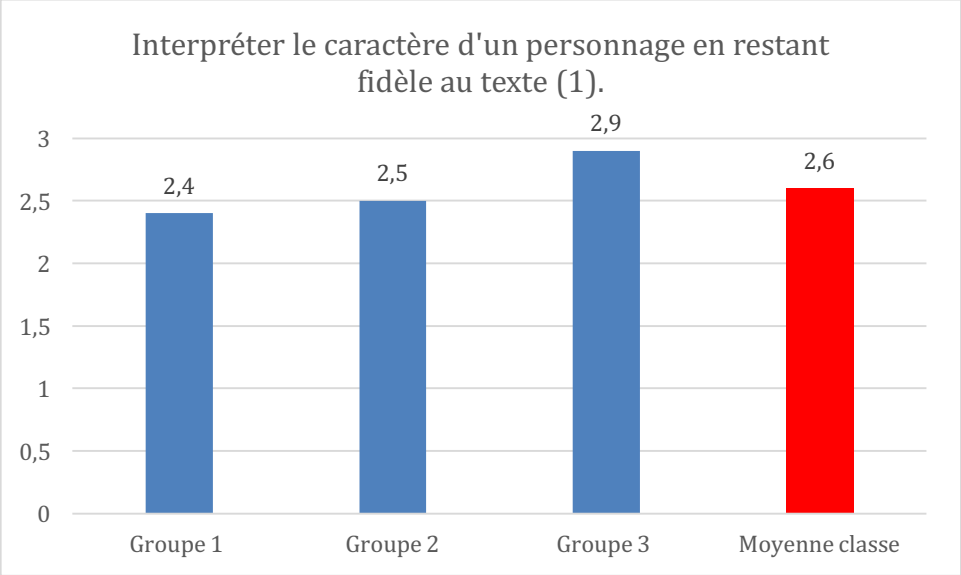
Dans un souci de cohérence et de lisibilité, j'ai choisi d'analyser dans le détail les carnets de lecteur de mes élèves en gardant ce partage en trois groupes.

Pour ce faire, j'ai déterminé un codage spécifique à l'analyse de cette hypothèse en m'appuyant sur les critères définis précédemment dans la méthode. Vous trouverez en annexe 4, la grille d'analyse et les codages qui m'ont permis de compiler les résultats de cette partie.

Précisons également, que le carnet de lecteur d'un élève du groupe 2 n'a pas pu être pris en compte du fait de ses difficultés grapho-motrices qui m'ont conduites à plusieurs reprises à écrire sous sa dictée. Je choisis de ne pas exploiter son carnet dans un souci de justesse des résultats.

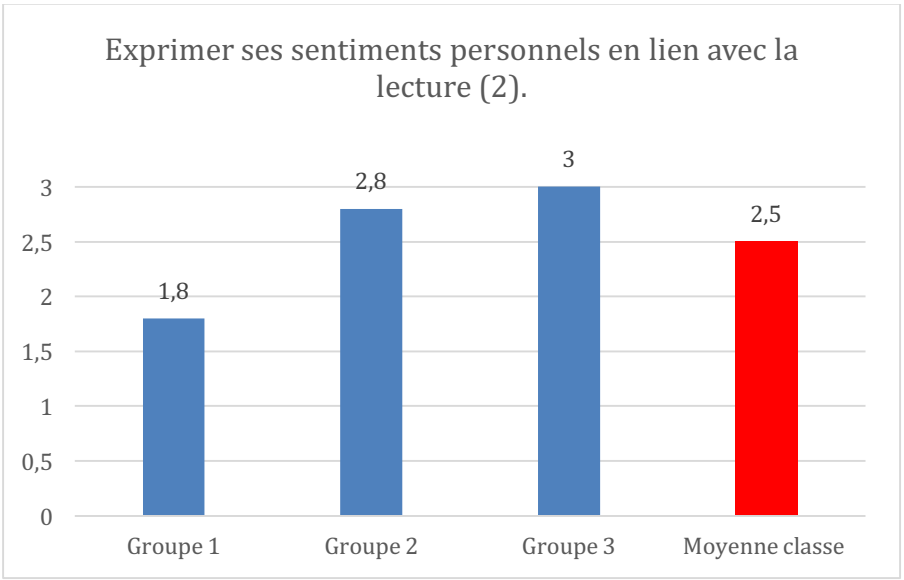
Dans un souci de lisibilité, j'ai choisi de mettre en avant des productions d'écrits pour certaines des compétences citées ci-dessous.

- Analyse de la compétence : **interpréter le caractère d'un personnage en restant fidèle au texte**.



Concernant cette compétence, l'analyse des carnets de lecteur me permet de constater que les résultats des élèves sont relativement harmonieux sans distinction particulière de groupe. Les élèves semblent à l'aise pour se mettre à la place d'un personnage, ressentir ses émotions et les comprendre.

- Analyse de la compétence : **Exprimer ses sentiments personnels en lien avec la lecture**.



Nous constatons pour cette compétence, que les écarts entre le groupe 1 et les groupes 2 et 3 commencent à se creuser. Les élèves du groupe 1 semblent avoir plus

de difficultés à exprimer leurs sentiments personnels et à les transposer à l'écrit. Parallèlement à ceci, les élèves du groupe 3 valident tous cette compétence.

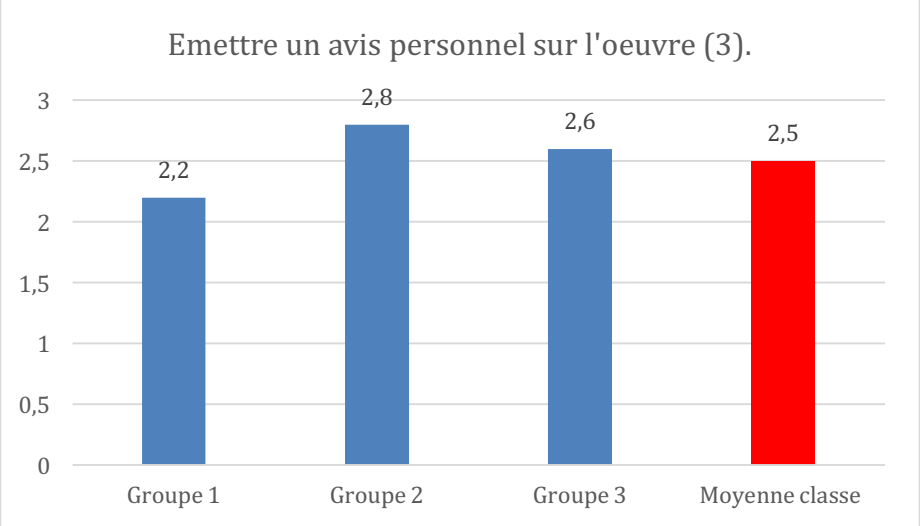
Dans une des séances, les élèves devaient se mettre à la place du personnage qui subissait une situation de harcèlement scolaire. Ils devaient être capables de comprendre la souffrance d'un personnage et de la commenter à l'écrit. Il devait ainsi répondre à la question : « Si j'étais l'Enfaon, comment je me sentirais ». (Vous trouverez les productions en annexe 5 pp. 51-52).

Nous pouvons voir que la production de l'élève du groupe 1 n'est pas cohérente à la question, car le « je » n'est pas automatique pour lui. Il n'arrive pas encore à transposer cette lecture à ses propres sentiments personnels.

L'élève du groupe 2, est plus précise, le « je » est utilisé tout au long de la réponse. Elle partage ses émotions et donne des informations sur comment elle réagirait.

L'élève du groupe 3 apporte une réponse précise, il transpose complètement la situation à sa vie personnelle en gardant à l'esprit le texte d'origine.

- Analyse de la compétence : **Emettre un avis personnel sur l'œuvre**.

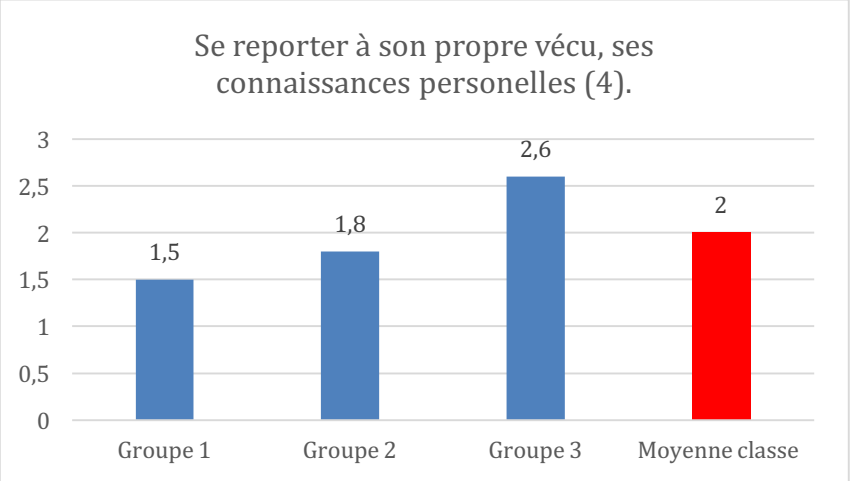


Dans cette partie, où il était demandé aux élèves « d'évaluer l'œuvre » au sens de J.-.L Defays, les élèves sont à l'aise sans distinction de groupe. Ils arrivent à prendre du recul par rapport à l'œuvre lue en caractérisant ce qu'ils ont le plus ou le moins aimé. Ce sont les élèves du groupe 2 qui ont été les plus précis dans l'évaluation et l'émission d'un avis personnel sur l'œuvre. Je comparerai ici deux productions que vous trouverez en annexe 5 pp. 52-53.

- L'élève du groupe 2 apporte une réponse très précise. Il caractérise les sentiments qu'il a éprouvés au cours de la lecture « il a eu de l'amour, de la tristesse et de la colère un peu ». Il est capable de discerner très clairement les points qui lui ont plu ou déplu.

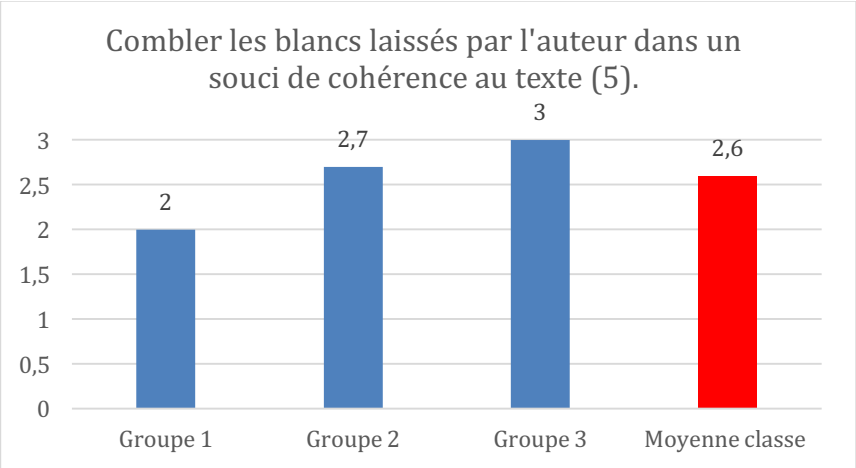
- L'élève du groupe 3, se contente de répondre aux questions inductrices qui avaient été écrites au tableau. Son analyse reste impersonnelle.

- Analyse de la compétence : **Se reporter à son propre vécu, ses connaissances personnelles**.



Quantitativement, les élèves des groupes 1 et 2 ont globalement eu plus de difficultés que le groupe 3 à réussir l'activité qui leur était demandée. Ceci dit, au regard de la moyenne de classe, les résultats restent corrects. Il semblerait que cette compétence pourrait poser problème à certains élèves qui n'arrivent pas à mobiliser des éléments de leur vie personnelle au service de la compréhension de l'œuvre littéraire.

- Analyse de la compétence : **Combler les blancs laissés par l'auteur dans un souci de cohérence au texte**.



L’analyse des carnets de lecteur nous permet de constater que les élèves de chaque groupe réussissent à inférer et à combler les blancs laissés par l’auteur de l’ouvrage. Les propositions de suite à l’histoire, sont cohérentes au texte d’origine.

Je tenterais pour cette partie d’analyser trois productions d’élèves (cf. annexe 5 pp. 53-54). Lors de la deuxième séance, il était demandé aux élèves d’imaginer le souvenir de l’Enfaon occulté par ma lecture. Je voulais savoir si les élèves pouvaient mobiliser les connaissances qu’ils avaient sur le personnage pour proposer une version cohérente au texte.

L’élève du groupe 1, ne produit pas une réponse cohérente. En effet, il ne comprend pas qu’il doit imaginer un souvenir qui ne relève pas de la lecture de l’œuvre. Il ne résume ici, que le premier chapitre de l’histoire.

L’élève du groupe 2 respecte bien la consigne du souvenir. Il parle à la première personne, mais il n’utilise pas les informations que nous connaissons du personnage à ce moment de l’histoire (son caractère solitaire, son arrivée subite à l’école…).

L’élève du groupe 3 produit un souvenir cohérent et pertinent. Il réussit à utiliser les informations qu’il connait sur le personnage pour imaginer les causes de son arrivée à l’école.

ANALYSE INTERPRETATIVE-CONCLUSION

La partie précédente, nous a permis de présenter les résultats concernant chacune des deux hypothèses émises. Il s'agira donc ici, d'en proposer des interprétations qui nous permettrons de valider ou d'infirmer ces hypothèses.

I- Analyse de l'hypothèse 1.

Au regard de l'analyse entre les résultats du pré-test et du post-test, nous pouvons constater une augmentation générale des scores globaux des élèves.

L'analyse des résultats en trois groupes, permet de faire apparaitre des évolutions différentes en fonction des profils. L'utilisation du carnet de lecteur aurait permis à des élèves de profils différents de progresser à leur rythme et en fonction de leur besoin dans les différentes composantes.

Le groupe 1, dont les résultats étaient très faibles à l'issue du pré-test, a surtout progressé au niveau des composantes explicite et implicite. En effet, il apparait qu'ils arrivent mieux à aller chercher une information détenue dans le texte ou à inférer pour interpréter un sentiment ou une information qui n'est pas explicitement détenue dans le texte étudié. Nous constatons une évolution dans la composante interprétation, mais elle reste faible à l'égard du groupe classe. Nous pouvons supposer que les élèves de ce groupe de par leurs difficultés dans les deux autres composantes, n'ont pas réussi au sein de cette séquence pédagogique à progresser de manière importante en interprétation. Il est intéressant de constater que l'outil carnet de lecteur a surtout constitué pour ce groupe un outil au service de la différenciation pédagogique. En effet, j'ai remarqué que son aspect ludique a permis un investissement important de la part de ces élèves dans des tâches qui d'habitude ne retiennent pas leur attention. Je pense que ce carnet a eu un impact positif sur eux dans le sens où ils ont pu combler quelques lacunes dans les composantes explicite et implicite.

Pour le groupe 2, c'est surtout les composantes implicite et interprétative qui ont été améliorées. En effet, ces élèves étaient moins en difficultés pour aller chercher des informations explicitement détenues par les textes. Le carnet de lecteur a permis à ce groupe de progresser et de se concentrer sur les deux domaines où ils étaient les plus en difficultés. Nous pouvons dire, qu'à l'échelle de ce groupe, cet outil est intéressant dans le sens où il permet à des élèves de cibler leurs points de difficultés et d'en proposer une remédiation. Les tâches proposées par le carnet de lecteur (se mettre à la place d'un personnage, imaginer ce qu'on aurait pu ressentir, mettre des mots sur des émotions…), leur permet de donner des réponses cohérentes aux questions relevant de l'interprétation.

Comme nous l'avons dit précédemment dans les résultats, la marge de progression des élèves **du groupe 3** était plus réduite du fait des très bons scores obtenus au pré-test. Pour ce groupe, le carnet de lecteur a surtout permis une évolution de la composante interprétative et sujet-lecteur. Ils sont plus à l'aise pour se mettre à la

place d'un personnage, comprendre l'implicite et proposer une suite logique à une histoire en restant cohérent par rapport au texte d'origine.

L'analyse des résultats et la confrontation entre les pré et post tests nous permet de valider cette première hypothèse. Cet outil serait un moyen qui permettrait aux élèves d'améliorer leurs compétences en compréhension de lecture. De plus, il serait intéressant car il permettrait à l'enseignant de « S'adapter à la diversité des élèves » compétence du référentiel des compétences de l'enseignant.

II- Analyse de l'hypothèse 2.

Concernant la deuxième hypothèse « le carnet de lecteur permettrait de former un sujet-lecteur capable de ressentir, d'interpréter et de transposer ses lectures à sa vie personnelle », le bilan me semble plus contrasté. En effet, il faut savoir que la posture même du sujet-lecteur est une posture qui s'acquiert au cours du temps et au fil de ses lectures. Ici il s'agissait, à mon sens, de proposer à des élèves qui ne sont confrontés pour la plupart à la lecture littéraire uniquement dans la tâche scolaire, des clés d'interprétation.

Nous constatons d'après les résultats, une implication nette des élèves dans les tâches demandées. Mais la question de la tâche scolaire se pose une nouvelle fois : est-ce que ce n'est pas la tâche scolaire en elle-même qui a permis d'impulser un questionnement ou une interprétation ?

Ceci dit, comme le dit J.-L. Defays que nous avons cité, c'est le rôle de l'enseignant de questionner les élèves, de recueillir les impressions et de permettre au groupe classe de s'interroger. Pour moi, cette séquence n'est qu'une introduction au développement du sujet-lecteur, et ce n'est que par un travail à long terme que l'élève pourra de lui-même, se questionner, inférer et calquer ses représentations à celles des personnages pour les comparer, les critiquer...

Ceci dit, si nous nous cantonnons à l'analyse des carnets de lecteur, nous remarquons que quand les élèves sont aiguillés par une consigne, leurs remarques sont cohérentes et parfois même surprenantes. Ils arrivent ainsi à mettre par écrit des propos intéressants démontrant une réflexion critique pertinente. Par exemple, un élève qui a lui-même était harcelé dans son ancienne école, a réussi en classe à proposer des solutions qui se sont avérées être cohérentes à la suite de l'histoire. De plus, les échanges entre pairs sont au-delà même de l'utilisation du carnet de lecteur, des éléments essentiels à l'affirmation d'un sujet-lecteur. C'est ce que les auteurs cités nomment la « communauté interprétative ».

Pour moi, c'est la compétence « Emettre un avis personnel sur l'œuvre », celle que J.-L. Defays appelle « évaluer l'œuvre », qui apparait représenter l'objectif final de cette proposition de séquence autour du développement du sujet-lecteur. Si l'élève arrive dans cette synthèse individuelle à résumer l'œuvre, à caractériser les passages qu'il a aimé ou non et à en donner une explication c'est de cette manière qu'il se construit

une réception critique de l'œuvre. C'est cette analyse qui a le plus retenu mon intérêt lors du dépouillement des carnets de lecteur.

C'est le recul de cette année scolaire et le fait d'avoir suivi ces élèves en littérature tout au long de l'année qui me permet de dire que dans ce sens, oui les élèves ont progressé. En effet, au début de l'année quand je posais cette question : avez-vous aimé cette œuvre ? Pourquoi ? de nombreux élèves répondaient « oui » ou « non », sans être capables de donner une explication même à l'oral. Cet élément de réponse confirme la contrainte du long-terme pour cette notion complexe du sujet-lecteur.

III- Les limites de l'expérimentation.

1) Le temps.

Comme dit précédemment, ce facteur temps apparait être le facteur le plus contraignant à cette expérimentation. Ce n'est qu'avec du temps que l'ensemble des élèves de chaque groupe pourra se constituer des éléments de confrontation des textes et des clés d'interprétation.

Ce n'est aussi qu'avec le temps que les élèves du groupe 1 ne pourront s'améliorer sur le long-terme dans les différentes composantes. Ce n'est qu'à ce moment que l'interprétation essentielle au sujet-lecteur ne pourra réellement prendre du sens. En effet, ce n'est que lorsque la compréhension d'un texte est bonne, que l'élève peut s'interroger de manière cohérente et donc influer sur les compétences du sujet-lecteur.

2) L'hétérogénéité de l'échantillon.

Certes l'échantillon de cette classe, m'a permis de mettre en lumière les difficultés qui peuvent se poser au sein d'une classe, mais en même temps la bonne réussite des questions du pré-test pour une bonne partie de la classe m'a permis d'axer davantage cette séquence sur les compétences du sujet-lecteur à développer.

Si l'échantillon avait été uniquement composé des élèves du groupe 1, l'hypothèse 2 n'aurait pu être validée du fait de la faible évolution entre les scores du pré et du post test concernant la composante interprétation et sujet-lecteur. De plus, comme la séquence a surtout permis à ces élèves de progresser dans les composantes explicites et implicites du fait de leurs difficultés de compréhension, le sujet-lecteur n'a pas pris tout son sens.

3) L'ouvrage choisi.

Rappelons également que dans un souci de cohérence, cette séquence ne reposait que sur l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse. Il est donc plus difficile pour l'élève de faire le lien entre plusieurs lectures puisque la séance en elle-même ne

repose que sur l'étude d'une seule œuvre. Si le temps l'avait permis, il aurait été intéressant de proposer une autre lecture du même genre littéraire pour que les élèves puissent comparer les personnages, leurs choix de vie, leurs caractères etc. L'affirmation du sujet-lecteur pourrait alors être plus pertinente puisque par les connaissances que les élèves auraient acquises grâce à l'étude de *L'enfaon* d'Éric Simard, ils auraient pu faire des liens et de ce fait, avoir une analyse comparative. Mettre cette œuvre en réseau avec d'autres lectures de la littérature de jeunesse semble être un élément de prolongement intéressant au service de la deuxième hypothèse.

4) L'expérimentation en elle-même.

Une question se pose également concernant l'expérimentation de cette séquence en elle-même. Il aurait été intéressant pour réellement mesurer l'impact de cet outil qu'est le carnet de lecteur, de comparer la séquence proposée à une autre séquence ne prenant appuie uniquement sur des questionnaires de compréhension. Nous pouvons nous demander si pour les trois groupes, l'amélioration des compétences en compréhension de lecture ou encore l'affirmation d'un sujet-lecteur à travers l'analyse de la troisième composante aurait été pertinente.

Il m'apparait aussi une limite par rapport au support même du carnet de lecteur pour vérifier la deuxième hypothèse car il reste très individuel. Les échanges qui ont été menés en classe ne sont pas réellement pris en compte dans ce mémoire concernant le sujet-lecteur. Il aurait été intéressant de filmer les échanges entre les élèves afin de montrer que le sujet-lecteur se construit aussi bien à l'écrit que par les échanges oraux.

IV- Les perspectives après l'étude des résultats.

Après avoir mené cette expérimentation en classe, j'ai longuement réfléchi sur les modalités que je pourrais mettre en place au service de l'hypothèse 2. J'envisage alors de continuer ce travail sur le carnet de lecteur car je pense avoir trouvé un outil très intéressant sur le plan didactique puisque mêlant à la fois la compréhension des textes et l'affirmation d'un sujet-lecteur.

Pour la prochaine séquence de littérature que je vais mettre en place en période 5, je pense proposer aux élèves des lectures en réseau autour d'un thème commun. De ce fait, pour moi, le carnet de lecteur pourra permettre de mettre en lumière une nouvelle compétence à savoir une confrontation entre les différentes œuvres étudiées.

De plus, il parait également intéressant d'insister davantage sur le débat interprétatif développé dans les programmes de l'éducation nationale car c'est par le débat, que l'élève peut accepter le fait que son avis n'est pas forcément partagé par tous et apprendre à prendre du recul par rapport à sa pensée en la confrontant à celle de ses pairs.

V- Les apports de la recherche dans la construction et l'approfondissement des compétences professionnelles.

De par la réalisation de ce mémoire et la mise en place de cette expérimentation, j'ai pu m'intéresser de plus près à l'enseignement de la lecture littérature. En effet, j'ai réalisé que cet exercice est sujet à débat au sein même de la communauté scientifique. J'ai pu prendre du recul de sorte à proposer un enseignement littéraire plus en adéquation avec les programmes de l'Education Nationale notamment par l'utilisation du carnet de lecteur.

Sur le plan professionnel, je pense être parvenu à développer certaines compétences liées au référentiel des compétences de l'enseignant (Ministère de l'Education Nationale, paru en 2013)[12] :

- ***« Prendre en compte la diversité des élèves », « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement prenant en compte la diversité des élèves »***. C'est l'utilisation même du carnet de lecteur qui a permis de s'adapter aux différents profils d'élèves afin de proposer un enseignant qui leur été adapté.

- ***« Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».*** Comme nous le disions, le carnet de lecteur a impulsé un besoin de communication entre pairs. C'est cette communication et les débats qu'elle entraine qui permet le « débat interprétatif ».

- ***« Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves*** ». C'est par la lecture de la littérature scientifique que j'ai pu proposer des critères d'évaluation et construire des compétences en lien avec ce que je voulais évaluer notamment la compréhension et le sujet-lecteur.

Ce mémoire professionnel et l'expérimentation qui s'en est suivie m'ont été utiles pour appréhender cet enseignement présent dans les programmes officiels. Cette idée de carnet m'apparait intéressant et ne se résume plus uniquement à l'enseignement de la littérature. Les résultats positifs obtenus au sein de ce mémoire, m'ont donné envie de dupliquer ce carnet à d'autres disciplines comme les sciences par exemple.

[12] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation [en ligne]. Journal officiel, n°30, du 25 Juillet 2013. http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25- juillet-2013.html.

BIBLIOGRAPHIE

Littérature scientifique :

Ahr, S. Joole, P, *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur, 2013.

J.-L. Dufays, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », UGA Editions, 2013.

J.-L. Dumortier, Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le goût d'enseigner), Presse Universitaire de Namur, 2011.

Eric Falardeau, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 29, 2003.

Catherine Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école », *Repère*, n°19, 1999.

Catherine Tauveron, « Lecture et écriture à l'école », *Repères*, 1996.

Catherine Tauveron, *Lire la lecture littéraire*, Hatier, Paris, 1999.

Jocelyne Giasson, La compréhension en lecture, Université de Boek, 1990.

W. Iser, « L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique », *Philosophie et langage*, 1976.

Littérature didactique et pédagogique :

Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », EDUSCOL, 2013.

S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », Lire-Ecrire, un plaisir retrouvé, DESCO, 2003.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation [en ligne]. Journal officiel, n°30, du 25 Juillet 2013. http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25- juillet-2013.html.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Publication eduscol ressource, Mars 2016. L'Enfaon d'Eric Simard. [enligne]
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Culture_litteraire_/23/9/RA_C3_Francais_Culture_litteraire_L_ENFAON-dm_598239.pdf.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : les questions du pré-test (hypothèse 1) 45
Annexe 2 : les questions du post-test (hypothèse 2) 47
Annexe 3 : codage des données pré et post tests 49
Annexe 4 : grille de codage données (hypothèse 2). 50
Annexe 5 : productions des élèves. 51-54
Annexe 6 : séquence proposée..... 55-65

ANNEXE 1 : Les questions du pré-test.

Questionnaire de lecture sur le chapitre 1 (pré-test) de *L'enfaon* d'Eric Slimard.

1. Où se passe l'histoire dans ce premier chapitre ? Dans quel lieu ?

Item 1	0	1	2	3

2. Qui sont les personnages principaux du premier chapitre ?

Item 2	0	1	2	3

3. Qui raconte cette histoire ? (Qui est le narrateur ?).

Item 3	0	1	2	3

4. Pour chacune des phrases dis de qui on parle.

a) « **Je** ne suis pas près d'oublier son visage. » (ligne 1).

Qui est le « Je » ?

b) « **Il** est arrivé discrètement le jour de la rentrée. **Il** est resté à l'écart, dans un coin de la cour. Tous les enfants étaient accompagnés de leurs parents. Tous sauf **lui**. »

De qui parle-t-on dans ces phrases ? Qui est le personnage dont il est question ?

Item 4	0	1	2	3

5. Comment sont les yeux de l'Enfaon ?

Item 5	0	1	2	3

6. Quel âge à Leila ?

Item 6	0	1	2	3

7. De qui Leila est-elle amoureuse ?

Item 7	0	1	2	3

8.

« Et puis, est-ce que papa aurait compris si je lui avais dit que j'étais tombée amoureuse ? L'amour, ça fait des bulles dans le cœur. ***Ça*** *allume des lucioles dans les yeux. Ça soulève le vent dans les cheveux. »*

Dans cette phrase, que veut dire le « **ça** » ?

Item 8	0	1	2	3

9. Qui est l'enfaon ?

Item 9	0	1	2	3

10. D'après toi, que peut ressentir l'Enfaon ?

Item 10	0	1	2	3

11. Raconte en quelques lignes ce qui se passe dans le chapitre à un copain qui ne connait pas du tout l'histoire.

Item 11	0	1	2	3

12. Que pourrait-il se passer dans la suite de l'histoire ?

Item 12	0	1	2	3

ANNEXE 2 : Les questions du post-test.

Questionnaire de lecture sur le chapitre 8 (post-test) de *L'enfaon* d'Eric Slimard.

1. Où se passe l'histoire dans ce chapitre ? Dans quel lieu ?

Item 1	0	1	2	3

2. Qui sont les personnages principaux dans ce chapitre ?

Item 2	0	1	2	3

3. « **J'**ai ouvert et **j'**ai lu un immense chagrin dans **ses** yeux. »

De qui parle-on dans cette phrase ? Complète les substituts avec la bonne réponse.

J' ……..

J' ……...

Ses ……

Item 3	0	1	2	3

4. Pourquoi le personnage souffre-t-il d'un immense chagrin ?

Item 4	0	1	2	3

5. Comment se sent Leila face au chagrin de son ami ?

Item 5	0	1	2	3

6. Savons- nous comment l'Enfaon s'échappe du CHGM ? Cite une phrase du texte.

Item 6	0	1	2	3

7. « Si **tu** posais **ton** oreille sur **mon** cœur, **tu** entendrais le chant d'un ruisseau qui s'écoule doucement vers **toi**. Une seule de ses gouttes pourrait t'inonder de bonheur.

L'enfaon. »

De qui parle-on dans cette phrase ? Complète les substituts avec la bonne réponse.

Tu ……..

Ton ……

Mon ……

Tu ……..

Toi …….

Item 7	0	1	2	3

8. Quel métier fait l'Enfaon à la fin de l'histoire ?

Item 8	0	1	2	3

9. Penses-tu que ce métier lui correspond ? Pourquoi ?

Item 9	0	1	2	3

10. D'après toi est-ce que l'Enfaon est aussi malheureux qu'au début de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Item 10	0	1	2	3

11. Raconte en quelques lignes ce qui se passe dans ce chapitre à un copain qui ne connait pas du tout l'histoire.

Item 11	0	1	2	3

12. Que pourrait-il se passer dans la suite de l'histoire ?

Item 12	0	1	2	3

ANNEXE 3 : Codage des données : évaluation des pré et post tests.

Evaluation des ITEMS COMPREHENSION EXPLICITE.

0 – absence de réponse

1 – la réponse ne correspond pas à la réponse attendue

2 – la réponse est en partie correcte, mais incomplète

3 – la réponse est correcte

Evaluation des ITEMS COMPREHENSION IMPLICITE ET INTERPRETATION SUJET-LECTEUR.

0 – absence de réponse.

1 – la réponse proposée n'est pas cohérente au texte.

2 – la réponse est en partie cohérente, mais ne s'appuie pas ou peu sur les détails du texte.

3 – la réponse est cohérente, le texte a bien été utilisé.

Evaluation de l'ITEM 11 : produire un résumé de texte.

0 – absence de réponse.

1 – le résumé est incohérent et ne respecte pas la chronologie du texte.

2 – le résumé est cohérent, mais certains éléments importants sont absents au profit d'informations non pertinentes.

3 – Le résumé est cohérent. Les éléments importants du texte sont restitués.

Evaluation de l'ITEM 12 (émission d'hypothèses – sujet lecteur).

0 – absence de réponse.

1 – La suite proposée n'est pas cohérente. Elle n'est pas en accord avec le début de l'histoire.

2 – La suite proposée est en partie cohérente, mais pourrait être développée.

3 – la suite proposée est cohérente et en accord avec le texte d'origine.

Annexe 4 : grille d'évaluation de l'hypothèse 2 et codage des données.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Cellia	2	2	1	2	2
Eliot	2	1	2	1	2
Mathilde	3	2	2	2	2
Mezyane	3	2	3	1	1
Levon	2	2	3	ABS	3
Moyenne	**2,4**	**1,8**	**2,2**	**1,5**	**2**
Sealtiel	2	3	2	3	2
Alison	3	3	3	2	2
Mohamed	2	3	3	3	3
Noa	3	3	3	3	3
Rania	2	3	3	0	3
Tom	3	2	3	0	3
Moyenne	**2,5**	**2,8**	**2,8**	**1,8**	**2,7**
Laura	2	3	3	0	3
Adam	3	3	ABS	3	ABS
Ylan	3	3	3	3	3
Charly	3	3	3	3	3
Ruben	3	3	2	3	3
Maxime	3	3	2	3	3
Inaya	3	3	3	3	3
Moyenne	**2,9**	**3**	**2,6**	**2,6**	**3**
Moyenne classe	**2,6**	**2,5**	**2,5**	**2**	**2,6**

Code 0. L'élève n'a pas répondu.

Code 1. Le travail est fait, mais il manque de cohérence par rapport au texte.

Code 2. Le travail est construit, mais il pourrait être plus développé.

Code 3. Le travail est construit, développé et pertinent.

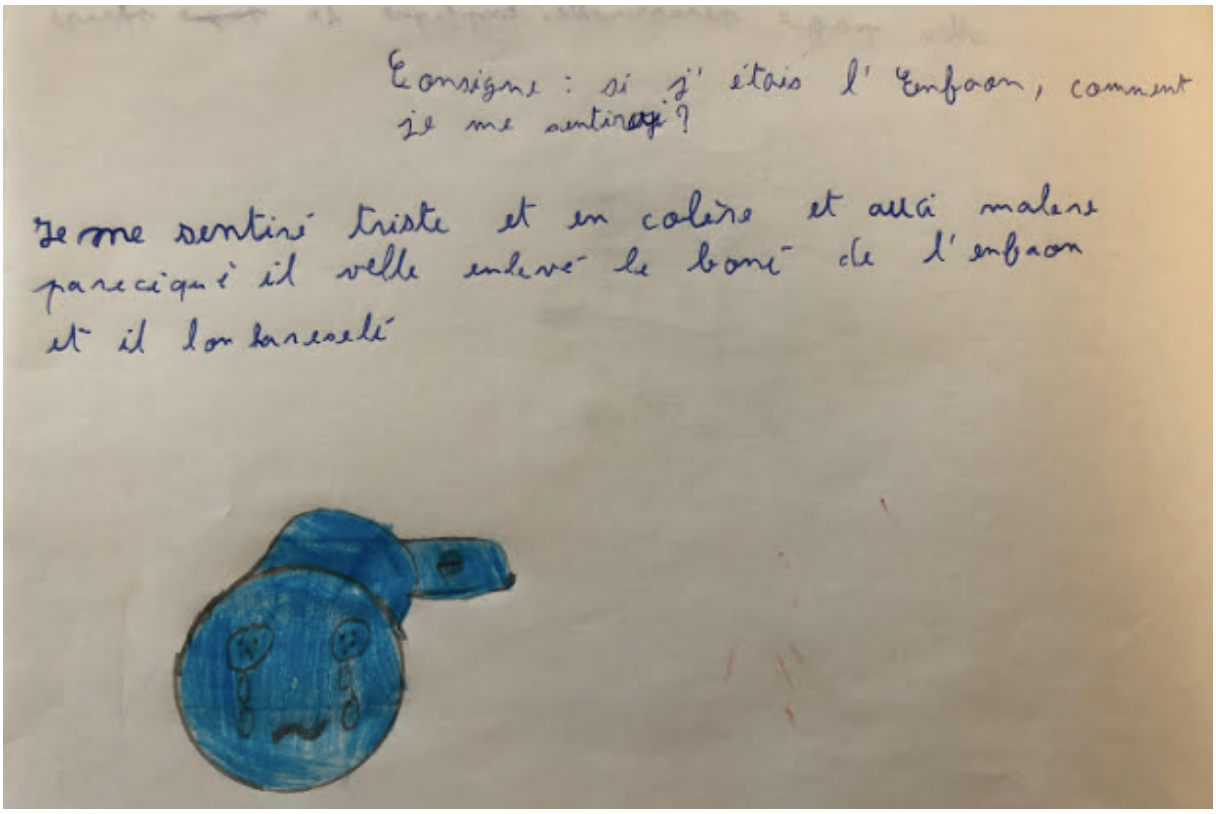
- Interpréter le caractère d'un personnage en restant fidèle au texte. (1).
- Exprimer ses sentiments personnels en lien avec la lecture. (2).
- Emettre un avis personnel sur l'œuvre (« évaluer le texte »). (3).
- Se reporter à son propre vécu, ses connaissances personnelles. (4).

Combler les blancs laissés par l'auteur dans un souci de cohérence au texte. (5).

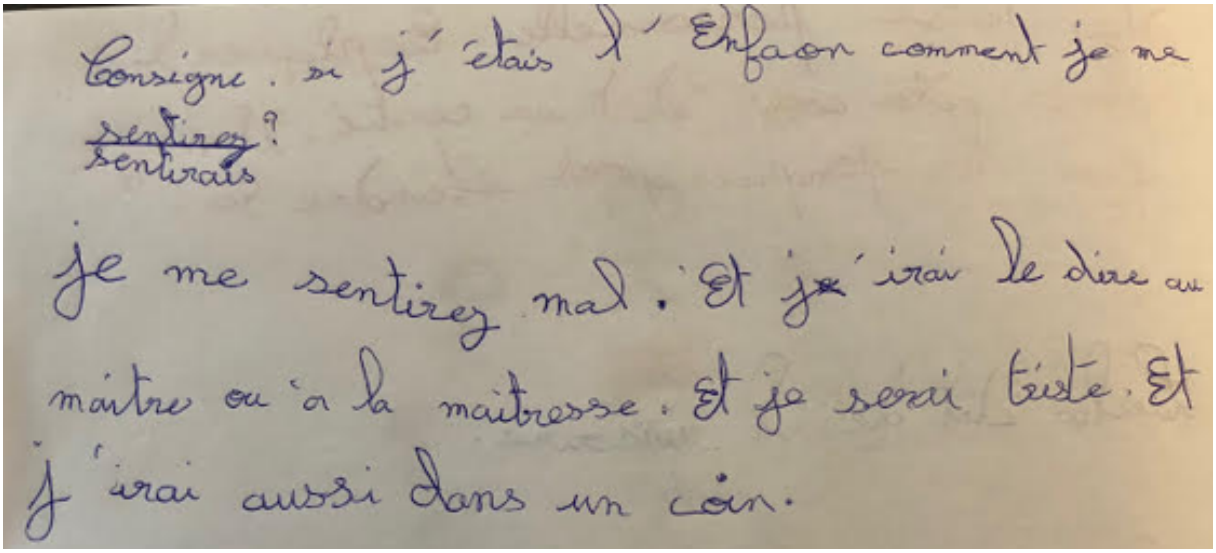
ANNEXE 5 : PRODUCTIONS DES ELEVES.

- Analyse de la compétence : **Exprimer ses sentiments personnels en lien avec la lecture**.

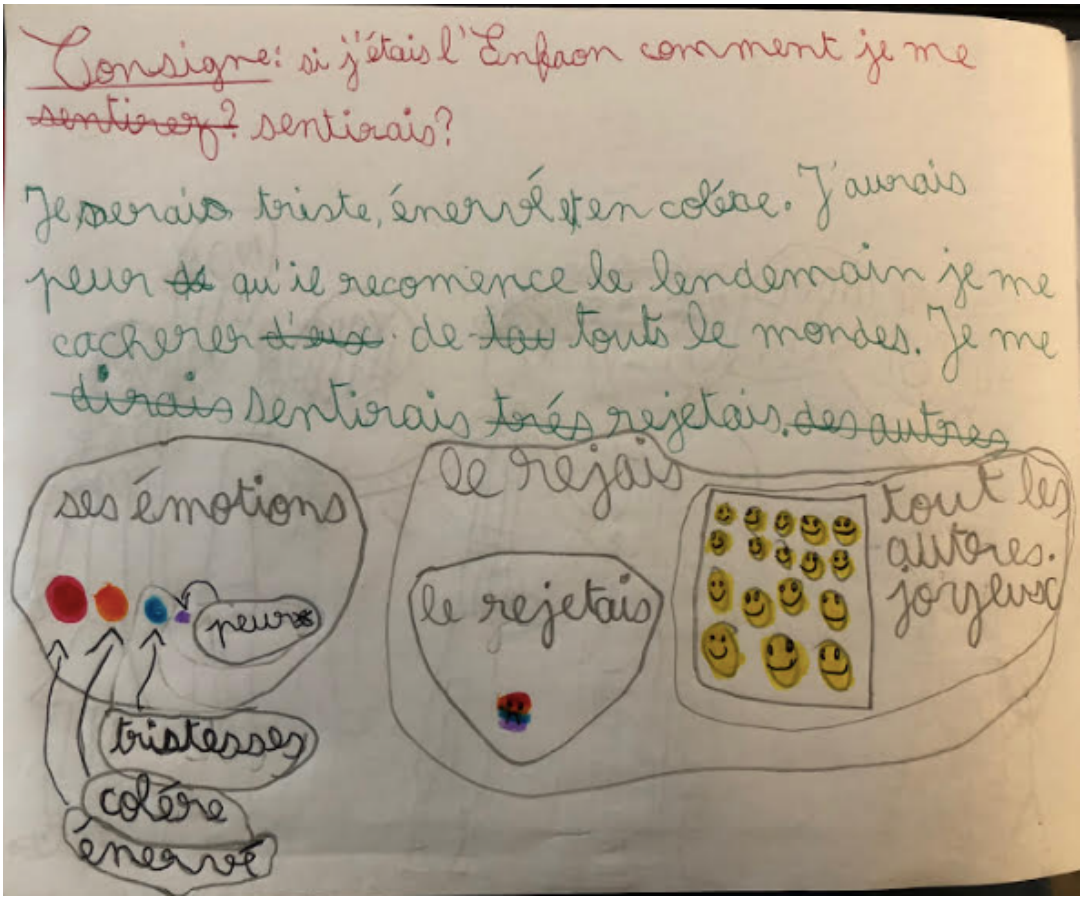
Elève du groupe 1 :



Elève du groupe 2 :

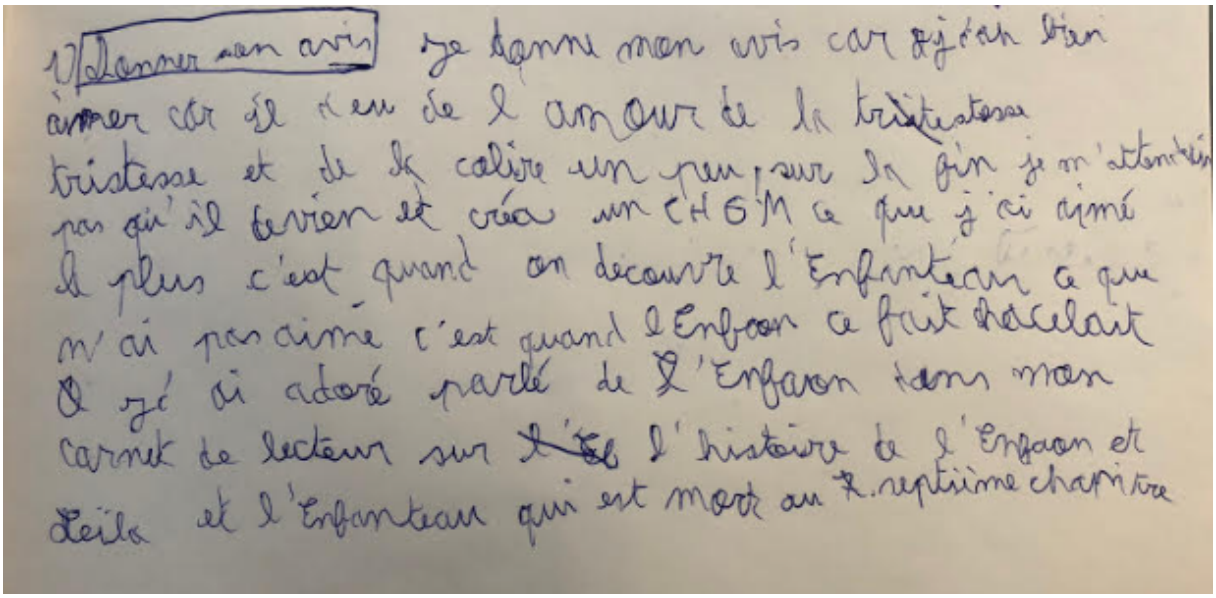


Elève du groupe 3 :

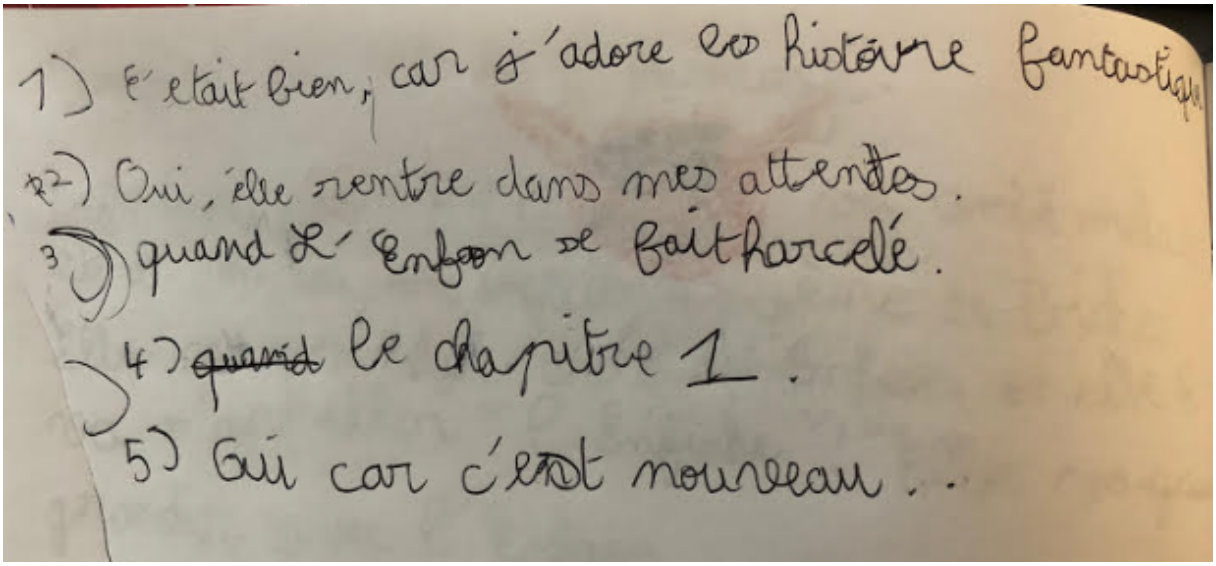


- Analyse de la compétence : **Emettre un avis personnel sur l'œuvre**.

Elève du groupe 2 :

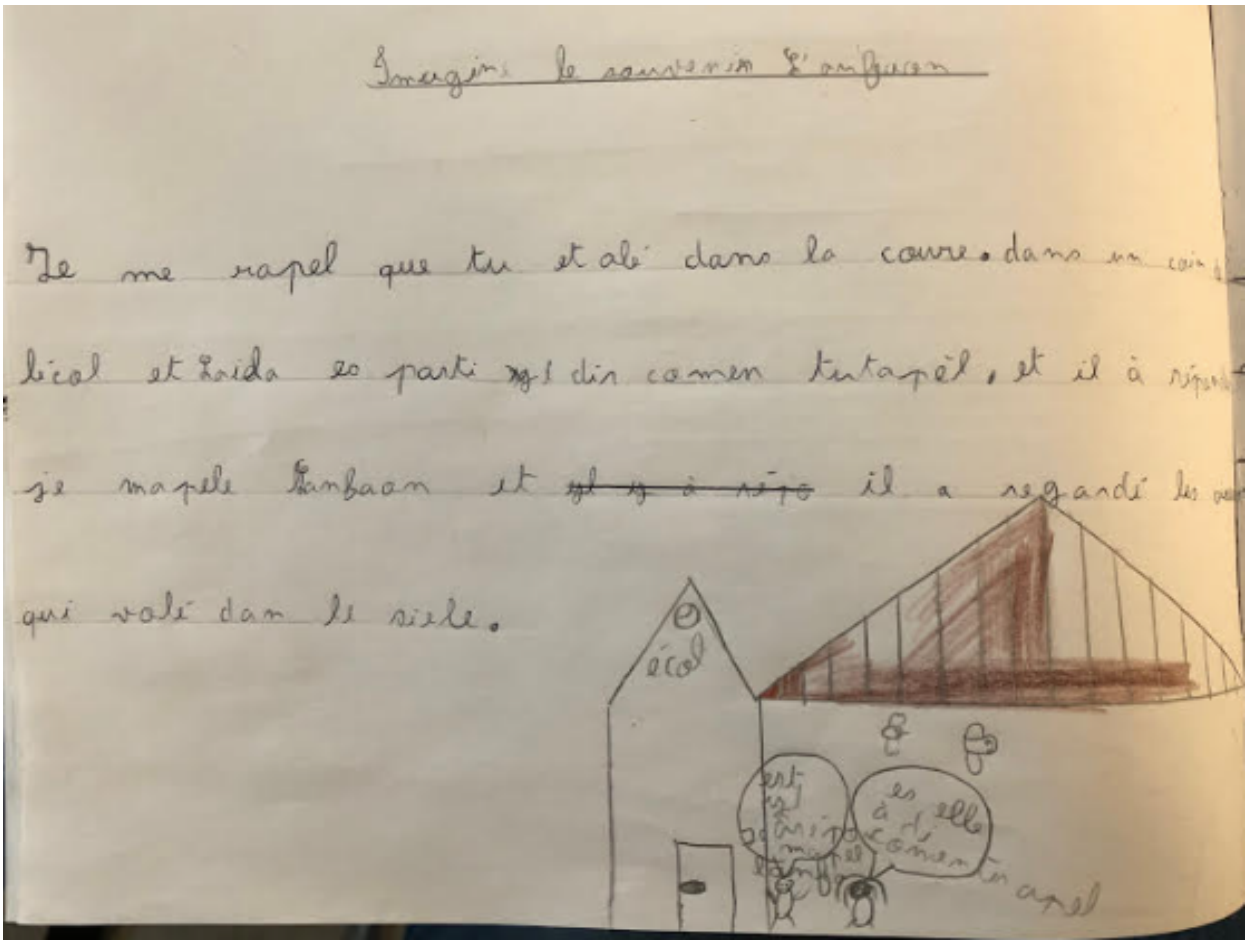


Elève du groupe 3 :

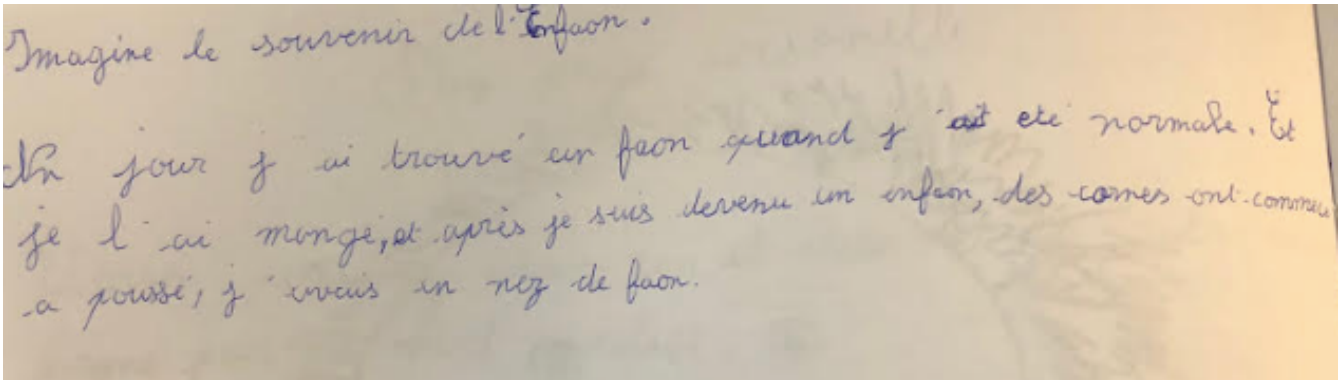


- Analyse de la compétence : **Combler les blancs laissés par l'auteur dans un souci de cohérence au texte**.

Elève du groupe 1 :



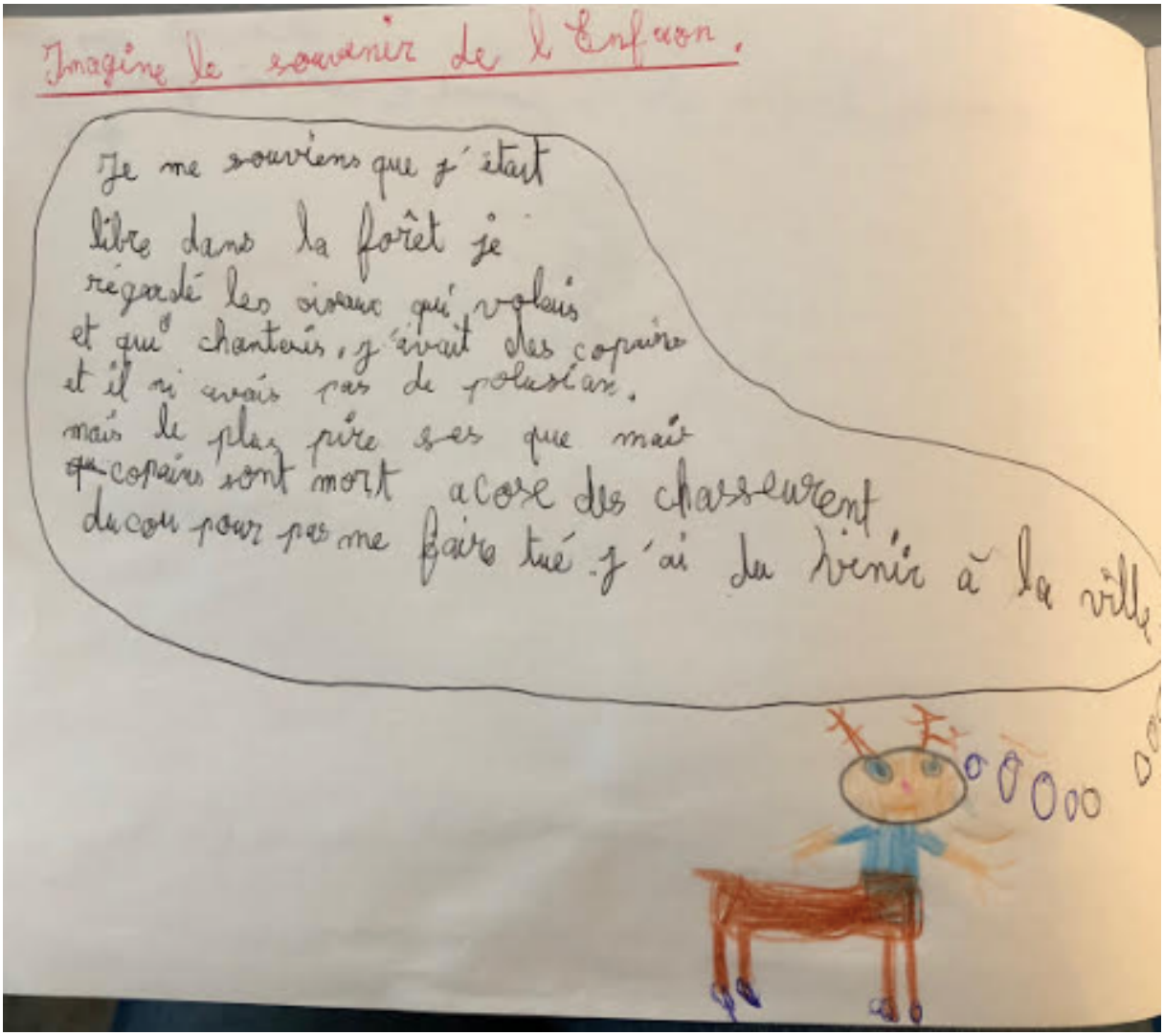
Elève du groupe 2 :



Imagine le souvenir de l'Enfaon.

Un jour j'ai trouvé un faon quand j'ai eté normale. Et je l'ai mangé, et après je suis devenu un enfaon, des cornes ont commencé a poussé, j'avais un nez de faon.

Elève du groupe 3 :



Imagine le souvenir de l'Enfaon.

Je me souviens que j'était libre dans la forêt je régardé les oiseaux qui volais et qui chantais, j'avait des copains et il ni avais pas de polusian. mais le plus pire ses que mais ~~qu~~ copains sont mort acose des chasseurent du cou pour pas me faire tué j'ai du venir à la ville

ANNEXE 6 : Fiches de préparations des différentes séances pédagogiques.

FICHES DE PREPARATION

Date :	Séquence : Mémoire	Séances : 7

Niveau : CM1	**DISCIPLINE** : Compréhension et littérature	Temps : 60 minutes
Matériel	- Les carnets de lecteurs	

Séance 1 :

OBJECTIFS DE LA SEANCE	- Comprendre qu'un mot valise est un mot formé par la contraction de deux autres mots. - Imaginer un personnage, se le représenter et le représenter sur une feuille blanche.

Phase 1 : découverte.

Le pré-test a permis une première approche de la découverte de l'ouvrage autour de l'étude du chapitre 1 par des questions de compréhension. Il s'agit ici de revenir dans le détail sur le titre de l'ouvrage.

1. Réactivation des connaissances :

L'enseignant interroge les élèves sur le sujet du nouveau thème en littérature. Il contrôle la compréhension du chapitre 1 par un résumé oral qui permet de contrôler la compréhension collective de l'ouvrage.

2. Lancement de l'activité du jour :

Nous avons dit que l'ouvrage que nous sommes en train d'étudier s'appelle « L'enfaon ». Remarquez- vous quelque chose ?

Amener les élèves, en collectif, à entrevoir que le mot enfaon est formé de la contraction entre deux mots connus de la langue française à savoir « enfant » et « faon ». Les interroger sur le but de cette procédure notamment pour l'ouvrage que nous sommes en train d'étudier.

Phase 2 : Activité sensible du jour.

Nous avons vu précédemment que le mot enfaon était construit autour de deux mots de la langue française. Je vais vous laisser maintenant, dans vos cahiers de lecteur, dessiner votre enfaon à vous. C'est un travail personnel, tout le monde n'a pas la même représentation de l'enfaon. C'est un travail d'imagination.

Phase 3 : Activité autour de la compréhension lexicale.

Les élèves sont répartis par groupe de 4. Ils tirent au sort un mot-valise formé de deux mots de la langue française.

- Dans un premier temps, vous allez devoir trouver les deux mots qui se cachent dans ce mot valise. Les noter sur le carnet de lecteur.
- Une fois que vous avez trouvé, vous devez dans votre groupe en écrire une petite définition. (La recopier au propre dans son carnet de lecteur).
- Quand vous avez terminé, vous pouvez inventer d'autres mots valises (les noter dans vos carnets de lecteur – individuel).

Par un temps court de mise en commun, l'enseignant interroge les groupes qui peuvent présenter leur mot valise et leur définition.

Phase 4 : Raccrocher la notion apprise avec la personnalité du sujet-lecteur.

Dans vos carnets de lecteur vous allez pouvoir m'écrire une petite définition du mot enfaon en dessous de votre illustration.

Phase 5 : Enrichissement des connaissances encyclopédiques des élèves.

L'enseignant présente aux élèves des personnages mythologiques qui sont formés par la contraction entre un être humain et un animal comme le minotaure, la méduse etc.

Liberté sensible et affirmation du sujet lecteur :

L'enseignant explique que dans le carnet de lecteur, les élèves vont laisser une page blanche qui leur permettra s'ils en ont envie, d'inventer un autre animal formé de la contraction entre deux éléments. Vous pourrez le dessiner, le décrire...

Séance 2 :

OBJECTIFS DE LA SEANCE	- Contrôler sa compréhension générale pour produire un souvenir cohérent à l'histoire. - Confronter le souvenir produit avec le souvenir imaginé par l'autre. Etre capable de les confronter. - Sélectionner les informations les plus importantes d'un chapitre pour les classer dans un tableau.

Phase 1 : réactivation des connaissances.

Par cette phase, l'enseignant cherche à contrôler la compréhension générale de l'histoire. Il interroge les élèves pour les pousser à reformuler par eux même et en collectif les informations les plus pertinentes de l'ouvrage.

Phase 2 : lecture magistrale du chapitre par l'enseignant et début de l'activité.

1. Je vais vous lire le chapitre 2 de L'enfaon. Lecture magistrale par l'enseignant jusqu'à « est-ce que l'enfaon a un souvenir à partager ? ».
2. Distribution du tapuscrit et lecture individuelle.

Phase 3 : lancement de l'activité autour des souvenirs.

1. Interroger les élèves autour du mot souvenir. Qu'est-ce qu'un souvenir ? Pourquoi reste-t-il en mémoire ?
2. Vous allez devoir sur votre carnet de lecteur, imaginer le souvenir de l'enfaon. Que va-t-il pouvoir raconter ?

Phase 4 : proposition des souvenirs et débat interprétatif.

Inviter les élèves volontaires (pointer ceux qui veulent participer pour compléter la grille d'évaluation du sujet-lecteur).

Noter les informations sur un fichier WORD pour garder une trace des souvenirs imaginés par les enfants.

Insister à l'oral sur l'importance de la cohérence des souvenirs. Pourquoi ne peut-on pas imaginer n'importe quel souvenir pour l'enfaon ? Faire comprendre aux élèves que même s'ils peuvent imaginer un souvenir, il faut quand même respecter le texte.

Phase 5 : Se confronter au souvenir de l'enfaon écrit par l'auteur.

1. Lecture magistrale du souvenir de l'enfaon
2. Ecrire sur son carnet de lecteur ce que l'on pense du souvenir de l'Enfaon. Est-ce qu'il est différent du mien ? (Partie compréhension).
3. Petite synthèse collective autour de la confrontation au souvenir. Insister sur le fait que les souvenirs proposés par les élèves, s'ils sont cohérents avec le début de l'histoire, peuvent tout à fait être imaginés.

Phase 6 : compléter le tableau de reformulation du texte en collectif.

Quelles sont les informations qu'il faut retenir pour ce chapitre ?

1. Travailler en binôme
2. Mise en commun
3. Faire le bilan de la séance

Matériel : proposer un petit tableau à compléter en 3 colonnes (une colonne Enfaon pour y noter les informations importantes du chapitre, une colonne Leila et une colonne synthèse…). Vers une première approche du résumé. Le coller dans le carnet.

Partie sensible libre – formation du sujet lecteur :

Laisser une page blanche dans le carnet de lecteur pour écrire un souvenir personnel et pour pouvoir l'illustrer si j'en ai envie.

Séance 3 :

OBJECTIFS DE LA SEANCE	- Comprendre la notion de substituts. - Etre capable de comprendre les sentiments d'un personnage. Imaginer un personnage, se le représenter et le représenter sur papier.

Phase 1 : réactivation des connaissances.

Par cette phase, l'enseignant cherche à contrôler la compréhension générale de l'histoire. Il interroge les élèves pour les pousser à reformuler par eux même et en collectif les informations les plus pertinentes de l'ouvrage.

Phase 2 : Par une entrée autour de la compréhension et des substituts pronominaux.

Présenter aux élèves un extrait du chapitre 3. Dans le texte que vous allez lire individuellement, j'ai souligné des mots qu'on appelle des substituts.

Vous allez devoir retrouver en individuel de qui on parle.

Arriver à la conclusion que les substituts permettent de renvoyer à la personne ou à l'objet duquel on parle.

Exercices de consolidation dans les carnets de lecteur. (Se servir ici, du carnet lecteur, comme un véritable support de l'étude de la langue). Se servir des carnets de lecteur comme un véritable outil d'étude de la langue (en parler dans la discussion).

Phase 3 : Activité autour des sentiments.

Relire l'extrait en lecture magistrale. Les élèves sont à l'écoute et notent dans leur carnet de lecteur, les mots qui leur permettent de dresser le portrait des sentiments de Leila. (Page sensible, possibilité de noter des mots, des expressions, des sentiments pour caractériser Leila).

Ecrire en individuel une carte d'identité des sentiments de Leila. Qu'est-ce qui montre les sentiments de Leila ? Comment peut-on définir son caractère ?

Se confronter aux autres. Ecouter les cartes d'identité des autres.

Dessiner Leila dans son carnet de lecteur, comment je l'imagine. De quelle couleur sont ses cheveux ? Ses yeux ? Pourquoi je l'imagine de telle ou telle manière ?

Partie sensible personnelle en autonomie :

Laisser une page dans le carnet de lecteur pour noter des informations que j'imagine pour Leila. Quelle pourrait être sa couleur préférée ? Son parfum ? Sa musique préférée ?

Séance 4 :

OBJECTIFS DE LA SEANCE	- Etre capable d'exprimer une opinion personnelle sur un thème donné et de la confronter à celles des autres. - Confronter sa manière de penser à celle de l'auteur d'un texte littéraire.

Phase 1 : réactivation des connaissances.

Par cette phase, l'enseignant cherche à contrôler la compréhension générale de l'histoire. Il interroge les élèves pour les pousser à reformuler par eux même et en collectif les informations les plus pertinentes de l'ouvrage.

Phase 2 : Ouvrir la séance par une question de compréhension.

Consigne : aujourd'hui nous allons travailler sur l'intelligence. Pour vous, c'est quoi l'intelligence ? Questionner les élèves, noter les hypothèses au tableau. Petit recueil des conceptions initiales des élèves.

Consigne : par groupe de deux, vous allez devoir pendant 10 minutes, relever tous les mots, les phrases qui parlent de l'intelligence de l'Enfaon dans ce chapitre. Vous notez cela dans la page du carnet de lecteur indiquée. (Compréhension).

Phase 3 : Faire le point de ce que je pense sur l'intelligence.

Après cette phase de travail en binôme, laisser les enfants écrire individuellement, dans leur carnet de lecteur, ce qu'ils pensent de l'intelligence de l'Enfaon. Pour moi, l'Enfaon est-il intelligent ? (Page sensible).

Phase 4 : Lecture de la fin du chapitre + prendre en compte le point de vue de l'Enfaon sur l'intelligence.

1. Le maitre lit la suite et la fin du chapitre sur l'intelligence.
2. Les élèves sont invités à écrire le sens de ce poème dans leur carnet de lecteur. Qu'avez-vous compris ? Comment l'Enfaon définit-il son intelligence ?
3. Faire le point à l'oral avec l'ensemble des élèves pour questionner leur compréhension de ce que pense l'Enfaon.

Phase 5 : Faire le point entre ce que je pense et le point de vue de l'Enfaon.

L'enseignant explique aux élèves que maintenant qu'ils ont vu le point de vue de l'Enfaon sur l'intelligence ils vont pouvoir le confronter avec ce qu'ils avaient écrit en début de séance quand l'enseignant leur avait demandé de dire si l'Enfaon était intelligent. Est-ce que vous avez changé d'avis si vous n'étiez pas d'accord ? Si oui, pourquoi ?

Revenir aussi sur les hypothèses du recueil des conceptions initiales en faisant le bilan de la séquence.

Séance 5 :

OBJECTIFS DE LA SEANCE	- Comprendre la notion de résumé - Comprendre qu'un résumé reprend les informations les plus importantes d'un texte pour permettre la compréhension générale d'un texte. - Comprendre la métaphore.

Phase 1 : réactivation des connaissances.

Par cette phase, l'enseignant cherche à contrôler la compréhension générale de l'histoire. Il interroge les élèves pour les pousser à reformuler par eux même et en collectif les informations les plus pertinentes de l'ouvrage.

Phase 2 : Ouvrir la séance par une question de compréhension.

Consigne : aujourd'hui, nous allons travailler sur le résumé d'un chapitre ou d'un texte. Selon vous, quels sont les points clés à donner pour que notre résumé soit le plus précis possible ?

Les élèves émettent des hypothèses que l'enseignant note au tableau. Laisser les hypothèses méthodologiques au tableau pour y revenir à la fin de la séance.

1. Lecture magistrale du chapitre 5.
2. Distribution du tapuscrit du chapitre aux élèves
3. Donner la consigne de travail en compréhension du jour

Consigne : par groupe de deux, vous allez devoir pendant 10 minutes construire un résumé qui permettrait à un camarade absent qui n'a pas assisté à la séance sur le chapitre 5 de le comprendre le mieux possible sans avoir eu à le lire. Vous écrivez sur la page compréhension de votre carnet de lecteur. Vous pouvez commencer par faire une petite liste puis ensuite, écrire votre petit paragraphe.

Objectif de cette consigne : sélectionner dans un texte, les informations les plus pertinentes pour construire un résumé complet cohérent.

Mise en commun :

Lire plusieurs résumés de différents groupes. Noter au tableau les détails que les groupes ont choisi de garder en mémoire. Insister aussi sur : comment ont-ils fait pour sélectionner les informations (est-ce que j'ai souligné des détails dans le texte ? Est-ce que vous avez produit un résumé court ou long ?).

A la fin de la mise en commun : faire la liste au tableau des détails les plus importants. Faire une grille méthodologique avec les élèves. Dans mon résumé sont présents :

- Où se passe l'action ? Où ? A quel moment de la journée ?
- Les personnages principaux : leur rôle…
- Les évènements les plus importants : que se passe-t-il ? Pourquoi ? Comment ?
- La situation finale : comment se termine l'histoire ?

Ecrire un petit résumé sur un fichier WORD avec les élèves qui sera collé dans le carnet de lecteur avec la fiche méthodologique.
Partie sensible libre – formation d'un sujet lecteur : Nous allons laisser une page blanche dans le carnet de lecteur pour que vous puissiez si vous en avez envie expliquer cette phrase de l'ouvrage : « D'un seul regard, il avait réussi à raviver mon amour pour lui. Mon cœur était incendié. Il n'y a pas de pompiers pour éteindre ça. C'était un vrai désastre. Je l'aimais réellement… ».

Séance 6 :

OBJECTIFS DE LA SEANCE	- Comprendre qu'un texte peut permettre de réfléchir sur un sujet de société : le harcèlement. - Etre capable de se mettre à la place d'un personnage pour comprendre ses sentiments, son comportement. - Faire des inférences entre plusieurs histoires.
Phase 1 : réactivation des connaissances. Par cette phase, l'enseignant cherche à contrôler la compréhension générale de l'histoire. Il interroge les élèves pour les pousser à reformuler par eux même et en collectif les informations les plus pertinentes de l'ouvrage.	
Phase 2 : Ouvrir la séance par une question de compréhension. **Consigne** : aujourd'hui nous allons travailler sur les chapitres 5 et 6 de l'ouvrage. Après avoir réactiver la compréhension en collectif du chapitre 5, l'enseignant procède à la lecture magistrale du chapitre 6. Interroger les élèves sur la compréhension du texte. De quel thème traite ce chapitre ? Essayer d'emmener les élèves autour du thème du harcèlement.	
Phase 3 : Entrée sensible sur le thème du harcèlement. **Consigne :** dans votre carnet de lecteur, vous allez essayer d'expliquer comment peut se sentir l'enfaon. Comment vous vous sentiriez si vous étiez à sa place ? Avec les mots de vocabulaire que nous avons appris sur les émotions, essayez de vous mettre à la place de l'enfaon pour imaginer ses sentiments. Vous pouvez écrire des phrases, des mots, des listes de mots… (partie sensible).	

Faire une petite phase collective : si quelques-uns d'entre vous veulent partager leurs notes. Qu'avez-vous mis ? Que pensez-vous ? Comment peut se sentir l'enfaon ?

Phase 4 : partir d'une autre situation pour comprendre ce que peut ressentir le personnage (faire des inférences).

Consigne : je vais vous montrer une petite vidéo très courte sur le thème du harcèlement, nous allons voir comment se comportent les personnages dans cette situation précise.

Montrer aux élèves la vidéo de **Vinz et Lou : Torero du préau : Vinz et Lou stoppent la violence**.

Repérer les différentes maltraitances auxquelles l'enfant est confronté. Faire des arrêts au fur et à mesure de la vidéo pour bien expliquer dans le détail, par une compréhension commune, les étapes du harcèlement.

Revenir dans son carnet de lecteur (compréhension) : comparer la situation vécue par celle de l'enfaon.

Objectif : faire des inférences entre différentes histoires.

Mise en commun : les élèves sont invités à mettre en commun leur production. Insister sur des questions que pourraient se poser les élèves (que dois-je faire si je suis victime de harcèlement ? Si je suis témoin d'une situation de harcèlement ?).

Conclure en transposant ses réponses sur la situation de l'enfaon. Je vais vous laisser noter dans vos carnets de lecteur, ce que vous imaginez de la suite de l'histoire. Comment l'enfaon va-t-il faire selon vous pour se sentir mieux ? (Les élèves sont libres d'écrire ce qu'ils imaginent de la suite de l'histoire).

Phase 5 : Terminer la séance par une approche sensible :

Consigne : maintenant que nous avons imaginé les réactions que l'enfaon aurait pu mettre en place pour se libérer du harcèlement, je vais vous lire la suite de l'histoire. (Produire un horizon d'attente).

Petit débat rapide pour contrôler la compréhension : l'enfaon fait maintenant l'admiration de ses camarades par ses ramures imposantes et belles.

Dans votre carnet de lecteur, je vous laisse dessiner l'enfaon. Comment l'imaginez-vous à ce moment de l'histoire ?

Partie sensible libre :

Vous pouvez laisser une page vierge dans votre carnet de lecteur pour imaginer le super pouvoir que vous aimeriez avoir si comme l'enfaon vous pouviez en avoir un.

Conclure la séance en faisant écouter ***: les supers pouvoirs pourris,*** d'Aldebert.

Séance 7 :

OBJECTIFS DE LA SEANCE	- Imaginer un personnage, se le représenter et le représenter sur une feuille blanche. - Comprendre qu'un mot valise est un mot formé par la contraction de deux autres mots.

Phase 1 : réactivation des connaissances.

Par cette phase, l'enseignant cherche à contrôler la compréhension générale de l'histoire. Il interroge les élèves pour les pousser à reformuler par eux-mêmes et en collectif les informations les plus pertinentes de l'ouvrage.

Phase 2 : Ouvrir la séance par une question de compréhension.

Consigne : aujourd'hui nous allons travailler sur l'avant dernier chapitre de l'enfaon.

1. Lecture magistrale du chapitre 7 jusqu'à « j'ai découvert avec effroi le visage ».
2. Distribution du tapuscrit du chapitre aux élèves
3. Donner la consigne de travail en compréhension du jour

Consigne : je vous laisse dessiner votre personnage de l'enfanteau. Revoir la notion de mots valises. Quels sont les deux mots qui sont présents au sein de ce mot valise ?

Faire la lecture de la fin du chapitre. Demander aux élèves, est-ce que l'enfanteau que vous avez imaginé ressemble à celui de l'histoire ?

Phase 3 : produire un résumé de l'histoire en compréhension.

Maintenant que nous avons lu le chapitre, vous allez de manière individuelle, faire le résumé du chapitre que nous venons de lire.

Rappeler la fiche méthodologique de ce que nous avions écrit sur les résumés. La méthode est redite en collectif.

Phase 4 : mise en commun.

Mettre en commun l'activité. Lire des résumés, valider ou invalider.

Qu'est-ce qu'il fallait mettre absolument ?

Phase 5 : horizon d'attente (partie sensible et sujet lecteur).

Maintenant que vous avez travaillé sur le chapitre, je vais vous demander d'imaginer ce qui pourrait se passer dans la suite de l'histoire.

Nicolas MANCIET

L'utilisation sensible du carnet de lecteur au cycle 3.

Développement des compétences en compréhension de lecture et affirmation du sujet-lecteur.

Résumé français :

Ce mémoire traite de la compréhension et de l'affirmation du sujet-lecteur au cycle 3. Il s'agit pour les élèves, par l'utilisation du carnet de lecteur, de développer des compétences en compréhension de lecture tout en développant un sujet-lecteur capable d'interpréter et de ressentir. L'objectif de ce mémoire est de prouver, que, l'utilisation de cet outil permettrait de développer des compétences en compréhension et de participer à la construction d'un sujet-lecteur libre et autonome.

Mots clés :

Compréhension de lecture, affirmation d'un sujet-lecteur, carnet de lecteur.

Abstract

This thesis deals with the comprehension and affirmation of the subject-reader with pupils of cycle 3 (9 years old). It is a question for the pupils, by the use of the reader's notebook, to develop reading comprehension skills while developing a subject-reader to be able to interpreting and feeling. The purpose of this thesis is to prove that the use of this tool would help develop comprehension skills and participate in the construction of a free and autonomous subject-reader.

Keyword :

Reading comprehension, affirmation of a subject-reader, reader's notebook.