



HAL
open science

La construction de l'avis de lecteur : du “ carnet de lecteur ” au “ cercle de lecture ”

Maïtena Texereau, Noémie Rapin

► To cite this version:

Maïtena Texereau, Noémie Rapin. La construction de l'avis de lecteur : du “ carnet de lecteur ” au “ cercle de lecture ”. Education. 2019. dumas-02433569

HAL Id: dumas-02433569

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02433569>

Submitted on 9 Jan 2020

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

La construction de l'avis de lecteur :

du « carnet de lecteur » au « cercle de lecture »

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Maitena Texereau

Noémie Rapin

le 18 juin 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Domenica Brassel, directeur de mémoire

Sylvie Fontaine, membre de la commission



UNIVERSITE DE NANTES

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

Remerciements

Nous remercions Mme Brassel pour les conseils qu'elle nous a apportés ainsi que nos tutrices respectives qui nous ont guidées tout au long de l'année scolaire.

Nous souhaitons remercier nos principaux qui ont accepté la mise en place de notre projet au sein de leur établissement.

Enfin, nous tenions à remercier nos élèves qui ont accepté d'être enregistrés pendant les cercles de lecture.

Sommaire du mémoire

| | |
|---|------|
| Sommaire | p.6 |
| Introduction | p.8 |
| 1. Le cadre théorique | p.11 |
| 1.1. Le sujet lecteur au sein des programmes scolaires | p.11 |
| 1.1.1. L'acte de lecture au collège | p.11 |
| 1.1.2. L'acte de lecture au lycée | p.12 |
| 1.2. La lecture au sein de la recherche | p.15 |
| 1.2.1. Le sujet lecteur | p.15 |
| 1.2.2. La lecture littéraire et la lecture subjective | p.17 |
| 1.3. Les dispositifs pour construire un avis de lecteur | p.19 |
| 1.3.1. Le carnet de lecteur | p.19 |
| 1.3.2. Le cercle de lecture | p.22 |
| 2. La présentation de la méthodologie | p.26 |
| 2.1. Les contextes | p.26 |
| 2.1.1. Au collège | p.26 |
| 2.1.2. Au lycée | p.29 |
| 2.2. Déroulement de la méthodologie | p.31 |
| 2.2.1. Le choix des données | p.31 |
| 2.2.2. Le calendrier | p.32 |

| | |
|---|------|
| 2.4. La grille d'analyse | p.34 |
| 2.4.1. La présentation de la grille | p.34 |
| 2.4.2. L'explication de la grille d'analyse | p.35 |
| 3. L'analyse des données | p.36 |
| 3.1. Les stratégies de lecture utilisées | p.36 |
| 3.1.1. Les résultats des stratégies de lecture utilisées au collège | p.38 |
| 3.1.2. Les résultats des stratégies de lecture utilisées au lycée | p.43 |
| 3.2. Le rôle d'autrui | p.48 |
| 3.2.1. Le cercle pour confronter les arguments | p.48 |
| 3.2.2. L'autre pour étayer sa pensée | p.52 |
| 3.3. Les évolutions des impressions de lecteur | p.55 |
| 3.3.1. La conservation des premières hypothèses de lecture | p.55 |
| 3.3.2. L'Evolution des hypothèses de lecture grâce au cercle | p.59 |
| Conclusions | p.63 |
| Conclusion de l'expérience menée au collège | p.63 |

Introduction

On constate, depuis quelques années, que se porte sur le sujet lecteur et sur la lecture un regard nouveau : le plaisir et la liberté en sont les maîtres mots, en témoignent les dix commandements du lecteur de Daniel Pennac. Ce sujet lecteur est désormais libre de lire où il veut, quand il veut, et ce qu'il veut : les lectures ennuyeuses de classiques peuvent être bannies, sauter des pages est autorisé, tout comme le fait d'abandonner une lecture. Si ces commandements peuvent paraître futiles, ils viennent pourtant bel et bien affirmer le pouvoir du lecteur. Une grande importance est alors accordée à ces impressions de lecteur, et ce notamment au sein de l'école, où des outils sont développés pour lui permettre d'en faire part et de les consigner : c'est ainsi que l'on voit fleurir dans les classes, tant du premier que du second degré, des outils dans lesquels consigner ces ressentis, et notamment le carnet de lecteur qui peut prendre différentes formes et être utilisé de différentes façons.

Ce sujet nous a semblé intéressant pour de multiples raisons : tout d'abord, toutes deux apprécions la lecture et la littérature, et sommes professeurs de français notamment pour ce goût des lettres et le plaisir que nous ressentons à la lecture d'un livre. Ensuite, ce métier est le lieu où nous pouvons transmettre ce plaisir et ce goût de la lecture : les carnets de lecteur sont alors un outil idéal pour permettre aux élèves de prendre du recul sur leurs lectures, de s'interroger sur les raisons qui font qu'ils ont aimé ou non une œuvre, de se questionner sur leurs impressions de lecteurs et de les mettre en forme. De plus, cet outil s'avère d'une réelle utilité au sein de la classe : il nous permet à nous, en tant que professeur, de comprendre les impressions de lecteurs de nos élèves et leurs raisons, et de percevoir si ceux-ci ont des impressions justes se rapprochant des effets que l'auteur désirait créer.

Ainsi, ce carnet est un objet personnel et propre à l'élève mis en place toujours dans cette idée de l'affirmation du sujet lecteur et de sa liberté. Mais l'un des enjeux du métier de professeur est de former un individu apte à évoluer dans la société, donc apte à respecter les points de vue d'autrui, or le carnet de lecteur est un objet personnel dans lequel l'élève se renferme sur ses propres ressentis et sur ses propres impressions. Il nous a donc semblé indispensable de mettre un place un autre outil, dans la continuité du carnet de lecteur, qui demanderait aux élèves, cette fois-ci, de partager et de confronter leurs impressions avec autrui. Non seulement, comme nous l'avons dit, nous mettons en place un moyen de former un élève citoyen (item présent dans le socle commun de compétences) mais nous permettons également à l'élève de développer ses facultés orales, qui lui seront utiles tant sur le plan scolaire que sur

le plan personnel. Coupler l'emploi du carnet de lecteur à la participation à des cercles de lecture permet donc de travailler de nombreuses compétences, et de former un élève ayant confiance en ses capacités, tant orales qu'écrites. Il nous a donc paru essentiel de penser un dispositif lors duquel ces élèves utiliseraient le carnet de lecteur et s'en serviraient au cours d'un cercle de lecture dans lequel ils discuteraient de leurs lectures et de leurs impressions les concernant. Permettre aux élèves de développer une sensibilité littéraire et artistique, permettre aux élèves de s'évader par la lecture, permettre aux élèves de se confronter à de nouvelles sensibilités (la leur, celles des autres et celle de l'auteur), ce sont alors les points les plus importants de notre métier : « Par l'art seulement, nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre, et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune. Grâce à l'art, au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et autant qu'il y a d'artistes originaux, autant nous avons de mondes à notre disposition, plus différents les uns des autres »¹.

En poste depuis tout juste un ou deux mois au moment des prémices de réflexions sur ce sujet, nous avons émis différents constats de départ ainsi que différentes hypothèses. Notre principal constat découlait finalement d'autres constatations : l'on pouvait différencier plusieurs types d'élèves face au carnet de lecteur, à savoir ceux qui avaient l'habitude de l'utiliser, donc qui avaient les codes et savaient très bien s'en servir, ceux qui, n'ayant jamais utilisé ce type de support, avaient des difficultés à prendre l'objet en main et, enfin, ceux pour qui la lecture et sa compréhension sont des exercices difficiles, donc contraignants, et qui trouvent alors de réelles difficultés à remplir ce carnet voire n'en comprennent pas l'utilité. De plus, cet outil est un objet personnel et intime, et son emploi, alors, ne semble voué qu'à creuser encore plus les inégalités entre les élèves plus à l'aise et ceux confrontés à des obstacles voire à l'incompréhension. Plusieurs questions se posaient alors à nous : comment évaluer cet objet personnel et intime ? Comment mettre en place un partage des informations collectées au sein de celui-ci ?

Notre choix s'est plutôt porté sur cette deuxième question, pour les raisons évoquées précédemment concernant l'intérêt du partage et du collectif, l'intérêt de réduire les inégalités entre les élèves, et nous avons alors émis différentes hypothèses concernant ce sujet : comment, tout d'abord, faire de cet objet personnel et intime une source d'apprentissage collectif ? Comment ouvrir ce carnet de lecteur vers autrui ? Quelle forme prendrait cette ouverture vers

¹PROUST, M. (1927). *Le temps retrouvé*. Gallimard : Paris.

autrui ? Celle-ci conduirait à la discussion, aux questionnements, aux variations, à la régulation et à l'ouverture d'esprit, et l'élève devrait donc apprendre tant à dialoguer intérieurement avec lui-même, à se poser les bonnes questions, qu'à dialoguer avec autrui. Dans la manière dont nous avons pensé le dispositif, c'est-à-dire de faire en sorte que l'élève prenne une première fois son carnet de lecteur, puis l'utilise pour appuyer ses réflexions au sein du débat, et enfin le reprenne pour y consigner ses apprentissages tirés de ce débat, nous nous demandions également si leurs hypothèses allaient évoluer ou allaient être conservées grâce aux dialogues avec autrui. Selon nous, l'oralisation des impressions de lecteurs dans un groupe hétérogène permettrait à chacun d'exercer ses compétences de lecteur.

Toutes ces hypothèses nous ont alors conduites à la problématique suivante : comment le carnet de lecteur, un objet hybride et individuel, peut-il dans un échange collectif faire évoluer une réflexion personnelle ? Nous nous efforcerons d'y répondre au mieux au sein de ce mémoire, en nous intéressant tout d'abord aux différentes recherches ayant été menées sur le carnet de lecteur et sur les cercles de lecture, puis en présentant notre méthodologie et enfin en analysant les données que nous aurons recueillies, tant dans les carnets de lecteur de nos élèves que lors des cercles de lecture, en nous attardant plus particulièrement sur le rôle d'autrui et sur l'évolution des impressions de lecteurs.

1. Le cadre théorique

1.1. Le sujet lecteur au sein des programmes scolaires

1.1.1. L'acte de lecture au collège

Au primaire, les élèves s'approprient la compétence de la lecture à travers l'apprentissage du décodage et de la compréhension des mots. Au collège, les élèves entrent dans l'analyse des textes à travers la lecture littéraire. L'enjeu de l'enseignement de cette compétence au collège vise à donner « le goût de la lecture » afin que les élèves « puissent s'y engager personnellement » (BO 26 juillet 2018, cycle 4). En ce sens, l'enseignement secondaire doit permettre aux élèves de se constituer une identité de lecteur à travers la découverte de textes littéraires pour enrichir leur culture et la connaissance du monde. Pour pouvoir se construire en tant que sujet lecteur, les programmes du collège axent l'apprentissage de la compétence lire à travers l'expression d'hypothèses ou d'avis de lecteur. L'expression de la subjectivité pour entrer dans l'analyse d'un texte permet d'impliquer le lecteur mais autorise aussi les élèves à exprimer leur « réception sensible des œuvres littéraires en développant [leur] expression, la formulation de [leurs] opinions, dans des échanges oraux ou en recueillant les traces écrites dans des carnets de lecture » (BO 26 juillet 2018, cycle 3). Dès lors, le carnet de lecteur est présenté comme le lieu du recueil de la subjectivité du lecteur. Il se présente comme un objet personnel où l'élève inscrit ses hypothèses de lecture et exprime son avis concernant sa compréhension de l'œuvre.

Les programmes insistent aussi sur le dialogue entre les compétences : « les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse d'écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions, copier des poèmes, des extraits de texte, etc.), de ceux qui sont liés au travail de compréhension (réception personnelle, reformulation, réponses à des questions, notes, schémas, etc.) » (BO 26 juillet 2018, cycle 3). Le carnet de lecteur apparaît comme un moyen de soutenir la lecture. En effet, les élèves peuvent noter de manière non scolaire leur ressenti par rapport à un texte, les parallèles qu'ils peuvent repérer entre les œuvres lues ou leur expérience personnelle. Le carnet se présente comme « un outil permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées » mais il permet aussi de « préparer les activités de partage des lectures et d'interprétation » (BO 26 juillet 2018, cycle 3). Dès lors, la fonction du carnet est double et elle semble antithétique puisqu'il engage une écriture personnelle mais il dessine aussi une visée collective à travers

l'échange autour d'une lecture. Le carnet implique donc une réflexion personnelle sur le texte pour ensuite engager une discussion avec autrui.

Si le carnet de lecteur est clairement mentionné dans le programme du cycle 3, il n'apparaît pas dans le programme du cycle 4. Néanmoins, son utilisation est induite à travers les compétences de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Au cycle 4, l'apprentissage de l'expression de son opinion ou d'un jugement à partir d'un texte se poursuit, il s'agit pour les élèves de « savoir partager [leur] point de vue sur une lecture, une œuvre, une situation » (BO 26 juillet 2018, cycle 4). De ce fait, le carnet de lecteur peut être utilisé pour permettre le recueil de la lecture afin d'exprimer son point de vue. Pour formuler et enrichir les impressions de lecture, la compétence de l'oral intervient en « participant de façon constructive à des échanges oraux ». En exerçant cette compétence à partir des textes littéraires, les élèves apprennent à donner leur point de vue tout en travaillant l'écoute d'autrui. Pour confronter les points de vue, les élèves sont invités à pratiquer des « débats variés (débats interprétatifs, débats littéraires, cercles de lecture, etc.) » pour construire une situation d'apprentissage. La notion de cercle de lecture n'apparaît donc qu'une seule fois dans les programmes du collège. Le cercle de lecture engage les élèves à confronter leurs impressions de lecteur afin de faire évoluer leur compréhension du texte littéraire. En pratiquant cet exercice, les élèves apprennent à questionner le texte grâce à l'échange avec autrui. Il s'agira ensuite, pour l'élève de devenir autonome face au texte.

1.1.2. L'acte de lecture au lycée

La dénomination du socle commun des programmes scolaires, « socle commun de compétences, de connaissances et de culture », met l'accent sur la formation d'un élève cultivé. Nous pouvons ici entendre cette « culture » telle qu'elle a été définie par Hannah Arendt (1961)² : avec la culture, « ce n'est pas le savoir ou la vérité qui est en jeu, mais plutôt le jugement et la décision, l'échange judicieux d'opinions portant sur la sphère de la vie publique et le monde commun, et la décision sur la sorte d'action à y entreprendre, ainsi que la façon de voir le monde à l'avenir, et les choses qui doivent y apparaître ». Ainsi, déjà, c'est l'échange qui se profile dans cette idée de l'acquisition d'une culture commune, et qui laisse entrevoir et prévoir ce passage, en ce qui concerne le sujet de notre mémoire, d'un objet individuel qu'est le carnet de

²ARENDR, H. (1961). *La crise de la culture*. Gallimard : Paris.

lecteur à un débat, un dialogue sur celui-ci, au sein des cercles de lecture. Bien sûr, cette culture mentionnée dans les programmes s'appuie sur l'acquisition de différents savoirs, mais elle doit aussi être entendue comme la formation du citoyen, tout comme le dit Arendt dans la citation précédente : en effet, le socle commun doit « préparer à l'exercice de la citoyenneté » comme le prévoit Le Bulletin Officiel, et ce de différentes manières, en passant par l'« apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté », par « le respect des choix personnels et des responsabilités individuelles », ou encore par l'apprentissage de différents types de langages « pour penser et pour communiquer ».

Puis plus précisément, pour la discipline des lettres, les programmes encouragent l'acte de lecture en lui-même et la formation du sujet lecteur. La culture, littéraire cette fois-ci, est également au centre des finalités du programme, puisque celui-ci insiste sur « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et de la société ». Elle s'acquiert grâce à l'apprentissage de repères tant historiques qu'esthétiques. Alors, toujours selon le Bulletin Officiel, c'est par le biais de ces différents savoirs que le sujet lecteur pourra se développer : en effet, ceux-ci permettront la « formation du jugement et de l'esprit critique », donc la formation d'un sujet lecteur apte à juger, dire et énoncer son et ses goûts, comme l'indique l'étymologie du verbe « juger », formé des mots latins *jus*, correspondant au droit et à l'autorité, et *dedicere*, soit le fait de dire, d'exprimer. Il s'agit donc de donner à l'élève les moyens d'énoncer et de défendre ses préférences. L'émotion, alors, est placée au cœur des programmes, en témoignent les six occurrences, justement, du mot « émotion », ou les cinq occurrences du mot « goût ». C'est bien ce goût pour la littérature qui est recherché au travers des différentes lectures ou exercices effectués en classe : « le programme de première vise à élargir chez les élèves la connaissance de la littérature et à en renforcer le goût » ou encore « les élèves sont en outre incités à mener, hors de la classe, de nombreuses lectures personnelles dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût ». Néanmoins, il convient également, au regard de la réforme, de s'intéresser au Bulletin Officiel du 22 janvier 2019, qui, lui, ne mentionne le mot « émotion » qu'une seule fois et n'évoque le mot « goût » que trois fois, et qui semble alors accorder une place moins importante au sujet lecteur.

Différents exercices, suggérés ou imposés par les programmes, permettent l'acquisition de cette culture littéraire et esthétique, qui permettra elle-même à l'élève de développer sa capacité à juger et à faire part de ses goûts. Parmi ceux-ci, les exercices de commentaires littéraires et de dissertations, présents au baccalauréat, mais, aussi, dans ce dernier Bulletin Officiel de 2019, le carnet de lecteur. Il est expliqué que « l'élève garde la trace du travail et

des activités menées tout au long de l'année. A cet effet, le professeur propose les outils de son choix : carnets de lecture, fiches de révisions, travaux de synthèse, etc. ». Ce carnet de lecteur est donc présenté comme un moyen, un support d'apprentissage puisqu'il est mis sur le même plan que des fiches de révisions et des travaux de synthèse. C'est un moyen, comme il l'est dit explicitement, de conserver une « trace du travail ». Sont également mentionnés, juste après le carnet de lecteur, les « écrits d'appropriation » qui, semble-t-il, peuvent être regroupés dans ce carnet. Il convient ici de s'arrêter sur ce mot « appropriation » : c'est « l'action d'approprier », verbe transitif signifiant que l'on « adapte quelque chose à un emploi, à une destination », donc que l'élève, en appropriant sa lecture, sera capable de s'en resservir, par la suite, dans des exercices plus scolaires, comme justement le commentaire littéraire ou la dissertation. Mais c'est aussi « l'action de s'approprier », verbe pronominal signifiant « faire sa propriété de quelque chose » : ici, pas de réinvestissement, l'intérêt n'est que personnel et la lecture, l'œuvre lue, est possédée par le sujet lecteur, qui détient donc le droit d'en user comme bon lui semble. Nous touchons presque, ici, au concept stoïcien nécessaire au bonheur de l'*oikeiosis*, de l'appropriation : par l'acte de lecture, on se cherche et, parfois, on se trouve, et ainsi, l'on s'approprie à soi-même, c'est-à-dire que l'on trouve ce qui nous est propre, ce qui nous constitue intrinsèquement. Deux notions paradoxales mais pourtant presque complémentaires se rejoignent alors dans ce terme « écrit d'appropriation », montrant toute la difficulté et l'intérêt du rôle du professeur et de celui de ses élèves : comment parvenir à faire en sorte que le sujet lecteur puisse se trouver, se retrouver dans l'acte de lecture, tout en devant sans cesse réinvestir ses lectures dans des exercices scolaires, en devant, donc, partager ce qui touche au ressenti personnel, au privé ?

C'est alors au sein de ces écrits d'appropriation que le sujet lecteur paraît devoir être mis le plus en avant : en effet, les impressions, les ressentis et le goût sont au cœur de ceux-ci, puisque le Bulletin Officiel indique que « ces écrits d'appropriation peuvent prendre des formes variées : restitution des impressions de lecture (préparatoire ou postérieure aux commentaires) ; jugements personnels sur un texte ou une œuvre ; écriture d'invention [...] ; écriture d'intervention [...] ; association au texte, justifiée par l'élève, d'une œuvre iconographique, d'une séquence filmique ou vidéo ; construction de l'édition numérique enrichie d'un texte [...] ; élaboration d'un essai sur une question éthique et/ou esthétique soulevée par une œuvre lue ; rédaction d'une note d'intention de mise en scène, d'un synopsis, d'un extrait de scénario, etc. ». Nous pouvons bel et bien constater, à la lecture de cette instruction du programme, que des liens sont encouragés vers d'autres types d'arts ou de littérature, renforçant cette visée

d'appropriation par différents biais : les éléments tirés des lectures sont réinvestis de différentes manières mais, des rapports pouvant être effectués avec une culture plus contemporaine, plus accessible aux élèves, le sujet lecteur au sens « privé » du terme n'est pas omis.

1.2. La lecture au sein de la recherche

1.2.1. Le sujet lecteur

Le sujet lecteur, depuis quelques années, est au cœur de la recherche en didactique, et de nombreux travaux sur celui-ci ont fleuri en permettant ainsi une théorisation de plus en plus précise, comme l'explique Magali Brunel dans « Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaires ». Mais quel est-il, alors, ce sujet lecteur ? Il convient ici de tenter, grâce aux différents apports de la didactique, de le définir, et de montrer, également, les difficultés que l'on peut rencontrer alors (inégalités, pas un profil type de lecteur + un sujet en constante évolution).

C'est Jean-Louis Dufays, dans « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », qui tente de récapituler et de faire un état des lieux des différents travaux des didacticiens quant à cette figure du sujet lecteur. Cette notion, plutôt récente, a été employée pour la première fois par Annie Rouxel à Rennes en 2004, à l'occasion du colloque sur « La notion de sujet lecteur », en réaction contre le « lecteur modèle » d'Umberto Eco. Il est alors perçu en lien avec une conception « émancipatrice » de la subjectivité : du lecteur modèle, à qui on impose de mener une lecture distanciée, l'expression libre du sujet apparaît désormais comme une fin en soi, et les émotions ressenties à la lecture du livre sont avant tout recherchées. Comme l'expliquent Mazauric, Fourtanier et Langlade dans *Le texte du lecteur*, c'est bien la singularité et même la « transgressivité des lecteurs empiriques » qui importent et qui doivent être mises en avant dans la définition de ce sujet lecteur. On assiste alors parallèlement à la naissance de couples antithétiques, qu'il va pourtant s'agir de concilier : lecture « ordinaire et critique », « naïve et experte », « privée et scolaire ».

Comment, alors, définir le sujet lecteur à l'aune de toutes ces considérations ? Dufays explique qu'il faut justement prendre en compte toutes ces antithèses, et il propose alors trois conceptions du sujet lecteur : premièrement, il évoque un lecteur si expérimenté, si lettré, qu'il a des droits face au texte, qu'il peut le déconstruire et l'analyser à sa guise, et jouir de ce pouvoir. Ce lecteur est appelé par Barthes le lecteur de « jouissance », le « déconstructeur » par De Man, le « disséminateur » par Derrida ou encore le « transgressif » par Bayard : détenteur de tous les

codes, il sait les repérer et s'en amuser, construisant et déconstruisant le texte pour son plaisir. Ensuite, vient le lecteur subtil, créatif et inspiré, qui, dans une posture de savant, saisit tous les sens du texte, sans pour autant être capable de se jouer du texte comme le lecteur de jouissance. Enfin, le lecteur appelé « ordinaire », qui participe affectivement au texte, qui rejoint donc cette vision émancipatrice de la lecture et qui a, selon Dufays, un réel enjeu didactique au sein de l'école « dans la mesure où promouvoir la reconnaissance de l'élève lecteur en tant que sujet « libre » permet de mieux connaître ses fonctionnements effectifs et de remédier à ses difficultés » et dans la mesure où celle-ci « permet aussi de libérer la parole des élèves sur la lecture [...] et de les inciter à donner un sens personnel à leurs lectures ».

Mais encourager uniquement ce type de lecture reviendrait à ne pas considérer le lecteur dans toutes ses dimensions. Ainsi, Dufays insiste sur la nécessité de normer cette lecture, car, sinon, « l'usage scolaire de la lecture serait alors cantonné à un partage des subjectivités où l'élève n'apprendrait rien, resterait enfermé dans son propre horizon. Or il est aussi membre d'une communauté qui partage certains stéréotypes, certains modes de lecture, qu'il s'agit de renforcer si l'on veut garantir une pérennité du lien social face au solipsisme d'une individualisation sans borne, ou bornée seulement par la culture mass-médiatique ». Ces lectures subjectives, donc, « ne constituent qu'une étape de l'apprentissage : elles sont à la fois la base sur laquelle une lecture commune pourra s'élaborer et une occasion pour le sujet de s'approprier le texte en le reliant à sa propre histoire, mais leur didactisation exclusive » serait contre-productive.

Quels sont les profils de sujets lecteurs que l'on peut rencontrer en classe ? A son entrée au collège, l'élève peut déjà avoir une expérience personnelle de lecteur (Mahé, 2001, p. 18-19), ou peut, au contraire, être un lecteur inexpérimenté. Dans le premier cas de figure, la difficulté pour l'élève sera de dépasser une lecture axée uniquement sur ses ressentis et sur sa sensibilité afin de lire d'une façon plus littéraire, plus réfléchie. Dans le second cas de figure, l'élève devra non seulement s'habituer à la pratique de la lecture mais devra également apprendre à lire de façon plus savante. Annie Rouxel, dans *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux* (2013), explique que le rôle du professeur est alors de pousser l'élève « à s'aventurer non seulement dans l'inconnu du texte mais [également] dans l'inconnu qui est en lui ». L'inconnu, alors, c'est ce qui peut être excitant, mais c'est également ce qui peut être angoissant, et la lecture est bel et bien de l'ordre du voyage, et de l'ordre d'un voyage introspectif. Rouxel va même jusqu'à considérer le rapport au texte comme un rapport de forces : l'élève domine le texte quand il le comprend, quand il l'apprécie, quand il ressent des émotions

qui lui plaisent, tandis qu'à l'inverse il est soumis à celui-ci quand il ne le saisit pas. Ce rapport, néanmoins, peut évoluer, et il faut que l'élève en prenne conscience afin de pouvoir progresser dans sa lecture.

D'autres inégalités, d'ordre social cette fois-ci, persistent entre les sujets lecteurs au sein de l'école. Fanny Renard (2009, p.27-28) s'interroge sur ces conditions sociales qui engendrent « ces façons de lire pragmatiques, parfois invalidantes scolairement ». Elle parle alors de « socialisation lectorale », et explique que le fait de côtoyer d'autres lecteurs, dans un cadre amical, familial et scolaire, et de côtoyer également des auteurs permettent déjà aux élèves, aux sujets lecteurs de parler de leurs lectures, donc de se détacher d'une lecture subjective, pragmatique, et d'effectuer un pas vers une lecture plus réfléchie, plus littéraire. Or ce sont donc les élèves issus des milieux populaires qui seront le plus, au collège et au lycée, en difficulté avec ce fait de se construire en tant que sujet lecteur, car ils n'ont pas été habitués, ils n'ont pas été familiarisés avec la pratique de la lecture. Le carnet de lecteur doit donc être un outil contribuant à compenser ces différences de niveaux et ces multiples difficultés, et c'est pour cela qu'il doit être un objet permettant la pédagogie différenciée.

Ainsi, il convient d'étudier les différents types de lecture menés par les élèves, afin de pouvoir, ensuite, comprendre comment, en fonction du profil de lecteur, du sujet lecteur que l'on rencontre, permettre à celui-ci de progresser et de combiner ces types de lectures.

1.2.2. La lecture littéraire et la lecture subjective

La lecture est un acte intime et personnel qui repose intrinsèquement sur une part de subjectivité qui doit être prise en compte par le professeur. Ainsi, chaque élève sera amené, selon sa personnalité, à lire et à comprendre l'œuvre d'une manière qui lui sera singulière. En effet, il existe autant de lectures possibles d'une œuvre qu'il n'y a de lecteurs ou de lectures. D'un individu à l'autre ou d'une lecture à l'autre, un livre ne sera pas abordé de la même manière, puisque la lecture dépend de quantité de paramètres différents (humeur, âge, moment de la journée...). C'est pour cela que Jean Bellemin-Noël revendique le fait d'avoir le pouvoir de s'approprier et de posséder un texte : « ce que j'appelle texte, quant à moi et si l'on veut que ce mot présente quelque intérêt, c'est toujours « mon texte » : une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce qui ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement, parfois selon un ordre qui n'a que peu à voir avec la suite de l'intrigue explicite ». La métaphore de la lecture qui s'apparenterait à une aventure, à un voyage, permet à l'auteur

de montrer que le lecteur, comme nous l'avons expliqué plus tôt, s'approprie et, donc, vit l'œuvre au grès d'éléments qui l'enchantent plus ou moins.

Mais à partir du moment où la lecture est faite en classe et pour la classe, à partir du moment où on lui prête et où on lui revendique une visée pédagogique, celle-ci quitte la sphère de l'aventure, du voyage, du privé, pour rejoindre celle du public, du partagé, et Annie Rouxel explique que « la lecture exigée en classe (au collège et au lycée) repose sur une série d'observations formelles qui entravent tout investissement personnel du lecteur » et va même jusqu'à dire que le lecteur « est hors-jeu ». Écarté de la lecture, et surtout écarté du jeu de la lecture : la didacticienne insiste sur la perte du côté ludique de celle-ci, et insiste également sur sa déshumanisation quand elle est exigée en classe : « il s'agit donc de sortir du formalisme, de transformer le rapport des élèves au texte, de réintroduire la subjectivité dans la lecture, de l'humaniser, de lui redonner sens ». Il faut donc rendre le lecteur sensible à ce qu'il lit, il faut lui permettre, comme le préconisent désormais les programmes, de s'approprier une œuvre. Le risque, sinon, comme le dit Pennac, est que l'élève, « dans sa panique à ne pas fournir ce que nous attendons de lui », se sente « laissé pour compte » et se croit « un *paria* de la lecture ».

C'est pourquoi il convient, en tant que professeur, de distinguer différents types de sujets lecteurs au sein des élèves, comme le fait Jean-Louis Dufays (2013, p.84-86) : le premier est un lecteur « subtil, créatif, inspiré » capable de mener, de par ses connaissances et sa culture, une lecture savante. Le second lecteur lit pour son plaisir et sa jouissance personnelle, et le troisième « serait simplement le lecteur réel », qui lit le texte avec ses propres connaissances, en tentant d'en comprendre le sens, tout en s'impliquant affectivement. C'est alors avec cette troisième et dernière conception du lecteur en tête que le professeur doit proposer à ses élèves de lire, ce modèle promouvant « la reconnaissance de l'élève en tant que sujet libre ». En effet, le ressenti des élèves est ici mis en avant et il est considéré comme l'un des moyens de comprendre le texte, dans la mesure où l'élève est invité à se faire confiance, à lire librement avec les connaissances et savoirs qu'il possède déjà. La classe est donc le lieu où ces types de sujets lecteurs sont invités à partager leurs différentes subjectivités pour, justement, s'ouvrir aux autres dans un but pédagogique et ne pas rester enfermés dans leurs ressentis, dans leurs individualités propres, dans la mesure où l'élève, en classe (2013, p.85), « est aussi membre d'une communauté qui partage certains stéréotypes, certains modes de lecture, qu'il s'agit de renforcer si l'on veut garantir une pérennité du lien social face au solipsisme d'une individualisation sans borne, ou bornée seulement par la culture mass-médiatique. »

La lecture ne peut, au sein de la classe, n'être que subjective : si elle a toute son importance dans la formation de l'élève lecteur, elle doit aussi être un tremplin pour permettre à celui-ci de comprendre le texte et ses détails, et de ne plus être uniquement dans le ressenti, mais dans l'explication de ce ressenti. Alors, selon Annie Rouxel, « ce sont les expériences de lecture appréhendées à travers leurs traces orales (entretiens, discours) ou écrites (correspondances, autobiographies de lecteurs, journaux et cahiers de lecture) » qui permettent le mieux au professeur de comprendre le rapport au texte des élèves, et, donc, de lui proposer une stratégie pour mener ou une lecture plus subjective ou, au contraire, une lecture plus littéraire afin de trouver l'équilibre parfait entre ces deux manières de lire.

1.2. Les dispositifs pour construire un avis de lecteur

1.2.1. Le carnet de lecteur

L'ensemble de la recherche à l'heure actuelle quant au carnet de lecteur montre en premier lieu une difficulté à nommer et à cerner cet outil. En l'absence de recommandations officielles, les enseignants se sont en effet appropriés l'objet à leur manière. Ainsi Sylviane Ahr (2013, p.27-28) a constaté qu'il est « tantôt objet scolaire, tantôt objet personnel proche du journal intime ». La diversité de ses usages et de ses finalités offre aujourd'hui un panel de pratiques qui se confrontent, que nous présenterons ci-après.

Nous avons tout d'abord remarqué que le carnet de lecteur pouvait être nommé de différentes manières : carnet de lecteur, journal de lecture/lecteur... Mais nous pensons que le nom, s'il est le reflet de l'importance accordée plutôt à la lecture qu'au lecteur, est un débat secondaire. Il nous semble en effet que ce choix incombe à l'enseignant et qu'il n'a pas à être soumis à de trop multiples questionnements. Le choix entre les substantifs « carnet » et « journal » instaure peut-être un rapport dans le premier cas plus scolaire, quand le deuxième présente un usage plus privé (en référence au journal intime) ou, paradoxalement, plus public avec une volonté de collecter des informations pour les diffuser (le journal est aussi connoté par l'information publique régulière). On pourrait imaginer encore bien d'autres noms mais finalement ce sont bien son contenu et sa visée qui contribueront le plus à fixer ce que représente le carnet de lecteur pour l'élève comme pour l'enseignant.

Ensuite, l'utilité du carnet de lecteur peut avoir deux visées : apprendre au sujet lecteur à exprimer son avis personnel suite à une lecture et contrôler la compréhension d'une œuvre. Dans le premier cas, l'élève est amené à exercer son autonomie quant à l'écriture de son carnet.

Dans le second cas, le carnet de lecteur se rapproche de l'outil de la fiche de lecture qui sert à garder trace d'une œuvre. Le but, pour ces enseignants, est que le carnet de lecteur ait une utilité en lien direct avec les examens. Pourtant, d'autres cherchent à faire écrire à leurs élèves un journal de lecteur réellement personnel, un compagnon de route de l'école. Pour parvenir à ce rapport entre l'élève et le carnet, les enseignants doivent laisser les élèves s'emparer de cette proposition sans intervenir. Ils peuvent lire, observer les productions des élèves mais, dans ce cas, doivent se refuser à évaluer ce travail sinon avec des annotations au crayon à papier qui pourront être effacées par l'élève. Ces pratiques qui s'opposent nous invitent, par nos recherches et expérimentations, à devoir trouver un équilibre pour répondre au mieux aux besoins de l'élève, entre objet public, qui aura son utilité propre au sein de la classe, et objet privé, qui, comme un journal, permettra à l'élève d'y confier ses impressions personnelles de lecteur. Les consignes données par le professeur, alors, devront limiter cette hybridité du carnet de lecteur : elles devront présenter clairement le travail attendu, ses modalités d'évaluation ou, justement, de non-évaluation, la part de personnel qui pourra être présentée au sein du carnet.

En 2007, Langlade et Fourtanier pensent le carnet de lecteur comme un outil didactique qui permet « une approche anthropologique de la lecture » (cités par Joole, 2013, p. 17-18) et une « approche poétique de la littérature ». Grâce à ces définitions, les deux chercheurs montrent que l'utilité du carnet est la promotion d'une lecture qui interroge notre humanité, notre vécu, notre rapport à celle-ci. La lecture convoque en premier lieu nos émotions, d'où l'intérêt du carnet de lecteur, dans lequel l'élève pourra, justement, consigner ce qui lui a plu ou non. L'approche poétique doit être entretenue par le carnet en invitant à l'expression par divers moyens : collage, dessin, écriture... C'est une consigne que nous trouvons en effet constante dans la pratique de cet outil comme le confirment les chercheuses Ahr, Brunet, Couteaux et Ravez dans l'article « Cahier et débat dans le second degré : un apprentissage de la lecture littéraire » (2013, p. 130) : le carnet est un espace qui laisse émerger « le flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion ou de conflit avec le texte ». La relation du texte avec son lecteur est donc vivante puisque comme le souligne Umberto Eco « un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (Eco, 1979). Ce sont les traces de ce dialogue intérieur qui doivent apparaître dans le carnet. En ce sens, le carnet se présente comme un support permettant de garder en mémoire ses impressions de lecteur.

Néanmoins, il faut convenir du fait que tenir un carnet de lecteur associe presque nécessairement la lecture à l'écriture, et cet assemblage de compétences insiste de nouveau sur

l'hybridité de cet objet, au risque, alors, d'empêcher l'adhésion de certains élèves peu motivés ou peu à l'aise avec l'une de ces deux pratiques. C'est pourquoi Patrick Joole pense qu'il est important de laisser l'élève, au sein du carnet de lecteur, « braconner et bricoler » (2013, p.25). Il faut davantage viser un processus de réflexion plutôt qu'un produit visant à résumer l'œuvre. Pour ce dernier il s'agit donc d'encourager « les processus de prélèvement et d'insertion, en développant les gestes d'annotations, de recopiage et de reformulation en lieu et place du résumé » (2013, p.25). En ce sens, le carnet ne doit pas renfermer un objectif normé. Il invite l'élève à faire l'état de son questionnement, à inscrire des passages qui lui sont importants ou à reformuler ce qu'il retient de l'œuvre.

Quant au fait de ne présenter que des consignes en lien avec le ressenti des élèves, cela laisse sous-entendre que le professeur ne permet qu'une analyse subjective en n'invitant pas l'élève à obtenir une posture distanciée par rapport au texte. Si cela permet aux élèves d'apprendre à analyser leur ressenti et à avoir confiance en eux, néanmoins le carnet de lecteur ne peut se cantonner à cette pratique. C'est pourquoi de nombreux enseignants et chercheurs préconisent l'utilisation du carnet de lecteur comme une étape dans la construction, justement, du sujet lecteur, puisqu'il doit « favorise[r] le passage d'une réception subjective à une réception réfléchie » (Ahr, Brunet, Couteaux, Ravez, 2013, p.141). C'est pour dépasser, donc, cette approche uniquement subjective et personnelle de la lecture que les réflexions faites par les élèves dans leur carnet de lecteur doivent être partagées d'une certaine manière au sein de la classe. Pour cela le cercle de lecture est devenu l'activité charnière permettant de transcender les premières impressions de lecture. Pour certains chercheurs comme Sylviane Ahr et Patrick Joole, le carnet de lecteur est le point d'appui du cercle de lecture. Le carnet de lecteur est donc l'outil, le support dans lequel l'évolution du sujet lecteur va être inscrite, évolution qui va être déclenchée par différents exercices qui ne vont faire qu'insister sur l'hybridité de cet objet : questions plus ou moins ouvertes, débats interprétatifs et cercles de lecture, etc... Ces activités proposées dans le carnet de lecteur vont permettre à l'élève de devenir un lecteur autonome « en approfondissant les pratiques d'intertextualité et de mise en réseaux, en interrogeant la conduite des débats, en faisant alterner les types de réalisation et d'écrits (écrits d'invention et écrits de travail sous la forme d'un carnet de lecture, par exemple) ou en sollicitant les arts plastiques, la mise en images, le travail de mise en voix, le théâtre » (Butlen, 2010).

1.2.2. Le cercle de lecture

Le statut hybride du carnet de lecteur, oscillant entre objet personnel et compte-rendu objectif de lecture, est avant tout un objet individuel. Or, il est nécessaire de partager et de s'interroger mutuellement sur les lectures qui font évoluer individuellement le sujet lecteur puisque comme le souligne Michèle Petit :

« Ceux qui lisent ne sont pas des pages blanches sur lesquelles le texte s'imprimerait [...]. Ils changent le sens des ouvrages, les interprètent à leur guise en glissant leurs désirs, leurs angoisses, leurs questions entre les lignes. » (2012, p.28)

La lecture relève d'un croisement entre une réception affective et l'élaboration de liens intellectuels entre les connaissances et les œuvres lues par le sujet lecteur. Dès lors, l'oralisation de la réception d'une œuvre permet de croiser ces différents sens et de faire évoluer la compréhension de chaque sujet lecteur sur le texte lu. En ce sens, le cercle de lecture est un scénario pédagogique visant à une expression collective et collaborative de la compréhension et de la réception sur une œuvre. Il s'agit de :

« tout dispositif didactique qui permet aux élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. » (Lafontaine, Terwagne, Vanhulle, 2001, p.7).

Les élèves se placent dans une dynamique de co-construction des savoirs. L'appropriation du texte se réalise autour d'un échange qui implique les élèves car « les cercles de lecture s'inspirent d'un modèle socioconstructiviste qui préconise un engagement actif des élèves et qui favorise les interactions entre eux » (Ahr, 2013, p.73). Les élèves sont acteurs de l'évolution de leur savoir puisque leur connaissance s'élabore à partir des échanges avec autrui. Les cercles de lecture permettent aux élèves de développer des compétences orales mais aussi de collaboration puisqu'il s'agit de « participer de façon constructive à des échanges oraux » (Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018, cycle 4). Les cercles de lecture doivent engendrer une réflexion du sujet lecteur qui, en construisant son échange, opère une évolution de sa réception.

Pour l'organisation des cercles de lecture, les groupes doivent être hétérogènes au sens où chaque lecteur possède une approche singulière des textes. De ce fait, les élèves vont confronter différentes stratégies de lecture. Nous émettons l'hypothèse que les élèves en difficulté seraient dans une compréhension littérale du texte en résumant les éléments clés de

leur lecture. En revanche, les élèves lecteurs parviendront à dépasser la compréhension littérale du texte en proposant une conception esthétique, analytique ou critique du texte (Hébert, 2004). Ces quatre stratégies de lecture sont essentielles pour se construire en tant que sujet lecteur. En effet, pour construire son identité narrative, l'élève doit d'abord être capable de décoder et de résumer le texte. A ce stade, il utilise une compréhension littérale. L'engagement esthétique sous-entend la capacité du lecteur à faire des liens entre le texte et son expérience personnelle. En ce sens, il s'implique dans la lecture (sentiment d'identification, méditation sur soi). Lorsque le lecteur entre dans une conception analytique du texte, il interroge le texte comme un objet textuel construit en repérant des procédés stylistiques par exemple. Enfin, la stratégie visant à l'évaluation critique du texte invite le lecteur à interroger le texte par rapport à ses connaissances artistiques ou dans le dialogue avec autrui.

L'hétérogénéité du groupe est essentielle pour que chacun puisse confronter la stratégie de lecture utilisée afin que les élèves deviennent, individuellement, des lecteurs plus autonomes. Les cercles de lecture vont permettre aux élèves d'exprimer leurs impressions de lecteur et de les impliquer dans le texte. En effet, nous comprenons que « l'enjeu du cercle de lecture est éminemment social et culturel » (Lafontaine, Terwagne, Vanhulle, 2001, p.63). En participant au cercle, les élèves vont aborder leurs expériences et aussi les sentiments qu'éveille le texte. La réception du texte n'est plus individuelle mais plurielle puisque le sujet lecteur se construit, pendant le cercle, en accord ou contre l'avis d'autrui. En confrontant son avis avec l'autre, l'élève va développer des stratégies de lecture qu'il sera ensuite capable de mettre en place de manière autonome. En oralisant sa première impression de lecteur, il la remet en question dans la discussion en verbalisant le dialogue intérieur. Le cercle est un vecteur de « l'apprentissage du dialogue intérieur chez le lecteur [qui] se fait au travers d'une intériorisation des dialogues qu'il peut mener avec l'adulte et ses condisciples » (2001, p.24). En pratiquant régulièrement le cercle, l'élève s'approprie la démarche individuellement et devient capable de se questionner lui-même sur la lecture. En se confrontant aux autres, les élèves éveillent leur esprit critique afin d'approuver ou de remettre en question les hypothèses de lecture abordées pendant le cercle. Cette démarche collective doit permettre à l'élève d'acquérir des stratégies de lecture qui lui permettront de devenir un lecteur autonome. Il s'agit pour les élèves de rencontrer le texte avec autrui pour permettre l'apprentissage d'une distanciation. En effet, si le carnet de lecteur vise une approche personnelle du texte, le cercle de lecture doit lui permettre un questionnement des premières hypothèses de lecture :

« [le carnet] doit permettre au sujet lecteur, en amont du débat, d'exprimer son rapport personnel au texte ; à l'issue du débat, de réviser ses représentations, ses impressions et ses réactions premières, et de mesurer la distance littéraire prise grâce aux interactions orales et aux savoirs que la communauté de lecteurs, que constitue la classe, aura convoqués, notamment sous l'impulsion du professeur » (Ahr et Joole, 2010).

Le sujet lecteur se construit grâce au dialogue entre le carnet de lecteur et du cercle de lecture où l'élève inscrit les semences de son interprétation de lecteur. Ces premières hypothèses évoluent grâce au regard d'autrui qui invite chacun des participants à interroger le texte et donc leur réception.

En participant au cercle de lecture, le carnet de lecteur change de statut puisqu'il « est aussi témoin d'une implication sociale dans le groupe, l'élève ne peut pas participer au cercle de lecture avec un carnet vierge » (Ahr, 2013, p. 88). Le carnet devient un outil pour entrer dans la discussion du groupe puisque l'élève l'utilise comme support pour organiser ses impressions de lecteur. Le cercle de lecture permet de faire prendre conscience des ressources du groupe classe qui doit être pensé comme un ensemble. L'hétérogénéité, abordé en amont, permet à chacun de porter un regard différent sur le texte. En confrontant des regards divergents, « le groupe ne peut rester un simple rassemblement d'individus, il doit devenir une véritable communauté d'apprenants interdépendants » (Lafontaine, Terwagne, Vanhulle, 2001, p.31). En ce sens, chaque membre du cercle est source d'apprentissage. L'élève, qui a recours à la compréhension littérale du texte, revient sur des passages précis du texte qui permettront à un autre de susciter une analyse esthétique à travers le sentiment d'identification ou le jugement d'un personnage. Un système de résonance va s'installer entre les membres du groupe qui doit être « vu comme un système cognitif à lui seul, plutôt que la performance individuelle décontextualisée » (Hébert, 2004, p.612). Il est nécessaire de faire progresser le sentiment d'appartenance à la communauté d'apprenants pour que les échanges reposent sur une collaboration entre pairs. L'exercice ne repose pas sur un seul élève mais sur la capacité des membres à réagir ensemble sur un texte. Chaque intervention, centrée sur le texte, doit conduire les élèves à penser sous un nouvel angle leur première impression de lecteur. En ce sens, cet exercice peut les conduire à prendre confiance et de fait, « mobiliser des compétences de lecture, c'est mobiliser en même temps des compétences sociales » (Lafontaine, Terwagne, Vanhulle, 2001, p.191). Les élèves, avec leurs différences, s'inscrivent dans une même tâche scolaire qui peut se révéler complexe puisqu'il s'agit de fonder l'expression orale sur la réception du lecteur dans un exercice normé. Le cercle, fondé sur une interaction avec autrui, relève donc d'une

compétence sociale car chacun des membres participe avec ses connaissances et son interprétation.

L'oral est un marqueur social qui souligne l'appartenance des élèves à plusieurs communautés. Cependant, les cercles permettent aux élèves de partager et de décentrer leur pensée pour coopérer. La différence vient nourrir les échanges puisque « la mixité des origines sociales des petits groupes constitue une réelle source d'enrichissement » (2001, p.63). En ce sens, l'hétérogénéité est essentielle dans la mise en œuvre des cercles car elle oblige les membres à se décentrer de leur pensée en questionnant, en négociant ou en rectifiant à l'aide du texte. Néanmoins, l'hétérogénéité du groupe peut parfois conduire les élèves les plus scolaires à ne pas prendre en compte les avis des autres. Il faut donc être attentif à la constitution des groupes et la répétition de l'exercice permettra aux élèves d'être mieux préparés pour éviter ces dérives. La recherche s'accorde sur la richesse des échanges lors des cercles de lecture. L'interaction avec autrui permet d'éveiller la motivation interpersonnelle car les élèves vont étayer leur connaissance à partir des échanges.

Les cercles encouragent les élèves à s'entraîner à changer de stratégies dans leurs échanges. En effet, autrui permet de décentrer sa pensée :

« grâce à ses échanges avec autrui – dans un rapport d'écoute et de bienveillance – et à la formulation de ses questions et interprétations, le jeune lecteur peut conquérir ces différentes stratégies et devenir un lecteur toujours plus curieux et actif » (Lafontaine, Terwagne, Vanhulle, 2001, p.10).

Dès lors les échanges entre pairs, avec appui sur le texte, permettraient aux élèves de réguler leur compréhension grâce aux questionnements soulevés par le groupe. L'autre permet d'étayer sa pensée car « il ne suffit pas de se parler et de débattre pour apprendre : il s'agit davantage d'apprendre par autrui, en quittant son propre point de vue ou sa propre manière d'acquérir des savoirs » (2001, p.14). Les échanges collaboratifs autour d'un texte encouragent le sujet lecteur à adopter un point de vue qu'il n'aurait pas soulevé seul. De ce fait, autrui devient un vecteur d'acquisition du dialogue intérieur que le sujet-lecteur suscite lors d'une lecture.

Si l'acte de lecture est souvent associé à l'intimité, il invite le lecteur à s'ouvrir sur le monde. L'échange avec autrui est donc important car il permet de confronter différents points de vue pour faire évoluer sa propre représentation. La représentation mentale du texte que l'élève a créé seul va se transformer en entrant en dialogue avec l'autre et, par cette intermédiaire, avec soi. Néanmoins, l'acte est double car il permet aussi de découvrir l'autre.

Selon Michèle Petit, « la découverte de soi, et de l'autre en soi, va bien souvent de pair avec une ouverture sur l'autre » (Petit, 2012, p.145). De ce fait, les échanges dans les cercles de lecture possèdent une double conséquence : faire évoluer sa compréhension individuelle du texte mais aussi comprendre autrui à travers les échanges. Dès lors, nous comprenons que la compréhension d'un texte s'élabore entre les individus dans les cercles de lecture. La sociologue Michèle Petit affirme que « la lecture est un geste plus interindividuel, ou transindividuel, que social » (2012, p.145). L'acte de lecture repose sur une collaboration entre individus. La richesse du groupe émane de l'hétérogénéité qui vise à la participation de chacun en tant qu'individu pour construire la « communauté d'apprenants ».

2. Présentation de la méthodologie

2.1 Les contextes

2.1.1. Au collège

Le collège accueille 740 élèves répartis en quatre niveaux. Il comporte sept classes de 6^{ème} et 5^{ème}, six classes de 4^{ème} et de 3^{ème} ainsi qu'une classe de section d'enseignement général et adapté (SEGPA) et une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). L'environnement du collège est rural, 60% des élèves dépendent des transports scolaires. Des options sont proposées aux élèves comme la classe bilingue anglais – allemand dès la 6^{ème}, les langues et cultures de l'Antiquité et l'atelier théâtre. Les parents d'élève issus des Professions et Catégories Sociales défavorisées représentent 60% du collège contre 40% pour le département. Une part des élèves manifeste une faible appétence scolaire et une ambition réduite concernant les études. Pour pallier cela, le collège a mis en place le dispositif « devoirs faits » pour aider les élèves dans la réalisation de leurs leçons.

Pour mon année de stage, je suis accompagnée par deux tutrices qui viennent régulièrement me visiter. Elles me guident et me conseillent aussi dans la réalisation des séquences. Cette année, j'ai deux classes de 5^{ème} à charge. La 5^{ème} 1 comporte 26 élèves avec des profils hétérogènes. Un élève a un GEVA-Sco (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation), l'orientation en classe SEGPA a été refusée par la famille. Un autre élève possède un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) car il est hyperactif. Un élève est dyspraxique et un élève est touché par une grande dyslexie non diagnostiquée par un médecin et l'enfant n'est pas suivi par un orthophoniste. La classe de 5^{ème}

2 est aussi très hétérogène. Certains élèves cumulent les options bilangue et langues et cultures de l'Antiquité. Dans cette classe, il y a aussi un élève dyspraxique, un élève allophone, deux élèves précoces et un élève dont l'orientation en classe SEGPA a été refusée par la famille.

Entre ces deux classes, j'ai pu constater un écart : la classe de 5^{ème} 2 semble plus scolaire que la classe de 5^{ème} 1 dans la réalisation des tâches qui leur sont confiées. En effet, lors de la première activité dans le carnet de lecteur, j'ai remarqué que les travaux étaient mieux réussis en 5^{ème} 2. Cela s'explique par le fait que la classe est composée de grands lecteurs et plus de la moitié de la classe avait l'habitude de compléter un carnet de lecteur. Dès lors, il me semblait plus intéressant de mener cette recherche avec la classe de 5^{ème} 1 pour qui l'outil était, pour la plupart, une découverte. De plus, la classe possède un bon esprit lors des travaux de groupe où les élèves s'écoutent et s'entraident. J'émettais donc l'hypothèse que les cercles de lecture allaient être bénéfiques au sein de cette classe puisque les élèves ont déjà l'habitude de travailler ensemble dans le but de faire progresser chacun des membres du groupe.

Pour appuyer cette recherche, les élèves de 5^{ème} 1 ont réalisé deux cercles de lecture avec des modalités différentes : un premier en début de séquence et un deuxième en fin de séquence. Pour le premier cercle, la classe était divisée en 7 groupes et chacun allait réaliser un cercle de lecture. Pour la première séance, les élèves étaient répartis en cercle de lecture par 3 ou 4 pour travailler autour du texte de *Bisclavret* de Marie de France. Ces groupes étaient hétérogènes par rapport au niveau de lecture des élèves : petits et grands lecteurs. J'avais pu remarquer leur rapport à la lecture lors d'une séance au CDI où les élèves devaient choisir une lecture cursive. Les élèves étaient invités à se présenter en tant que lecteur pour pouvoir lire une œuvre appropriée. Nous avons lu collectivement le début de l'œuvre puis les élèves ont rédigé leurs « semences » de lecteur avec leurs premières hypothèses. Pour le cercle, chacun avait un rôle : l'animateur de discussion qui veillait à relancer la discussion, le spécialiste des passages qui s'intéressaient aux éléments essentiels du texte, le spécialiste des mots qui devait produire un résumé cohérent et rechercher le vocabulaire incompris et enfin le spécialiste des liens qui essayait de rechercher des œuvres similaires ou des expériences personnelles en rapport avec le texte.

En proposant ces rôles aux élèves, j'émettais l'hypothèse que les élèves allaient exercer différentes stratégies de lecture : l'animateur serait dans la compréhension analytique, le spécialiste des mots dans la compréhension littérale, le spécialiste des passages dans la compréhension esthétique et le spécialiste des liens dans la compréhension critique. En effet,

l'animateur de la discussion devait engager un questionnement sur le texte en interrogeant la logique du récit et la construction du texte. Certains animateurs sont restés dans la compréhension littérales du texte en posant uniquement des questions pour vérifier la compréhension du texte. Cette stratégie de lecture était normalement activée par le spécialiste des mots qui veillait à décoder le texte en recherchant le vocabulaire incompris et en résumant le texte. Le spécialiste des passages devait se concentrer sur la présentation des personnages dans le texte afin d'exercer un sentiment d'identification ou alors un jugement. Enfin, l'évaluation critique du texte résidait dans le rôle du spécialiste des liens qui devait percevoir des possibles intertextualités ou des liens avec son expérience personnelle. Pendant ce premier cercle de lecture, la discussion des élèves était libre.

Pour le deuxième cercle de lecture en fin de séquence, j'ai procédé différemment. En fonction du premier cercle de lecture et des stratégies utilisées par les élèves, les groupes étaient formés par spécialiste. Après le temps de recherche en groupe, nous avons réalisé un cercle de lecture en classe entière. Chaque groupe avait désigné un représentant pour participer au cercle. Pendant ce temps, les spectateurs écrivaient des mots clés et ils pouvaient intervenir s'il voulait compléter la réponse de leur camarade. En analysant ce deuxième cercle, je m'aperçois que la parole était plus contrainte et moins libre. Le cercle ne ressemblait pas vraiment à une discussion mais plus à un jeu de questions / réponses. Je note, tout de même, une évolution dans l'interprétation du texte grâce au premier cercle et à l'étude de l'œuvre en classe.

2.1.2. Au lycée

Lors de mon stage au Lycée Nicolas Appert, donc, j'ai été suivie par deux tutrices, présentes sur l'établissement, qui m'ont conseillée et me conseillent tant pour m'aider à élaborer mes séquences que pour des questions de gestion de classe. Elles ont ainsi pu venir m'observer dans mes deux classes, de seconde et de première, dont il ne sera pas question ici. En effet, ces élèves étant en option hôtellerie, ils n'ont avec moi que trois heures de cours par semaine, que je veux entièrement dédier à la préparation du baccalauréat, et un stage de six semaines. Le temps est donc, et avec eux, compté, j'ai donc fait le choix de ne pas mettre en place, avec eux, les cercles de lecture, bien que je ramasse de temps en temps des travaux sur les lectures cursives.

C'est donc au sein de ma classe de seconde que j'ai décidé de mener ces travaux de recherche. Classe de trente-trois garçons, il m'est apparu, dès les premiers cours, que la plupart

des élèves n'aimaient pas lire. De plus, le conseil de classe du second semestre m'a permis d'en savoir plus sur les options que les élèves demanderont en première : seuls trois élèves envisagent l'option « Lettres, humanités et philosophie », tandis qu'une moitié de la classe, elle, envisage de s'orienter vers la STI2D, soit une matière scientifique. Néanmoins, en fonction des textes étudiés, j'ai pu remarquer qu'ils avaient, généralement, une certaine sensibilité littéraire : lors de la présentation d'exposés concernant le réalisme aujourd'hui, des élèves ont présenté et analysé des textes de rap de manière très précise et sérieuse, s'intéressant aux sonorités et aux figures de style créées par les auteurs. De plus, s'il s'avère que, dans cette classe, trois élèves ont un PAP et un autre élève est arrivé en France du Maroc il y a quatre ans (donc a beaucoup de difficultés à l'écrit surtout), presque tous s'impliquent et je ne peux que constater leur évolution depuis le début de l'année, dans l'investissement dans le travail ou dans les résultats. Pour l'élève le plus en difficulté, je lui conseille, à chaque lecture cursive, de regarder l'adaptation cinématographique ou théâtrale de l'œuvre, mais l'oblige néanmoins à citer des passages du livre, afin de m'assurer qu'il lise, même si ce n'est qu'un très court extrait.

Ainsi, le profil et l'ambiance de classe ne m'ont pas, au premier abord, rassurée pour y mettre en place des cercles de lecture. Pourtant, j'ai remarqué, lors du premier rendu de carnets de lecteur, que les élèves avaient tous plutôt joué le jeu. Sans cesse en quête du sens des choses, de leur réel intérêt, il convenait de leur expliquer clairement le rôle du carnet de lecteur : carnet permettant de consigner toutes les œuvres étudiées, dans le but de la construction d'une culture littéraire, utile tant pour l'écrit que pour l'oral du baccalauréat. Il est très vite apparu que les élèves appréciaient d'avoir la liberté de donner leur avis, écrit ou oral, et que la difficulté était alors la forme que prenait celui-ci : à l'écrit, il convient de les guider avec des questions claires, afin qu'ils ne se perdent pas et restent dans un travail littéraire, et, à l'oral, il convient d'instaurer des règles et un cadre strict, sans quoi le sujet est oublié et d'autres questions naissent, ou sans quoi les choses dérapent et les élèves ne s'intéressent plus du tout au sujet principal.

Mes premières craintes, quant à la mise en place des cercles de lecture, étaient donc que les élèves dévient du sujet et que je ne puisse gérer correctement la classe. J'ai donc jugé qu'il serait nécessaire de mettre en place ces cercles en demi-classe, et, à nouveau, en groupes dans ces moitiés de classe, afin de séparer les plus forts caractères. De plus, il convenait de mettre en place un travail très organisé, rythmé et qui avait du sens pour les élèves. J'ai donc choisi de prévoir une séance très minutée pour ce cercle de lecture : d'abord, les explications des différents intérêts des cercles (utilité de bien s'exprimer à l'oral en vue du baccalauréat, nécessité d'apprendre à argumenter en vue de la dissertation...). Ensuite, l'annonce du déroulé

de la séance : reprise de leur carnet de lecteur dans lesquels figurent leurs premières impressions de lecture et réponse à la question posée, présentation et mise en place des groupes, présentation du déroulé des débats (temps, question posée...), suivie de quinze minutes de débat et d'une reprise du carnet de lecteur afin de prendre du recul sur ce cercle de lecture.

Par groupes d'élèves ayant travaillé sur la même œuvre, ils ont alors eu à débattre sur la question suivante : « Dans cette œuvre, l'Homme est-il présenté comme un animal ? ». Chaque élève devait, au sein du cercle de lecture, prendre la parole au moins une fois. Mon hypothèse de départ était la suivante : le cercle de lecture, pas forcément cadré, devait permettre aux élèves de s'exprimer tout en ayant, après celui-ci, à prendre du recul et à se demander en quoi la confrontation aux idées d'autrui leur avait permis d'avancer (cette prise de recul, à inscrire à la suite du carnet de lecteur, est notée, dans le but de motiver, justement, l'implication des élèves). J'attendais donc que les élèves évoquent différents aspects de l'œuvre, moins et plus précis, puisqu'ils avaient le droit à leur carnet, dans lequel figuraient plusieurs exemples et citations tirés des œuvres. Je misais aussi sur la curiosité des élèves : savoir ce que leurs camarades pensent est, me semble-t-il, une chose qui les motive toujours. Néanmoins, je pariais également sur l'implication de tous les élèves, puisque je n'attribuais pas de rôles au sein des groupes, en partant du principe que tous participeraient autant, sans faire de différenciation.

2.2 Déroulement de la méthodologie

2.2.1. Le choix des données

Pour nos recueils de données, nous nous sommes accordées sur la réalisation de cercles de lecture avec des groupes hétérogènes. La constitution des groupes, au lycée, a été guidée par le choix des lectures cursives des élèves. Ces derniers avaient la possibilité de lire *La Métamorphose* de Kafka, *Les animaux dénaturés* de Vercors ou *Sa majesté des mouches* de Golding. Les cercles de lecture étaient composés de cinq élèves. Au collège, les élèves étaient par trois ou quatre. Les cercles avec trois élèves ont mieux fonctionné et la parole était mieux répartie. Cela s'explique par le fait que les élèves étaient plus actifs dans les cercles restreints car il y avait moins d'interlocuteurs. Les élèves au collège ont travaillé dans les cercles sur le lai du *Bisclavret* de Marie de France.

Concernant l'organisation des cercles, nous avons fonctionné différemment. Au lycée, les élèves n'avaient pas de rôle attribué. Pour guider leur conversation, ils devaient répondre à la problématique « dans l'œuvre lue, l'homme est-il un animal comme les autres ? ». Les élèves

étaient donc libres au niveau de l'organisation de la parole, ils n'avaient pas de rôle attribué. Au collège, l'organisation du cercle était plus guidée. En effet, nous avons d'abord lu l'*incipit* du conte et les élèves devaient ensuite rédiger leurs « semences de lecteur » en fonction du rôle choisi. Les élèves, dans le cercle, pouvaient être animateur de discussion, spécialiste des passages, spécialiste des mots et spécialiste des liens comme expliqué auparavant.

Pour les carnets, les lycéens devaient les compléter sur leur temps personnel alors que les collégiens ont rempli leur carnet juste avant de commencer le cercle pendant la séance. Nous avons relevé les carnets des élèves qui ont participé aux cercles choisis pour être analysés afin de percevoir une évolution entre les impressions personnelles sur le texte et les confrontations avec autrui.

2.2.2. Le calendrier

| | AU COLLEGE | AU LYCEE |
|--------------------|--|---|
| ANNEE DE M1 | Recherche du sujet de mémoire. Concentration sur la lecture et les difficultés que les élèves peuvent rencontrer. Questionnement principal et large : Comment rendre une œuvre littéraire accessible à un public non-lecteur ? | Recherche du sujet de mémoire. Concentration sur les différents types de lectures (lecture littéraire/subjective...). Questionnement principal : Comment noter le carnet de lecteur, objet subjectif et personnel ? |
| SEPTEMBRE | Constitution du binôme. Accord autour d'une recherche sur le carnet de lecteur : comment garder en mémoire une lecture ? Comment rendre compte de sa compréhension de lecteur ? | |
| OCTOBRE | Première lecture d'une œuvre intégrale. Questionnement par rapport au recueil des lectures. Mise en place du carnet de lecteur et réflexion avec les élèves sur cet outil. | |

| | | |
|-----------------|---|---|
| NOVEMBRE | Les carnets ont été complétés par les élèves. Constat : inégalité de l'outil et écart de niveau entre les élèves. Début des lectures pour remédier à cet écart. | |
| DECEMBRE | Poursuite des lectures pour aider les élèves à s'approprier l'outil. Réflexion sur le partage de la lecture qui conduit nos recherches vers le cercle de lecture. | Première lecture d'œuvre intégrale des élèves (Horace) pendant les vacances de Noël, premier rendu d'un carnet de lecteur, sans mise en place de cercles de lecture |
| JANVIER | Finalisation du cadre théorique et accord sur les données collectées. | |
| FEVRIER | Enregistrement des données. Deux cercles de lecture, un en début de la séquence et l'autre pour la conclure. | Lecture cursive au choix d'une œuvre sur l'Homme et l'animal. Mise en place des cercles de lecteur et enregistrement des données. |
| MARS | Création de la grille d'analyse en s'appuyant sur les travaux de Manon Hébert. | |
| AVRIL | Analyse des données et remédiation de la grille. | |

Pendant la première année de master, nous avons toutes les deux fait des recherches sur le sujet lecteur avec des approches différentes. Nous avons donc pu confronter nos travaux de M1 : l'un sur la lecture à travers l'outil du carnet de lecteur et des débats interprétatifs et l'autre sur le sujet lecteur et les difficultés qu'il pouvait rencontrer. En commençant l'année de stage, nous nous sommes confrontées à des interrogations très pratiques concernant la lecture, notamment comment faire pour que les élèves gardent en mémoire leurs lectures ? En octobre, les deux classes de 5^{ème} ont dû lire une œuvre intégrale en découvrant, pour certains, le carnet de lecteur. Dès lors, les deux classes ont réfléchi au contenu de ce carnet. Ils ont dressé les points importants qui devaient impérativement figurer dans le carnet : le titre, l'auteur, la date, le genre, le thème, le niveau de lecture et la disponibilité de l'œuvre au CDI. Ensuite, les élèves

qui avaient déjà un carnet ont expliqué qu'il s'agissait de garder trace de sa lecture en réalisant des résumés et en donnant son avis. Rapidement, l'oral est intervenu dans les échanges en indiquant que le carnet pouvait être un support pour présenter une lecture à la classe. Dès lors, les élèves avaient une idée bien précise de ce que devait contenir le carnet de lecteur.

A la suite de cette première lecture, les élèves ont complété leur carnet. L'outil a révélé une inégalité entre les élèves lecteurs habitués à remplir leur carnet et les élèves en difficulté face à cet exercice. Ces derniers ont rendu un carnet partiellement complété ou en recopiant des résumés sur internet. Dès lors, il fallait remédier à l'écart que constituait le carnet de lecteur. Nous avons commencé des lectures sur le carnet de lecteur en nous questionnant sur l'outil : comment le carnet de lecteur, objet personnel, peut-il devenir un lieu de partage pour faire évoluer la pensée du sujet lecteur ? En ce sens, nous avons poursuivi nos recherches vers le cercle de lecture. Ce dispositif nous permettait de mettre en œuvre notre questionnement en trois temps. D'abord, les élèves devaient inscrire leurs impressions de lecteur individuellement dans leur carnet. Ensuite, le cercle de lecture était le lieu de l'échange afin de revenir dans le carnet noter les nouvelles impressions de lecteur et de constater une évolution. En janvier, nous avons pu finaliser notre cadre théorique en retravaillant le plan par la suite. Nous nous sommes aussi accordées sur le déroulement des cercles de lecture. Nous voulions former des groupes hétérogènes afin que les élèves puissent s'entraider et confronter leur stratégie de lecture.

En février, nous avons récolté les données. Nous avons fait le choix d'enregistrer tous les cercles afin de sélectionner les échanges qui pouvaient faire avancer notre recherche. Pour l'analyse des carnets de lecteur, nous nous sommes concentrées sur les carnets des élèves qui avaient participé au cercle afin de constater l'évolution des sujets lecteurs. Après avoir sélectionné les données, nous avons réfléchi à la grille d'analyse. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des travaux de Manon Hébert qui évoquent les stratégies de lecture que nous avons définies précédemment. Aussi, avons-nous réfléchi sur l'élaboration d'une grille commune permettant d'analyser le carnet et le cercle ou sur la réalisation de deux grilles distinctes. Nous avons fait le choix d'une seule grille reprenant les stratégies de lecture qui pouvaient se manifester dans les écrits du carnet ou lors des échanges oraux dans le cercle. En ce sens, cette grille commune permettrait de percevoir l'évolution du sujet lecteur. Enfin, nous avons essayé la grille en analysant nos données. Nous avons apporté quelques modifications concernant les entrées de la grille qui ne semblaient pas objectivables car nous n'avions pas d'indicateurs fiables pour réaliser une analyse précise.

2.4. La grille d'analyse

2.4.1 La présentation de la grille

La grille d'analyse a été réalisée en nous appuyant sur les travaux de Manon Hébert (2004). Nous reprenons les stratégies de lecture qu'elle a définies. Ces différentes stratégies s'articulent pour pouvoir passer d'une lecture personnelle vers une interprétation distanciée. Elle définit la compréhension littérale comme outil permettant de comprendre les aspects factuels de l'histoire (résumer, reformuler, questionner le sens du texte). L'engagement esthétique relève du lecteur et de son expérience, c'est la capacité d'associer avec soi-même, d'émettre un jugement et de réfléchir sur sa personne. La stratégie de lecture permettant l'analyse des textes se concentre sur le récit en lui-même, c'est-à-dire le texte comme un objet construit par l'auteur. Les élèves s'attachent donc à la logique du récit, à repérer des procédés stylistiques pour étoffer leur réception du texte afin d'interpréter. Enfin, l'évaluation critique du texte réside dans la capacité des élèves à créer des liens entre le texte lu et d'autres œuvres. Il s'agit de tisser des liens en comparant le texte avec d'autres œuvres ou avec son expérience personnelle pour élargir son interprétation.

| I) Carnet de lecteur : support / témoin de l'évolution | |
|---|--|
| Modes de lecture | Compréhension littérale |
| | Engagement esthétique |
| | Analyse |
| | Evaluation critique |
| Impact personnel | Le carnet, support utile ou inutile pour la discussion ? |
| | Prise de recul ou confirmation des hypothèses de lecture ? |
| II) Cercle de lecture : lieu de l'évolution | |
| Modes de lecture | Compréhension littérale |
| | Engagement esthétique |

| | |
|-----------------|---|
| | Analyse |
| | Evaluation critique |
| Impact d'autrui | Construction avec / contre les arguments d'autrui |
| | Coopération au sein du groupe (faire avancer une recherche, refus d'écoute). |
| | Rôle de l'élève au sein du groupe (questionnement, leader, élève passif, régulateur, comique ? ...) |

2.4.2. L'explication de son fonctionnement

Pour réaliser cette grille d'analyse, nous avons choisi d'interpréter les résultats du carnet de lecteur et du cercle de lecture en deux temps. En effet, nous cherchons à percevoir une évolution entre les deux retours au carnet de lecteur afin de mesurer l'impact personnel et l'impact d'autrui dans la discussion. Nous reprenons les terminologies de Manon Hébert dans les deux analyses concernant les stratégies de lecture afin de noter l'évolution possible du sujet lecteur : l'élève a-t-il conservé son mode de lecture ou la confrontation avec autrui l'a-t-elle invité à modifier sa stratégie de lecture ? La grille reprend la dichotomie de notre problématique entre le carnet de lecteur, objet personnel, permettant une ouverture collective à travers l'échange afin de faire évoluer sa réception personnelle du texte.

Lors des premiers essais de la grille, nous avons apporté des modifications concernant certains indicateurs. En reprenant les échanges des élèves, il nous semblait difficile d'analyser objectivement certains points. En effet, nous voulions analyser le rôle d'autrui dans le cercle comme source de motivation extrinsèque. Nous pouvions seulement faire comme constat la participation plus active des élèves plus discrets en classe. L'implication de ces élèves pouvaient relever de la constitution des groupes qui favorisaient l'échange. Néanmoins, il ne faut pas exclure non plus que cette motivation pouvait aussi être éveillée par le sujet du cercle de lecture ou par le dispositif en lui-même. Nous avons donc choisi de nous concentrer sur le rôle de chacun dans le groupe en utilisant des indicateurs observables (questionnement, leader, élève passif, régulateur, comique, ...). Dès lors, la motivation peut être suscitée par le

questionnement des élèves et notamment par la fonction phatique du langage (et toi ? qu'en penses-tu ?) qui permet de rétablir la communication avec les élèves plus en retrait dans la conversation.

Cette grille doit illustrer notre recherche en s'appuyant sur notre hypothèse : la confrontation des impressions de lecteur avec autrui doit permettre au sujet lecteur de faire évoluer sa pensée personnelle. La grille s'articule autour de deux outils, le carnet et le cercle, mais aussi de deux moments différents de la réflexion, l'impact d'autrui et l'impact personnel. En ce sens, c'est le retour au carnet de lecteur qui doit ensuite permettre à l'élève de confirmer ou de modifier ses impressions de lecteur en les justifiant. Il est important que celui-ci se replonge dans ses premières impressions afin de percevoir l'évolution. En reproduisant plusieurs fois le cercle, nous pensons que les élèves parviendront à analyser eux-mêmes leur évolution.

3. L'analyse des données

La présentation de nos résultats repose sur une analyse, tout d'abord, des stratégies de lecture utilisées par les élèves dans le carnet de lecteur et lors du cercle de lecture. Nous mesurerons aussi l'impact d'autrui dans l'élaboration d'un avis de lecteur. Enfin, nous terminerons par l'évolution personnelle des impressions de lecteur.

3.1. Les stratégies de lecture utilisées

Tableau 1 : stratégies de lecture mobilisées lors du cercle 1 au collège

| | Compréhension littérale | Engagement esthétique | Analyse | Evaluation critique |
|-----------|----------------------------|--------------------------|---------|---------------------|
| S. | 5 | 3 | 2 | 1 |
| L. | 1 | 6 | 2 | 2 |
| Y. | 2 | 3 | / | 4 |
| Tota 1 | 8 | 12 | 4 | 7 |

Tableau 2 : stratégies de lecture mobilisées lors du cercle 2 au collège

| | Compréhension littérale | Engagement esthétique | Analyse | Evaluation critique |
|-----------|----------------------------|--------------------------|---------|---------------------|
| C. | 2 | 3 | 1 | 5 |
| K. | 2 | 2 | | 1 |
| I. | 2 | 2 | | 2 |
| J. | 3 | 1 | | 1 |
| L. | 4 | 2 | 2 | 2 |
| U. | 2 | | | |
| E. | 4 | 1 | | |
| Y. | | 2 | | |
| D. | | 1 | | |
| A. | | 2 | | |
| O. | 1 | | | |
| T. | | | | 1 |
| Tota l | 20 | 16 | 3 | 12 |

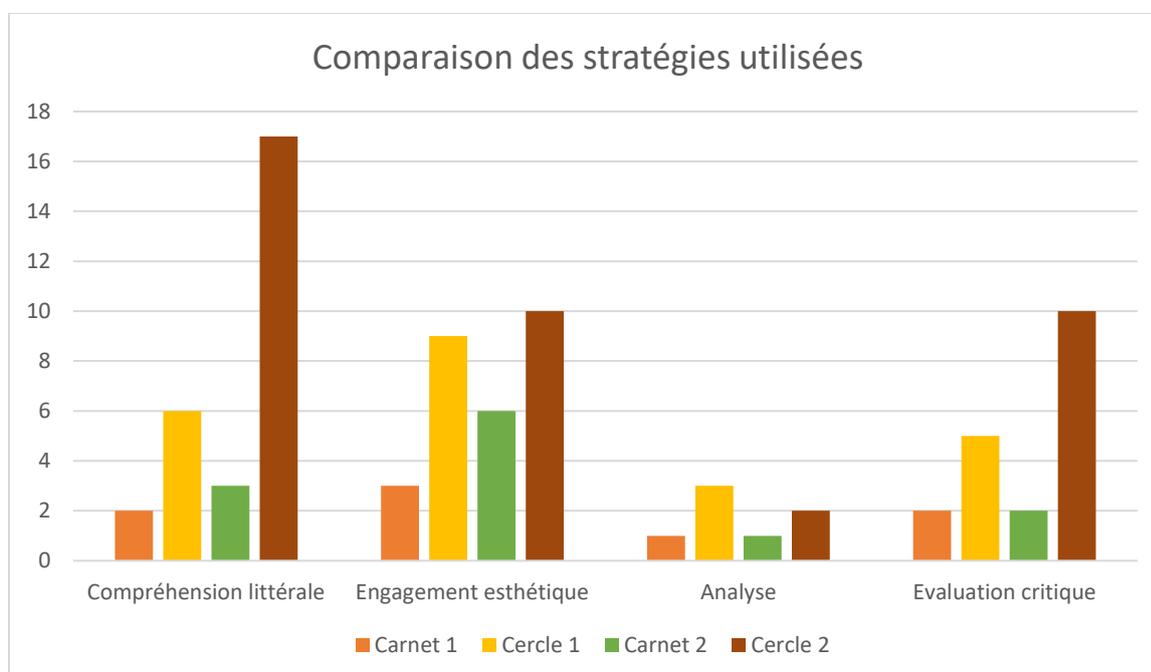
Tableau 3 : stratégies de lecture mobilisées lors du cercle au lycée

| | Compréhension littérale | Engagement esthétique | Analyse | Evaluation critique |
|--|----------------------------|--------------------------|---------|------------------------|
|--|----------------------------|--------------------------|---------|------------------------|

| | | | | |
|-----------|---|----|---|---|
| Matthias | 2 | 4 | 3 | 4 |
| Néo | 5 | 3 | 1 | 2 |
| Kilian | 1 | 2 | 2 | 1 |
| Guillaume | 1 | | | |
| Nolan | | 2 | 3 | 2 |
| Total | 9 | 11 | 9 | 9 |

3.1.1. Les résultats des stratégies de lecture mobilisées au collège

A l'aide des tableaux 1 et 2, nous remarquons que les stratégies de lecture les plus utilisées au collège sont la compréhension littérale et l'engagement esthétique. Ces stratégies sont sollicitées 28 fois chacune.



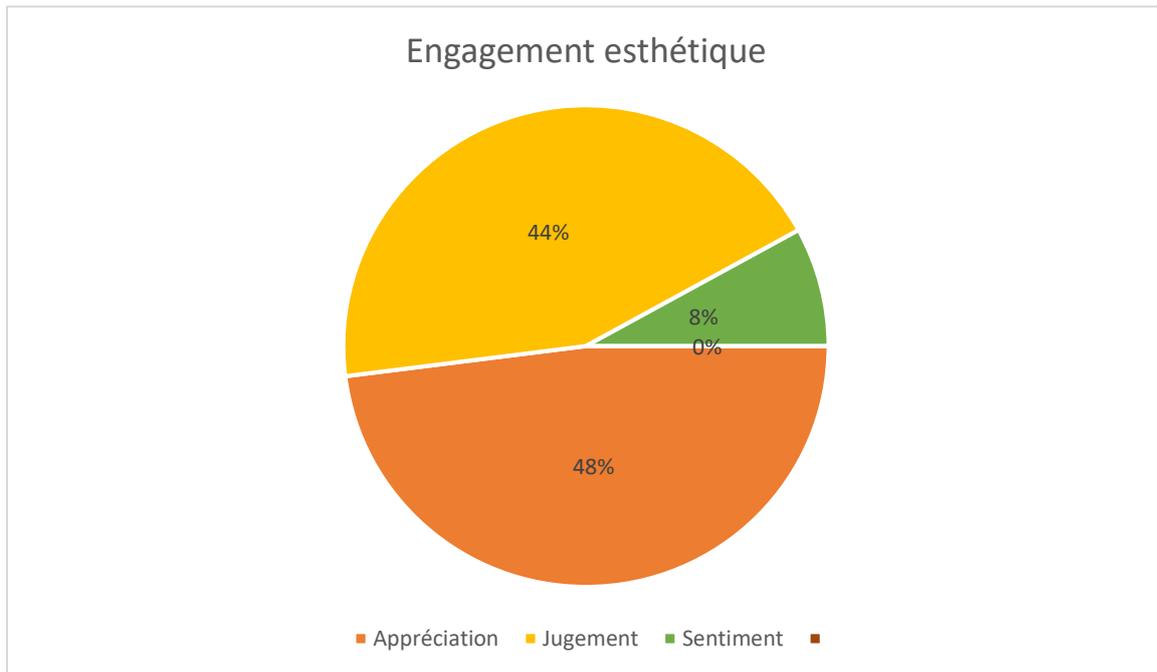
La compréhension littérale apparaît comme la stratégie première de la lecture puisqu'elle prend appui sur le texte en permettant une compréhension nécessaire et factuelle de celui-ci : les personnages présents, l'action, le lieu, ... Les élèves s'appuient sur cette stratégie

lorsqu'ils résument le texte, lorsqu'ils reprennent un élément factuel pour argumenter mais aussi lorsqu'ils questionnent et émettent des hypothèses de lecture en essayant de prédire la suite.

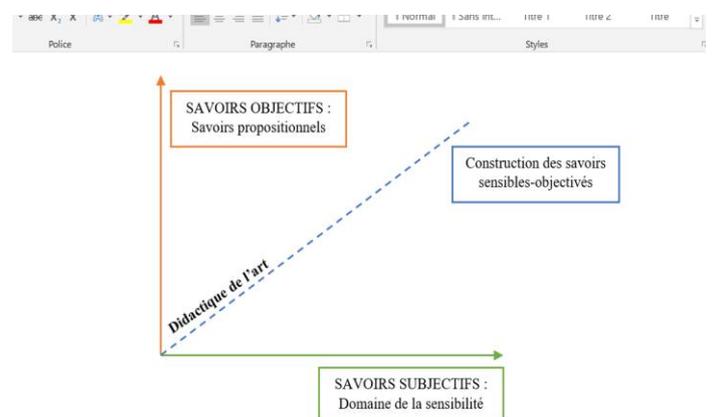
La compréhension littérale d'un texte est nécessaire pour ensuite exercer les autres stratégies de lecture. On constate, notamment, que les élèves les plus en difficulté face à la lecture s'appuient sur cette stratégie. En effet dans le cercle 1, l'élève S. reste principalement sur le texte en choisissant d'être spécialiste des passages. Cet élève parvient à accéder aux autres stratégies grâce aux questionnements des autres membres du cercle. En revanche l'élève L., qui se présente comme le leader du cercle, ne s'appuie qu'une seule fois sur cette stratégie dans le cercle 1. Ensuite, dans ses prises de paroles, on comprend que la compréhension littérale est sous-jacente pour qu'il puisse étayer son impression de lecteur. Dans les carnets des élèves relevés, 4 carnets sur 6 utilisent la compréhension littérale pour résumer le texte afin de garder trace de la compréhension du texte. Le carnet devient un garant de la mémoire, le lieu d'un appui possible pendant le cercle si les élèves ne sont pas d'accord sur la compréhension du texte. Ensuite, cette stratégie est utilisée par deux élèves lorsqu'ils questionnent le texte ou lorsqu'ils émettent des hypothèses de lecture. Dans le carnet de S., l'élève note une citation car celle-ci l'interroge : « Quant à la femme, il la chassa du pays. Elle partit avec l'homme pour lequel elle avait trahi son mari. Pourquoi ils ne se sont pas expliqués ou pardonnés ? ». La formation des hypothèses de lecture se traduit dans le cercle 1 dans la prise de parole de Y. : « si euh... le prince se transforme vraiment en loup-garou, s'il va croiser des loups-garous, s'il va juste au bout de la rue, s'il trompe justement sa femme, pleins de choses. On ne sait pas la suite et on veut savoir ! ». Ici, l'élève exerce son imagination pour essayer de dresser les possibles de l'histoire. A travers ses hypothèses, l'élève fait référence de manière implicite à des indices textuels. En ce sens, l'utilisation de cette stratégie est nécessaire pour entrer dans le texte et le comprendre.

L'engagement esthétique se présente aussi comme la stratégie la plus mobilisée par les élèves. Cette réflexion sur le texte est influencée par la sensibilité et l'éducation des élèves. En effet, elle émerge à travers le prisme du sensible et elle se manifeste souvent par la formulation d'une appréciation de l'élève sur le texte. La sensibilité peut s'exprimer à travers le jugement d'un acte ou d'un personnage (notamment avec le sentiment d'identification). Aussi, l'élève peut former des liens entre le texte et son expérience personnelle (valeurs, mode de vie,

éducation...).



En effet, nous constatons que le verbe « aimer » revient 21 fois dans le cercle 1 contre 7 fois dans le cercle 2. Cette prédominance dans le cercle 1 s’explique par les questions de l’animateur de discussion qui sont orientées de manière à ce que les membres du groupe expriment leur avis (4 questions sur 6 comportent le verbe aimer). De plus, ce premier cercle avait pour finalité de faire entrer les élèves dans la lecture de l’œuvre et donc de susciter leur curiosité. D’autre part, on remarque aussi que l’approche sensible du texte permet ensuite aux élèves de faire des recherches factuelles dans le texte : « son mari disparaissait trois jours par semaine. (Intrigant) » (carnet de S.). Cette première remarque sensible de l’élève conduira ensuite à la définition de la création du suspens dans le texte. Les élèves s’appuient sur le jugement des actes des personnages en les mettant en relation avec leur expérience personnelle. Le cercle 2 portant sur la morale du conte, les élèves cherchaient à rétablir la faute entre les personnages avec des questions du type : « auriez-vous plutôt exilé la femme ou le loup à la place du roi ? ». Dès lors, nous constatons que les questions de l’animateur de discussion orientent les élèves dans leur stratégie de lecture. Or, aborder les textes à travers le sensible est essentiel pour ensuite construire les notions pour objectiver sa lecture.



Les stratégies les moins sollicitées au collège sont l'analyse et l'évaluation critique d'un texte. Ces deux stratégies sont plus facilement utilisées par les élèves lecteurs qui ont développé des compétences permettant de mettre en relation le texte lu avec leurs connaissances. Pour l'analyse du texte, les élèves se concentrent uniquement sur le texte comme un objet construit qui nécessite une étude à l'aide d'outils stylistiques. Pour cela, les élèves interrogent la logique du récit, imaginent les possibles du récit en s'appuyant sur des indices textuels et ils s'appuient sur des procédés d'écriture. Le recours à l'analyse semble être la stratégie la plus difficile pour les élèves, ils ne l'utilisent que 7 fois lors des deux cercles. Lors du cercle 1, les élèves critiquent le texte en soulignant une carence. Ils pointent le manque de description : « il n'y a pas assez de description pour que vous aimiez les personnages », « les personnages, pour moi, il n'y a pas assez de description pour savoir qui ils sont réellement », « pas trop de description sur le mari parce que ça ajoute du suspens ». En critiquant l'absence de description, les élèves démontrent que ce manque conduit le lecteur à ne pas avoir assez d'informations sur les personnages. Néanmoins, en relevant cela, les élèves comprennent que ce manque permet à l'écrivain de créer le suspense et d'éveiller la curiosité du lecteur. Dès lors, à travers cette stratégie, les élèves sont en train de définir le suspens dans le texte et d'analyser l'effet produit sur le lecteur : « on veut savoir la suite ». Pendant le cercle 2, les élèves se sont appuyés sur cette stratégie pour évaluer la crédibilité du conte : « pensez-vous que cette fin est réaliste ? ». L'échange s'est construit autour du questionnement sur la logique du récit. Les élèves ont listé des passages du texte qui leur semblaient manquer de crédibilité par rapport au monde dans lequel ils évoluent : « aujourd'hui on ne va pas voir de loup-garou et encore moins un loup-garou qui va arracher le nez de quelqu'un ». Ce passage du texte semble irrecevable pour les élèves. Néanmoins, en critiquant la logique du récit, les élèves vont parvenir à définir le conte en lui-même : « c'est aussi un conte, donc c'est imaginaire et il y a aussi du merveilleux ». L'élève L. souligne le pacte de lecture qui est conclu avec le lecteur. Le texte est analysé comme un objet pensé par un auteur et l'élève le démontre en s'appuyant sur les caractéristiques du conte et du registre merveilleux. En ce sens, cette stratégie de lecture permet aux élèves de construire des savoirs propositionnels sur un texte. Nous comprenons que celle-ci fonctionne en relation avec les autres stratégies puisque c'est à partir du ressenti de lecture que l'élève parvient à distancier le texte en l'analysant avec des outils textuels ou à travers le prisme de ses connaissances.

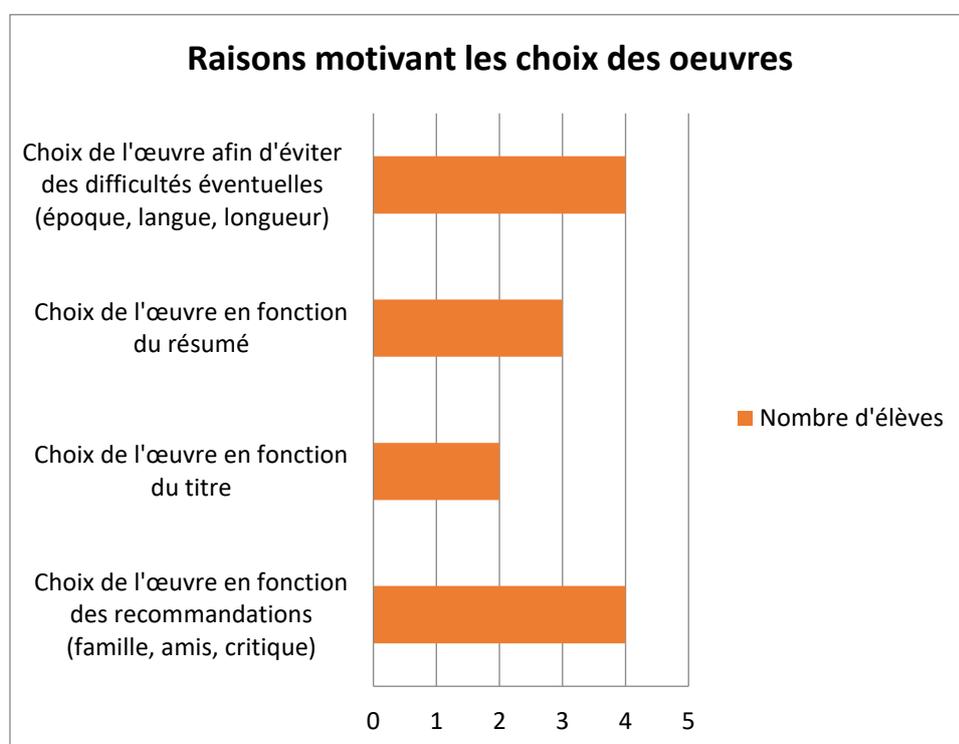
De même, l'évaluation critique repose sur une réflexion distanciée sur soi comme sujet lecteur. L'élève est en mesure de réaliser une analyse distanciée du texte en s'appuyant sur ses

savoirs propositionnels. Cette stratégie réside dans la capacité à lier le texte lu avec d'autres œuvres, à réguler son interprétation, à émettre une critique sur l'œuvre et à s'évaluer en tant que sujet lecteur. Cette stratégie intervient 18 fois dans les deux cercles confondus. Dans le cercle 1, les élèves l'utilisent pour comparer le texte avec d'autres œuvres. L'élève ouvre le texte en le confrontant à différentes références personnelles : un film, un jeu et ses connaissances sur le loup-garou (carnet de Y.). En ce sens, il permet aux autres membres du groupe d'ouvrir leur interprétation sur d'autres œuvres afin de faire évoluer leur interprétation. D'autre part, les élèves discutent sur l'époque du texte : « Est-ce que vous aimez bien le style un peu Moyen Âge des histoires comme ça ? ». En partant d'une appréciation, les élèves parviennent ensuite à définir une des caractéristiques de la littérature à cette époque : « peut-être que c'est une histoire qui a été transmise », « savoir si c'est une histoire qui a été transmise de père en fils ou une hypothèse ». De cette manière, les élèves cherchent à établir un lien entre le texte lu et l'époque de celui-ci. Leurs hypothèses de lecture leur permettent de créer une évaluation critique objective en s'appuyant sur leur savoir de l'époque. De même dans le cercle 2, l'époque devient un argument pour comprendre la morale du conte. Si les élèves ne sont pas tous d'accord sur le châtement final réservé à la dame, ils essaient de nuancer cette fin en s'appuyant sur leur connaissance personnelle de l'époque. Malgré ce désaccord, ils parviennent à souligner la morale de ce conte : « Peut-être parce qu'il n'y avait pas assez d'égalité entre hommes et femmes. Elle voulait faire comprendre qu'il n'y avait assez d'égalité ». Dans leur discussion, les élèves s'accordent sur l'interprétation du message du texte, ils proposent une ouverture vers ce que le texte doit faire comprendre au lecteur. D'autre part, l'évaluation critique repose aussi sur la capacité de l'élève à prendre du recul par rapport à l'œuvre lue en s'évaluant en tant que lecteur : « Cette histoire m'intéresse je pense que l'histoire est encore plus prenante car il y a une conséquence sur le lecteur. Il veut savoir, il vient d'arriver sur le texte et il a lu les premières lignes et puis il est directement dedans. C'est écrit au Moyen Âge, ça donne un côté encore plus mystérieux à l'histoire mais il manque des informations » (carnet de Y.). A la suite du cercle, l'élève inscrit dans son carnet le nouveau regard qu'il porte sur le texte. On remarque que l'élève opère une distanciation sur le texte. Il n'utilise plus la première personne du singulier mais la troisième personne du singulier pour désigner le lecteur, il analyse ce que ressent le lecteur. Ensuite, il s'appuie sur l'époque qui devient un argument pour découvrir le conte. L'élève critique aussi le début de l'œuvre en faisant un constat : le manque d'information. En ce sens, le retour au carnet illustre ici l'évolution du lecteur qui au départ se trouvait du côté sensible et qui parvient à obtenir une lecture distanciée à la fin du cercle.

Ainsi, nous constatons que les stratégies de lecture dialoguent entre elles afin d’acquérir une lecture distanciée d’un texte. Les élèves les plus fragiles ont une interprétation sensible du texte tandis que les élèves-lecteurs parviennent à utiliser toutes les stratégies pour se positionner dans une lecture distanciée du texte. Les cercles de lecture permettent aux élèves d’échanger leur stratégie à travers les questions posées ou dans la discussion.

3.1.2. Les résultats des stratégies de lecture mobilisées au lycée

Tout d’abord, nous pouvons nous intéresser au choix des œuvres à lire par les élèves (puisque’ils avaient à choisir entre trois œuvres à lire) puisque celui-ci est, déjà, une stratégie de lecture adoptée par les élèves.



Le graphique précédent nous présente les différents arguments que les élèves avancent pour justifier leur choix de lecture. La première raison les ayant aidé à choisir entre les trois œuvres qu’ils invoquent est celle des potentielles difficultés qu’ils pourraient rencontrer et qui sont, selon les élèves, différentes : l’époque, d’abord, entre en compte (« La première raison qui m’a poussé à choisir cette œuvre est que c’est l’œuvre la plus récente des trois donc je me suis dit que c’est sûrement celle qui me parle le plus », « et pour finir, contrairement à beaucoup, je préfère les livres récents que courts, car un livre récent mais long peut être plus facile à lire (car il utilise moins de vieux français) alors qu’un livre court mais vieux peut être compliqué et ennuyant »), au même titre que la longueur. Les barrières de l’époque, du contexte, ainsi que

celles de la langue sont donc des choses avec lesquelles les élèves avouent, ici, ne pas être capables de faire, expliquant que celles-ci entraveront leur compréhension et leur plaisir.

Ensuite, et à égalité, à raison de quatre élèves sur cinq, le fait qu'une œuvre soit appréciée et recommandée par d'autres (famille, critique littéraire) est un gage de qualité et motive également le choix des élèves. La discussion entre alors, déjà et avant la mise en place du cercle de lecture, en compte, puisque les recommandations des parents ou des proches motivent les élèves à sélectionner une œuvre, comme le fait savoir N. en expliquant « ma mère l'avait déjà lu et m'a dit qu'elle était bien donc ça m'a donné envie de la lire ». De plus, le fait qu'un roman soit prix Nobel de littérature, donc également conseillé, mais par la critique cette fois-ci, est, pour les élèves, le signe qu'une œuvre est réussie : « ensuite, sur la page de couverture on peut voir qu'il y a marqué que William Golding a eu un prix Nobel de littérature donc on peut dire que c'est un bon livre », « il est prix Nobel de littérature, ce qui pour moi veut dire qu'il est un bon livre ».

Enfin, les titres et résumés des œuvres orientent aussi cette sélection : plus un résumé aura l'air attrayant, aura l'air de convenir à leurs attentes, et plus leur choix se portera vers cette œuvre. Ainsi, sur cinq élèves, trois ont choisi le roman en fonction de son résumé : « les raisons qui m'ont poussé à choisir cette œuvre sont tout d'abord le synopsis, c'est celui qui m'a donné le plus envie de lire le livre », « j'ai décidé de prendre cette œuvre-ci car le synopsis m'a donné le plus envie, j'adore les récits d'aventures et de survie comme celui-là », tandis que deux l'ont choisie en fonction de son titre (« J'ai choisi cette œuvre car tout d'abord le titre m'a attiré et je voulais savoir ce qui se cachait derrière cet étrange titre », « pour le titre, je l'ai trouvé amusant et original »).

Il semble bien que la notion de plaisir, de goût, donc d'engagement esthétique, entre en premier lieu en compte dans la lecture, et ce dès le choix du roman. Et l'on remarque bien par la suite, dans les carnets et débats, qu'il y a toujours sa place et toute son importance. En effet, la notion de goût et de plaisir est invoquée à dix reprises au sein des carnets de lecteur : deux élèves parlent de « bons livres », deux autres expliquent que ceux-ci leur ont « donné envie », et d'autres emploient de nombreux verbes tels que « adorer », « préférer », « attirer », « plaire » qui indiquent l'appétence des élèves pour ces romans. Puis, au sein des débats, les élèves ont conscience de l'importance de cette notion de goût, et ont conscience de l'importance de leurs ressentis dans la compréhension d'une œuvre. En effet, N. pose une question pertinente au cœur de la discussion : « Alors attendez moi j'ai une question qui pourrait faire avancer le débat : est-

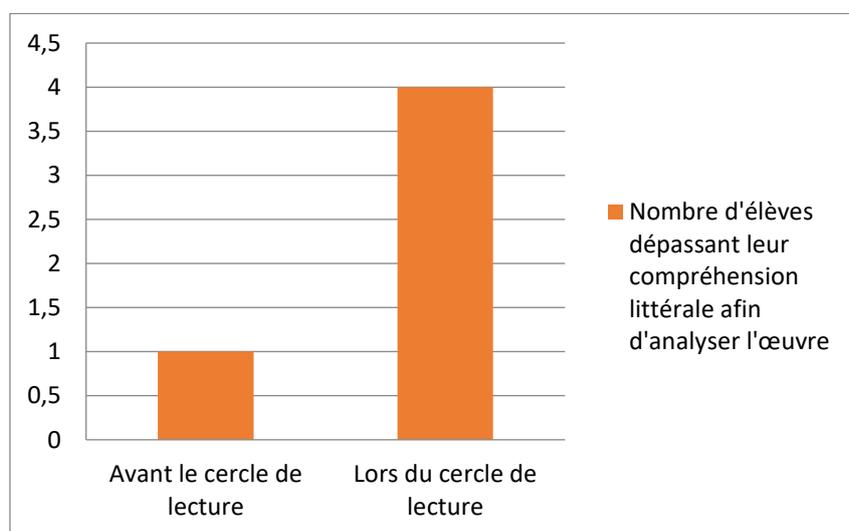
ce que vous avez bien aimé ce livre ? ». La capacité d'un livre à faire voyager les élèves est ce qui est le plus mis en avant dans le débat : « il m'a vraiment transporté dans un autre monde littéraire ». Et, que ce soit au collège ou au lycée, on peut constater que l'engagement esthétique est tout aussi important, et ce malgré le fait que les exercices travaillés en classe soient de moins en moins axés sur les ressentis des élèves, de plus en plus contraints scolairement parlant :



En effet, on remarque une stricte égalité dans l'engagement esthétique entre les deux niveaux de classe.

Mais, si l'engagement esthétique, si les impressions de lecteur, les manières de recevoir une œuvre, peuvent aider les élèves à comprendre et à analyser celle-ci, il arrive également que les élèves ne dépassent pas ces premières impressions et restent dans la compréhension littérale. Par exemple, avant le cercle de lecture, et bien que les élèves cherchent à répondre à la question en avançant des arguments logiques et en s'appuyant sur les textes, certains paraphrasent l'œuvre. Ainsi, G. cite le texte, dans son carnet de lecteur, sans interpréter sa citation : « Le groupe élit un chef comme en témoigne cette citation de Ralph au chapitre 1 : « Moi je trouve qu'il nous faudrait un chef pour prendre les décisions » ». Il ne cherche absolument pas à argumenter, à réfléchir aux intentions de l'auteur ou aux différents procédés employés. De même N., alors qu'un bref résumé du texte lui est demandé, simplifie l'œuvre au point que son résumé mettra de côté l'un des points les plus importants du récit, à savoir les combats pour le pouvoir entre Ralph et Jack : « Une fois arrivés, c'est le personnage principal Ralph qui va prendre les commandes ». S'il explique après que « pendant une longue partie du livre, il va se

faire la guerre avec Jack », il semble ne pas saisir les nuances au cœur de l'œuvre, et ne pas saisir que Ralph n'est pas le seul à prendre les commandes, puisque Jack va aussi assurer le commandement de l'un des groupes. Pourtant, d'autres élèves s'avèrent à même de dépasser cette compréhension littérale, et cherchent à reproduire les mêmes stratagèmes que ceux étudiés pour le commentaire : en partant de leurs impressions de lecteur, donc de cette compréhension littérale, ils cherchent à analyser cette œuvre, à analyser les propos de l'auteur, les raisons ayant motivé son écriture. Si, alors, la question les oriente, ils semblent à même de la dépasser. Ainsi M. est le seul élève à s'être intéressé au contexte de l'œuvre, et aux raisons qui ont motivé son auteur à l'écrire : « *Sa Majesté des mouches* a été écrit en 1953 par William Golding puis publié en 1954. La seconde guerre mondiale vient de se terminer, le monde est dévasté, tout est en pleine reconstruction. C'est à ce moment-là que William Golding qui a vécu et participé à la seconde guerre mondiale décide d'écrire *Sa Majesté des mouches* pour faire passer des messages et montrer à la société que lors de cette guerre, les hommes se sont comportés comme des enfants et des animaux sauvages ». Cela lui a donc permis de déchiffrer le sens caché de l'œuvre, et d'en comprendre le réel intérêt, tout comme de saisir celui de la littérature en général.



Ce graphique nous montre que les élèves, poussés par les autres lors du cercle de lecture, cherchent à dépasser leur compréhension littérale (qui est, pour la plupart des élèves, juste) en étayant leurs arguments, afin de les présenter de la manière la plus précise possible à leurs camarades, et afin, justement, d'analyser l'œuvre. Le cercle de lecture semble donc bien le lieu où les élèves peuvent adopter et développer de nouvelles stratégies de lecture.

L'on voit donc bien que, dans leur carnet de lecteur, les élèves reproduisent les erreurs qu'ils commettent en commentaire : soit ils paraphrasent le texte, comme le fait G., soit ils mettent de côté ou oublient des éléments majeurs de celui-ci, éléments qui peuvent alors mener à des contresens et des erreurs d'interprétation. Les élèves ne perçoivent alors pas toutes les nuances du texte : procédés précis mis en place par l'auteur, nuances au cœur même du récit... Il semble donc que poser une question aux élèves (« Dans cette œuvre, l'Homme est-il présenté comme un animal comme les autres ? ») leur permet d'orienter leurs recherches, comme l'aurait fait une problématique en commentaire de texte. S'appuyant sur celle-ci, ayant à argumenter, les élèves sont incités à analyser certains aspects précis de l'œuvre. Mais, il est important de souligner qu'en premier lieu la plupart reste dans une compréhension littérale.

Ainsi, au lycée, et en fonction des profils des élèves, ceux-ci développent diverses stratégies de lecture. Si la plupart restent dans une compréhension littérale, parce que c'est une lecture cursive, donc en dehors de la classe, dans une sphère privée, d'autres dépassent cette compréhension littérale et opèrent un transfert, comprenant les enjeux d'une telle lecture cursive pour la compréhension du cours et les ouvertures possibles au sein de la séquence : le travail sur la lecture cursive est alors l'occasion de réinvestir les savoirs méthodologiques et disciplinaires. Mais l'on constate ici l'importance du cercle de lecture, qui amène les élèves à analyser leurs arguments, et non uniquement à les présenter à leurs camarades.

3.2. *Le rôle d'autrui*

3.2.1. Le cercle pour confronter les arguments

Le cercle de lecture est pensé, dans notre recherche, comme le lieu où les élèves doivent échanger sur le texte afin de construire leur interprétation de lecture avec ou contre les arguments des participants. La confrontation des hypothèses de lecture doit permettre aux membres du cercle de les conforter ou de les réguler. Nous constatons que la grande majorité des élèves sont d'accord avec les hypothèses formulées par les membres du cercle.

Tableau comparatif :

| Cercle 1 collègue | Cercle 2 collègue | Cercle lycée |
|-------------------|-------------------|--------------|
|-------------------|-------------------|--------------|

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|
| Expression de l'accord | 4 : « comme Y », « comme toi Y. », « une réflexion de Y. », « voilà, c'est ça ». | 0 | 11 : « ouais logique », « très bien », « ouais logique », « je suis d'accord », « ouais j'ai mis ça aussi », « exactement », « mais oui », « ouais voilà », « exact », « bien sûr mais oui », « je suis d'accord avec ton argument ». |
| Reformulation d'une même idée | 2 : accord sur l'envie de découvrir la suite « oui, ça donne très envie, on a envie de savoir... » // « Bah oui, ça donne envie de lire la suite... » Accord sur le Moyen Âge. | 4 : accord sur le merveilleux de la transformation en loup-garou. Accord sur la fin du conte par rapport à la crédibilité. Accord sur l'inégalité homme – femme : « Elle voulait faire comprendre qu'il n'y avait assez d'égalité » // « Elle voulait montrer que les femmes n'avaient pas le même droit que les hommes ». Accord sur la surprise créée par la fin du conte : « Tous : non ». | 5 : accord sur la cruauté du personnage de Roger : « Roger c'est un grand fou » // « Roger il a buté Porcinet ». Accord sur l'appréciation du roman. Accord sur la position de Jack : « il veut être chef », « il veut dominer », « il est jaloux de Ralph ». Accord sur les actes de Jack : « Jack ne pense qu'à s'amuser » // « Jack est un enfant très virulent, qui a vraiment |

| | | | |
|------------------|-----------------------------|---|---|
| | | | un comportement pas très respectueux ». Accord sur la représentation de l'homme comme un animal. |
| Désaccord | 1 : « moi pas trop » | 2 : désaccord par rapport à la compréhension littérale : « tu n'as pas compris ». Désaccord sur l'exil final : « moi j'aurais exilé les deux » // « moi j'aurais plus exilé la femme ». | 0 |

En effet, dans le cercle 1, les élèves rejoignent l'avis d'un élève : « S. : Comme Y., moi je veux savoir la suite qu'est-ce qui va se passer après », « L. : Comme toi Y., savoir si c'est une histoire qui a été transmise de père en fils ou une hypothèse ». Ici, les élèves soulignent leur accord en reformulant l'argument d'un élève du cercle. Ils ne l'explorent pas davantage. De même pour le cercle 2 au collège, les élèves interviennent plus en répondant aux questions plutôt qu'en discutant les propos d'autrui : « Est-ce que vous vous attendiez à cette fin ? Tous : non ». En ce sens, les élèves partagent la même opinion face à cette question et cela ne conduit pas au débat. Ils n'essaient pas d'exploiter cet accord, chacun se contente d'exposer ce qu'il imaginait concernant la fin du conte. Le cercle 2 semble moins inviter les élèves à la discussion que le cercle 1. La configuration du cercle 2 comprenait plus de participants ainsi que des auditeurs, dès lors celle-ci semble moins propice à la conversation que lors des cercles composés de trois ou quatre participants. Nous remarquons le même constat au lycée concernant l'accord des participants autour d'une proposition. Le cercle est rythmé par l'appui des membres concernant certaines interventions : « je suis d'accord avec ton argument », « ouais

voilà », « exact », « bien sûr », « logique ». Ces paroles sont prononcées par les élèves pour manifester leur accord avec les idées des membres. Néanmoins, nous remarquons que les élèves n'essaient pas d'enrichir la position de leur camarade. Lorsque les membres du cercle sont d'accord, cela n'engendre pas une discussion plus approfondie de la part des membres. Au contraire, cela leur permet ensuite d'évoquer un autre sujet pour ensuite pouvoir débattre. On voit, d'ailleurs, que les élèves sont dans la recherche d'un accord entre eux plutôt qu'un désaccord : « très bien très bien, moi j'ai mis ça mais en troisième argument ». Ici, l'élève acquiesce l'intervention d'un des membres en expliquant simplement qu'il la partage sans plus l'exploiter. Lorsque plusieurs élèves partagent une même impression, cela les encourage simplement à la conserver et non pas à l'exploiter davantage.

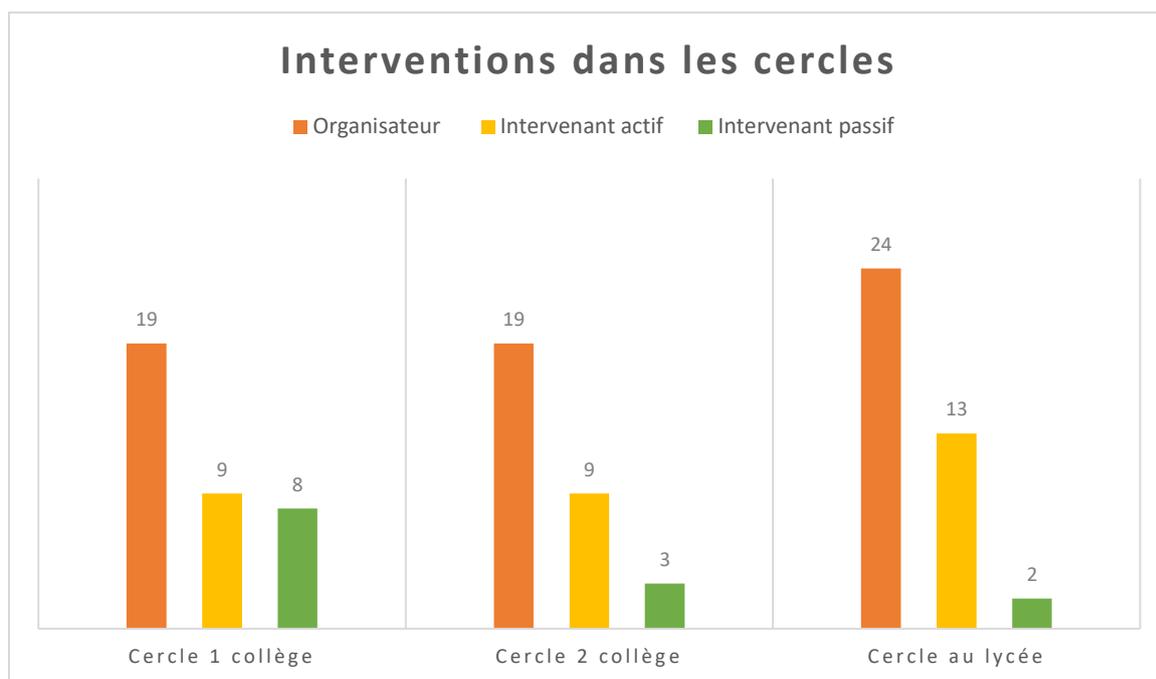
Concernant les désaccords, nous remarquons qu'ils sont moins présents même parfois inexistantes comme dans le cercle au lycée. Cela démontre que les élèves sont plus dans la recherche d'une lecture commune du texte en partageant leur point de vue afin qu'ils soient validés par les autres membres. Dans les cercles au collège, on ne trouve que trois désaccords. Deux désaccords sont liés à une implication personnelle des élèves à travers le sensible et le troisième se fonde sur une incompréhension du sens littéral du texte. Dans le premier cas, le désaccord émerge à partir d'une appréciation : « avez-vous aimé le début du texte ? ». Les participants sont invités à donner leur avis et l'un d'entre eux explique qu'il n'a pas apprécié le début du texte à cause du manque d'information. Le désaccord ne mène pas ensuite au débat puisqu'il s'agit d'une appréciation personnelle qui est justifiée par l'élève. De même dans le cercle 2, le désaccord repose sur le jugement des élèves : « Auriez-vous plutôt exilé la femme ou le loup à la place du roi ? ». Ici, les élèves ont des points de vue divergents : « Moi je pense que j'aurais exilé les deux parce qu'ils ont, tous les deux, fait des choses de mal », « Moi j'aurais plus exilé la femme quand même parce que la femme a quand même commencé, elle a envoyé quelqu'un pour voler ses habits et puis elle l'a trompé ». Seulement, le désaccord ne nourrit pas le débat non plus, les élèves exposent seulement leur avis et ils ne rebondissent pas pour essayer de convaincre l'autre. Le dernier désaccord repose sur une incompréhension du texte. En effet, un élève, en prenant la parole dans le cercle 2, rend compte de son incompréhension en confondant des personnages. Un autre membre réagit en lui faisant prendre conscience de son erreur et en lui expliquant : « C. en chuchotant : Tu n'as pas compris. En fait, elle tombe amoureuse d'un chevalier qui a volé les habits de Bisclavret ». Ici, le désaccord permet d'éclairer la compréhension du texte et a pour rôle de réguler l'interprétation du texte. En ce sens, le désaccord est ici utilisé pour clarifier la compréhension des élèves.

La construction de l'avis de lecteur semble s'effectuer à travers la recherche d'un accord au sein du groupe plus qu'en discutant les désaccords. Cela est flagrant dans le cercle 2 du collège et dans celui du lycée. En effet, les élèves veulent partager leur recherche en cherchant l'approbation des autres. Pour les élèves, le cercle permet le partage des idées personnelles plus que la confrontation. Dans le cercle au lycée, on retrouve sept fois la construction verbale « j'ai mis ». Les élèves s'appuient sur leur prise de notes dans le carnet pour partager leurs éléments de réponse. Dans le cercle 2, les élèves ont tendance à rester sur le travail de recherche dans le carnet plutôt que de discuter ou de rejoindre les interventions des autres : « après nous, je n'ai pas de rapport avec la question même mais nous on travaillait sur, nous on pensait plus que c'était imaginaire », « non on ne pense pas que les loups-garous sont réels car ils sont légendaires ». Les deux élèves soulignent la même idée mais ils prennent la parole sans faire référence à l'autre ou sans faire évoluer l'argument. C'est l'écueil majeur que rencontre le cercle 2 au collège. Sur douze questions posées par les animateurs de discussion, seulement trois échanges contiennent plus de trois interventions des membres. Les neuf autres échanges sont constitués d'une ou de deux réponses de la part des participants avant de poursuivre sur un nouveau questionnement.

Ainsi, les élèves pensent le cercle de lecture comme un lieu de partage des recherches personnelles afin de trouver l'accord des membres du cercle. C'est aussi le moment pour les élèves de rectifier les incompréhensions pour réguler l'interprétation du texte.

3.2.2. L'autre pour étayer sa pensée

Dans notre recherche, nous partons du postulat que la confrontation des impressions de lecteur va permettre à chacun des membres de faire évoluer ou de conforter ses hypothèses de lecture. Les interventions des participants vont engendrer la constitution de nouvelles possibilités de lecture à explorer dans le texte. Dès lors, chacun possède un rôle dans le cercle de lecture. Si au collège les cercles sont guidés par le rôle de chacun, nous retrouvons des profils similaires avec les élèves du lycée. Dans le graphique suivant, nous nous concentrons sur les interventions de l'organisateur de discussion et nous étudierons les interventions de l'élève le plus actif et du moins actif dans le cercle.



L'un des rôles le plus identifiable est celui de l'organisateur de discussion que l'on repère grâce aux questions posées et à la volonté de faire avancer la discussion. Au collège, ce rôle repose dans les fonctions de l'animateur de discussion. Au lycée, les élèves se sont attribués les rôles eux-mêmes. L'organisateur de discussion oriente donc la conversation en interrogeant les membres du groupe pour faire évoluer la construction des impressions de lecteur. Au lycée, les questions sont essentiellement formulées par un élève qui interroge à deux reprises ses camarades : « moi j'ai une question qui peut faire avancer le débat, est-ce que vous avez bien aimé ce livre ? », « alors quelles sont les conceptions de la vie en groupe, de la vie loin de la civilisation ? ». L'élève a la volonté de nourrir l'échange en invitant les participants à se positionner. De même au collège, l'animateur oriente la discussion pour réguler l'échange. Dans le cercle 2, l'animateur de discussion tente d'aiguiller les membres du cercle qui n'arrivent pas à dépasser leurs premières hypothèses de lecture en demandant : « qui a écrit l'œuvre ? ». Cette question invite les élèves à se concentrer sur la compréhension littérale car ils semblent avoir omis une information qui leur permettra d'affiner leur représentation. Implicitement, l'animateur de discussion permet aux autres membres d'accéder à la morale du conte. Dès lors, l'échange avec autrui a engendré l'accès à la morale du conte. En invitant les élèves à se décentrer de leur point de vue initial et en les conduisant vers un élément factuel, ils ont été orientés vers une approche distanciée de la fin du conte. L'animateur de discussion, avec cette question, a proposé un étayage pour éclairer la morale du conte. Dans le cercle 1, l'animateur de discussion est soucieux de la prise de parole de chacun des membres. Il relance la conversation à huit reprises en utilisant la fonction phatique du langage : « et toi ? ». De la sorte,

il invite un élève plus passif à prendre la parole et à exprimer son avis dans le cercle. Cette volonté de faire participer chacun des membres est aussi présente au lycée, notamment avec le recours à l'invitation (« qu'avez-vous trouvé comme deuxième argument ? »), l'utilisation de l'ordre (« dépêchez-vous de présenter votre deuxième argument ») et aussi l'encouragement (« vas-y », « dis-nous »). Dès lors, le fonctionnement du cercle repose sur l'organisation de la parole entre les élèves pour permettre à chacun d'exprimer son avis afin de le confronter avec celui d'autrui.

Le fait de devoir échanger son avis de lecteur conduit à exercer une compétence orale pour participer et faire avancer une recherche au sein d'un groupe. Dès lors, les élèves doivent être en mesure d'exprimer clairement leur hypothèse de lecture. Dans le cercle 1, on remarque que l'élève L., qui se présente comme le leader du groupe, invite ses camarades à développer leur réponse quand celle-ci manque de clarté : « Tu peux préciser ? Précise », « Comme ? Pour toi c'est quoi les informations importantes pour comprendre un texte ? ». Ces invitations engendrent une précision de la part du membre du cercle et elles permettent de motiver sa participation. Grâce aux interventions de L., l'élève S. parvient à développer sa pensée. Nous constatons que l'élève s'exprime autant que l'élève Y. qui a la volonté de faire avancer la discussion. Grâce aux sollicitations, l'élève S. peut entrer dans le cercle et donner son avis. Sans cela, l'élève interviendrait moins dans le cercle. Au lycée, c'est l'élève G. qui est le moins actif. Sa participation est motivée par l'invitation de l'organisateur de la discussion. Il ne prendra d'ailleurs qu'une seule fois la parole pour développer un argument qui lui est propre à la suite de la remarque de l'organisateur. Ensuite, sa deuxième prise de parole répète l'argument d'un membre du cercle : « au début non ». Ces deux élèves, S. et G., se présentent comme passifs face au cercle. Pour pouvoir participer à celui-ci, le rôle d'autrui est primordial car il permet d'exercer une motivation extrinsèque. En revanche dans le cercle 2, nous constatons que les élèves les moins actifs sont ceux qui rencontrent des difficultés de lecture. En effet, si U. et O. se sont portés volontaires pour participer au cercle, ils n'interviennent que deux fois pour U. et une fois pour O. A chaque fois, leur prise de parole témoigne d'une confusion : « Moi je dis que ce n'est pas réaliste parce que, à la base, l'épouse elle l'a trompé, elle l'a trahi, elle lui a volé ses habits et puis à la fin elle tombe amoureuse de lui. », « Moi j'ai une idée... Tout le monde le sait qu'il est en loup-garou ». La confusion de U. est donc rectifiée par un membre du groupe, en revanche aucun des membres ne réagit à la prise de parole de O. Les animateurs de discussion ne sont pas attentifs aux différentes interventions ce qui conduit à des inégalités concernant les membres du groupe.

D'autre part, certains membres du groupe participent pleinement à la réalisation du cercle en donnant leur avis et en essayant de faire avancer la discussion. On les remarque grâce à leur participation très active dans le cercle puisqu'ils se positionnent comme les deuxièmes intervenants après les organisateurs.

| | Interventions développées visant à faire avancer le cercle. | Interventions brèves pour appuyer un camarade. | Interventions visant à faire dévier le cercle. |
|-------------------|---|--|--|
| Cercle 1 : Y. | 5 | 3 | 1 |
| Cercle 2 : L. | 6 | 3 | 0 |
| Cercle lycée : M. | 10 | 3 | 0 |

Lors du cercle 1, l'élève Y. participe énormément et il prend soin de développer chacune de ses réponses en étayant : il répond à la question et il justifie son point de vue : « Oui j'ai aimé car cela m'a fait penser à des histoires connues. Ça me fait penser à un jeu : le loup-garou, à des personnages comme dans X-MEN, à des histoires différentes et... aussi à la culture autour du loup-garou : passer la nuit dans la forêt et revenir le jour ». En répondant aux questions posées par l'animateur de discussion, l'élève essaie d'ouvrir les interprétations de lecture en mettant en relation le texte avec ses connaissances personnelles. De même dans le cercle 2, l'élève L. développe ses réponses sur le même modèle : « Elle voulait montrer que les femmes n'avaient pas le même droit que les hommes. Il y a l'obligation du mariage, elles devaient rester chez elles, ... ». Ces deux élèves sont des lecteurs et ils ont l'habitude d'échanger sur leur lecture. Cela démontre qu'ils détiennent déjà les codes pour réaliser ce genre d'exercice. Au lycée, l'élève M. s'inscrit aussi dans cette dynamique. Il présente ses arguments en les développant mais il appuie aussi les interventions de ses camarades. Lorsque le cercle réfléchit sur le caractère animal de l'homme, M. légitime les propos d'un camarade avec le texte : « Ouais, y a un passage qui le montre, attendez je vais vous le lire ». Il se place alors comme régulateur puisqu'il parvient à l'accord des membres du cercle autour de son intervention.

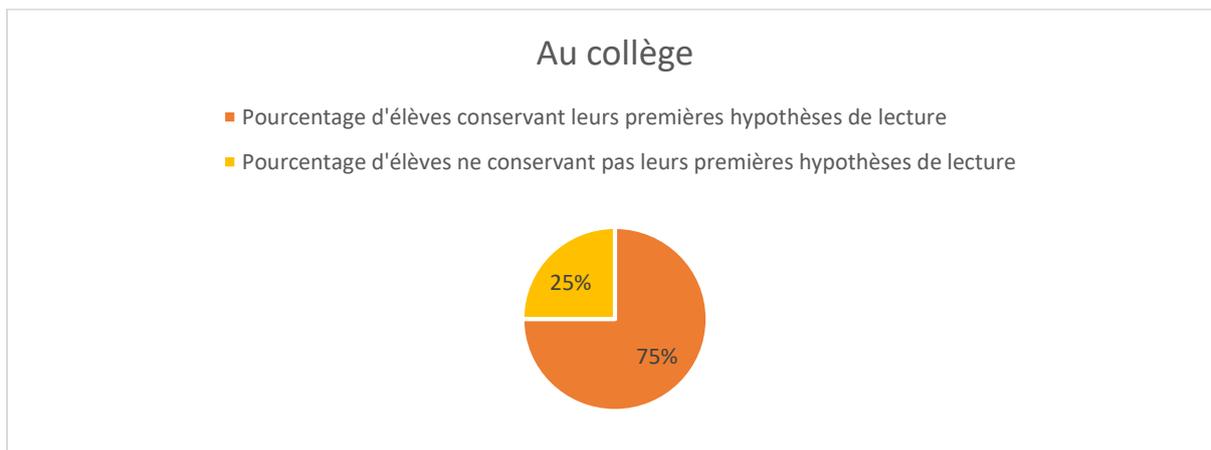
Dès lors, le rôle des élèves dans le cercle influence les impressions de lecteur. En effet, la confrontation des arguments conduit les élèves à étayer leur pensée en fonction des questions

posées et des interventions de chacun. Le cercle peut aussi éveiller la motivation extrinsèque pour les élèves les moins actifs. En ce sens, le cercle de lecture est le lieu de la construction des lecteurs grâce à autrui.

3.3. *L'évolution des impressions de lecteur*

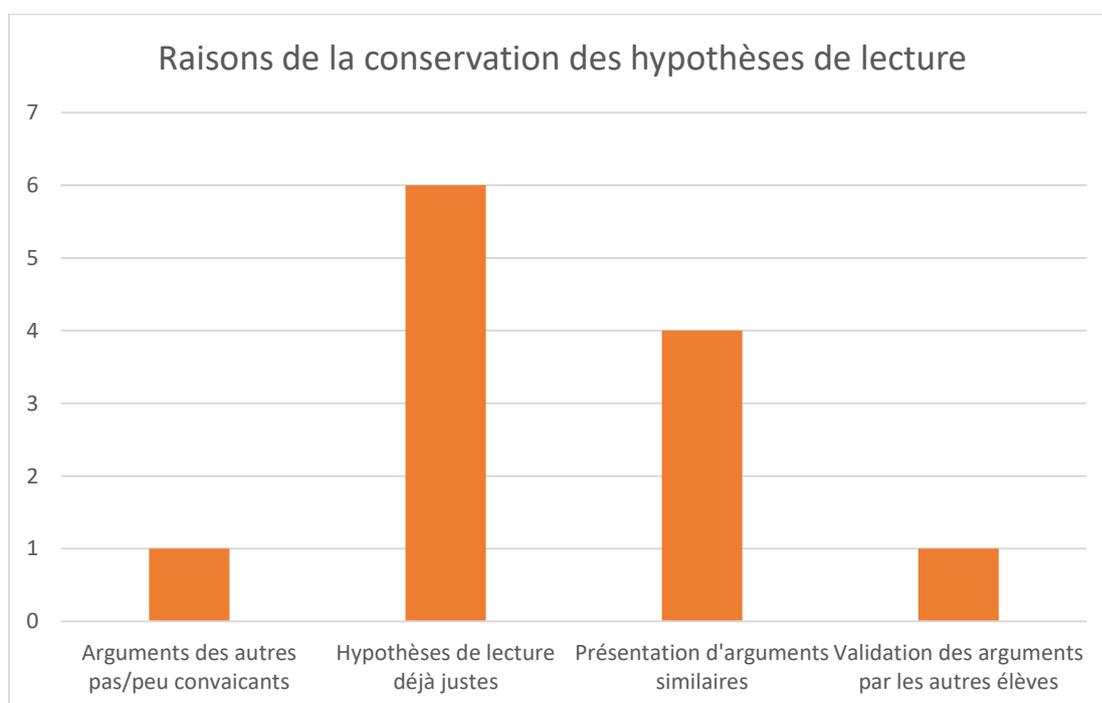
3.3.1. La conservation des premières hypothèses de lecture

Grâce aux carnets de lecteur, que les élèves ont repris après les cercles de lecture, afin de donner un avis sur ceux-ci et sur l'évolution de leurs hypothèses de lecture par le biais de différentes questions (« En quoi ce débat m'a-t-il paru intéressant ? », « En quoi la confrontation de mes arguments à ceux de mes camarades m'a-t-elle été utile ? », « Ai-je envie de modifier ma position de départ concernant la question « Dans cette œuvre, selon-vous, l'Homme est-il présenté comme un animal comme les autres ? » ? Pour quelles raisons ? Citez 3 raisons. »), nous avons pu nous faire un avis sur l'utilité de ces cercles de lecture. Les graphiques suivants, présentant les pourcentages d'élèves ayant conservé leurs premières hypothèses de lecture et ceux les ayant modifiés, nous montrent bien qu'en majorité ces élèves ne changent pas d'avis quant à leurs premières impressions et hypothèses :





Il convient alors de s'interroger sur les raisons qui font que les élèves conservent leurs premières hypothèses de lecture et ne souhaitent pas changer d'avis. Les élèves évoquent, dans leurs carnets, quatre raisons, qui sont présentées dans le graphique ci-dessous :



La justesse des hypothèses de lecture est, bien évidemment, la première raison qui fait que les élèves vont les conserver : « Non je n'ai pas forcément envie de changer ma position de départ concernant la question car on a trouvé que des arguments qui montrent que c'est oui, l'Homme est présenté comme un animal comme les autres », « je n'ai pas envie de modifier ma position de départ car je pense avoir raison », « Tout ce que l'on a dit, je le savais déjà ». On constate alors que les élèves sont à même de valider ou d'invalider eux-mêmes leurs hypothèses, donc de prendre du recul, pour la plupart, sur leurs interprétations et leurs arguments, et ce grâce au cercle de lecture. En effet, être confronté aux interprétations et

hypothèses d'autrui, voir si celui-ci a analysé l'œuvre de la même manière, permet de rassurer l'élève quant à sa position de départ, de le conforter dans son idée, de lui montrer que d'autres l'ont comprise de la même manière. D'ailleurs, le fait qu'un autre élève valide ou non les arguments avancés est une autre raison invitant les élèves à conserver leurs premières hypothèses de lecture : « Non je n'ai pas forcément envie de changer ma position de départ concernant cette question car mes arguments ont été validés par mes collègues ». Cela nous ramène toujours à cette importance fondamentale de la confiance que les élèves développent en eux et entre eux : ils sont rassurés quand d'autres sont du même avis qu'eux, et savent alors toute l'importance de faire en sorte que les autres soient à l'aise lors du cercle de lecture (« Je suis d'accord avec ton argument », « Les arguments sont bons », « très bien »).

Ensuite, les élèves expliquent conserver leurs premières hypothèses de lecture car les arguments présentés par leurs camarades sont similaires à ceux qu'eux-mêmes ont avancés dans leurs carnets : « Je n'ai pas envie de changer ma position de départ concernant la question car on a trouvé que des arguments qui montrent que c'est oui », « Certains des arguments de mes camarades étaient les mêmes que les miens ce qui a confirmé ma pensée ». Cela permet de voir que tous sont à même de percevoir l'importance et les nuances de chaque œuvre : ils vont utiliser les mêmes exemples, vont prendre en compte les mêmes éléments. Ainsi, pour des exercices plus scolaires tels que des questions de lecture ou le commentaire, cela montre que tous sont capables de repérer les points importants d'un texte, et d'argumenter en s'appuyant sur des exemples pertinents.

La capacité des autres à convaincre et à persuader est ensuite pointée du doigt par les élèves. Ainsi, si les arguments de leurs camarades ne sont pas convaincants, les élèves vont le mentionner lors du cercle de lecture (« C'est pas très intéressant », « Votre intervention n'est guère utile à l'avancement du débat », « Tu n'as pas compris ») ou l'évoquer dans leur carnet : « Suite à ce débat, ma position de départ n'a pas bougé car les arguments ne m'ont pas convaincu, ils n'ont pas eu d'arguments persuasifs et ils n'ont pas ajouté d'éléments supplémentaires à ce que je pensais ». Cela pointe une dimension importante du cercle de lecture : celle de l'oral. La manière de présenter les arguments, de manière sûre et argumentée ou, au contraire, d'une façon plus hésitante, tant dans le choix des exemples que dans la manière de les exposer, est donc capitale, et les élèves le soulèvent alors ici, comme le souligne G. dans son carnet de lecteur : « Face à mes camarades mes arguments ont été utiles car j'avais des arguments concrets et j'ai pu convaincre mes camarades de changer d'avis ».

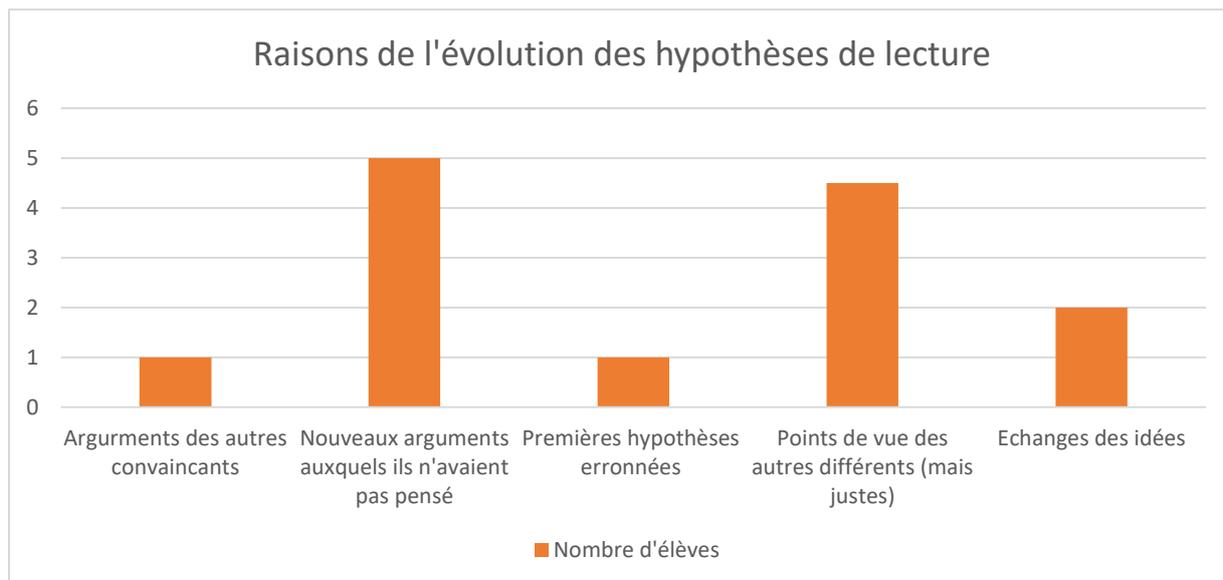
Néanmoins, si les élèves soulèvent ces quatre raisons dans leurs carnets de lecture, on peut se demander si d'autres éléments ne font pas en sorte que ceux-ci conservent leurs premières hypothèses de lecture et ne les dépassent pas. Il semble que le caractère des élèves, que leur personnalité joue un rôle crucial : un élève confiant, avec une estime de lui-même plutôt haute, va de manière évidente moins se laisser convaincre par ses camarades et sera moins apte à se remettre en cause. Ainsi, A., collégienne têtue, remet en cause les propos des autres élèves et non les siens, bien que ceux-ci argumentent pour lui montrer qu'elle se trompe dans son interprétation : « Ce n'est pas crédible », tout comme le fait G. au lycée, lui aussi têtue et peu apte à changer d'avis (« Ma position de départ n'a pas bougé car les arguments dits ne m'ont pas convaincu »).

On peut aussi remettre en cause les consignes posées dans le carnet de lecteur et/ou lors du débat : pour les secondes, poser une question fermée trop évidente (« Dans l'œuvre que vous avez choisie, l'Homme est-il présenté comme un animal comme les autres ? ») a certainement contribué à les inviter à répondre à la question de la même manière et en présentant sensiblement les mêmes arguments. Ainsi, une question plus ouverte aurait peut-être amené les élèves à utiliser des arguments plus divers et à émettre des hypothèses plus variées, mais cela aurait également pu contribuer à les induire en erreurs.

Mais, si les élèves disent avoir conservé leurs hypothèses de départ, il est important de constater que celles-ci ont néanmoins évoluées, et ce de différentes manières et pour différentes raisons.

3.3.2. L'évolution des hypothèses de lecture grâce au cercle.

A nouveau, un graphique nous permet d'illustrer les raisons ayant permis aux élèves d'évoluer dans leurs hypothèses de lecture, raisons qu'ils évoquent dans leurs carnets ou au cours des cercles de lecture :



On peut voir, grâce à ce graphique, et grâce à la sous-partie précédente, que seule une élève a complètement changé son hypothèse de départ, car elle s'est rendu compte que celle-ci était fautive : « Non mais avant je croyais qu'il n'y avait pas de morale alors grâce au cercle j'ai découvert qu'il y avait une morale » (cercle 2). Ainsi, les hypothèses des autres n'ont pas changé mais elles ont été enrichies. Pour les autres élèves participant à ce même cercle, l'échange avec autrui a permis de faire progresser leur avis de lecteur concernant un aspect du texte qui leur avait échappé : « Tout ce que l'on a dit, je le savais déjà et c'est dans mes premières impressions de lecteur à part quand on a dit que les femmes ne sont pas égales aux hommes » (Carnet de C.), « J'ai pu savoir qu'il y avait une morale entre l'égalité homme et femme » (Carnet de I.). L'évolution, alors, ne se fait pas de manière radicale mais progressivement, comme le précise d'ailleurs l'étymologie du verbe « évoluer », qui est « l'action de dérouler ». En effet, cette évolution se fait dans la continuité de la position de l'élève et de son argumentation : le cercle de lecture permet aux élèves d'exposer leurs arguments, de les dérouler au fil de celui-ci, et l'évolution des hypothèses de lecture se fait donc graduellement. Lors du cercle 1, un élève parvient à conserver sa première hypothèse de lecture tout en évaluant sa position de lecteur : « il y a une conséquence sur le lecteur » (carnet de Y.). L'élève est capable de se distancier de son approche sensible pour analyser l'effet produit sur le lecteur. On entre alors dans cette idée de l'apprentissage par la métacognition : parce que, lors du cercle de lecture, l'élève peut avoir un certain recul sur ses hypothèses, parce qu'il les confronte à celles d'autrui, alors il est à même de construire ses propres outils pour réfléchir. D'ailleurs, les Cahiers pédagogiques³ listent les différentes compétences métacognitives, qui

³<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

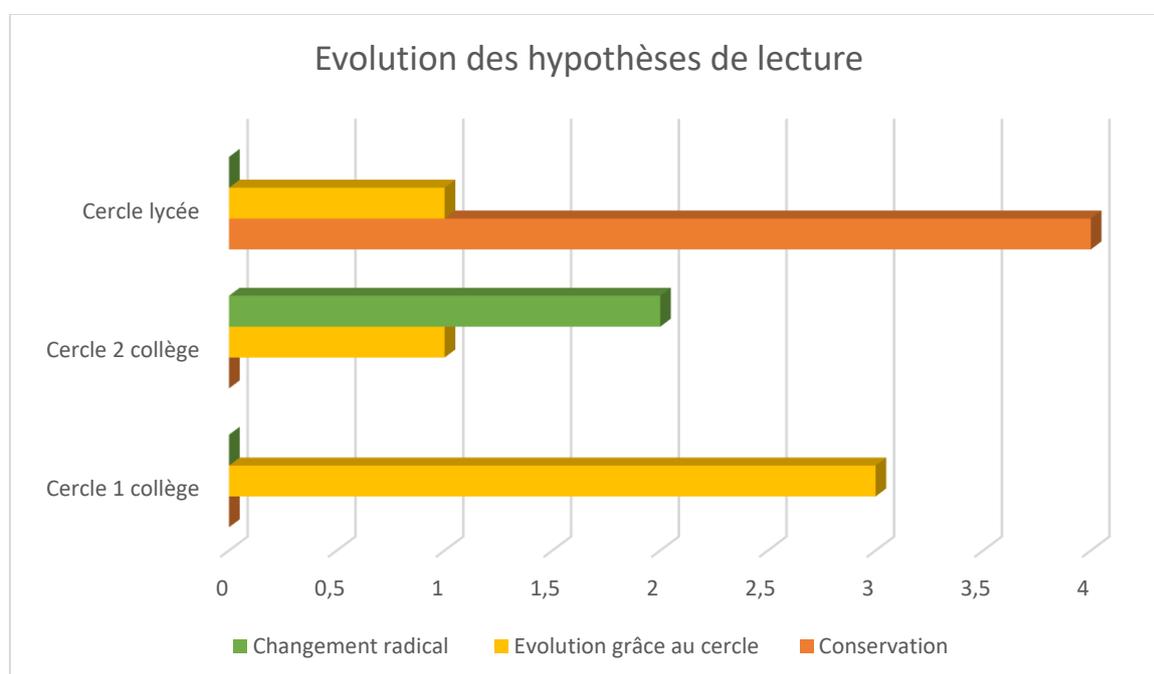
correspondent trait pour trait aux compétences mises en place lors des cercles de lecture : savoir observer, savoir être attentif, savoir gérer ses émotions, savoir utiliser ses mémoires, savoir raisonner, savoir comprendre et apprendre. On voit bien que les cercles demandent aux élèves une certaine concentration et capacité d'écoute, et l'on voit bien également que ceux-ci convoquent les savoirs et des capacités de compréhension. Alors, d'une manière douce et mise en place par l'élève (et non directement par le professeur), les cercles de lecture permettent aux élèves d'apprendre (une manière de raisonner, une interprétation...) tout en ayant, inconsciemment, un recul sur cet apprentissage.

D'autres raisons entrent en jeu dans l'évolution de ces premières hypothèses de lecture : le fait que d'autres arguments soient présentés : « la confrontation de mes arguments à ceux de mes camarades m'a été utile car j'ai pu entendre d'autres arguments », « cela m'a permis d'élargir ma connaissance du livre », « j'ai pu savoir qu'il y avait une morale ». Ces arguments les aident à comprendre un aspect du texte qu'ils n'avaient pas interprété, qu'ils avaient laissé de côté. En effet, lors du cercle 1, l'élève L. fait référence à un argument d'un participant qui lui permet de faire évoluer sa première impression : « j'ai une réflexion de Y. car il a dit que c'est peut-être une histoire inventée et elle a été racontée de père en fils. Peut-être qu'on y croyait avant ». C'est donc bien par l'échange, par l'apport d'autres idées, que les élèves se rendent compte du fait que leurs lectures sont incomplètes et peuvent être enrichies par autrui. Toujours dans cette idée de processus métacognitif, cela laisse penser que la multiplication des cercles de lecture, la confrontation récurrente à des manières de penser différentes pourrait permettre aux élèves de comprendre comment leurs camarades réfléchissent et pourrait également leur permettre de concevoir que plusieurs interprétations d'un même texte sont possibles. Cela a donc, pour la confiance que les élèves ont en eux, un intérêt certain : rassurés, ils hésiteront peut-être moins à proposer leurs interprétations (tant que celles-ci sont justifiées), tant au sein de questionnaires ou d'activités les invitant à réfléchir sur un texte, que dans des exercices plus scolaires, comme le commentaire littéraire ou la dissertation.

Ainsi, et comme le souligne la plupart des élèves, les cercles de lecture permettent toujours d'être confronté à un autre point de vue, ou à une nouvelle manière de comprendre : « ce débat m'a paru intéressant car on a pu avoir d'autres points de vue », « ce débat m'a paru intéressant car j'ai pu avoir l'avis des autres et leurs points de vue », « j'ai vu d'autres points de vue ». On en revient de nouveau à l'idée de la communication, du partage et de l'échange. Néanmoins, il convient de faire une distinction importante entre le partage et l'échange : dans l'échange, le transfert de savoirs entre plusieurs individus est réciproque, et, ramené au cercle

de lecture, cela voudrait dire que les élèves s'échangent les informations contre autant d'autres informations, or les cercles sont bien des lieux de partage et non d'échange, puisque les élèves se donnent les informations sans rien attendre en retour, et dans le but que tous se retrouvent, à la fin du cercle, avec la même quantité d'éléments. Le cercle de lecture remplit donc bien son rôle de formation du citoyen, puisque les élèves partagent dans le respect de l'avis d'autrui. En effet, tous les cercles de lecture mis en place se sont déroulés dans la bienveillance et le respect. Alors, les élèves remarquent l'importance des échanges lors des cercles de lecture : « cela m'a permis d'échanger mes connaissances ».

Le graphique suivant nous montre alors que les cercles de lecture sont utiles :



La plupart des élèves insiste sur l'utilité de la confrontation au point de vue d'autrui, mais beaucoup ne se rendent également pas compte que leurs hypothèses ont évolué : tous notent l'utilité du débat, mais aucun ne change, ne serait-ce qu'un tant soit peu, de position ou ne constate que d'autres hypothèses peuvent être, sauf contresens, correctes. Il semble alors important de faire, avec les élèves, un travail sur les cercles de lecture, en amont et en aval de celui-ci : à quoi va servir le cercle de lecture, quels vont en être les bénéfices pour les autres exercices littéraires, chacun peut-il avoir des hypothèses différentes mais justes ?

Les cercles de lecture sont donc bien le lieu, contrairement à ce que les élèves affirment, où leurs hypothèses de lecture peuvent évoluer. Il semble important, alors, de faire prendre conscience aux élèves de leurs évolutions en tant que sujet lecteur, en posant des questions

après les cercles, peut-être, sur leur utilité, sur la manière dont les hypothèses ont évolué (et non si elles ont ou pas changé), donc en posant des questions plus ouvertes incitant les élèves à avoir une réflexion métacognitive.

Conclusions

Conclusion de l'expérience menée au collège

Cette recherche autour de la lecture littéraire à travers les dispositifs du carnet de lecteur et du cercle de lecture trouve son origine dans un questionnement professionnel et personnel : comment rendre accessible la lecture à tous les élèves ? Comment faire pour que l'expérience de la lecture soit vécue comme une découverte et non pas comme une activité contraignante ? Quelle place devons-nous accorder au sensible dans l'enseignement de la littérature ? A travers la mise en place du carnet de lecteur et du cercle de lecture, l'hypothèse principale était l'accès à une ouverture : ouverture sur le texte, vers les autres et aussi sur soi. Dans l'ensemble, les élèves ont perçu une évolution de leur impression de lecture. Si nous pensions, au départ, le cercle de lecture comme le lieu de la confrontation des premières hypothèses de lecture, il s'est avéré que les élèves recherchaient plus l'approbation de tous que le désaccord. Néanmoins, les prises de paroles restaient constructives et visaient un partage réel autour du texte.

D'un point de vue professionnel, cette expérience m'a encouragée à repenser la place de l'oral après un texte lu dans ma pratique. Avant la réalisation des cercles de lecture, les élèves n'avaient pas de moment de partage réservé à l'expression du sensible à la suite d'une lecture. Souvent, la réception sensible se traduisait à l'écrit soit dans le carnet de lecteur ou soit en début de séance. Ensuite, les élèves étaient libres de partager leur ressenti. Avec les cercles de lecture, j'ai pris conscience de l'importance du partage autour d'une lecture car en ayant une approche sensible au départ, les élèves parviennent, la plupart du temps, à distancier ensuite leur impression de lecture et ils tendent ensuite à définir un savoir propositionnel. Aussi, concernant le carnet de lecteur, je constate que lorsque l'écrit est contraint par une mise en page spécifique, les écrits des élèves sont beaucoup plus scolaires et moins pertinents que lorsqu'ils ont la liberté de rédiger leurs impressions de lecture sous la forme qu'ils souhaitent. Dès lors, je reconduirai cette expérience au cours de ma carrière en repensant le carnet de lecteur comme l'endroit où l'expression des élèves doit être libre, c'est-à-dire en ne leur imposant pas de mise en page particulière. De même pour le cercle de lecture, qui s'est avéré bénéfique concernant la réception d'un texte, cette expérience sera reconduite mais en veillant à réaliser des cercles avec peu de membres de manière à encourager l'expression libre des élèves. Pour que ces deux dispositifs fonctionnent et apportent des connaissances aux élèves, la confiance doit être au cœur de l'expérience : confiance du professeur envers ses élèves et dans la richesse des

échanges qu'ils vont produire, confiance des membres entre eux afin de s'inscrire dans une démarche de partage et d'instaurer un climat bienveillant, et enfin confiance des élèves en eux afin de devenir acteur de la construction de leur savoir.

Ainsi, cette recherche se concentrait sur l'acquisition d'une lecture littéraire et veillait à faire prendre conscience aux élèves de leur construction de sujet lecteur à travers l'exercice des stratégies de lecture. Il s'agissait de placer les élèves au centre de leur acquisition du savoir afin de leur faire obtenir des automatismes face à un texte. Les élèves devaient prendre conscience de leur rôle de lecteur comme primordial face à un texte car « la réponse, c'est chacun de nous qui la donne, y apportant son histoire, son langage, sa liberté » (Barthes, 1963)⁴. En ce sens, chacun des élèves possède une lecture personnelle qu'il exploite au travers du prisme de son expérience. C'est pourquoi, il est nécessaire de la partager pour enrichir sa posture de lecteur.

Conclusion de l'expérience menée au lycée

Cette année de stage fut riche, et la mise en place au sein de la classe des activités en lien avec le mémoire, donc en lien avec la lecture, a été source de questionnement dans une classe de seconde souvent difficile à gérer et peu intéressée par la littérature et par la lecture. Mais, pourtant, il semble que les élèves aient pris un certain plaisir à participer aux cercles de lecture et qu'ils se soient vraiment prêtés au jeu, ce qui fut rassurant et qui a conforté, finalement, l'intérêt de ce dispositif, à savoir de permettre aux élèves d'échanger sur leurs interprétations et hypothèses de lecture et de travailler l'oral, et qui a souligné l'importance de la persévérance dans ce métier.

De nombreux constats ont été tirés de cette expérience. Il apparaît plus que nécessaire de penser des rôles au sein de ce dispositif : le fait de laisser les élèves libres d'intervenir à leur guise dans le débat a notamment renforcé certaines inégalités. Si des élèves tels que N. et M. se sont exprimés plus que d'ordinaire, la participation orale d'autres a été exactement telle qu'elle l'est d'habitude en classe, soit par timidité soit par manque d'envie. Il apparaît donc, à l'aune de cette année, plus qu'important de réfléchir à l'organisation de ce dispositif en prenant de nombreux facteurs en compte : lecture des œuvres par les élèves, régulation des prises de paroles, questions pour lancer et relancer le débat... De plus, ces questions et dispositifs pourraient permettre de mettre en place une évolution des hypothèses de lecture plus marquée et dont les élèves auraient plus conscience, puisque l'on remarque que, la plupart du temps, les

⁴BARTHES, R. (1963). *Sur Racine*. Seuil : Paris.

élèves ne changent pas d'hypothèses ou ne se rendent pas compte que celles-ci ont changé ou ont évolué.

Et il apparaît également, malgré quelques difficultés à combattre, que ce dispositif est intéressant d'un point de vue pédagogique : l'alternance du carnet de lecteur et des cercles de lecture est un moyen de diversifier les activités, donc d'instaurer un certain rythme au sein de la classe. C'est donc un moyen idéal de varier, de passer d'une activité à une autre, tout en maintenant une certaine logique dans ce rythme, ce qui peut être une stratégie intéressante, tant du point de vue des élèves que de celui du professeur. Cela permet aussi de mettre en place une démarche inductive de la part des élèves, qui doivent apprendre en partant de leurs propres impressions, et du partage de ces impressions, afin de construire un savoir sans attendre celui-ci directement du professeur.

Ainsi, il semble important de penser ce dispositif de façon plus détaillée afin qu'il soit le plus efficace possible, et qu'il puisse faire prendre conscience aux élèves de l'importance du partage, du respect de l'autre, et de leurs capacités, puisqu'ils semblent à même de partager leurs hypothèses de lecture et d'en tirer des éléments justes et pertinents, et qu'il puisse donner aux élèves le goût et l'envie de la lecture.

Bibliographie

France. Ministère de l'éducation nationale ; Le BOEN. Bulletin officiel spécial n°30 du 26 juillet 2018, Volet 3 : les enseignements. Français (cycle 3) Paris. En ligne sur [education.gouv](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf)http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf

France. Ministère de l'éducation nationale ; Le BOEN. Bulletin officiel spécial n°30 du 26 juillet 2018, Volet 3 : les enseignements. Français (cycle 4) Paris. En ligne sur [education.gouv](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf)http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf

AHR, S. & JOOLE, P. (2010). *Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. Le français aujourd'hui*, 168(1), 69-82. doi:10.3917/lfa.168.

AHR, S. & JOOLE P. (2013). *Carnet / Journal de lecteur / lecture : Quels usages, pour quels enjeux de l'école l'université ?* Namur : Presse universitaire. de Namur.

BRUNEL, M. (2013), Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire, *Recherches et travaux*. <http://recherchestravaux.revues.org/655>

BUTLEN, M. (2010). *Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée*. *Le français aujourd'hui*, 168(1), 43-55. doi:10.3917/lfa.168.0043.

ECO, U. (1979) *Lector in fabula*. Paris : Le livre de poche.

HEBERT, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605–630. <https://doi.org/10.7202/012084ar> consulté le 04/01/2019.

LAFONTAINE, A. TERWAGNE, S. & VANHULLE S. (2001). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Paris : De Boeck Supérieur.

PETIT, M. (2012). *Eloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin.

RENARD, F. (2009). Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire, *Revue française de pédagogie*. <http://rfp.revues.org/1250>

Sommaire des annexes

| | |
|---|--------|
| Annexes | p. 68 |
| Annexe 1 : Cercle de lecture 1 au collège | p. 68 |
| Annexe 2 : Cercle de lecture 2 au collège | p. 76 |
| Annexe 3 : Cercle de lecture au lycée | p. 88 |
| Annexe 4 : Carnet de C. | p. 97 |
| Annexe 5 : Carnet de K. | p. 98 |
| Annexe 6 : Carnet de I. | p. 99 |
| Annexe 7 : Carnet de S. | p. 100 |
| Annexe 8 : Carnet de L. | p. 101 |
| Annexe 9 : Carnet de Y. | p. 102 |
| Annexe 10 : Carnet de M. | p. 103 |
| Annexe 11 : Carnet de N. | p. 105 |
| Annexe 12 : Carnet de N. | p. 106 |
| Annexe 13 : Carnet de G. | p. 107 |

Annexes

Annexe 1 : Cercle de lecture 1 au collège

| I) Carnet de lecteur : support / témoin de l'évolution | | | |
|---|--------------------------|---|--|
| Modes de lecture | Compréhension littéraire | <p>Carnet de S. : « Quant à la femme, il la chassa du pays. Elle partit avec l'homme pour lequel elle avait trahi son mari. »</p> <p>Pourquoi ils ne se sont pas expliqués ou pardonnés ?</p> | <p>L'élève s'appuie sur un passage précis de l'œuvre qu'elle questionne. Ce questionnement est légitime puisqu'elle se réfère à ses valeurs, à son vécu et à son époque.</p> |
| | | <p>Carnet de Y. : C'est l'histoire d'une personne qui disparaît dans la nuit et qui revient le jour. Un homme dévoile à sa femme qu'il est un loup-garou. Il part dans la forêt et va voir le roi pour l'implorer. Le chevalier qui avait épousé la femme du loup-garou se fait attaquer par celui-ci. Le chevalier réussit à partir. Le loup attaque ensuite sa femme qui l'avait trahi pour un autre homme (le chevalier). Le loup-garou arrache le nez de la dame. Un homme arrive et explique au roi ici présent sur le fait que le loup-garou est un homme précisément le chevalier perdu que personne n'a retrouvé.</p> | <p>Résume ce qu'il a compris du texte.</p> |

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Engagement esthétique | <p>Carnet de S. : « son mari disparaissait trois jours par semaine » (intrigant). « seigneur mon cher ami j'ai une question à vous poser » (suspens).</p> | <p>S. est spécialiste des passages, elle a noté dans son carnet deux citations qui retiennent son attention. Elle indique entre parenthèses ce qu'elle ressent.</p> |
| | <p>Carnet de S. : Je pense que c'est une histoire avec beaucoup d'intrigue (loup-garou) mais très intéressante. J'aime le fait qu'un humain puisse devenir un loup-garou mais j'aime moins à la fin du livre la dame et son mari doivent partir du pays. J'aurais préféré qu'ils se pardonnent.</p> <p>Carnet de L. : Avez-vous aimé le début du texte ? Voulez-vous savoir la suite ? Aimez-vous le suspens de la lecture ? Aimez-vous les personnages ?</p> | <p>Le lecteur émet un jugement, une appréciation. L'élève revient sur la fin de l'œuvre en en proposant une autre. Il s'appuie sur ses valeurs personnelles.</p> <p>Les questions de l'animateur de discussion débutent par l'engagement du lecteur. Il doit donner son avis, son appréciation sur le texte.</p> |
| | <p>Carnet de Y. : J'ai aimé cette histoire car on est toujours plongé dans l'histoire même si c'est une histoire de loup-garou. On ne s'attend jamais à ce qui va se passer et la fin ne se termine pas comme toujours.</p> | <p>Retour sur l'appréciation de la lecture. L'élève semble soulever le côté invraisemblable, il pointe ici le registre merveilleux. Il prend du</p> |

| | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| | | | recul sur la fin de l'histoire. |
| | Analyse | Carnet de S. : Je trouve que la dame est très curieuse au début (demande au mari pourquoi il part) mais au fur et à mesure on découvre son côté plus sombre. | L'élève se concentre sur un personnage qui au départ l'intrigue. Elle retranscrit brièvement l'évolution du personnage. |
| | Evaluation critique | Carnet de Y. : Ça me rappelle les anciens contes (loup-garou), le jeu du loup-garou et des personnages dans des films (X-MEN). | L'élève fait référence à d'autres œuvres. Il s'appuie sur ses connaissances et sa culture. |
| Impact personne 1 | Le carnet, support utile ou inutile pour la discussion ? | Carnet de S. | L'élève ne s'appuie pas sur les passages dans le cercle. Elle reste focalisée sur le suspens. |
| | | Carnet de L. | Appui pour le cercle de lecture : il pose les questions qu'il a inscrites dans le carnet. |
| | | Carnet de Y. | L'élève s'appuie sur ses semences dans le cercle, il fait référence aux liens qu'il a établis entre le texte et ses connaissances. |
| | Prise de recul ou confirmation des hypothèses de lecture ? | Carnet de S. : Je pense que c'est une histoire avec beaucoup de suspens, une vieille histoire. | L'élève a inscrit cela après le cercle de lecture. On retrouve la notion de de suspens qui a rythmé l'échange. Elle évoque aussi |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | l'époque de l'histoire sans justifier son hypothèse. |
| | | Carnet de L. : Moi, je suis un peu impatient car on ne sait pas la suite et j'ai une réflexion de Y. car il a dit que c'est peut-être une histoire inventée et elle a été racontée de père en fils. Peut-être qu'on y croyait avant. | L'élève évoque d'abord son impression de lecteur liée au suspens dont ils ont longuement parlé dans le cercle. Ensuite, il évoque un argument prononcé par un camarade. Cet argument reprend la tradition orale et sous-entend une croyance probable à cette époque. |
| | | Carnet de Y. : Cette histoire m'intéresse je pense que l'histoire est encore plus prenante car il y a une conséquence sur le lecteur. Il veut savoir, il vient d'arriver sur le texte et il a lu les premières lignes et puis il est directement dedans. C'est écrit au Moyen Âge, ça donne un côté encore plus mystérieux à l'histoire mais il manque des informations. | Au départ, l'élève revient sur ses impressions de lecteur. Ensuite, il s'évalue en tant que lecteur. Il n'utilise plus la première personne du singulier, il analyse ce que ressent le lecteur. Ensuite, il s'appuie sur l'époque qui devient un argument pour découvrir le conte. Il critique aussi le début de l'œuvre en faisant un constat (le manque d'information). Ce dernier est nécessaire |

| | | | |
|--|----------------------------|---|--|
| | | | pour créer du suspens. Evaluation critique. |
| II) Cercle de lecture : lieu de l'évolution | | | |
| Modes de lecture | Compréhension littérale | <p>S. : Moi pas trop parce qu'en fait ça ne donne pas trop d'information sur le texte au début fin il n'y a pas de suspens, il n'y a pas de...</p> <p>S. : Il n'y a pas d'informations importantes.</p> <p>S. : Bah... Ce qui va décrire le texte, ce qui va décrire bien les personnages, fin... Dès qu'on va rentrer dans l'histoire quoi.</p> | L'élève indique que le texte est incomplet pour elle pour qu'il puisse le comprendre. Il manque certains aspects factuels pour qu'il puisse entrer dans la compréhension littérale du texte. |
| | | <p>L. : Ok. Bon une autre question, comme le texte n'est pas fini. Est-ce que vous avez envie de savoir la suite du texte ?</p> | L'élève engage la suite de la discussion sur la capacité du lecteur à prédire ce qui va se passer. |
| | | <p>Y. : Oui ça donne envie parce qu'on a envie de connaître la suite, pour savoir qu'est ce qui va se passer, si euh... le prince se transforme vraiment en loup-garou, s'il va croiser des loups-garous, s'il va juste au bout de la rue, s'il trompe justement sa femme, pleins de choses. On ne sait pas la suite et on veut savoir !</p> | L'élève émet ses hypothèses de lecture sans prendre appui sur des passages précis du texte. |
| | | <p>S. : Comme Y., moi je veux savoir la suite qu'est-ce qui va se passer après.</p> | Curiosité, engager la suite de la lecture. |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| Engagement esthétique | L. : Avez-vous aimé le début du texte ? | Engagement personnel, questionnement qui interroge le sensible : j'aime / je n'aime pas. |
| | L. : Ah oui, ok. Euh... beh moi, pour moi... J'aime bien le début du texte après moi j'aime bien savoir la suite, je n'aime pas quand ça coupe directement... | |
| | Y. : Oui j'ai aimé car cela m'a fait penser à des histoires connues. | Intérêt de l'élève car le texte se rapproche de ses connaissances. |
| | L. : Voilà, c'est ça. Le suspens comme ça, j'aime bien mais il ne faut pas que ça dure trop longtemps, il ne faut pas qu'on lise ce truc dans une semaine parce que sinon je pense que j'aurai lu le truc avant. | Appétit de lecteur, curiosité et rapidité de la lecture. |
| | S. : Moi pas trop parce qu'en fait ça ne donne pas trop d'information sur le texte au début fin il n'y a pas de suspens, il n'y a pas de... | L'élève semble être confronté à une incompréhension par manque d'informations sur le texte. |
| | L. : Ouais. Ok. Euh... Est-ce que vous aimez bien le suspens qu'il y a dans le début du texte et dans le début... euh comme ça se termine comme ça on ne sait pas ce qui va se passer après est-ce que vous aimez bien pour savoir le suspens qui va y avoir après. Y., toi ? | Retour à l'implication personnelle. L'élève questionne sur le suspens, est-ce que cela motive les élèves à lire la suite ? |

| | | | |
|---------|--|---|---|
| | | <p>L. : D'accord. Est-ce que vous aimez bien les deux personnages qui ont été présentés dans le texte ou il n'y a pas assez de.... Euh... hum... de choses, est-ce qu'il n'y a pas assez de description pour que vous aimiez directement les personnages ?</p> | |
| | | <p>Y. : Bah moi je pense que oui parce que par exemple on a directement la fille fidèle qui veut savoir comment se porte son mari et son mari on ne sait pas trop, il a l'air mystérieux, on ne sait pas trop comment ça va se passer.</p> | <p>Caractérisation des personnages par le lecteur, jugement.</p> |
| Analyse | | <p>L. : D'accord. Est-ce que vous aimez bien les deux personnages qui ont été présentés dans le texte ou il n'y a pas assez de.... Euh... hum... de choses, est-ce qu'il n'y a pas assez de description pour que vous aimiez directement les personnages ?</p> | <p>Ici, l'élève interroge la logique du récit et le texte comme objet. Il pointe le fait que l'auteur a délibérément omis certains aspects concernant la caractérisation des personnages pour laisser le lecteur dans le doute.</p> |
| | | <p>S. : Bah... Euh... C'est bien qu'il n'y ait pas trop de description sur le mari parce que ça ajoute du suspens et euh... On sait à peu</p> | <p>L'élève pointe le fait que le mari soit moins décrit par l'écrivain : création du suspens.</p> |

| | | | |
|---------------------|--|---|---|
| | | près les personnages, on sait à peu près comment ils sont, le caractère tout ça. | |
| | | L. : les personnages pour moi, il n'y a pas assez de description pour savoir qui ils sont réellement, ce qu'ils ont parce que on ne voit pas... fin... l'homme qu'il y a dedans, on ne sait pas. Bah, on ne sait pas en fait. On ne sait pas qui il est, pourquoi il n'est pas là les jours et tout. Donc c'est un peu... On ne peut pas trop savoir. | Explication de l'impression de suspens : il manque des informations, création d'une attente, d'un doute chez le lecteur. |
| Evaluation critique | | Y. : ça me fait penser à un jeu : le loup-garou, à des personnages comme dans X-MEN, à des histoires différentes et... aussi à la culture autour du loup-garou : passer la nuit dans la forêt et revenir le jour. | Comparaison avec d'autres œuvres. L'élève ouvre le texte en confrontant différentes références : un film, un jeu et ses connaissances sur le loup-garou. |
| | | L. : Ok. Euh... Donc... Dernière question... Est-ce que vous aimez bien le style un peu Moyen Âge des histoires comme ça ? | Questionnement sur l'époque du texte : apprécier l'œuvre dans son ensemble. |
| | | Y. : Oui parce que ça permet de se dire que ça a certainement pu déjà exister et ça peut revenir. Peut-être que ça s'est réellement passé. Peut-être que c'est une histoire qui a été transmise. | Ouverture aux autres interprétations : interpréter avec ses connaissances de l'époque. |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|---|
| | | S. : Euh oui parce que ça permet de changer de style de livre et beh... euh... voilà. | Ouverture sur d'autres lectures, curiosité du sujet lecteur. Lecture inhabituelle. |
| | | L. : Ah oui ! Oui, j'aime bien. Comme toi Y., savoir si c'est une histoire qui a été transmise de père en fils ou une hypothèse. Par exemple, une hypothèse ou même un cliché de la nuit dans les bois. | Interrogation concernant le récit : histoire réelle, légende, fiction ? |
| Impact d'autrui | Construction avec / contre les arguments d'autrui | S. : Comme Y., moi je veux savoir la suite qu'est-ce qui va se passer après. | Construction de l'avis de lecteur en accord avec le camarade. |
| | | L. : Comme toi Y., savoir si c'est une histoire qui a été transmise de père en fils ou une hypothèse. | Accord avec ce qui a été dit, reformulation avec ses propres mots de l'idée partagée. |
| | Coopération au sein du groupe (faire avancer une recherche, refus d'écoute). | Y. : Oui... Et toi ? | Relance des élèves. Attentif à ce que chacun exprime son avis. 8 interpellations entre eux pour s'inviter à prendre la parole. Chacun exprime son avis librement. |
| | | L. : Ok. Toi S. ? | |
| | | L. : Pourquoi ? Y. toi ? | |
| | | L. : D'accord. Toi S. ? | |
| | | L. : Et toi S. ? | |
| L. : Toi, Y. ? | | | |
| L. : Ok. Et toi S. ? | | | |
| L. : D'accord, ok. Et toi S. ? | | | |
| | L. : Tu peux préciser ? Précise. | Invitation de l'élève à développer sa réponse. Apprentissage de l'explication d'une réponse grâce à autrui. | |
| | L. : Comme ? Pour toi c'est quoi les informations importantes pour comprendre un texte ? | Demande d'étoffer les réponses. L'élève invite | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | | à exprimer ce qui est important dans un texte. |
| Rôle de l'élève au sein du groupe (questionnement, leader, élève passif, régulateur, comique ? ...) | Y. : C'est sympa il y a des personnes qui ne se compliquent pas et des personnes qui se compliquent la vie. | | Remarque désobligeante, peut-être pour déconcentrer les membres du cercle. Personne ne réagit à cette remarque ensuite. |
| | S. : Il n'y a pas d'informations importantes. | | Difficulté à entrer dans le cercle et à exprimer son avis. L'élève le fait mais il doit être à chaque fois sollicité par l'animateur de discussion. Spécialiste des passages. L'élève prend 8 fois la parole. |
| | Y. : Oui ça donne envie parce qu'on a envie de connaître la suite, pour savoir qu'est ce qui va se passer, si euh... le prince se transforme vraiment en loup-garou, s'il va croiser des loups-garous, s'il va juste au bout de la rue, s'il trompe justement sa femme, pleins de choses. On ne sait pas la suite et on veut savoir ! | | Élève qui fait avancer la discussion, développe ses idées. Spécialiste des liens. L'élève prend 9 fois la parole. |
| | L. : Ok. Toi S. ? L. : Pourquoi ? Y. toi ? L. : D'accord. Toi S. ? L. : Et toi S. ? | | Leader du groupe : animateur de discussion, relance la parole. |

| | | | |
|--|--|---|----------------------------------|
| | | <p>L. : Toi, Y. ?</p> <p>L. : Ok. Et toi S. ?</p> <p>L. : D'accord, ok. Et toi S. ?</p> | L'élève prend 19 fois la parole. |
|--|--|---|----------------------------------|

Annexe 2 : Cercle de lecture 2 au collège

| I) Carnet de lecteur : support / témoin de l'évolution | | | |
|---|-------------------------|--|---|
| Modes de lecture | Compréhension littérale | <p>Carnet de C.: J'ai bien aimé car c'est un peu fantaisiste avec l'histoire de l'homme qui se transforme en loup-garou et aussi car les personnalités peuvent changer comme la femme qui aimait le Bisclavret mais qui a caché ses habits parce qu'elle avait peur.</p> | Retour sur des faits concrets du conte : l'élève résume avec ses propres mots ce qu'il a compris. |
| | | <p>Carnet de K.:</p> <p>Imaginaire : le roi accepte la bête, les habits magiques, arrache le nez et les enfants n'ont pas de nez.</p> <p>Monde réel : l'épouse le trompe avec le chevalier, le roi l'a fait exiler.</p> | L'élève liste tous les éléments dans le texte qui relève de l'imaginaire. Il relève tout ce qui ne semble pas crédible dans le monde réel. L'élève fait le même processus pour ce qui relève de la réalité. |
| | | <p>Carnet de I.: L'épouse a trahi son mari (elle l'a trompé). Elle a caché ses habits. Bisclavret cache à son épouse qu'il était un loup-garou. Il a aussi fait preuve de violence envers sa femme en lui arrachant le nez. Le roi est très important dans</p> | L'élève prend appui sur le texte en ne retenant que les passages importants concernant les actions des personnages. |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| | | l'histoire car il recueille Bisclavret et il lui redonne ses habits. | |
| Engagement esthétique | | Carnet de C. : J'ai bien aimé car c'est un peu fantaisiste avec l'histoire de l'homme qui se transforme en loup-garou et aussi car les personnalités peuvent changer comme la femme qui aimait le Bisclavret mais qui a caché ses habits parce qu'elle avait peur. | Retour personnel sur la lecture du Bisclavret. Appréciation du lecteur : j'aime / je n'aime pas. Expression de la sensibilité. |
| | | Carnet de C. : Pensez-vous que la dame a bien fait de voler les habits ? Pensez-vous que c'est raisonnable que le loup-garou mange le nez de la dame ? | Questions « en miroir » qui invite le lecteur à juger les actions des personnages. |
| | | Carnet de I. : L'épouse a trahi son mari (elle l'a trompé). Elle a caché ses habits. Bisclavret cache à son épouse qu'il était un loup-garou. Il a aussi fait preuve de violence envers sa femme en lui arrachant le nez. Le roi est très important dans l'histoire car il recueille Bisclavret et il lui redonne ses habits. | Jugement des actions des personnages, vocabulaire négatif. L'élève compare les actions des personnages. Il souligne l'importance du personnage du roi qui se place aussi comme un juge dans le conte. |
| | | Carnet de K. : Cette lecture m'a assez plu car je ne lis pas ce genre de lecture mais ce qui | Découverte d'une lecture qui n'est pas habituelle pour l'élève. |

| | | | |
|-------------------|--|--|---|
| | | ne m'a pas plu c'est que le loup-garou est une légende. | |
| | | Carnet de I. : J'ai bien aimé car il y avait de l'action et du suspens. | Expression de la sensibilité de lecteur qui justifie son point de vue par l'organisation du texte. |
| | Analyse | Carnet de C. : Pensez-vous que la fin est réaliste ? | Interrogation sur la logique, la crédibilité du récit. |
| | Evaluation critique | Carnet de C. : J'ai bien aimé car c'est un peu fantaisiste avec l'histoire de l'homme qui se transforme en loup-garou et aussi car les personnalités peuvent changer comme la femme qui aimait le Bisclavret mais qui a caché ses habits parce qu'elle avait peur. | Retour sur la dualité réalité / imaginaire à travers l'utilisation de « fantaisiste », interrogation face à la crédibilité du conte. L'élève tire une conclusion personnelle sur les personnages. |
| | | Carnet de C. : Pensez-vous que les seigneurs sont réels ? Pensez-vous que le loup-garou est imaginaire ? | Questions « en miroir » sur la réalité et l'imaginaire qui se mêlent dans le registre merveilleux. |
| Impact personne 1 | Le carnet, support utile ou inutile pour la discussion ? | Carnet de C. | Support utile pendant la discussion puisque l'élève s'appuie sur les questions qu'il a trouvé avec ses camarades. |
| | | Carnet de K. | L'élève liste les passages dans le texte relevant de l'imaginaire ou du réel. Pas d'appui particulier pendant le cercle. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | Carnet de I. | Support pendant le cercle qui lui permet de revenir sur des passages précis du texte. L'élève parvient aussi à s'en détacher pour répondre aux questions posées. |
| | Prise de recul ou confirmation des hypothèses de lecture ? | Carnet de C. : Tout ce que l'on a dit, je le savais déjà et c'est dans mes premières impressions de lecteur à part quand on a dit que les femmes ne sont pas égales aux hommes. | D'abord, l'élève confirme ses hypothèses de lecture. Ensuite, il explique que sa vision a évolué notamment par rapport à la morale du conte. |
| | | Carnet de I. : J'ai pu savoir qu'il y avait une morale entre l'égalité homme et femme. | Découverte de la morale. |
| | | Carnet de K. : Non mais avant je croyais qu'il n'y avait pas de morale alors grâce au cercle, j'ai découvert qu'il y avait une morale. L'auteure voulait dénoncer l'inégalité entre homme et femme au Moyen Âge. | Le cercle de lecture a permis à l'élève d'éclaircir la morale du texte. |
| II) Cercle de lecture > lieu de l'évolution | | | |
| Modes de lecture | Compréhension littérale | J. : Et dans le texte, pourquoi on pense que le loup-garou n'est pas réel ? | Retour au texte littéraire, interrogation par rapport à ce qui est dit dans le texte. |
| | | L. : On voit qu'ils ne relèvent pas du réel parce que fin... euh... on nous dit dans le texte qu'il doit enlever ses habits | Appui sur le texte, reprise des éléments factuels. Retour sur le processus de métamorphose. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>pour se transformer et il doit les remettre pour redevenir un humain fin dans la vraie vie, on ne va pas faire ça et ce n'est pas naturel.</p> | |
| | | <p>L. : Nous on était sur... bah... c'était plutôt réel que la femme lui prenne ses habits et qu'elle aille avec un autre chevalier que Bisclavret parce que lui il a menti, fin entre guillemets, il a menti à son épouse par rapport à sa transformation en loup-garou. Après, elle s'est fait punir pour ce qu'elle a fait en se faisant exiler.</p> | <p>Argumentation en reprenant des points précis de l'œuvre.</p> |
| | | <p>U. : Non parce qu'il lui a menti qu'il l'avait trompé et aussi... O. : Moi j'ai une idée... Tout le monde le sait qu'il est en loup-garou.</p> | <p>Problème de compréhension par rapport au texte, propos confus.</p> |
| | | <p>I. : Moi je trouve que ce n'est pas réaliste. Il y a des choses réalistes et d'autres non parce que les enfants n'ont pas de nez parce que la mère n'en a pas ce n'est pas réaliste. La mère s'est fait exiler et fonde une famille là-bas, c'est réaliste.</p> | <p>Reprise d'un point précis. Ici, on est plus du domaine du possible et de l'impossible.</p> |
| | | <p>U. : Moi je dis que ce n'est pas réaliste parce que, à la base, l'épouse elle l'a trompé, elle</p> | <p>Incompréhension de l'élève.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | l'a trahi, elle lui a volé ses habits et puis à la fin elle tombe amoureuse de lui. | |
| | C. : En fait, elle tombe amoureuse d'un chevalier qui a volé les habits de Bisclavret. | Aide de l'élève pour éclaircir ce que l'élève n'a pas compris. |
| | J. : Est-ce que vous vous attendiez à cette fin ? | Capacité du lecteur à prédire, à deviner à l'aide de ses hypothèses. |
| | E : Moi j'aurais plus exilé la femme quand même parce que la femme a quand même commencé, elle a envoyé quelqu'un pour voler ses habits et puis elle l'a trompé. | L'élève s'appuie sur la chronologie des événements pour justifier son point de vue. |
| | J. : Qui a écrit l'œuvre ? | L'élève revient sur un élément essentiel, l'auteur. Elle guide les élèves vers une nouvelle piste. |
| | L. : Marie de France. | |
| | E. : Elle l'a sorti en quelle année ? | Question de la temporalité. Peut-être pour prendre conscience que le débat entre hommes – femmes est soulevé depuis longtemps. |
| | L. : Elle voulait montrer que les femmes n'avaient pas le même droit que les hommes. Il y a l'obligation du mariage, elles devaient rester chez elles, elles ne pouvaient pas dire ce qu'elles voulaient, elles ne | Retour sur un passage précis du texte pour éclairer la condition des femmes. |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| | <p>pouvaient pas donner son avis sur ce qui se passait ou sur ce qui se faisait. Il suffisait d'un faux pas, et c'était l'exil comme dans le texte ou soit la mort.</p> | |
| | <p>E. : Est-ce que le truc il est vraiment sorti au Moyen Âge ? E. : Ah ! ça veut dire qu'il est vieux le livre.</p> | <p>Questionnement sur l'époque, cela intrigue les élèves.</p> |
| | <p>K. : Oui. Et puis dans le texte, Bisclavret n'a pas voulu révéler la vérité à sa femme. Une fois qu'elle a su la vérité, la femme a pris peur et a demandé au chevalier de voler ses habits. Le roi a ordonné que l'on redonne les habits à Bisclavret et il a puni la femme. Le roi prend plus le parti de l'homme que de la femme.</p> | <p>Retour sur des éléments précis du texte pour étoffer son point de vue.</p> |
| Engagement esthétique | <p>C. : Pensez-vous que la dame a bien fait de voler les habits du Bisclavret ?</p> | <p>L'élève pose une question qui sous-entend le jugement de la part du lecteur.</p> |
| | <p>L. : Nous on était sur... bah... c'était plutôt réel que la femme lui prenne ses habits et qu'elle aille avec un autre chevalier que Bisclavret parce que lui il a menti, fin entre guillemets, il a menti à son épouse par</p> | <p>Expression du jugement. Ici, l'élève emploie un vocabulaire négatif. Il semble émettre un jugement sur les actions des personnages.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>rapport à sa transformation en loup-garou. Après, elle s'est fait punir pour ce qu'elle a fait en se faisant exiler.</p> | |
| | <p>J. : Pensez-vous que c'est raisonnable que le loup-garou ait arraché le nez de la femme ?</p> | <p>Invitation au jugement mais du point de vue de l'autre personnage.</p> |
| | <p>Y. : La fin elle n'est pas très réaliste. Ça dépend, la fin elle est plutôt... différents personnages, elle est plus ou moins réaliste. Par exemple, pour la femme, c'est réaliste qu'elle se soit fait exiler pour ce qu'elle a fait. Pour le loup-garou, c'est moins normal. Ce n'est pas normal non plus.</p> | <p>Retour sur la fin du récit. L'élève trouve que ce qui est arrivé à la femme est juste. Du côté du personnage du loup-garou, c'est plus confus.</p> |
| | <p>D. : Auriez-vous plutôt exilé la femme ou le loup à la place du roi ?</p> | <p>Interrogation qui invite à formuler un jugement. Obligation du lecteur à s'identifier, à se mettre à la place d'un personnage.</p> |
| | <p>Y. : Moi je pense que j'aurais exilé les deux parce qu'ils ont tous les deux fait des choses de mal.</p> | <p>Jugement moral.</p> |
| | <p>E. : Moi j'aurais plus exilé la femme quand même parce que la femme a quand même commencé, elle a envoyé quelqu'un pour voler ses habits et puis elle l'a trompé.</p> | <p>L'élève prend le parti du personnage de Bisclavret. Difficulté à se détacher de son premier avis.</p> |

| | | | |
|---------|--|--|---|
| | | <p>L. : Elle voulait montrer que les femmes n'avaient pas le même droit que les hommes. Il y a l'obligation du mariage, elles devaient rester chez elles, elles ne pouvaient pas dire ce qu'elles voulaient, elles ne pouvaient pas donner son avis sur ce qui se passait ou sur ce qui se faisait. Il suffisait d'un faux pas, et c'était l'exil comme dans le texte ou soit la mort.</p> | Jugement. |
| | | A : Elle aurait pu faire un truc plus réaliste. | Jugement personnel sans appui sur le texte ni explication. |
| | | <p>K. : Oui. Et puis dans le texte, Bisclavret n'a pas voulu révéler la vérité à sa femme. Une fois qu'elle a su la vérité, la femme a pris peur et a demandé au chevalier de voler ses habits. Le roi a ordonné que l'on redonne les habits à Bisclavret et il a puni la femme. Le roi prend plus le parti de l'homme que de la femme.</p> | Analyse de l'acte de la femme en s'appuyant sur les sentiments que le personnage a pu éprouver face à la révélation de son époux. |
| Analyse | | L. : Bah après nous, je n'ai pas de rapport avec la question même mais nous on travaillait sur, nous on pensait plus que c'était imaginaire. | Interrogation sur la logique du récit et sur la crédibilité. |

| | | | |
|--|----------------------------|---|---|
| | | <p>Aujourd'hui, on ne va pas voir de loup-garou et encore moins voir un loup-garou qui va arracher le nez de quelqu'un. Et puis après son épouse avec son nez, elle est exilée et ses enfants n'auront pas de nez non plus. C'est imaginaire.</p> | |
| | | <p>L. : C'est aussi un conte, donc c'est imaginaire et il y a aussi du merveilleux.</p> | <p>Analyse du texte comme un objet pensé par un auteur : retour aux caractéristiques du conte et du registre merveilleux.</p> |
| | <p>Evaluation critique</p> | <p>C. : Pensez-vous que les seigneurs sont réels ? J. : Pensez-vous que les loups-garous sont réels ?</p> | <p>Interrogation de la place du seigneur par rapport à la réalité de notre monde.</p> |
| | | <p>Y. : Bah oui les seigneurs sont réels parce qu'on sait que l'histoire se passe au Moyen Âge. Au Moyen Âge il y a la royauté qui existait.</p> | <p>Connaissance personnelle et historique par rapport à l'époque.</p> |
| | | <p>I. : Bah, non on ne pense pas que les loups-garous sont réels car ils sont légendaires. I. : La transformation du loup-garou aussi, elle est légendaire.</p> | <p>L'élève fait le lien entre le registre merveilleux et l'époque.</p> |
| | | <p>C. : Pensez-vous que la fin du Bisclavret est raisonnable ? est réaliste ?</p> | <p>Interrogation sur la morale, lien avec le monde actuel (réaliste).</p> |
| | | <p>L. : Je pensais que la femme allait être avec le chevalier qu'elle allait être brûlée sur le</p> | <p>Connaissances personnelles.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>bûcher. Elle n'aurait pas été exilée sur une autre île. Elle serait morte comme c'était à l'époque que dès que l'on faisait quelque chose de mal, soit on t'exilait soit on te tuait. Je pensais qu'elle allait mourir et que Bisclavret allait rester en loup à tout jamais.</p> | |
| | | <p>C. : Peut-être parce qu'il n'y avait pas assez d'égalité entre hommes et femmes. Elle voulait faire comprendre qu'il n'y avait pas assez d'égalité.</p> | <p>Interprétation du message de l'auteur, ouverture vers ce que l'auteur veut faire comprendre au lecteur.</p> |
| | | <p>L. : Elle voulait montrer que les femmes n'avaient pas le même droit que les hommes. Il y a l'obligation du mariage, elles devaient rester chez elles, elles ne pouvaient pas dire ce qu'elles voulaient, elles ne pouvaient pas donner son avis sur ce qui se passait ou sur ce qui se faisait. Il suffisait d'un faux pas, et c'était l'exil comme dans le texte ou soit la mort.</p> | <p>Reformuler ce que le lecteur doit comprendre à la suite de cette lecture.</p> |
| | | <p>T. : Oui mais au Moyen Âge, les personnes croient aux légendes.</p> | <p>Distanciation avec le texte pour évoquer un fait de l'époque du Moyen Âge.</p> |
| | | <p>K. : Oui. Et puis dans le texte, Bisclavret n'a pas voulu révéler la vérité à sa femme.</p> | <p>Interprétation de la décision du roi et jugement de la part du lecteur.</p> |

| | | | |
|-----------------|---|--|--|
| | | <p>Une fois qu'elle a su la vérité, la femme a pris peur et a demandé au chevalier de voler ses habits. Le roi a ordonné que l'on redonne les habits à Bisclavret et il a puni la femme. Le roi prend plus le parti de l'homme que de la femme.</p> | |
| Impact d'autrui | Construction avec / contre les arguments d'autrui | | Les élèves interviennent plus en répondant aux questions plutôt qu'en discutant les propos d'autrui. |
| | | Tous : non. | Dans l'ensemble les élèves sont d'accord, le cercle n'invite pas au débat. |
| | Coopération au sein du groupe (faire avancer une recherche, refus d'écoute). | C. en chuchotant : tu n'as pas compris. | Volonté d'aider un camarade. L'élève ne laisse pas un des membres dans l'incompréhension. |
| | | | Chacun des membres répond à tour de rôle. |
| | Rôle de l'élève au sein du groupe (questionnement, leader, élève passif, régulateur, comique ? ...) | O. : Moi j'ai une idée... Tout le monde le sait qu'il est en loup-garou. | Elève discret. Il ne prend la parole qu'une seule fois. Il est plus dans l'écoute que dans le partage. |
| | | U. : Non parce qu'il lui a menti qu'il l'avait trompé et aussi... | L'élève est volontaire, il essaie mais il est confronté à certaines incompréhensions dans le texte qui ne lui permettent |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <p>pas de formuler clairement ses idées.</p> <p>Il participe 3 fois.</p> |
| | | <p>C. : Pensez-vous que les seigneurs sont réels ?</p> <p>J. : Pensez-vous que les loups-garous sont réels ?</p> <p>C. : Pensez-vous que la dame a bien fait de voler les habits du Bisclavret ?</p> <p>J. : Pensez-vous que c'est raisonnable que le loup-garou ait arraché le nez de la femme ?</p> <p>C. : Pensez-vous que la fin du Bisclavret est raisonnable ? est réaliste ?</p> <p>J. : Est-ce que vous vous attendiez à cette fin ?</p> <p>D. : Auriez-vous plutôt exilé la femme ou le loup à la place du roi ?</p> | <p>Les questions des élèves sont souvent en parallèle. Ils invitent les participants à prendre le point de vue de chacun des personnages. Les questions sont formulées de manière à encourager les participants à donner leur avis sur les faits. Elles prennent appui sur le jugement.</p> |
| | | <p>J. : Qui a écrit l'œuvre ?</p> | <p>Question simple et pourtant essentielle. L'élève, en posant cette question, permet aux participants de se concentrer sur le sens de ce conte : que doit comprendre le lecteur ?</p> |
| | | <p>Y. : La fin elle n'est pas très réaliste. Ça dépend, la fin elle est plutôt... différents</p> | <p>Les élèves veulent faire avancer la discussion. Ils essaient de développer leur</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>personnages, elle est plus ou moins réaliste. Par exemple, pour la femme, c'est réaliste qu'elle se soit fait exiler pour ce qu'elle a fait. Pour le loup-garou, c'est moins normal. Ce n'est pas normal non plus.</p> <p>I. : Moi je trouve que ce n'est pas réaliste. Il y a des choses réalistes et d'autres non parce que les enfants n'ont pas de nez parce que la mère n'en a pas ce n'est pas réaliste. La mère s'est fait exiler et fonde une famille là-bas, c'est réaliste.</p> <p>K. : Oui. Et puis dans le texte, Bisclavret n'a pas voulu révéler la vérité à sa femme. Une fois qu'elle a su la vérité, la femme a pris peur et a demandé au chevalier de voler ses habits. Le roi a ordonné que l'on redonne les habits à Bisclavret et il a puni la femme. Le roi prend plus le parti de l'homme que de la femme.</p> <p>L. : Elle voulait montrer que les femmes n'avaient pas le même droit que les hommes. Il y a l'obligation du mariage, elles devaient rester chez elles,</p> | <p>point de vue tout en tenant compte de la question qui leur est posée.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>elles ne pouvaient pas dire ce qu'elles voulaient, elles ne pouvaient pas donner son avis sur ce qui se passait ou sur ce qui se faisait. Il suffisait d'un faux pas, et c'était l'exil comme dans le texte ou soit la mort.</p> <p>C. : Peut-être parce qu'il n'y avait pas assez d'égalité entre hommes et femmes. Elle voulait faire comprendre qu'il n'y avait pas assez d'égalité.</p> <p>E. : Moi j'aurais plus exilé la femme quand même parce que la femme a quand même commencé, elle a envoyé quelqu'un pour voler ses habits et puis elle l'a trompé.</p> | |
| | | <p>A : Ce n'est pas crédible. Ok, tous les deux ont fait des choses de mal.</p> | <p>Elève qui remet en cause les propos des autres. Personnalité de l'élève.</p> |

Annexe 3 : Cercle de lecture au lycée

| I) Carnet de lecteur : support/témoin de l'évolution | | | |
|---|--------------------------|--|---|
| Modes de lecture | Compréhension littéraire | | |
| | Engagement esthétique | <p>Carnet de M. : Les raisons qui m'ont poussé à choisir cette œuvre sont tout d'abord le synopsis, c'est celui qui m'a donné le plus envie de lire le</p> | <p>Avant même de lire l'œuvre, l'élève s'interroge sur l'attrait que celle-ci a exercé sur lui. Pour lui, l'histoire,</p> |

| | | | |
|-------------------|-----------------------------|--|--|
| | | livre. Ensuite, sur la page de couverture on peut voir qu'il y a marqué que William Golding a eu un prix Nobel de littérature donc on peut dire que c'est un bon livre. | dès le premier abord, lui a plu, et son prix Nobel est également un gage de qualité. Ainsi, il engage, dès le choix de l'œuvre, son plaisir de lecteur/de lire, mais il s'intéresse également à la réception de celle-ci ainsi qu'à la qualité de sa langue, de son écriture. |
| | Analyse | Carnet de M. : <i>Sa Majesté des mouches</i> a été écrit en 1953 par William Golding puis publié en 1954. La seconde guerre mondiale vient de se terminer, le monde est dévasté, tout est en pleine reconstruction. C'est à ce moment-là que William Golding qui a vécu et participé à la Seconde Guerre Mondiale décide d'écrire <i>Sa Majesté des mouches</i> pour faire passer des messages et montrer à la société que lors de cette guerre, les hommes se sont comportés comme des enfants et des animaux sauvages. | L'élève, alors qu'on lui demande de s'interroger sur le contexte de l'écriture de l'œuvre, parvient à faire différents types de liens : entre le contexte d'écriture, justement, et l'histoire, et entre l'histoire et la séquence sur l'argumentation que l'on étudie alors en classe à ce moment-là. Ainsi, il est l'un des seuls élèves à pousser à ce point son analyse et à en décrypter le sens. |
| | Evaluation critique | | |
| Impact personne 1 | Le carnet, support utile ou | M. : Ouais, y a un passage qui le montre, attendez je vais vous le lire : Ralph se terrait dans un | Au cours du débat, M. se replonge dans son carnet afin de lire l'un des |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | inutile pour la discussion | fourré inquiet de ses blessures. Sur son côté droit, la chair était largement tuméfiée autour d'une vilaine plaie sanguinolente occasionnée pas le javelot de Jack | passages qu'il a relevé, et, ainsi, il s'appuie directement sur le texte pour servir son argumentation orale. |
| | Prise de recul ou confirmation des hypothèses de lecture ? | <p>Carnet de M. :</p> <p>- La confrontation de mes arguments m'a été utile car j'ai pu entendre des arguments que je n'avais pas forcément trouvés et j'ai pu approfondir mes arguments avec d'autres exemples.</p> <p>- Je n'ai pas envie de changer ma position de départ concernant la question car on a trouvé que des arguments qui montrent que c'est oui, l'Homme est présenté comme un animal comme les autres.</p> | <p>M. prend conscience que le débat lui a été utile, et que la discussion avec ses camarades permet d'enrichir sa réflexion sur l'œuvre.</p> <p>Si la discussion lui a, donc, été utile, M. n'a néanmoins pas changé sa position de départ, qui était que l'Homme est présenté, dans l'œuvre, comme un animal comme les autres, et ce malgré les arguments de ses camarades, qui ont, eux, cherché à montrer que c'est au fur et à mesure du roman que les personnages de <i>Sa Majesté des mouches</i> perdent leur humanité.</p> |
| II) Cercle de lecture : lieu de l'évolution | | | |

| | | | |
|------------------------|----------------------------|---|--|
| Modes de lecture | Compréhension littérale | <p>N. : Comme deuxième argument j'ai mis que heu dès que tout le monde a rejoint le clan de Ralph c'est parti en cacahuète</p> <p>N. : Que du coup tout le monde heu tout le monde s'est comporté comme des animaux et qu'ils chassaient Ralph et Porcinet qui étaient pas dans leur tribu comme des macaques</p> <p>K. : Bah ouais logique</p> | <p>N. paraphrase et résume, en quelques mots, le roman. Il n'explique pas en quoi son argument répond à la question posée au début du débat.</p> <p>K., son camarade, lui fait alors remarquer que sa réflexion est logique, comme pour lui dire qu'il n'apporte rien au débat et que tous auraient pu en conclure la même chose.</p> |
| | | <p>G. : Le deuxième argument que j'ai trouvé c'est heu en gros l'homme est décrit comme un animal parce que à la fin y a une chasse à l'homme</p> <p>N. : Très bien très bien, moi j'ai mis ça mais en troisième argument</p> <p>M. : Ben ouais logique, ils envahissent toute la nature</p> | <p>A nouveau, la compréhension reste ici littérale, et on peut remarquer que trois élèves sur six se manifestent et ont utilisé le même argument : ils insistent sur la cruauté de l'Homme, qui renforce son animalité, sans étayer leur réflexion ou essayer de l'interpréter.</p> <p>L'évidence de l'argument est à nouveau pointée du doigt par l'un des élèves</p> |
| | | <p>Distribution de la fiche coup de pouce</p> <p>N. : Nous voyons ici une personne de couleur blanche et</p> | <p>Après la distribution de la fiche coup de pouce, les élèves essayent de comprendre pourquoi 2 individus se font face. En</p> |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| | | une personne de couleur noire pour représenter l'esclavage | premier lieu, N., qui voit 2 personnes de couleurs différentes se faire face, interprète cela comme un rapport à l'esclavage : il oublie complètement le livre, et est incapable, dans un premier temps, de faire des parallèles avec <i>Sa Majesté des mouches</i> . |
| | | N. : Lui et sa tribu lancent des cailloux sur Ralph parce qu'il est méchant | Pour montrer que Jack cherche à dominer par tous les moyens, N. insiste sur la méchanceté de Jack en résumant, à nouveau, un extrait du livre, sans tenter d'interpréter |
| Engagement esthétique | | N. : Ouais Roger c'est un grand fou M. : Roger il a buté Porcinet. Porcinet c'était un bon gars moi je trouvais, il l'a buté comme ça | La cruauté de Roger semble démultipliée parce qu'il s'attaque à des personnages qui sont chers aux élèves, et notamment Porcinet, qui est ici qualifié de « bon gars » : M. insiste ici sur sa gentillesse, et le « moi je trouvais » insiste sur l'attachement qu'il avait pour le personnage |
| | | N. : Alors attendez moi j'ai une question qui peut faire avancer | Les élèves sont conscients que leurs |

| | | | |
|--|---------|--|--|
| | | <p>le débat est-ce que vous avez bien aimé ce livre ?</p> <p>K. : Heu oui je trouve qu'il était génial parce que...</p> <p>M. : Je trouve que c'était le meilleur livre des trois</p> <p>No. : Heu si je peux répondre honnêtement je déteste lire mais ce livre il m'a tellement...</p> <p>M. : Il m'a transporté dans un autre univers</p> <p>N. : Je suis d'accord</p> <p>No. : Il m'a vraiment transporté dans un autre monde littéraire et puis</p> <p>K. : Dans un monde parallèle</p> | <p>impressions de lecture peuvent faire avancer le débat, que leurs goûts ont toute leur importance dans la compréhension des textes, ce que montre très bien Néo en demandant à ses camarades leurs avis sur le livre pour faire avancer le débat. Si ses camarades répondent entre le sérieux et la désinvolture, il semble néanmoins que ce soit pour la capacité de l'œuvre à les faire voyager qu'ils l'auront retenue.</p> |
| | Analyse | <p>N. : Mon premier argument est qu'au début du livre, quand les enfants ils arrivent sur l'île ils essayent de s'organiser comme des hommes mais ils font de la merde comme des animaux</p> <p>K. : En gros au début ils essayent de se civiliser là</p> <p>Matthias : moi j'ai mis ils sont représentés comme des animaux avec l'hygiène</p> <p>No. : Moi j'ai mis personnellement qu'au début, l'Homme n'était pas forcément</p> | <p>Les élèves tentent de répondre à la question posée en essayant de dépasser leur compréhension littérale : ils se demandent quels sont les critères qui font de l'Homme un Homme, et à quel moment celui-ci se rapproche de l'animal : l'hygiène est évoquée, sa sociabilité également. Les élèves semblent, ici, faire</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>représenté comme un animal comme les autres parce que là au début Ralph il arrive et il rencontre Porcinet et il fait connaissance avec lui afin de l'aider alors que les animaux quand ils font connaissance d'un autre animal d'une autre espèce soit ils s'en foutent soit ils se battent ou quoi alors que là vraiment y avait de la sociabilité</p> | <p>référence à une réflexion que nous nous sommes faits en classe à propos de la citation de Montesquieu « L'Homme est un animal sociable ». Il semble alors qu'ils essayent, pour analyser, de se référer à des choses qu'ils connaissent ou que nous avons étudiées.</p> |
| | | <p>No. : Moi j'ai mis qu'ils s'approcheront de plus en plus de l'animal car il va y avoir une guerre entre Jack et Ralph heu vraiment très très virulente K. : Ouais j'ai mis ça aussi M. : Ouais, y a un passage qui le montre, attendez je vais vous le lire No. : Parce que chez les animaux le plus fort survit souvent M. : Ralph se terrait dans un fourré inquiet de ses blessures. Sur son côté droit, la chair était largement tuméfiée autour d'une vilaine plaie sanguinolente occasionnée pas le javelot de Jack</p> | <p>Pour l'analyse, les élèves s'aident du texte qu'ils ont lu et d'extraits qu'ils ont relevés, afin de prouver leurs arguments</p> |

| | | |
|---------------------|--|---|
| Evaluation critique | <p>N. : Donc heu je pense que Ralph essaye de sauver les petits garçons d'une fin certaine alors que Jack ne pense qu'à s'amuser et à faire de la merde</p> <p>No. : Et à être le chef, il veut absolument être le chef</p> <p>M. : Il veut dominer</p> <p>No. : Il est jaloux de Ralph</p> | <p>Les élèves réfléchissent à la psychologie des personnages pour appuyer leurs interprétations</p> |
| | <p>M. : Ça nous rappelle un peu ce combat Booba/Kaaris, les deux veulent se battre pour dominer le rap game</p> | <p>En se référant à des éléments de l'actualité, les élèves cherchent à recontextualiser le combat entre Jack et Ralph, pour se l'expliquer plus facilement certainement, ou pour se le rendre plus attractif</p> |
| | <p>M. : On peut dire qu'il a clairement voulu nous dire comment se sont comportées les personnes pendant la seconde guerre mondiale</p> <p>N. : Exactement</p> <p>M. : Mais oui</p> <p>N. : Les nazis sont le camp de Jack et les gentils c'est le clan de Ralph, donc les nazis remportent cette victoire</p> | <p>Ici, les élèves interprètent, se posent des questions sur les raisons qui ont poussé l'auteur à écrire cette œuvre : ils essayent donc de la lier à son contexte d'écriture, de réfléchir aux raisons qui ont poussé l'auteur à mettre en scène 2 clans qui s'affrontent</p> |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| Impact d'autrui | Construction avec/contre les arguments d'autrui | <p>- N. : Je suis d'accord avec ton argument. Bon continuons.</p> <p>- N. : Ouais voilà</p> <p>- N. : Exact</p> <p>- M. : Bien sûr, mais oui</p> <p>- K. : Bah ouais logique</p> <p>- N. : Je suis d'accord</p> | Tous ces mots courts, adverbes ou autres, sont prononcés par les élèves pour manifester leur accord ou désaccord avec les interventions de leurs camarades. On peut remarquer qu'ils n'essaient pas toujours d'argumenter (d'enrichir la position de leur camarade ou de la contrer avec un autre argument), se contentant parfois de quelques mots. |
| | | No. : En plus je pense que Jack est un enfant très virulent, qui a vraiment un comportement pas très respectueux envers les autres, il veut être le chef à tout prix | Par cet emploi du « en plus », No. montre son accord avec l'argument de son camarade, mais cherche également à le compléter, en ajoutant des informations pour enrichir son argumentation ainsi que celle du groupe. |
| | | <p>N. : Est-ce que vous avez dit que l'Homme c'était un animal ?</p> <p>M. : Ouais, il est représenté comme un animal dans le livre.</p> <p>No. : Moi j'ai mis qu'au début non et après à la fin oui</p> <p>G. : Au début non</p> | Dès le début du débat, on remarque que la position des élèves est sensiblement la même : le débat va donc leur permettre de voir, comme l'annonce No. et G., si les personnages de <i>sa</i> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <i>Majesté des mouches</i> sont présentés dès le départ comme des animaux ou si, au contraire, ils gagnent, au fur et à mesure de l'œuvre, en animalité. |
| Coopération au sein du groupe (faire avancer une recherche, refus d'écoute...) | - N. : Les arguments sont bons, passons tout de suite au deuxième argument | - Néo : D'accord, très bien, et vous G., qu'avez-vous trouvé comme deuxième argument ? | A maintes reprises, N. cherche à faire avancer le débat, en posant les questions, en amenant les autres à présenter leurs arguments et en les interrogeant : il s'impose alors comme organisateur du débat et, là où il semblerait qu'au collège les élèves aient besoin qu'on leur attribue des rôles, certains secondes le font d'eux-mêmes. |
| | - N. : Alors G. quel est votre deuxième argument ? | - N. : Bon G., dépêchez-vous de présenter votre deuxième argument | |
| | - N. : Alors quelles sont les conceptions de la vie en groupe, de la vie loin de la civilisation ? | - N. et K. : Vas-y - M. : Dis-nous | Les élèves, à plusieurs reprises dans le débat, cherchent à se mettre en confiance, en encourageant toute prise de parole |
| | - No. : C'est pas très intéressant | - N. : Votre intervention n'est guère utile à l'avancement du débat. | Il arrive aussi qu'ils n'hésitent pas à se dire quand leurs arguments ne sont pas intéressants, ou quand ils les trouvent inutiles. En revanche, à |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | aucun moment, alors, ils n'expliquent pourquoi ils ne sont pas d'accord ou pourquoi ils trouvent que ces arguments ne permettent pas de faire avancer le débat. |
|--|--|--|---|

Annexe 4 : Carnet de C.

| IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX | |
|--|---|
| Séquence 5 : Le Bisclavret | |
| Séance 10 : La voix des lecteurs | |
| Compétence travaillée : ORAL Participer de façon constructive à des échanges oraux. | Ce que j'apprends à faire : Je participe au cercle de lecture pour faire évoluer mon impression de lecteur. |
| Support : « Bisclavret » - Marie de France | |

Qu'as-tu pensé de la lecture du *Bisclavret* ?

J'ai bien aimé car c'est un peu fascinant la histoire de l'humain qui se transforme et quelle est les personnalité peuvent changer comme la femme qui devient le bisclavret et cache ses habits parce qu'elle avait peur

Cercle de lecture :

➤ Mon rôle pour ce cercle : animateur de discussion

Nos recherches : faut penser - nous que la bigenera fait miel ?

penser - nous pas que le loup n'est qu'un être imaginaire ?
 penser - nous que la dame a bien fait de voler les habits ?
 penser - nous que le loup n'est pas un être qui est rationnel que le loup qui se mange le nez de la dame ?
 penser - nous que la fin est réaliste ?

Les mots-clés du cercle



Après ce cercle de lecture, ton impression de lecteur a-t-elle changé ? Justifie.

mon loup fait de ce que dit le loup n'est pas un être rationnel et c'est dans mes premières impression de lecture on peut que elle avait peur les femmes ne sont pas égales avec hommes

Annexe 5 : Carnet de K.

| IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX | |
|--|---|
| Séquence 5 : Le Bisclavret | |
| Séance 10 : La voix des lecteurs | |
| Compétence travaillée : ORAL Participer de façon constructive à des échanges oraux. | Ce que j'apprends à faire : Je participe au cercle de lecture pour faire évoluer mon impression de lecteur. |
| Support : « Bisclavret » - Marie de France | |

Qu'as-tu pensé de la lecture du *Bisclavret* ?

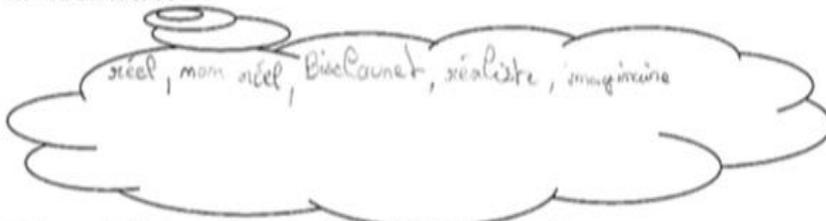
ça m'a assez plu car je n'ai pas ce genre de lecture mais
ce qui y m'a pas plu c'est que le loup-garçon est une ^{bonne} légende

Cercle de lecture :

➤ Mon rôle pour ce cercle : le spécialiste des impressions

Nos recherches : Il y a de l'imaginaire et du monde réel
Imaginaire : le loup-garçon, que le roi accepte la bête, les habits
magique, mariage de nez et de que ces enfants n'ont pas de nez
Monde réel : que son épouse le trompe avec un chevalier, les rois
être enlevé,

Les mots-clés du cercle



Après ce cercle de lecture, ton impression de lecteur a-t-elle changé ? Justifie.

Non mais avant je croyais qu'il n'y avait pas de monde réel alors
que grâce au cercle j'ai découvert qu'il y avait une morale l'auteur
voulait montrer l'inégalité Homme et Femme au Moyen-Âge

Annexe 6 : Carnet de I.

54B

| | |
|--|---|
| IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX | |
| Séquence 5 : Le Bisclavret | |
| Séance 10 : La voix des lecteurs | |
| Compétence travaillée : ORAL | Ce que j'apprends à faire : Je participe au cercle de lecture pour faire évoluer mon impression de lecteur. |
| Participer de façon constructive à des échanges oraux. | |
| Support : « Bisclavret » - Marie de France | |

Qu'as-tu pensé de la lecture du Bisclavret ?

J'ai bien aimé car il y a de l'action et du suspense.

Cercle de lecture :

Mon rôle pour ce cercle : Le spécialiste des personnages

Nos recherches : L'épouse est a trahi son mari, (elle le trompe) (cacher ses Bisclavret cache à son épouse qu'il était un bouc - ^{pas un} habit).
Il a aussi fait preuve de violence envers sa femme, en lui attachant le nez. Le Bisclavret est très important dans l'histoire car il recueille Bisclavret et il lui redonne ses habit pour qu'il redevienne chevalier.

Les mots-clés du cercle



Après ce cercle de lecture, ton impression de lecteur a-t-elle changé ? Justifie.

J'ai pu savoir qu'il y avait une morale entre l'égalité homme et femme.

Annexe 7 : Carnet de S.

Le lai de Bisclavret de Marie de France

Tu trouveras le texte dans ton manuel des pages 106 à 112.
Pendant ou après ta lecture, tu dois noter tes semences de lecteur.
Tu peux écrire :

- Tes hypothèses de lecteur : je pense...
- Tes impressions de lecteur : j'aime, je n'aime pas.
- Un jugement par rapport à un personnage,
- Retenir un passage précis que tu as envie de questionner,
- Ce qui est difficile / facile à comprendre,
- Ce qui te passe par la tête...

Le Bisclavret

Mes hypothèses de lecteur : je pense que c'est une histoire avec beaucoup d'images (tout genre) mais très intéressante

Mes impressions de lecteur : j'aime la fable qu'un humain puisse devenir tout genre, mais j'aime moins

à la fin du livre la dame et son mari doivent partir du pays j'aurais préféré qu'ils se pardonnent.

Jugement : je trouve que la dame est très curieuse au début (demande au mari pourquoi il part ?) mais au fur et à mesure on découvre son côté plus sombre.

Passage à questionner : Quant à la femme, ils la chassa du pays. Elle partit avec l'homme pour le quel elle avait trahi son mari. Pourquoi ils ne sont pas expliqués pardonnés ?

Le début de l'histoire est facile à comprendre mais plus j'avance j'avance dans la lecture plus ça devenait compliqué.

Mon rôle pour ce cercle de lecture : est le spécialiste de passage

Je rédige mes semences de lecteur :

son mari disparaissait 3 jours par semaine (interdit) (P 9)
 assigna à son serf une tâche
 question à vous poser (suspense)

Mes nouvelles impressions de lecture :

Je pense que c'est une histoire avec beaucoup de suspense, une vraie histoire

Annexe 8 : Carnet de L.

raire. Pour
inscrire tes
pour ensuite

oute
e
mes

lecture après

Mon rôle pour ce cercle de lecture : *Animateur de discussion*

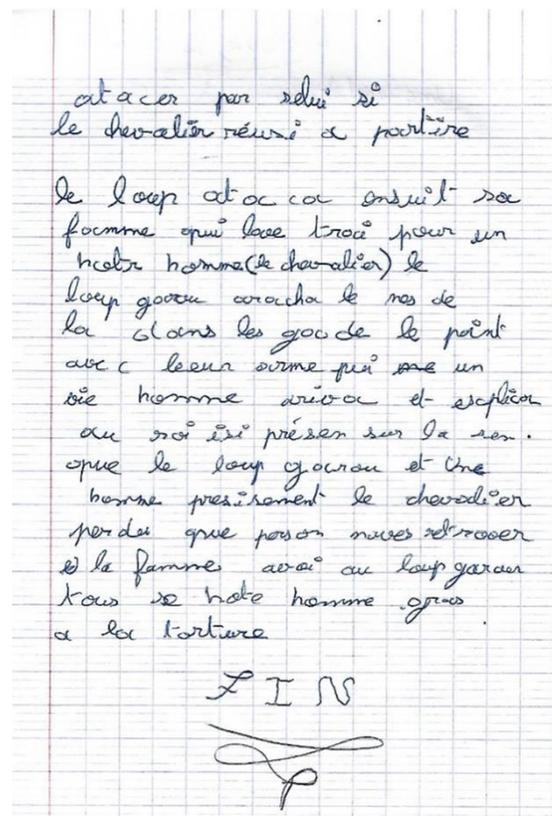
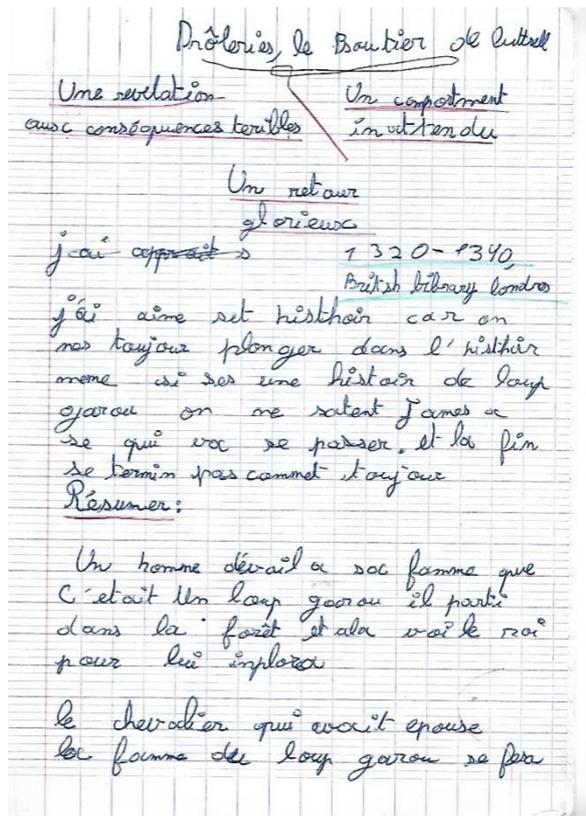
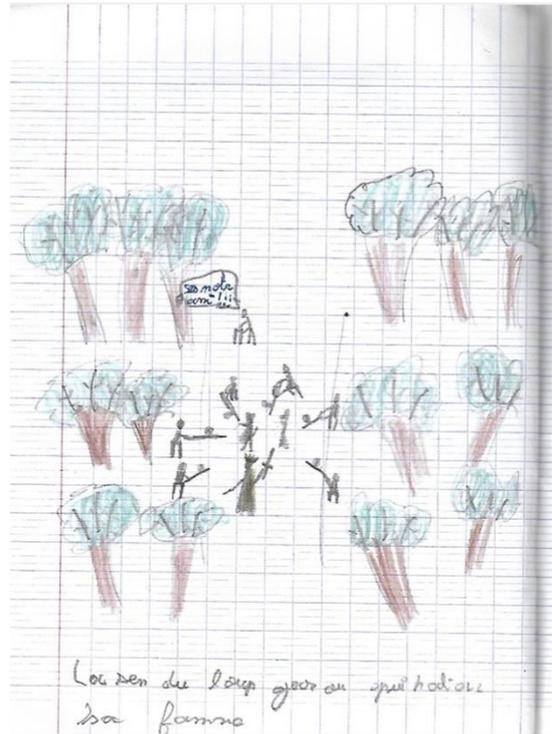
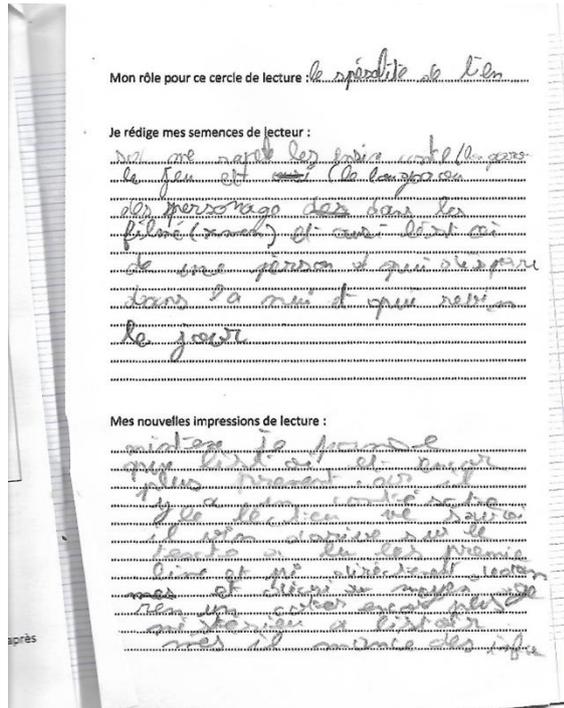
Je rédige mes semences de lecteur :

*avez-vous aimé le début du texte
voulez-vous savoir la suite
aimé-vous la suspension de la lecture
aimé-vous le personnage
aimé-vous les :*

Mes nouvelles impressions de lecture :

*Mais je suis un peu impatient car on se
dars pas se doute et j'ai une
réflexion de génie car Pa dit que le ciel
peut être un instant noir et ça été
raconte de père en fils et que ça a
changé avant.*

Annexe 9 : Carnet de Y.



Annexe 10 : Carnet de M.

Sa Majesté des Mouches, de William Golding

1) Auteur :

William Golding est né le 13 septembre 1911 à St. Columb Major et est décédé le 19 juin 1993 à Perranarworthor, il est anglais. C'est un célèbre écrivain qui a eu l'honneur de recevoir le prix Nobel de Littérature en 1983. C'est un écrivain qui appartient au courant postmoderniste, c'est à dire qu'il traite de ~~ses~~ sujets qui sont assez graves dans ses livres, de manière philosophique, poétique et humanistique. William Golding a vécu et participé à la seconde guerre mondiale, ce qui l'a aidé pour écrire "Sa Majesté des Mouches".

Contexte d'écriture :

"Sa Majesté des Mouches" a été écrit en 1953 par William Golding puis publié en 1954. La seconde guerre mondiale vient de terminer, le monde est dévasté, tout est en pleine reconstruction. C'est à ce moment là que William Golding qui a vécu et participé à la seconde guerre mondiale a décidé d'écrire "Sa Majesté des Mouches" pour faire passer des messages et de montrer à la société que lors de cette guerre, les hommes se sont comportés comme des enfants et des animaux sauvages.

Les enfants et des accompagnateurs s'écrasent et se
issent. Sur Pile, les enfants vivent comme dans une
qui est Ralph. Tout se passe bien chaque enfant a
un "qui a comme rôle de surveillant le feu et mène le
avec Ralph car c'est le plus sage. Jack laisse la figur
pas et juste après un bateau passa sous les yeux
es. Ensuite, un avion est abattu et le pilote

s'écrasent sur Pile, les enfants prennent le pilote pour un monstre et ils veulent
le tuer mais ils ont tous peur. Après, cet événement Jack demande un vote pour être
un nouveau chef mais Ralph refuse et Jack crée sa propre tribu. La tribu
de Jack ont capturés une truie et il l'égorge puis ils invitent le truie de
Ralph à la manger. Dans le même temps, Simon un enfant de la tribu de
Ralph alla voir le monstre, il se rend compte que c'était un piblo mort et il
couru pour prévenir les autres mais il s'arrête car il a eu peur de la tête
de truie qui est surnommée "Sa Majesté des Mouches" par les enfants.
Puis en arrivant au campement après il se fit tuer car ils ne l'ont pas
reconnu. Ce le mort entraîna, une guerre entre les deux tribus. Pourrait le
bras droit de Ralph se fit voler ses lunettes et la tribu de Ralph partit les
champs mais ils se firent capturer sauf Ralph et "Pourrait" qui se fit tuer.
Jack et sa tribu mettez le feu à la forêt pour retrouver Ralph qui lui retourner
sur la plage et tomba sur un officier maritime et son bateau qui venait les
sauver.

2) Les raisons qui m'ont poussé à choisir cette œuvre sont tout d'abord
le synopsis, c'est celui qui m'a le plus donné envie de lire le livre.
Ensuite, sur la page de couverture on peut voir qu'il y a marqué que
William Golding a eu un prix Nobel de Littérature donc ça me prouve que c'est
un bon livre à lire. Et enfin, il se situe entre les deux autres livres
en termes de pages ce qui est très bien pour moi.

3) Qui, selon moi, cette oeuvre présente l'Homme comme un animal comme les autres. Je vais vous le montrer grâce à trois arguments.

Comme premier argument j'ai Pygme car il y a un passage où on peut dire que l'Homme est présenté comme un animal par rapport à ça où le narrateur dit : "Les trouvaient sales, mais pas de cette saleté particulière aux garçons maculés de boue, ou tramped de pluie. Aucun d'eux ne semblait avoir besoin d'une douche et pourtant... des cheveux trop longs, emmêlés, formant des mèches autour d'une brindille ou d'une branche morte, visages vaguement métrés par les rayons et la sueur, mais marqués d'une sorte d'ombres dans les coins moites, accablés, vêtements usés, raides de transpiration, enfilés non par souci du decorum, mais par routine ; corps couverts de sel séché..." (p.134) "Ils font comme les animaux ils laissent le temps faire effet sur eux il ne se préoccupent plus de l'hygiène c'est devenu normal comme chez les animaux."

suite
Comme deuxième argument il y a la domination à la page 223 il y a un passage qui présente l'Homme comme un animal « Ralph se tenait dans un fourvoi, inquiet de ses blessures. Sur son côté droit, la chair était brutalement tuméfiée autour d'une vilaine plaie sanguinolente occasionnée par le javalo de Jack. Ce passage montre que comme chez les animaux ils sont prêts à tout jusqu'à la mort pour contrôler un territoire et montrer leur puissance.

Et enfin, comme troisième argument la chasse pour se nourrir avec 2 passages qui présentent l'Homme comme un animal « Ralph leva la tête et fixa les sur l'imperméable rideau de pluie qui lui masquait la piste. Il saisit son épieu et se porta en avant en précaution... Le sol en était durci par les salets. Au moment où Jack se relevait de toute sa hauteur, l'entendit bouger. Il saisit le bras droit en arrière et lança l'épieu de toutes ses forces. On peut dire que l'Homme chasse instinctivement comme l'animal pour à l'obtenir sa proie (p.54).

→ suite

« Les jumeaux portaient sur leurs épaules un gros épieu d'où un cochin sauvage éventré se balançaït lourdement au rythme de leur marche pénible sur le sol inégal. » (p.83) sur cette deuxième citation on peut voir qu'ils se comportent comme des animaux car ils ramènent leurs proies comme pour nourrir les plus petits comme des animaux sauvages qui ramènent leur proie pour nourrir leur petit.

Pour conclure, on peut dire que dans cette oeuvre l'Homme est présenté comme un animal comme les autres.

1) Ce débat me paraît intéressant car on a pu échanger nos idées et d'avoir d'autres points de vue sur la question "L'Homme est-il un animal comme les autres?"

2) La confrontation de mes arguments m'a été utile car j'ai pu entendre des arguments que je n'étais pas forcément arrivé à trouver et j'ai pu approfondir mes arguments avec d'autres exemples.

3) Je n'ai pas envie de changer ma position de départ concernant la question car on a trouvé ^{uniquement} des arguments qui montrent que c'est qui "L'Homme est-il présenté comme un animal comme les autres?" Selon moi, dans cette oeuvre il n'y a que des arguments qui montrent que "L'Homme est présenté comme un animal comme les autres".

Annexe 11 : Carnet de N.

Sa majesté des mouches

- 1) L'œuvre que j'ai choisi se nomme « Sa majesté des mouches », c'est un livre qui a été écrit par le britannique William Golding et publié en 1954. L'histoire parle d'un avion qui s'est crashé sur une île déserte et dont les survivants ne sont que les enfants, les parents/adultes sont tous décédés dans le crash. Une fois arrivés, c'est le personnage principal Ralph qui va prendre les commandes. Pendant une longue partie du livre il va se faire la guerre avec Jack et son groupe intitulé « les chasseurs » jusqu'à la fin du livre où il trouve un marin qui a reperçé la fumée qui se dégageait de l'île suite à l'incendie qu'a déclenché Jack. (← bref résumé.)
- 2) La première raison qui m'a poussé à choisir cette œuvre est que c'est l'œuvre la plus récente des trois à choisir donc je me suis dit que c'est sûrement celle qui me parle le plus. Ensuite ma mère l'avait déjà lu et m'a dit qu'il était bien donc ça m'a donné envie de le lire. Enfin, j'ai décidé de prendre cette œuvre car le synopsis m'a fortement plu, j'adore les récits d'aventures et de survie comme celui là.

Selon vous, l'Homme est-il présenté comme un animal comme les autres ?

Dans un premier temps je dirais que non car dans la première scène, Ralph rencontre un autre personnage surnommé « Porcinet » et fait connaissance avec lui alors que lorsqu'un animal d'une espèce rencontre un animal de

la même espèce il ne va pas essayer d'être « ami » avec celui-ci, soit il ne va pas le calculer, soit il va battre avec. « Comment tu t'appelles ? », p.11 l.67 ; « Tu as quoi ? » l.80 ; « Comment on t'appelait ? » l.156, l'auteur utilise des phrases interrogatives et des questions ouvertes et courtes pour faire connaissance.

Ensuite, ces enfants s'approcheront de plus en plus de l'animal car il va y avoir une guerre entre Jack et Ralph car Jack en a marre de voir Ralph commander et va donc se rebeller avec une partie du groupe et Jack va devenir violent envers Ralph à cause de sa haine. Chose que l'on peut voir chez les animaux où le plus fort survit. « Jack se dégagea et frappa Ralph de son javelot » p.249 l.323 ; « Jack...se mit à tourner autour de lui et lui porta un coup » l.395-396 « Le chef c'est moi ! Féroce, délibérément, il frappa Ralph de son javelot. La pointe lui déchira la côte » l.480 à 482. On peut voir ici toute la rage qu'a Jack envers Ralph : il veut à tout prix devenir chef et montrer qu'il est le plus puissant.

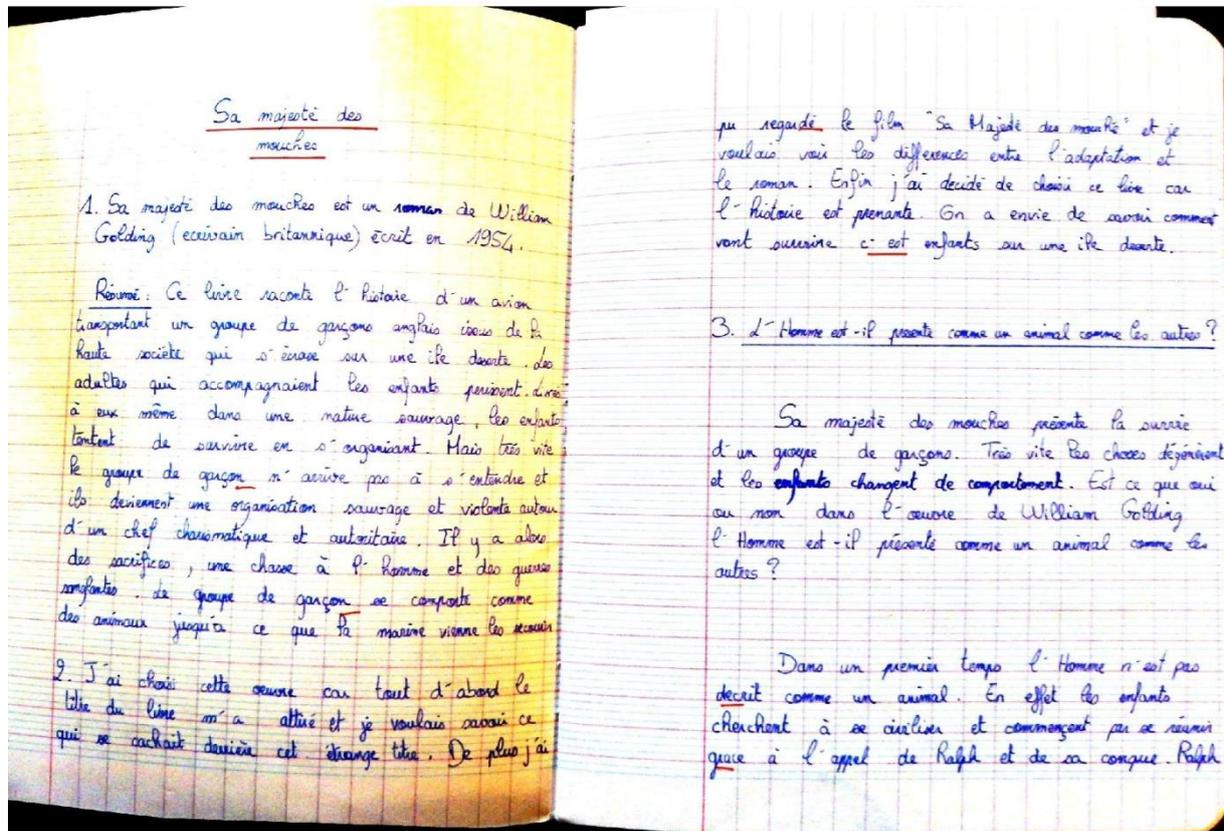
Enfin, je peux répondre que dans cette œuvre, l'Homme est parfois présenté comme un animal comme les autres dans ses faits et gestes, malgré qu'il reste un comportement humain en eux. Par exemple la tribu de Jack se nomme « Les Sauvages » ce qui montre que lui même se représente comme tel.

et Nolan 2^{me} 4

- 1) Ce débat m'a paru intéressant car j'ai pu avoir l'avis des autres et leurs points de vue puis j'ai pu voir si mes arguments ont été validés par les autres ou non.
- 2) La confrontation de mes arguments et ceux de mes camarades m'a été utile car j'ai pu entendre d'autres arguments et j'ai pu voir si mon point de vue était différent de celui des autres.

3) Non je n'ai pas forcément envie de modifier ma position de départ concernant cette question car mes arguments ont été validés par mes collègues et certains des arguments de ces derniers étaient les mêmes que les miens et qui a confirmé ma pensée. Enfin la dernière raison pour laquelle je n'ai pas eu envie de modifier ma position de départ est car je pense avoir raison...

Annexe 13 : Carnet de G.



distribe des roles à chacun et le groupe élise un chef comme en témoigne cette citation de Ralph au chapitre un : "Mais je trouve qu'il nous faudrait un chef pour prendre les décisions"

Dans un second temps, la situation évolue. Personne ne respecte les règles avec par exemple des cabanes qui doivent être construites mais personne ne se met au travail et tout le monde préfère jouer. De même pour le feu sur la montagne qui doit être alimenté, personne ne s'en charge. En conséquence ils n'ont pu être sauvés par un bateau qui passait au large comme en témoigne cette citation au chapitre cinq : "Et si ?? Et si on avait continué à alimenter le feu ?". Cela montre que tout le monde est irresponsable.

Enfin, au bout d'un certain temps sur l'île, plus rien ne va. Presque tous les enfants sont déshumanisés. Jack se proclame chef. Deux enfants

meurent : Simon et Piggy. Jack et son groupe se comportent comme des sauvages on se peignait le corps. Pour finir Ralph est pris dans une chute à l'eau par Jack et ses compagnons comme par exemple cette citation du chapitre deux : "Un bâton aiguisé au deux bouts. Qu'est ce que cela signifiait ? Ils lui avaient lancé des javalots."

En conclusion, William Golding décrit un processus de déshumanisation à travers ce roman. Il veut montrer que les humains peuvent devenir des animaux.

Debat

1. Ce debat m'a paru intéressant car chacun avait un point de vue différent

2. Face à mes camarade mes arguments ont été utiles car j'avais des arguments concrets et j'ai pu convaincre mes camarades de changer d'avis

3. Suite à ce débat ma position de départ n'a pas bougé car les arguments dit me m'ont pas convaincu, ils n'ont pas eu d'arguments persuasive et ils n'ont pas ajouté d'éléments supplémentaires à ce que je pensais.

4^{ème} de couverture

Mots clés : lecture littéraire, carnet de lecteur, cercle de lecture, sujet lecteur, interactions verbales.

Résumé : Notre recherche concerne la lecture littéraire et le sujet lecteur. Nous nous sommes concentrées sur les dispositifs pédagogiques du carnet de lecteur et du cercle de lecture pour lier écriture personnelle et échange collectif autour d'un texte. Le carnet de lecteur, témoin des premières hypothèses de lecture, est aussi un support possible pendant le cercle. Le cercle de lecture permet aux élèves de confronter leurs hypothèses afin de les conserver ou de les faire évoluer. En échangeant avec autrui, les élèves exercent différentes stratégies de lecture : la compréhension littérale, l'engagement esthétique, l'analyse et l'évaluation critique (HEBERT, 2004). Le cercle de lecture était pensé comme un lieu de confrontation or il s'avère que les élèves l'utilisent pour approuver leurs idées plutôt que pour les discuter. Après le cercle de lecture, les élèves inscrivent dans leur carnet leur ressenti, leur conservation ou leur évolution de leur avis de lecteur. Notre méthodologie a été construite de façon à pouvoir mesurer les effets de ces dispositifs articulés sur le positionnement des élèves.

Keywords: objective reading, reader's book, reading circle, subject reader, interactions.

Abstract: Our research concerns objective reading and the subject reader. To work on this, we focused on two work tools : the reader's book and the reading circle. Indeed, in order to understand a text, we want pupils to practise their oral and writing skills. In this way, pupils will be able to have an objective reading to understand a text. In the reader's book, students write their first reading's hypothesis. Thus, the reader's book becomes a support for the reading circle. During this circle, pupils can discuss and share their hypothesis which can stay the same or evolve throughout the conversation. By this fact, pupils use different reading comprehensions: literal comprehension, aesthetics commitment, analysis, and critical analysis (HEBERT, 2004). During the reading circle, pupils speak about their hypothesis to compare them. However, pupils search more to be agree rather than to disagree. After the circle, students write down, in their reader's book, their feelings and the preservation or the evolution of their opinion. Our methodology has been built so that we could measure the effects of these devices elaborate from the positioning of the pupils.