



Orienter l'élève vers une posture de sujet lecteur au collège : l'usage du carnet de lecture en classe de cinquième

Charlotte Amiable

► To cite this version:

Charlotte Amiable. Orienter l'élève vers une posture de sujet lecteur au collège : l'usage du carnet de lecture en classe de cinquième. Education. 2020. dumas-02895843

HAL Id: dumas-02895843

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02895843>

Submitted on 10 Jul 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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Lettres Modernes

2^{ème} année

Orienter l'élève vers une posture de sujet lecteur au collège : l'usage du carnet de lecture en classe de Cinquième

Présenté par : Charlotte Amiable

Encadré par : Nathalie Denizot

Carnet de lecture, autonomie, posture réflexive, articulation lecture et écriture, sujet-lecteur

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation. Académie de Paris

10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74

www.inspe-paris.fr

Sommaire

Introduction	1
I. CADRE D'ANALYSE.....	4
A) La prise en compte du lecteur empirique dans la sphère scolaire.....	4
1. De la mise à distance du lecteur empirique... ..	4
2. ...A sa réintégration ? Quelle place aujourd'hui pour le lecteur empirique dans l'enseignement de la littérature ?.....	5
3. La crise de la lecture scolaire	6
B. Faire place au sujet lecteur	7
1. Le sujet lecteur, au centre des théories de la littérature.....	7
2. La place accordée au carnet de lecture dans la réflexion actuelle	8
3. Quel statut donner au carnet de lecture ?.....	9
II. EXPERIMENTATION DU CARNET DE LECTURE EN CLASSE DE CINQUIEME : LES PREMIERS TEMPS.....	10
A. L'élaboration du projet avec les élèves.	10
B. Le lancement du projet.....	11
1. Le carnet de lecture pour garder la trace des lectures cursives et des lectures personnelles.	11
2. Premiers résultats, premières conclusions.....	12
3. Réajustement de ma stratégie	14
III. DEUXIEME TEMPS DE L'EXPERIMENTATION. REDONNER UNE DIMENSION SCOLAIRE AU CARNET DE LECTURE : LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES MIS EN PLACE	16
A. Des temps collectifs d'élaboration et de partage	16
B. Le carnet de lecture comme support dans des activités ritualisées d'oral collectif.....	17
1. Les débats littéraires en amont de la lecture analytique	17
2. Des débats littéraires en aval de la lecture analytique	20
3. La mise en place des cercles de lecture	21
Conclusion.....	26
Bibliographie	28
ANNEXES	30
TABLE DES MATIERES.....	36

Introduction

La construction chez l'élève d'une posture de lecteur autonome est au cœur du programme de Français au cycle 4, lequel veille à encourager « les lectures personnelles ou lectures de plaisir », et insiste sur la nécessaire mise en place d'un « dispositif » permettant de « rendre compte en classe de ces lectures personnelles » (Programme du cycle 4 consolidé, 2018-2019 : p. 15). Aucune indication n'est cependant donnée sur les modalités d'un tel « dispositif ».

Cette orientation des programmes cherche à répondre à un reproche depuis longtemps adressé à l'enseignement de la littérature, celui de « promouvoir une conception étriquée de la littérature » alors même que le lecteur cherche dans les œuvres « de quoi donner sens à son existence » (Todorov, 2006, cité par Vibert, 2011 : 2). Ou encore, comme le souligne M. Picard dans *La Lecture comme jeu*, de proposer une lecture désincarnée de la littérature. L'enjeu est donc de proposer à l'élève un rapport au texte autre que strictement analytique, et de le guider vers une expérience personnelle de la littérature afin de « provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif » (Vibert, 2011 :3).

Parallèlement, la prise en compte des théories de la réception dans le milieu scolaire a permis progressivement de conférer au lecteur un statut, jusqu'à l'émergence en didactique de la notion de « sujet-lecteur ». Cette évolution a permis de souligner l'intérêt « d'approches plus libérales de la lecture » (A. Rouxel, 2007 : 65-73).

Dans la réflexion actuelle sur ces possibles approches, le carnet de lecture occupe une place privilégiée. Mentionné depuis 2002 dans les programmes du primaire, il s'est peu à peu invité dans la réflexion sur la manière de favoriser, du collège au lycée, une posture de sujet lecteur autonome et critique. Peu à peu, il s'est institué en « dispositif » possible, voire incontournable, pour guider les élèves vers l'autonomie.

Ma réflexion s'est donc orientée vers le carnet de lecture que j'avais à cœur, dès avant la rentrée de septembre, de mettre en place au sein de la classe. Son expérimentation avait pour moi un double objectif : d'une part, l'appropriation par les élèves de l'acte de lire par un retour métacognitif sur leurs lectures et, d'autre part, l'expression d'un point de vue subjectif sur le texte littéraire.

Lors de ma prise de fonction en qualité de fonctionnaire stagiaire à la rentrée de septembre 2019, j'ai pu constater la pertinence mais également les difficultés qu'allait poser la mise en place d'un tel projet dans des classes marquées par une grande hétérogénéité. En

effet, se côtoyaient des élèves quasi autonomes, attendant le cours livre à la main et heureux de me faire part des dernières lectures entamées, et des élèves pour lesquels la lecture se résumait à une laborieuse tâche de décodage. Comment, en particulier chez les élèves les plus fragiles, les plus rétifs à l'acte même de lire, susciter un goût de la lecture ? Comment les inviter à vaincre leurs réticences pour s'investir au long terme dans un carnet de lecture ? L'enjeu était donc que le carnet ne serve pas seulement à renforcer l'autonomie des lecteurs les plus confirmés, mais puisse être un outil efficient au service de la différenciation.

Parce qu'il permettrait aux élèves de conserver la trace de leurs rencontres avec les livres, avec les mots, de noter leurs impressions, de recueillir leurs souvenirs et trésors de lecture, le carnet de lecture me semblait être le support idéal pour permettre aux élèves de se constituer une bibliothèque intérieure. Il serait cet espace magique décrit par Daniel Pennac dans *Chagrin d'école*, un espace recueillant « tous les livres lus nuitamment, ces milliers de pages » ce « magma de mots bouillonnant d'idées, de sentiments, de savoirs en tout genre ».

Cependant, très tôt, s'est posée la question du statut du carnet de lecture : Peut-il rester un espace intime laissé à la responsabilité de l'élève ? Doit-il avoir une dimension évaluative ? Le bilan peu concluant des premières semaines m'a confrontée à un paradoxe : si le carnet de lecture pouvait être ce lieu de l'élaboration « intime » d'une posture de sujet-lecteur, il s'avérait nécessaire de l'inscrire dans des pratiques collectives permettant aux élèves les plus en difficulté de gagner en autonomie par rapport à la lecture.

Il m'a été difficile de concilier cette dualité et ce mémoire garde la trace des tentatives menées pour y parvenir ainsi que des réflexions a posteriori que je n'ai pu mener à bien.

Je présenterai dans un premier temps le cadre théorique qui a permis l'émergence de la notion de sujet-lecteur en didactique dans la mesure où il éclaire l'intérêt de la mise en place du carnet de lecture comme « dispositif » au sein de la classe.

Dans une seconde partie qui retrace fidèlement les tâtonnements heuristiques desquels j'ai procédé, je m'appuierai sur un bilan critique des premières semaines d'expérimentation du carnet de lecture auprès de ma classe de cinquième pour dresser un double constat : la nécessité de faire évoluer ma pensée et de chercher progressivement à inscrire le carnet de lecture dans des pratiques collectives. Je mènerai donc une réflexion autour des activités proposées à mes élèves.

Le carnet de lecture m'a-t-il permis, efficacement et à long terme, d'orienter mes élèves vers une posture de sujets-lecteurs ? Pour tenter d'y répondre, j'analyserai en

conclusion les réussites et limites rencontrées et la façon dont elles peuvent éclairer mes pratiques futures.

I. CADRE D'ANALYSE

Afin de mieux cerner les enjeux actuels liés à la lecture et mieux comprendre la place accordée au carnet de lecture dans la réflexion sur l'enseignement de la littérature, il convient de retracer un court historique de l'évolution de la prise en compte du lecteur dans la sphère scolaire. Si le lecteur empirique a longtemps été exclu du champ de la discipline au profit d'un lecteur expert, suffisamment à distance du texte pour en élaborer une interprétation critique, l'enjeu semble aujourd'hui de favoriser une proximité avec le texte littéraire et réhabiliter la subjectivité du lecteur. Mais l'école est-elle à même de faire face à la crise de la lecture scolaire ? Le carnet de lecture peut-il constituer un outil efficace pour renouveler le rapport au texte et favoriser son appropriation subjective ?

A) La prise en compte du lecteur empirique dans la sphère scolaire

1. De la mise à distance du lecteur empirique...

Bertrand Daunay évoque « l'infini processus de disqualification du lecteur » dont la première forme, la « négation pure et simple » du lecteur empirique, remonte pour lui à la conception lansonienne de la lecture et de son enseignement. (A. Rouxel et G. Langlade (dir), 2004 : p.233). Dans son ouvrage *Méthodes de l'histoire littéraire* publié en 1919, Lanson théorise l'enseignement de la lecture des textes littéraires : « il ne suffit pas, pour les bien lire, d'avoir appris à lire à l'école ». D'où l'importance dévolue à l'érudition du professeur dans l'exercice incontournable de l'explication de texte : il s'agit « d'apprendre à lire la littérature à ses élèves ». Il y a donc une façon de lire ce « sens permanent et commun » qui réside dans les textes littéraires, et la connaissance érudite nécessaire pour accéder au sens littéraire implique nécessairement un lecteur érudit lui-aussi, donc légitime. Tout lecteur ordinaire qui ne correspond pas à cette image se voit ainsi disqualifié. Même si, rappelle Bertrand Daunay, éliminer entièrement « l'élément subjectif » n'est pour Lanson « ni désirable ni possible », cette ambiguïté au cœur de la conception lansonienne de l'enseignement de la lecture littéraire a favorisé l'élaboration d'une « image du lecteur illégitime pour mieux construire un territoire de légitimité » (A. Rouxel et G. Langlade (dir), 2004 : p.237).

Et, en effet, l'introduction en didactique de certaines théories de la lecture a pu entraîner la mise à distance, parfois involontaire, du lecteur empirique, voire sa censure. Si la

distance est souvent valorisée dans les discours sur la lecture scolaire, au point de considérer la lecture, avec Annie Rouxel dans *Enseigner la lecture littéraire*, « comme art de la distance » (A. Rouxel, 1996, citée par B. Daunay, A. Rouxel et G. Langlade (dir), 2004 : p.240), cette distance construite entre le texte et l'élève a pu pousser à rejeter hors du champ disciplinaire certaines formes de lecture et à dévaloriser l'investissement subjectif et émotif de l'élève. Et l'enseignement de la littérature conserve les traces de cette tension entre lecture subjective et lecture distanciée, experte.

2. ...A sa réintégration ? Quelle place aujourd'hui pour le lecteur empirique dans l'enseignement de la littérature ?

L'enseignement de la littérature semble « hésiter entre le pôle du texte et le pôle du lecteur » (S. Ahr et P. Joole, 2010 : 80). Les instructions officielles pour le cycle 3 de l'école élémentaire, rappellent S. Ahr et P. Joole, ont longtemps considéré que le lecteur de littérature devait avant tout « comprendre et mémoriser ».

Au cycle 4, le texte consolidé à partir du Programme de 2015 considère comme « tâche centrale » le « travail d'interprétation et d'élaboration d'un jugement argumenté » sur les textes. Et élaborer une interprétation des textes littéraires, c'est être capable de mobiliser des compétences de lecteur expert, critique et distant : « connaître les caractéristiques majeures de l'esthétique des genres, être capable de situer les œuvres dans leur époque ». Devenir un lecteur autonome c'est avant tout « contrôler sa compréhension ». Et, en fin de cycle, on est en mesure d'attendre de l'élève qu'il soit capable de « lire, comprendre et interpréter des textes littéraires » en fondant son interprétation « sur quelques outils d'analyse simples ».

Les instructions officielles semblent donc creuser un fossé entre lecture analytique, lecture cursive et lecture personnelle.

La lecture analytique est rarement une lecture pour soi. Pour l'élève, bien souvent, elle se résume à une pratique scolaire motivée par l'acquisition de compétences. Un exercice en somme, où « le geste de lire disparaît sous l'acte d'apprendre » (Barthes, 1984 : 40-41). Une telle approche de la lecture littéraire ne permet pas à l'élève de s'affirmer face au texte. Pire, selon Annie Rouxel, elle suscite chez lui un désengagement par rapport à la lecture. Ce que l'on peut comprendre : à assimiler la lecture analytique à l'apprentissage de codes pour *être capable* de lire un texte, on risque de vite retomber sur l'idée que les textes eux-mêmes fixeraient leurs propres codes...Qu'en est-il alors de la liberté du lecteur empirique face aux codes fixés par les œuvres elles-mêmes ? C'est ce qui pousse A. Rouxel et G. Langlade à

s'interroger sur le rôle de l'école dans la « tension entre les droits du texte et les droits du lecteur ».

P. Joole évoque une « tentative de réconciliation, entre volonté de prendre en compte la lecture du sujet empirique et souci d'atteindre des objectifs liés aux apprentissages » (S. Ahr et P. Joole, 2013 : p.16). Il est nécessaire, et possible, que l'élève construise un autre rapport à la lecture analytique, ce que je développerai dans la deuxième partie de ce mémoire.

Face à cette « pratique sans croyance » (C. Baudelot, et M. Cartier, 1998 : p. 25) qu'est devenue la lecture analytique, c'est bien à la lecture cursive, et à la lecture personnelle surtout, que revient le rôle de favoriser la réintégration du lecteur empirique trop longtemps exclu du champ de la discipline.

La lecture cursive, décrite dans le Programme de 2001 pour le lycée comme la « forme libre, directe et courante » de la lecture (B. O. n° 28 du 12 juillet 2001) et les lectures personnelles, assimilées dans le Programme de cycle 4 aux « lectures de plaisir » (texte consolidé, 2018 : p.16) sont souvent la solution privilégiée pour permettre à l'élève de s'investir librement, intimement dans l'acte de lire.

Cependant, si l'institution scolaire cherche à réhabiliter la subjectivité du lecteur, elle fait face au constat social et institutionnel d'une « crise de la lecture scolaire » (A. Rouxel, 2013 : p.116).

3. La crise de la lecture scolaire

Les enquêtes récentes sur la lecture des jeunes générations ont souligné « l'échec de l'école à susciter le goût et l'intérêt pour la lecture en général et celle de la littérature en particulier » (Vibert, 2011 : p. 2). Cependant, ce qui doit retenir notre attention, précise Anne Vibert, ce n'est pas tant la baisse quantitative des bons lecteurs que le désengouement par rapport à la lecture entre l'école et le collège laquelle, selon les enquêtes menées, est passée « du statut de lecture plaisir à celui d'outil de travail », en particulier chez les des 6-14 ans (A. Vibert, 2013 : p.3).

Ces données recoupent le constat que j'ai pu faire dès les premières semaines de septembre, à l'occasion de ma prise de fonction : interrogés sur leur rapport à la lecture, beaucoup d'élèves m'ont avoué « ne pas aimer lire » ou ne pas lire – ou très peu – en dehors des lectures proposées, « imposées » dans le cadre scolaire. Mais c'est a posteriori que ce constat a pu s'affiner, à l'occasion notamment de lectures à voix haute lesquelles exigent une capacité à interpréter un texte au sens propre : sur trente élèves, quelques-uns étaient en

grande difficulté. Des « lecteurs fragiles » pour lesquels la lecture ne semblait être qu'un pénible décodage de signes qui peinent à faire sens. Certains étaient issus d'un environnement familial allophone. Quelques lecteurs confirmés m'avouaient dévorer plus de deux livres par mois. Cependant, les lectures personnelles semblaient occuper une faible place dans le temps extrascolaire d'une majorité d'élèves, ce qu'a pu confirmer leur faible présence dans les carnets de lecture des élèves. Que s'est-il donc passé ?

L'enjeu actuel semble de remotiver les élèves par rapport à la lecture. Peut-être le fait de reconnaître le sujet-lecteur qu'est l'élève est-il la condition de sa motivation ? C'est la position défendue par Anne Vibert. Permettre au lecteur empirique de se construire non seulement une posture mais une identité de sujet lecteur face aux textes est une nécessité. Mais au-delà de cet objectif, il s'agit de réfléchir aux dispositifs à mettre en place afin de faire advenir ce sujet lecteur dans le cadre scolaire. Et le carnet de lecture prend une place particulièrement importante dans la réflexion sur les moyens actuels de faire advenir ce sujet-lecteur.

B. Faire place au sujet lecteur

1. Le sujet lecteur, au centre des théories de la littérature

Les théories de la réception qui s'imposent à la fin des années 1970 marquent l'avènement du « sujet lecteur ». La priorité n'est plus donnée au texte comme objet, comme ensemble de signes clos sur lui-même. Il s'agit de faire place au texte littéraire sous l'angle de sa réception par le sujet lecteur. On comprend dès lors l'affaiblissement du modèle lansonien qui a pu prévaloir : celui d'un lecteur légitime et donc légitimé à *expliquer* un texte littéraire.

Pour Wolfgang Iser dans *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique* publié en 1976, l'activité du lecteur est sollicitée par les « lieux d'indétermination » du texte, les « blancs » autorisant des interprétations divergentes. C'est dans la mesure où il colmate ces blancs que le lecteur fait advenir l'œuvre à la conscience. Il aboutit en fin de compte à un nouveau modèle de réalité qu'il aura activement contribué à élaborer. A côté de l'auteur, le lecteur prend dans la lecture « une part égale au jeu d'imagination ». Ces « interprétations divergentes » semblent donc autoriser une multiplicité de lectures singulières. Comment ne pas y voir l'avènement du lecteur empirique, enfin habilité à s'exprimer subjectivement sur les textes ?

Mais ce lecteur apparaît souvent comme un lecteur implicite ou virtuel, un lecteur « Modèle » peu enclin à laisser authentiquement place au lecteur empirique dans toute sa subjectivité et sa singularité. Le « lecteur modèle » mis en avant par Umberto Eco existe-t-il réellement ? Le prendre trop au sérieux n'est-ce pas courir le risque de vouloir légitimer une « lecture modèle » ?

Comme le souligne Annie Rouxel, il faut attendre 2004 pour que la notion de sujet lecteur soit véritablement investie dans la sphère didactique et mise au premier plan, en réaction contre le « lecteur modèle » d'U. Eco. Car force est de constater l'existence d'une pluralité de lecteurs et de lectures. Et c'est à cette pluralité singulière qu'il convient de redonner un caractère légitime. Or, quoi de mieux pour y parvenir que les « formes inédites d'écrits scolaires », les écrits intermédiaires, lesquels sont « le témoignage d'une pensée en train de se construire et le lieu du tâtonnement et de la réflexivité qui accompagnent cette construction » (Doquet, 2011 : p.67).

2. La place accordée au carnet de lecture dans la réflexion actuelle

Les « écrits intermédiaires », terme qui apparaît pour la première fois dans les travaux de Bucheton et Chabanne (2000-2002), prennent une importance croissante dans la réflexion sur les différentes façons de faire advenir ce sujet lecteur dans le cadre scolaire. Et le carnet de lecture prend une place importante dans cette réflexion. Pour S. Ahr et P. Joole, il permettrait de « mettre en conformité l'approche des textes littéraires dans le secondaire avec les théories de la lecture qui prévalent aujourd'hui ». En effet, par l'articulation de la lecture et de l'écriture, il semble à même de favoriser un retour réflexif sur les textes et de permettre à l'élève de se constituer en sujet lecteur.

Apparu dans les programmes de 2002 pour le Primaire, le carnet de lecture n'apparaît plus aujourd'hui comme une nouveauté pédagogique. Nombreux sont les enseignants du secondaire à avoir mis un tel dispositif en place dans leurs classes, cherchant ainsi à assurer une continuité entre le premier et le second degré. Mais il ne fait cependant l'objet d'aucune théorisation dans les programmes du cycle 4, les instructions officielles invitant simplement les enseignants à mettre en place des situations d'échange permettant à l'élève de « faire partager son point de vue sur une lecture ». Et c'est autour des lectures personnelles du collégien, plus propices à un « texte-à-tête » subjectif et émotif, que l'enseignant est invité à mettre en place un dispositif leur permettant d'en rendre compte. Un flou demeure néanmoins sur les modalités de sa mise en œuvre.

3. Quel statut donner au carnet de lecture ?

Tel que mentionné dans le Programme de 2002 pour le primaire, le carnet de lecture apparaît d'abord comme un outil relégué hors du champ scolaire, l'enseignant étant simplement invité à « encourager » les élèves à tenir un carnet. Dès lors se pose la question du statut à conférer au carnet de lecture ; doit-on le considérer comme un outil personnel, dont l'élaboration doit échapper au cadre scolaire ? La réflexion actuelle sur le carnet de lecture a fait du chemin et si, comme le rappelle S. Piot, « les programmes de 2002 présentent le carnet de lecteur comme un outil à usage personnel », en réalité, « le travail de mise en commun est nécessaire pour rendre vivant cet outil » (S. Piot, 2014 : 11).

Mais reste à éclaircir ce que l'enseignant est en droit d'attendre d'un carnet de lecture. S'il est à considérer comme un véritable « vecteur pour la transformation d'un lecteur empirique en lecteur idéal ou modèle » pour S. Ahr et P. Joole (2010 : p. 69), que l'enseignant peut-il attendre du carnet de lecture ? Qu'il soit le reflet d'une « lecture modèle ? », « idéale » répondant à des codes fixés par les textes et enseignés par les professeurs ? Certainement pas. Dès lors, quelle subjectivité, quel dialogue de l'élève face au texte l'enseignant est-il prêt à laisser s'exprimer ? Dans quelle mesure peut-il être un outil efficace pour guider des élèves de cinquième vers une posture de sujets lecteurs ?

Par ailleurs, force est de constater le caractère ambigu du carnet de lecture, à la fois objet intime et scolaire. Car, si l'on attend du carnet qu'il soit le lieu d'un investissement authentique, subjectif face au texte (en pleine crise de la lecture scolaire), comment éviter le désinvestissement prévisible de l'élève à son égard, comme à l'égard de tout objet scolaire que l'élève est traditionnellement sommé de mettre à distance ?

L'on comprend qu'il soit difficile pour les élèves, et pour l'enseignant, de se positionner, et de s'approprier cet objet à double face. A moins de dépasser cette contradiction en faisant du carnet de lecture le support d'un dialogue collectif avec les textes, et donc d'une interaction singulièrement plurielle avec la littérature.

II. EXPERIMENTATION DU CARNET DE LECTURE EN CLASSE DE CINQUIEME : LES PREMIERS TEMPS.

A. L'élaboration du projet avec les élèves.

C'est dans la perspective de faire émerger chez mes élèves une posture de lecteurs autonomes que j'ai décidé, dès la rentrée de septembre de mettre en place le dispositif du carnet de lecture. Mon objectif était de rendre les élèves auteurs et acteurs du projet. J'avais lu beaucoup de témoignages d'enseignants au sujet du carnet de lecture et j'y avais trouvé des suggestions intéressantes. Elles ont orienté la séance d'élaboration du projet auprès des élèves intervenue dès la première semaine de la rentrée de septembre. Cette séance a aussi été la première occasion de me confronter aux représentations de mes élèves, véritable « immersion » en terre inconnue pour un stagiaire car c'est aussi l'occasion de constater le gouffre qui sépare ses propres représentations de celles de ses élèves !

J'ai commencé par écrire « Mon carnet de lecture » au tableau, en grosses lettres, et ai interrogé les élèves sur ce que cela pouvait bien être. Trois élèves avaient commencé un carnet de lecture l'année précédente et ont pu aider à engager les échanges. Interrogés sur leur expérience de l'année passée, deux d'entre eux ont confié avoir des sentiments très mitigés à propos du carnet : « je n'aime pas lire et ça a été difficile de tenir mon carnet ». Ils considéraient le carnet de lecture comme un outil avant tout scolaire, un répertoire de livres prescrits par l'enseignant dont la lecture leur avait été plus ou moins imposée.

Je n'avais encore jamais été confrontée à une classe de cinquième et ma méconnaissance des élèves ne m'aidait pas à me départir de mon point de vue d'adulte : comment cet objet qui leur offrait un si grand espace de liberté pouvait leur apparaître comme une contrainte ? Je mesure aujourd'hui que c'est cette trop grande liberté qui a pu poser problème à certains, et que ce point de vue qui était ancré en moi m'empêchait certainement d'être pleinement à l'écoute de mes élèves et de les rendre aussi acteurs du projet que je l'espérais alors.

J'ai voulu faire prendre conscience aux élèves du champ des possibles, j'ai senti un regain d'intérêt pour ce projet : beaucoup posaient une avalanche de questions « est-ce que j'ai aussi le droit d'écrire ceci, cela ? ».

De nombreux lecteurs de mangas étaient surpris de se voir offrir la possibilité de garder la trace de leurs lectures dans le carnet. J'étais pour ma part mitigée sur le fait d'ouvrir

le carnet de lecture à la paralittérature. J'avais peut-être tort. Ma perplexité me rendait perplexe : considérer que certains textes se situent en marge de l'institution littéraire, c'est reconnaître l'existence d'une institution littéraire. Etais-je poursuivie par les démons de la théorie lansonienne ? Après tout, l'enseignement de la littérature était le fruit de réformes de la culture littéraire scolaire. Un gouffre séparait ma génération et la leur et j'étais consciente d'une crise de la lecture scolaire. Au moins, ils lisaient. Et puis je n'y connaissais pas grand-chose en mangas. Dire oui à ces lecteurs était peut-être un moyen de les amener à confronter la lecture de mangas à d'autres lectures. Ce qui compterait c'était la façon de travailler autour de ces références.

Au fur et à mesure de la séance, je notais les idées des élèves au tableau sous forme de carte mentale. Le bilan de cette séance m'a paru positif à l'époque. A partir des idées des élèves j'ai constitué une fiche guide enrichie de quelques points qui me semblaient importants et l'ai distribuée aux élèves. J'ai reproduit cette fiche à l'Annexe 1. Elle est organisée en trois axes : « Je présente mon carnet de lecture », « Je conserve la trace de mes lectures » et « Je fais vivre ma lecture ». Ces axes recoupent un triple objectif : 1/ permettre aux élèves de faire de leurs carnets un objet personnel 2/ que ce carnet puisse progressivement constituer une bibliothèque intérieure, 3/ favoriser une appropriation créative de l'acte de lecture par les élèves.

B. Le lancement du projet

1. Le carnet de lecture pour garder la trace des lectures cursives et des lectures personnelles.

Après cette phase d'élaboration du projet en classe, j'ai laissé un temps aux élèves afin de leur permettre de s'approprier cet objet, nouveau pour certains. Je pensais que le temps passé à définir collectivement ce qu'était un carnet de lecture et ce que l'on pouvait y écrire était suffisant pour permettre aux élèves de se lancer de manière autonome dans le projet. Les réactions des élèves m'avaient encouragée dans ce sens.

Les premières semaines d'enseignement ont été l'occasion de mettre en place les premières lectures cursives. Afin d'éviter d'imposer la lecture d'une œuvre en particulier, laquelle aurait pu apparaître aux yeux de certains comme une tâche scolaire prescrite, j'ai décidé, à chaque séquence, de proposer aux élèves un choix de trois œuvres présélectionnées et classées selon leur niveau de difficulté par un système d'étoiles. Ce classement était

purement indicatif : mon objectif était de leur laisser un maximum de liberté, afin de favoriser leur investissement dans leurs carnets de lecture. Si chaque élève pouvait intimement se positionner en tant que lecteur, je les encourageais cependant à choisir sans hésiter une œuvre qui leur paraissait plus difficile. (voir Annexe 2).

Afin de susciter l'envie d'entrer dans la lecture, je dédiais régulièrement des séances à la présentation des œuvres proposées. Ces séances étaient des moments précieux : à l'heure des tablettes et de la crise de la lecture, j'essayais de les sensibiliser au plaisir que l'on peut éprouver à découvrir l'odeur des pages, de l'encre, à manipuler les livres en tant qu'objets précieux. Mon objectif était de leur transmettre l'excitation toute enfantine immanquablement éprouvée au moment de partir à la rencontre d'un livre nouveau, de franchir le seuil de ce mystérieux microcosme. Nous découvrions ensemble les couvertures. A partir d'une analyse des couleurs, du cadrage, des personnages représentés sur ces couvertures, les élèves formulaient leurs hypothèses de lecture. Leurs hypothèses allaient-elles se confirmer ? Je commençais la lecture de l'incipit, en ménageant le plus de suspense possible. Ces séances étaient souvent une réussite, modestement mesurée à l'absence de bavardages et à quelques paires d'yeux pétillants observées çà et là. Beaucoup d'élèves, dont certains m'avaient confié ne pas aimer lire, insistaient pour poursuivre la lecture.

A posteriori, je mesure combien ces séances étaient précieuses ! Aveuglée par l'angoisse de ne pas « boucler une séquence », de ne pas atteindre mes objectifs à court terme, j'ai parfois privilégié des séances qui m'apparaissent aujourd'hui moins essentielles. J'ai même compris, malheureusement bien après, l'importance de ne pas réserver ces séances à la découvertes des lectures cursives, et d'en faire le point de départ de « cercles de lecture ». Je développerai cet aspect ultérieurement dans ce mémoire.

2. Premiers résultats, premières conclusions

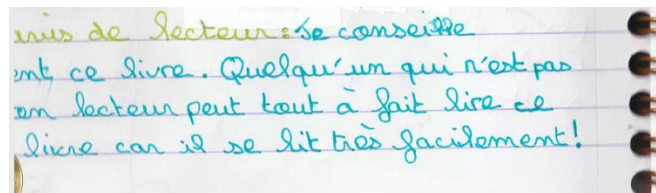
J'ai décidé de relever les carnets de lecture de mes élèves au courant du mois d'octobre, ce qui fut l'occasion d'un premier bilan. Grâce à la fiche guide distribuée aux élèves et qui synthétisait les différentes idées proposées lors de la séance d'élaboration collective, je m'attendais à retrouver dans ces carnets les traces des lectures cursives et éventuellement d'autres lectures personnelles. Les résultats furent mitigés.

- Une poignée d'élèves regroupant des lecteurs/lectrices m'ayant confié lire régulièrement en dehors du cadre scolaire, s'étaient bien emparés du projet. Le carnet de lecture avait

favorisé une appropriation subjective de la lecture. Des passages extraits, copiés, illustrés permettaient parfois de faire résonner le texte avec d'autres œuvres d'une bibliothèque intérieure. Pour ces quelques élèves, le carnet de lecture était non seulement un dispositif leur permettant d'acquérir davantage d'autonomie dans la lecture, mais il les poussait aussi *déjà*, dans une certaine mesure, à adopter une posture de sujets-lecteurs.

- Pour une majorité d'élèves, regroupant des lecteurs/lectrices m'ayant avoué lire peu en dehors du cadre scolaire et des œuvres proposées par l'enseignant, le carnet de lecture avait déclenché une prise de parole plus ou moins personnelle sur le texte. Mais ces traces de lecture peinaient à être le signe d'une véritable « transaction » entre le lecteur et le texte. Parmi ces élèves, certains semblaient s'interdire toute posture de lecteur. Le résumé désincarné de l'œuvre était souvent une stratégie efficace pour rester en marge du texte. Il était difficile de sortir de la logique du « j'aime ou je n'aime pas ».

Comme on peut le voir sur cette image extraite du carnet de Lise¹ courant octobre, « l'avis de lecteur » est bien loin de témoigner d'une appropriation subjective de la lecture.



- Pour un petit groupe d'élèves les plus en difficulté, le carnet de lecture semblait être une gageure, un moyen de prouver que la tâche prescrite avait été effectuée, avec plus ou moins de difficulté. Souvent le dessin remplaçait les mots, signe d'un « désir d'entrer dans la lecture » en même temps qu'un « aveu d'impuissance » (Ahr, S. et Joole, P., 2010 : 80). Deux élèves, sous divers prétextes, n'avaient pas acheté de carnet.

Que devais-je conclure à partir de ces résultats ? Par manque d'expérience, je n'avais sans doute pas assez clairement défini mes attentes : qu'étais-je en droit d'attendre dans un carnet de lecture d'un élève de cinquième ? Par ailleurs, je réalise avec le recul que je ne les ai pas suffisamment guidés dans ce projet : une séance d'élaboration collective et une fiche guide ne pouvaient suffire. Beaucoup d'élèves, en particulier les plus fragiles, se sont certainement sentis seuls face à cette tâche. De cette manière, le carnet de lecture ne faisait

¹ Pour l'utilité de ce mémoire, les prénoms des élèves ont été changés.

que creuser les inégalités entre les déjà lecteurs et les élèves les plus en difficulté. Il me fallait donc réajuster ma stratégie.

3. Réajustement de ma stratégie

Ce constat fut l'occasion d'un premier recul. Je me suis rendu compte a posteriori que le manque d'expérience ne me permettait pas d'interpréter au mieux ces résultats : c'est en découvrant les écrits de Dominique Bucheton et les cinq postures de lecteurs qu'elle évoque qu'il m'a été possible, par la suite, de *lire* dans les carnets de mes élèves et de repérer leurs postures de lecture. Cet apport théorique a été indispensable pour construire les dispositifs didactiques permettant de les faire évoluer.

Parallèlement, je me suis beaucoup documentée sur les différentes pratiques des enseignants autour du carnet de lecture et ces lectures m'ont fait prendre conscience a posteriori que ce désinvestissement de la part des élèves les plus en difficulté était prévisible.

L'article de Claire Doquet sur les écrits intermédiaires au cycle 3 (2011) m'a aidé à faire évoluer mon projet en attirant mon attention sur un constat : celui de la vacuité des carnets de lecture dès lors que l'on conteste, comme les programmes de 2002 invitaient à le faire, leur caractère scolaire, dès lors que ces carnets échappent à la sphère du collectif. Découle de ce constat un étrange paradoxe : pour que le carnet de lecture reste un outil efficace permettant d'orienter les plus fragiles vers une posture de sujets lecteurs, il doit échapper à leur entière responsabilité. Claire Doquet va plus loin en soulignant dans son article ce que pourrait avoir de paradoxal, pour l'élève, un carnet de lecture totalement confié à sa responsabilité :

sommé d'utiliser un cahier fourni par la classe mais qui échappe aux règles régissant habituellement les outils scolaires, il écrirait sans être lu par l'enseignant ni les autres élèves, des écrits dont l'objectif et l'utilité restent flous... d'où un désinvestissement prévisible, sauf peut-être de la part des élèves qui [...] ont déjà et auraient de toute façon des pratiques d'écriture quotidienne et personnelle. (p.57-68)

Dès lors, ma réflexion s'est réorientée vers un objectif : mettre en place des dispositifs didactiques permettant l'utilisation et le suivi des carnets de lecture dans des pratiques de classe.

La tâche ne fut pas aisée. Il m'a été difficile de sortir de cette conception, profondément inscrite en moi, d'un carnet de lecture assimilable à un journal intime et de tenter d'articuler deux facettes qui demeuraient contradictoires pour moi : un outil singulier où doit résonner une vibration personnelle face au texte littéraire et, en même temps, un outil

scolaire, donnant lieu à des exploitations collectives. Quels dispositifs envisager ? Quelles activités mettre en place ?

III. DEUXIEME TEMPS DE L'EXPERIMENTATION. REDONNER UNE DIMENSION SCOLAIRE AU CARNET DE LECTURE : LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES MIS EN PLACE

Mon objectif était de tenter de replacer le carnet de lecture au cœur d'un système scolaire d'échanges entre les élèves afin d'éviter le désinvestissement de certains, en particulier des plus fragiles. J'ai éprouvé quelques difficultés à envisager les différents dispositifs à mettre en place : il avait été compliqué pour moi, courant septembre, de me positionner sur le statut du carnet de lecture que je percevais davantage comme un objet intime. Je craignais que cette ouverture de l'intime au scolaire ne soit mal perçue par certains élèves, même si elle m'apparaissait indispensable. C'est donc une démarche tâtonnante que j'expose ici, qui suit le fil de ma réflexion.

Ménager des temps collectifs d'élaboration et de partage des carnets de lecture m'est apparu comme une première solution. De tâtonnements en tâtonnements, j'ai progressivement cherché à me servir du carnet de lecture comme support dans des activités ritualisées d'oral collectif.

A. Des temps collectifs d'élaboration et de partage

La solution la plus immédiate pour éviter le désinvestissement des élèves a été de mettre en place des temps collectifs d'élaboration du carnet de lecture. Inspirée par le dispositif « silence on lit » adopté par de nombreux établissements, régulièrement pendant vingt à trente minutes, les élèves pouvaient poursuivre individuellement leur lecture en cours, personnelle ou cursive, et lier lecture et écriture en se servant de leurs carnets. J'organisais souvent ces séances en dernière heure. Les retours étaient positifs, beaucoup me confiaient que ces minutes étaient apaisantes, que ces temps de pause et de concentration leur étaient bénéfiques. Le carnet de lecture favorisait-il un retour réflexif sur la lecture ? Les résultats étaient mitigés, pour beaucoup d'élèves c'était des temps de coloriage ou d'illustration de la lecture. Mais cette démarche m'a aidée à faire prendre conscience à certains que la lecture pouvait être un temps collectif, un rituel apaisant.

Parallèlement, j'ai organisé assez tôt dans l'année une séance de partage des carnets de lectures afin qu'ils puissent circuler dans la classe. Cette démarche avait un double objectif : il fallait permettre aux déjà-lecteurs de sortir d'un « tête-à-texte » solitaire (Kuentz, 1974) et valoriser leurs interactions avec les textes tout en remotivant les lecteurs stagneurs ou les plus

fragiles. Malgré quelques refus nets et de timides « oui » au départ, les élèves se sont majoritairement prêtés à l'exercice. J'avais organisé la classe en îlots et avais constitué des groupes d'élèves hétérogènes afin que ce moment soit le plus fructueux possible. Cette séance a plutôt bien fonctionné et a permis à quelques élèves de retrouver un peu de motivation pour le projet. Elle m'a aussi permis de faire mûrir ma réflexion et d'envisager d'autres activités collectives à mettre en place autour du carnet de lecture.

B. Le carnet de lecture comme support dans des activités ritualisées d'oral collectif

Progressivement, il m'est apparu indispensable que les élèves puissent se servir de leurs carnets comme support pour échanger, confronter leurs points de vue sur les textes. Pour beaucoup, il était encore très difficile de sortir d'une logique de résumé et d'affirmer leur statut de lecteur face aux textes. J'ai donc étendu le champ des possibles : pourquoi le carnet de lecture ne pourrait-il pas conserver la trace des textes étudiés en classe ? L'objectif était de permettre aux élèves d'exprimer un contrepoint subjectif aux lectures analytiques menées en cours. Peu à peu m'est apparue l'idée d'organiser des débats littéraires autour des textes.

1. Les débats littéraires en amont de la lecture analytique

Si la lecture analytique apparaît souvent aux élèves comme un repérage froid de phénomènes textuels, comme un « prétexte » à l'acquisition de compétences et de savoir-faire évaluables, peut-on imaginer une autre approche des textes étudiés en classe, une approche complémentaire qui laisserait place à l'investissement affectif des élèves ? Cela est possible à condition de prendre en compte la dimension éthique et anthropologique de la littérature, capable de créer un pont, et non un mur, entre les élèves et les textes étudiés. Le choix du texte et son angle d'approche par l'enseignant est donc crucial car il conditionne la possibilité ou non de faire un lien avec les représentations des élèves. Lorsque ce lien peut se faire, il est possible de « rétablir le sujet au cœur de la lecture » (Rouxel, 2007 : 65-73).

Et c'est un angle d'approche qui m'a semblé favoriser, chez les élèves les plus fragiles, le passage d'une posture de « texte-tâche » à celle de « texte-action » (D. Bucheton, 1999, citée par A. Vibert, 2011 : 7). J'ai donc essayé, dans une certaine mesure, de renouveler l'entrée dans le texte en m'appuyant sur le carnet de lecture.

Je développe ici un exemple d'une séance de débat littéraire précédant la lecture analytique d'un extrait des *Métamorphoses* d'Ovide, le combat d'Hercule contre Acheloo

(voir Annexe 3). J'avais sélectionné cet extrait pour introduire la séquence « Héros, Héroïnes, Héroïsmes ». Cette séance avait pour objectif de problématiser la définition du héros et d'en débattre collectivement.

Afin de préparer cette séance, j'avais demandé aux élèves de choisir une figure de héros, et d'en présenter le portrait, sous forme de photo ou de dessin, sur une nouvelle page de leurs carnets de lecture. Ils devaient être capables justifier leur choix, d'expliquer en quelques lignes pourquoi ce personnage leur paraissait héroïque. Mon objectif était de parvenir à une première définition du héros et de l'héroïsme.

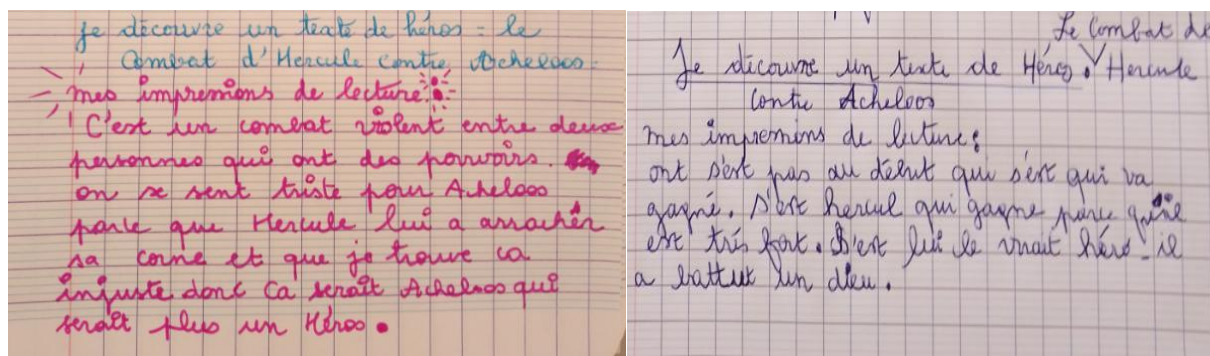
Dans la première partie de la séance, les élèves, répartis en petits groupes de trois, ont pu confronter leurs choix. Beaucoup avaient sélectionné des représentations de super héros ou d'héros issus de l'univers des jeux vidéo ou des mangas. Ils justifiaient systématiquement leurs choix par le fait que le personnage était doté de pouvoirs magiques, qu'il était un combattant hors pairs représentant du bien contre le mal. Nous avons pu collectivement parvenir à une première définition large du héros comme un être extraordinaire réalisant des exploits et porteur de valeurs collectives.

Dans la deuxième partie de la séance, j'ai présenté rapidement l'extrait proposé et ai invité les élèves à écrire dans leurs carnets « je découvre un texte de héros ». J'ai lu une première fois le texte en leur demandant si les personnages de l'extrait pouvaient avoir des points communs avec les héros qu'ils avaient choisis. Ce premier échange collectif a été intéressant. Les deux personnages en présence rejoignaient en partie la façon dont les élèves se représentaient un héros : Acheloos, dieu fleuve doté de pouvoirs magiques, face à Hercule, demi-dieu surpuissant. Ils imaginaient les héros ou héroïnes qu'ils avaient choisis dans la même situation, se demandant comment il ou elle aurait réagi. Mais certains élèves sentaient cependant que la notion d'héroïsme révélée dans ce texte pouvait être problématique : aucun des deux personnages ne semble porteur de valeurs collectives ; Hercule, vainqueur, ne semble pas se distinguer par ses qualités morales, tandis que le perdant semble davantage faire preuve d'humilité.

Après relecture du texte j'ai invité les élèves à noter individuellement leurs « impressions de lecture » sur leurs carnets en les guidant par une question : « pour vous, qui est le plus héroïque des deux dans ce texte et pourquoi ? ». J'ai laissé un temps de réflexion, puis nous avons pu débattre collectivement. La situation d'énonciation était particulièrement intéressante et a amené certains élèves à problématiser leur définition de l'héroïsme : le récit, raconté du point de vue du perdant, Acheloos, invite le lecteur à éprouver de la compassion pour celui-ci, d'autant qu'Hercule apparaît comme un personnage brutal et plein de morgue.

Cette séance avait-elle permis de transformer un « texte-tâche » en « texte-action ? ». J'ai pu constater que les résultats étaient encourageants dans les carnets des élèves qui ne parvenaient pas ou difficilement à sortir d'une posture de « texte-tâche » à l'égard des textes.

En voici deux exemples : à gauche, le carnet de Lucile qui peinait à sortir d'une posture de résumé à l'égard de la lecture ; à droite, celui de Robin, souvent bloqué vis-à-vis du carnet, refusant parfois d'y écrire la moindre ligne. J'ai reproduit ces pages à l'Annexe 4.



Comme on peut le constater sur ces carnets, cet exercice a permis à ces deux élèves de mettre en œuvre leurs propres systèmes de valeurs morales pour chercher à comprendre les actes des personnages, ce que soulignent les adjectifs employés par les élèves : « je trouve ça injuste » peut-on lire dans le carnet de gauche ; « c'est Hercule qui gagne parce qu'il est très fort. C'est lui le vrai héros » peut-on lire à droite. Cette posture, qui montre que le texte est plus qu'une simple « tâche », amène les élèves à exprimer des émotions à l'égard des personnages qu'ils parviennent à formuler à des degrés divers : très explicitement dans l'image de gauche, « on se sent triste pour Achelloos », et plus implicitement dans celle de droite, où s'esquissent en filigrane sympathie et admiration pour le personnage.

A partir des impressions de lecture de chacun, il a été intéressant de voir si les groupes d'élèves parvenaient à se mettre d'accord sur la question posée. Le rôle d'étayage que je m'étais fixé a conduit à des réflexions et débats intéressants au sein des groupes d'élèves, lesquels s'enrichissaient mutuellement des diverses postures qu'ils parvenaient à mettre en œuvre à l'égard du texte : un héros peut-il avoir des défauts, des failles ? Le véritable héros, est-ce celui qui gagne ou qui a le courage d'admettre ses failles ? L'héroïsme se mesure-t-il toujours aux exploits du héros ?

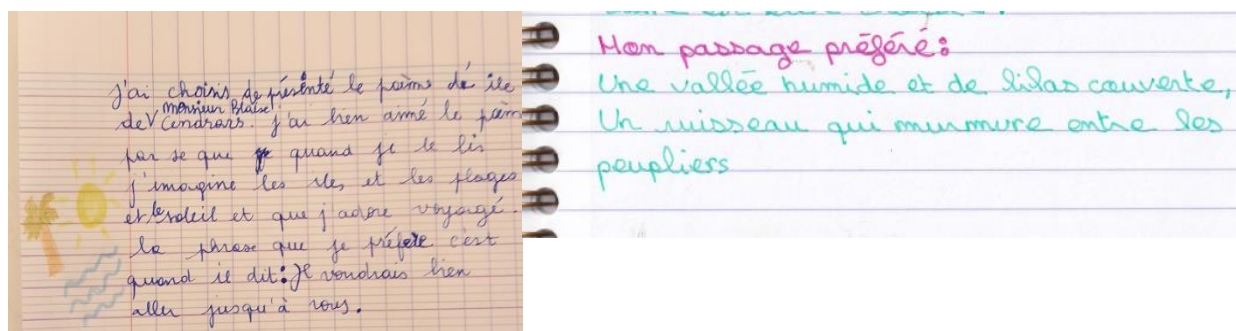
A l'issue de ce débat collectif, nous avons pu nuancer la première définition d'un héros et des valeurs qu'il représente. Ce temps d'échange et de confrontation des points de vue de chacun a permis aux élèves de s'investir plus activement dans la séance de (re)lecture

analytique qui a suivi : divisés en deux groupes, l'un soutenant Hercule, l'autre Acheloos, les élèves ont éprouvé de la motivation à repérer les procédés textuels justifiant leurs choix.

2. Des débats littéraires en aval de la lecture analytique

Afin de permettre aux élèves de s'exprimer et d'échanger sur les textes étudiés, je demandais à mes élèves, à la fin de chaque séquence, de relire les textes étudiés, d'en choisir un qu'ils avaient particulièrement aimé ou, au contraire, qui leur avait déplu, et de le présenter dans leurs carnets de lecture. Mon objectif était de me servir du carnet de lecture pour faire naître des temps collectifs d'échanges sur les textes. Ces temps d'échange permettaient de revenir différemment sur les corpus de textes étudiés en cours et étaient l'occasion pour les élèves, de confronter leurs points de vue sur les textes.

Je donne ci-dessous un exemple des échanges qui ont pu naître au sein de la classe à partir de deux carnets de lecture d'élèves : le carnet d'Ihâm (à gauche) et le carnet de Lise (à droite). Ihâm faisait partie des cinq élèves les plus en difficulté et n'ayant pas commencé le carnet de lecture courant octobre. Il m'avait alors confié ne pas aimer lire et avoir de ce fait des difficultés à exprimer un point de vue sur une lecture. Il s'est pourtant prêté à l'exercice et a choisi de présenter un poème d'un corpus étudié en classe, *Îles* de Blaise Cendrars. Pour Lise, la principale difficulté était de s'autoriser à jouer son rôle de lectrice et à exprimer un point de vue subjectif sur les textes lus. Elle a choisi de présenter *Le Relais* de Gérard de Nerval.



Comme on peut le voir sur le carnet d'Ihâm, cet exercice a permis de déclencher une prise de parole intime sur le texte : « j'ai choisi de présenter ce poème parce que, quand je le lis j'imagine les îles, les plages et le soleil » précise-t-il.

Je m'étais donné pour rôle d'orchestrer ces échanges en essayant de rester en retrait pour permettre aux élèves de s'exprimer. Beaucoup d'élèves, à l'image de Lise, avaient recopié quelques vers du poème qu'ils avaient choisi sans pour autant parvenir à expliquer leur choix. J'ai donc invité Lise à en dire plus : pourquoi ces deux vers en particulier ? Cette

démarche a permis des échanges souvent profonds sur la singularité d'un poème, sur le pouvoir évocateur des mots et des sonorités en poésie. Avec leurs propres mots bien sûr, beaucoup d'élèves semblaient d'accord avec Mallarmé : « la poésie doue d'authenticité notre séjour ».

Ces séances de retour et d'échanges sur les textes étaient souvent réussies. Mêler le scolaire et le personnel dans le carnet de lecture a permis à certains lecteurs les plus fragiles de s'autoriser à prendre une posture de lecteur. Ces séances ont été le point de départ de ma réflexion sur l'importance des cercles de lecture en classe : maintenant que la gestion de classe me posait moins de problème, que j'avais davantage mes classes « en main », il me serait plus aisé d'organiser un cercle de lecture. Je me suis donc de plus en plus documentée à ce sujet.

3. La mise en place des cercles de lecture

Lafontaine, Terwagne et Vanhulle définissent le cercle de lecture comme un « 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 la littérature ou d'idées » (2006 : p.7). Les auteurs soulignent la nécessaire mise en place d'un projet de classe où « chaque élève est convié à fournir une contribution personnelle dans la compréhension et l'interprétation de textes de littérature, cadre préalable indispensable à l'organisation, au sein de la classe, de cercles de lecture. Ces cercles sont le lieu par excellence où les points de vue des élèves sont mis en présence, où les apports de chacun peuvent être « confrontés, évalués, réélaborés, transcendés » (2006 : p. 26-29).

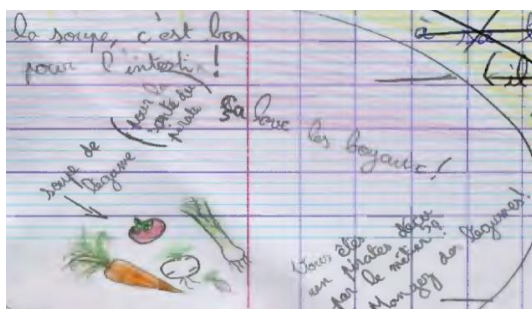
A partir de cette définition, j'ai retenu l'idée de constituer pour chaque cercle de lecture des petits groupes d'élèves hétérogènes, mêlant lecteurs confirmés et lecteurs en difficulté, condition nécessaire à la confrontation satisfaisante des impressions et points de vue de chacun. Ces cercles de lecture prendraient appui sur le carnet de lecture, support où les élèves pourraient noter leurs impressions de lecture avant de les partager et les confronter.

A partir du second trimestre, j'ai cherché à ritualiser cette pratique. Si la fermeture des établissements scolaires à la mi-mars ne m'a pas permis de le faire, j'ai cependant pu mener quelques expériences intéressantes de cercles de lecture autour des lectures cursives et des lectures personnelles de mes élèves. J'ai choisi de développer quelques exemples ci-dessous. Ces exemples s'appuient sur des extraits de carnets qui m'ont semblé révéler une appropriation des textes et l'expression de points de vue de lecteurs/lectrices intéressants.

a) Un exemple de cercle de lecture autour des lectures cursives

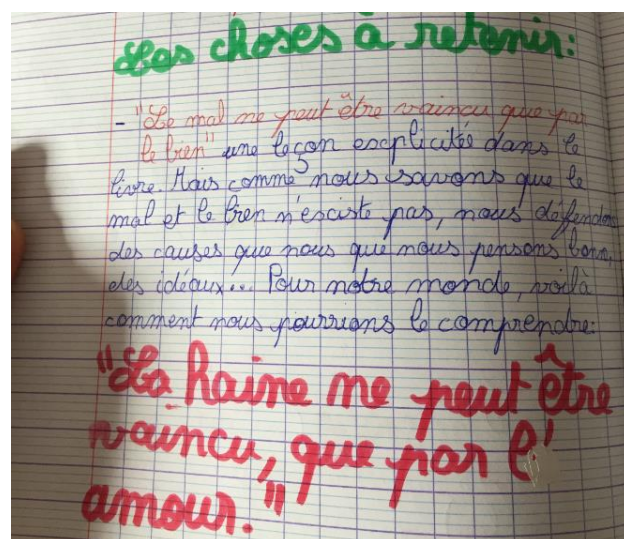
J'ai organisé fin février un premier cercle de lecture afin que les élèves puissent échanger et confronter leurs points de vue sur les œuvres qu'ils avaient découvertes en lecture cursive. Les élèves volontaires présentaient leurs carnets et cette séance a été l'occasion d'échanger autour des textes lus, de revenir sur certains passages précis, extraits et parfois illustrés par les élèves. Ces illustrations m'ont paru être le signe d'une lecture personnelle et d'une appropriation subjective du livre.

En voici deux exemples : à gauche, un dessin extrait du carnet de lecture d'Alice, lectrice régulière, illustrant un passage de *L'île au Trésor* de Robert Louis Stevenson ; à droite, un dessin extrait du carnet de lecture de Margot, lectrice non régulière, illustrant une phrase choisie et extraite du *Royaume de Kensuké*, de Michael Morpugo.



Par un travail d'étayage au cours des échanges, j'ai cherché à pousser plus loin les réflexions des élèves, les invitant continuellement à comparer, à confronter leurs illustrations, leurs passages préférés. Ces échanges ont parfois donné lieu à des discussions presque philosophiques entre les élèves, notamment à propos du *Roi Arthur* de Mickael Morpugo. La complexité des rapports entre certains personnages – Arthur et Kay, Arthur et Guenièvre – a souvent marqué les élèves et les a conduits à débattre sur l'amour, la haine, l'adultère, débats auxquels les lecteurs les plus fragiles ont volontiers pris part : le texte faisait « signe », il était un « tremplin » pour une majorité d'élèves (D. Bucheton, 1999, citée par A. Vibert, 2011 : p.7).

Je reproduis ci-dessous une page sur les trois consacrées à la lecture du *Roi Arthur* dans le carnet de Nina. Ces pages sont également reproduites à l'Annexe 5. Comme on peut le voir sur cette image, le carnet de lecture est le support d'une interaction forte avec le « texte-tremplin », lequel permet à l'élève de développer son propre point de vue (D. Bucheton, 1999, citée par A. Vibert, 2011 : p.7). Cette lecture intimement articulée à l'écriture a nourri de vifs échanges entre les élèves.



Des questions d'ordre éthique émergent de sa lecture ce qui a libéré la parole d'autres élèves, d'autant que Nina assume une parole presque collective, universelle dans cette page de son carnet avec l'emploi de la première personne du pluriel : « comme *nous* savons que le mal et le bien n'existent pas ». Le texte ne pouvait plus être une « tâche » : en partageant son point de vue, Nina amenait la classe à voir le texte comme le lieu d'une authentique rencontre, non avec les personnages, mais avec les idées et invitaient ses camarades à « questionner et analyser les thèmes, les valeurs du texte, sa portée symbolique » (A. Vibert, 2011 : p.7). Chacun était invité à dialoguer avec un « texte-signé » D. Bucheton, 1999, citée par A. Vibert, 2011 : 7).

Ce premier cercle de lecture a été l'occasion de partager avec les élèves ce propos de Jean-Pierre Richard dans *Littérature et sensation*, propos qui m'a semblé entrer en écho avec notre séance « La Littérature est une aventure d'être ». Bien sûr, cette citation restait opaque pour eux, le sens métaphorique leur échappait. Je leur ai dit que cette séance avait été en quelque sorte une aventure d'être. Nous nous sommes collectivement interrogés sur ce que cela pouvait bien dire, les élèves partaient à la recherche de synonymes et, par un jeu sémantique – aventure, voyage, rencontres, échanges, humains, découverte de l'autre – les élèves se sont approprié cette citation à leur manière : en discutant, nous étions partis à la rencontre des uns et des autres !

Marlène Lebrun évoque « l'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture » et précise : « ils donnent sens à l'expérience intersubjective critique et à la lecture cursive d'œuvres littéraires » (A. Rouxel et

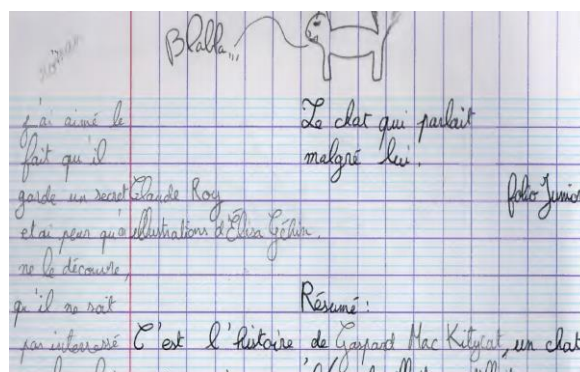
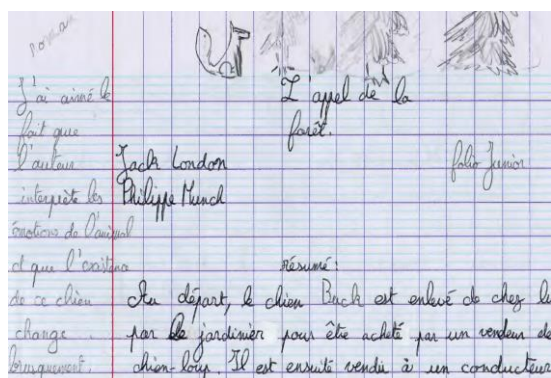
G. Langlade (Dir), 2004 : 329), ce que j'ai pu constater lors de cette séance particulièrement riche en échanges.

b) Du cercle de lecture à la bibliothèque intérieure

Au début du mois de mars, j'ai mis en place un second cercle de lecture pour permettre aux élèves d'échanger sur leurs lectures personnelles. J'avais en tête la séance de découverte des lectures cursives évoquée plus haut et qui avait été une réussite. J'ai donc demandé aux élèves d'amener en classe un livre qu'ils avaient lu, qu'ils étaient en train de lire, ou qu'ils avaient pour projet de lire. A partir des notes prises dans leurs carnets de lecture, l'objectif était de présenter ce livre à leurs camarades, d'expliquer pourquoi ils l'avaient aimé ou bien ce qui les motivait à le lire. J'ai donné quelques indications : il y avait des éléments importants à retrouver dans leurs présentations, comme le titre de l'œuvre, le nom de l'auteur, la date de publication, un court résumé de l'histoire. Ils étaient cependant libres de présenter comme ils l'entendaient leur avis de lecteur/lectrice, leurs hypothèses de lecture, leurs attentes, les émotions ressenties pendant la lecture... Les livres circulaient dans la classe, les élèves les feuilletaient librement. J'avais également amené des livres à présenter aux élèves afin de susciter l'envie de lire...

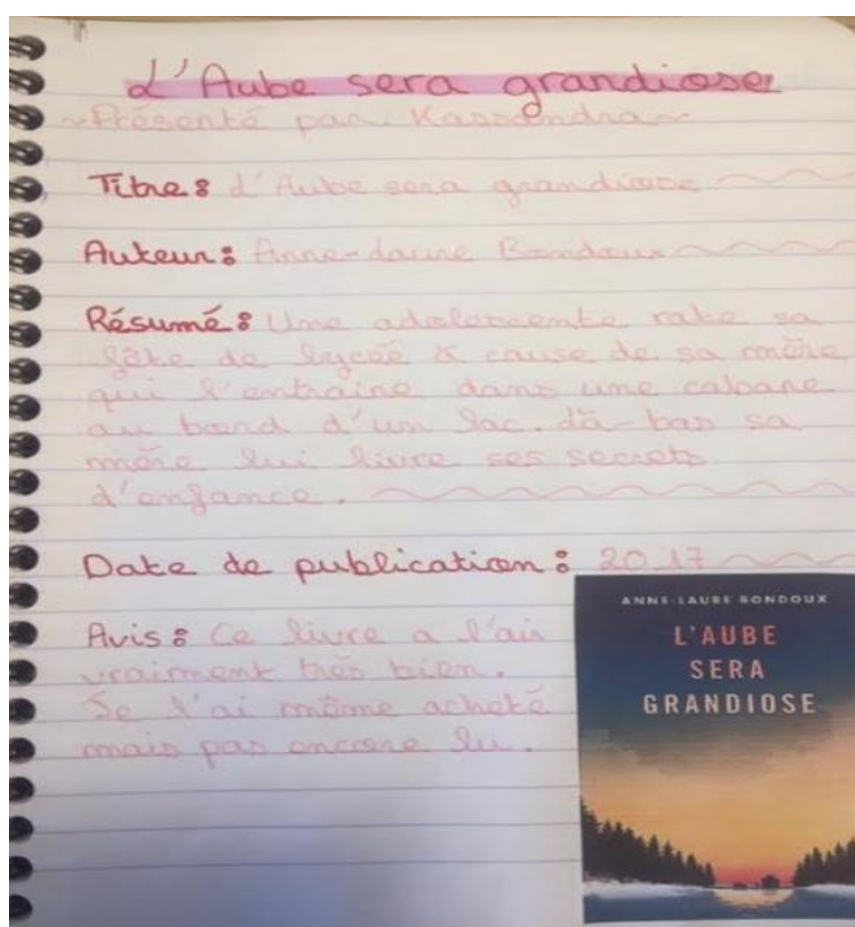
A partir des données recueillies après cette séance, j'ai réalisé à quel point ce cercle de lecture avait favorisé la constitution de véritables bibliothèques intérieures dans certains carnets de lecture. Pour présenter leurs livres à leurs camarades, certains élèves avaient aménagé dans leurs carnets leurs propres rayonnages, leurs présentoirs en organisant à leur manière l'espace de la page. Cette organisation témoignait d'une appropriation des textes par un jeu de va et vient entre lecture et écriture.

Les deux images ci-dessous sont extraites du carnet de lecture d'Alice, photographié à l'issue du cercle de lecture au cours duquel elle a présenté à la classe *L'Appel de la Forêt* de Jack London, et *Le chat qui parlait malgré lui* de Claude Roy.



L'espace de la page a fait l'objet d'une appropriation personnelle et singulière : on peut voir la présence des « rubriques » : titre, genre, auteur, édition, « ce que j'ai aimé ». Ces rubriques, qui restent les mêmes d'une lecture à l'autre, montrent une oscillation entre le texte et un retour réflexif sur celui-ci.

Dans d'autres carnets, j'ai pu constater que ce cercle de lecture avait suscité l'envie de lire chez des élèves m'ayant confié lire peu en dehors du cadre scolaire. C'est le cas d'Eva qui suite à cette séance, a consacré une page de son carnet à *L'aube sera grandiose* d'Anne-Laure Bondoux, « présenté par Kassandra », une camarade de classe.



Conclusion

Le carnet de lecture permet-il d'orienter l'élève vers une posture de sujet lecteur ?

Le véritable enjeu réside davantage dans la multiplicité et l'hétérogénéité des pratiques de lecture que le carnet permet de mettre en lumière, et dans la mise en place de dispositifs didactiques permettant de faire évoluer ces postures multiples et hétérogènes à l'égard des textes. La problématique mériterait donc d'être reposée en tenant compte de cette hétérogénéité : comment faire du carnet de lecture un outil efficace permettant d'orienter *les élèves* vers des postures de sujets lecteurs ? C'est la difficulté à laquelle je me suis très vite heurtée lors de cette année de stage car assurément il a fallu abandonner l'idée naïve que le carnet à lui seul pouvait suffire.

Comment donc, si ce n'est en permettant aux élèves d'échanger et de confronter leurs points de vue sur les textes en inscrivant le carnet de lecture dans des activités d'oral collectif ? Car ce sont ces activités collectives qui rendent possibles la rencontre avec les textes et l'enrichissement mutuel : permettre à chacun de se confronter à une communauté de lecteurs, donc de se positionner face à la collectivité en tant que lecteur, c'est permettre au sujet élève de s'accorder les droits fondamentaux du lecteur. C'est l'autoriser à s'impliquer dans sa lecture. Et c'est parce qu'il met en jeu cette reconnaissance collective que le carnet de lecture peut être un outil efficace permettant à chacun de faire évoluer sa posture face aux textes. Bref, un outil au service de la différenciation.

C'est par le collectif que les élèves, mais aussi l'enseignant, sont amenés à découvrir que la lecture c'est autre chose que « recevoir » froidement une œuvre (Jey, 2004), que lire est le résultat d'une « transaction » (Terwagne *et al.*, 2003) entre le texte et ses lecteurs empiriques. En cédant la parole aux élèves, en les invitant à s'exprimer, à étayer leurs points de vue, bref, en reconnaissant au lecteur empirique ses droits, l'enseignant est à même de renouveler le rapport aux textes et à la littérature. Quelle meilleure démonstration en effet de la vacuité du concept de lecteur modèle ?

Et cette année d'expérience auprès de collégiens a été particulièrement bénéfique pour moi et singulièrement porteuse pour les années à venir car elle m'a permis de renouveler ma propre approche des textes. Mes études littéraires m'avaient insidieusement poussée à adopter une posture lettrée face aux textes. Et de la posture lettrée au concept de lecture modèle, il n'y a qu'un pas. J'ai donc pris conscience cette année de l'importance de m'autoriser moi aussi à me sentir libre face aux textes, en particulier les plus patrimoniaux, et de m'autoriser à réapprendre à lire !

Mais s'il est indispensable d'inscrire le carnet de lecture dans des pratiques collectives pour en faire un outil efficace, l'on est face à un constat : son efficacité est avant tout liée à un projet de classe. Dès lors, on est amené à questionner cette efficacité à long terme. Tout comme Séverine Piot, je m'interroge : combien parmi mes élèves poursuivront l'écriture de leurs carnets l'année prochaine en l'absence de « passage de relais » ? Car, c'est maintenant une certitude pour moi, c'est la ritualisation d'activités scolaires collectives qui est seule à même de favoriser la constitution d'une bibliothèque intérieure chez les élèves. Peut-être certains continueront-ils d'y dialoguer avec les textes, mais *combien* ?

J'ai pour ma part la certitude que je poursuivrai ce projet auprès de mes futures classes en tâtonnant encore et toujours pour le faire vivre collectivement, au mieux et pour tous, en gardant en tête ces quelques mots de Beckett : « Déjà essayé. Déjà échoué. Peu importe. Essaie encore. Échoue encore. Échoue mieux ».

Bibliographie :

- Ahr, S., Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Ahr, S. & Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, 168(1), p. 69-82. doi:10.3917/lfa.168.0069.
- Baudelot, C. & Cartier, M. (1998). Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123(3), p. 25-44.
- Doquet, C., (2011) « Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre », dans *Le Français aujourd'hui* (n°174), p. 57 à 68.
- G. Langlade, « Quelle théorie de la lecture littéraire ? », dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006, p. 17-20 ;
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Piot, S. (2014). C'est l'histoire de ... mon carnet de lecteur. *Recherches*, 60, p.1-24.
- Kuentz, P. (1974), « Le tête à texte », *Esprit* n° 12, p. 946-962.
- Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. In S. Ahr & P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (p. 115-129). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?. *Le français aujourd'hui*, 157(2), p. 65-73. doi:10.3917/lfa.157.0065.
- Rouxel, A., Langlade G. (dir), (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes

- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck Éducation (programme ReLIRE). doi:10.3917/dbu.terwa.2006.01.
- Vibert, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? *Séminaire national*. Paris : Ressources pour le collège et le lycée, DGESCO-IGEN : eduscol.education.fr.

ANNEXES

Annexe 1. Fiche guide distribuée aux élèves suite à la séance d'élaboration du projet avec les élèves

Cours de Mme AMIABLE
Projets de classe

Projet « Mon Carnet de lecture »

Mon carnet de lecture, c'est un peu comme un journal intime que je tiens le plus souvent possible pour garder la trace de mes lectures personnelles et des lectures faites en classe.

Comment tenir mon carnet de lecture ? Que puis-je y écrire ? Voici la liste des différentes idées rassemblées :

1. Je présente mon carnet de lecture

- Je choisis un cahier qui me plaît, et je le personnalise à mon goût pour pouvoir dire « c'est le mien ». Je peux aussi choisir de garder mon ancien carnet de lecture si j'en ai un, mais je laisse quelques pages pour indiquer que c'est une nouvelle année qui commence !
- Je peux faire « mon portrait de lecteur » en première page : qui je suis, ce que j'aime, n'aime pas,
- Je peux prendre une photo de moi en train de lire pour illustrer mon portrait !

2. La trace de mes lectures

- Je n'oublie pas de donner l'identité du livre : son titre et le nom de son auteur.
- Je peux noter l'heure, la date, le lieu choisi pour lire et l'état d'esprit dans lequel je suis avant de lire (« Je suis plutôt joyeux/joyeuse, triste... »)
- Je peux commencer par décrire la couverture et formuler des hypothèses de lecture (« D'après la couverture, je m'attends à ce que..., », « J'imagine que... »)
- J'indique ce que raconte l'histoire pour mieux m'en souvenir...
- Je peux noter ce que je pense du personnage principal ou des personnages en général (« Je trouve ce personnage intéressant/bizarre/amusant, parce que... »)
- Je peux recopier un passage, une phrase ou juste un mot qui me plaît, et que je trouve étonnant(e), ou que je ne comprends pas...
- Je peux confronter mes hypothèses de lecture avec l'histoire : auriez-vous imaginé autre chose ?

Chaque lecture est unique car chaque lecteur est unique ! Ce qui est important, c'est de pouvoir confier mes impressions à mon carnet de lecture (un peu comme à un ou une ami(e) proche) :

- « En lisant ce passage, je me suis senti(e) ... parce que ... »
- « Je me sens pas du tout/particulièrement proche du personnage parce que... »
- « J'ai particulièrement aimé ce passage parce que... »

Bien évidemment, je suis aussi libre de dire ce que je n'ai pas compris, pas aimé, ce qui m'a déçu(e) dans le livre...sans oublier de justifier mon point de vue !

3. Je fais « vivre » ma lecture

- Je peux recopier mon mot/ma phrase/mon passage préféré(e) et l'illustrer par un collage, un dessin, des photos, ou choisir une chanson, un air de musique qui va bien avec le texte et le justifier...
- Je peux aussi faire l'interview d'un personnage ou de l'auteur, ou lui écrire une lettre...
- Je peux choisir un autre titre et le justifier...
- Je peux rédiger « Mon Avis de Lecteur » pour conseiller ou non ce livre...

Et, évidemment, toutes les autres idées que vous aurez !

Le Carnet de lecture n'est pas noté, car il est important que vous vous sentiez libres d'exprimer ce que vous ressentez, mais des temps d'échange seront prévus en classe afin de partager ensemble nos expériences de lecteurs !

Annexe 2. Choix de lectures cursives proposé en septembre pour la séquence « Les voyages et l'aventure » et classées selon leur difficulté d'accès

Cours de Mme Amiable

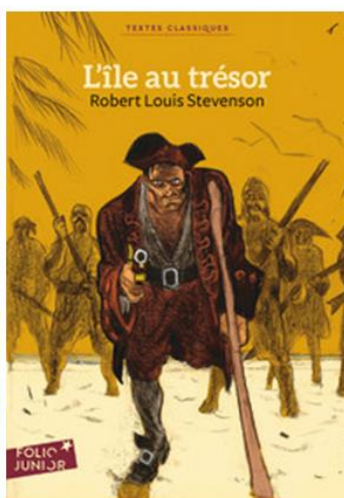
Vendredi 6/09/2019

Mes lectures complémentaires : un choix est à faire pour le **lundi 9 septembre** !
A lire pour le **jeudi 26 septembre**

★★



★★★



★



Annexe 3. Le carnet de lecture comme support à des débats littéraires. Un texte pour débattre de la notion de héros : le combat d'Hercule contre Acheloos, extrait des Métamorphoses d'Ovide

Cours de Mme Amiable
Séquence 3 : Héros, Héroïnes, Héroïsmes

Date :

Partie 1. La fabrique des héros : comment les héros se révèlent-ils héroïques ?

Texte 1. Acheloos et Hercule, extrait des Métamorphoses d'Ovide, Livre IX, 17-74

Acheloos, divinité de la mer et des eaux, raconte à Thésée pourquoi il ne lui reste qu'une seule corne au-dessus de son front. Ayant voulu épouser Déjanire, convoitée aussi par Hercule, il a défié son rival à la lutte. Pour faire face à Hercule, Achélous prend successivement la forme d'un serpent et d'un taureau. Il finit cependant par être vaincu et mutilé par Hercule (Hercule a arraché une des cornes d'Achélous). Voici le récit du combat :

« Hercule cherche à saisir tantôt mon cou, tantôt mes jambes promptes à lui échapper¹, ou du moins il en a l'air, et il m'attaque de tous les côtés. Mon poids me protège et rend ses assauts inutiles ; ainsi un bloc de rocher que les flots assiègent à grand bruit reste immobile, défendu par sa propre masse. Nous nous écartons l'un de l'autre, puis de nouveau nous nous rapprochons pour reprendre le combat ; nous nous tenons debout sur place, résolu à ne pas céder ; mon pied touchait son pied ; ma poitrine penchée toute entière en avant, je pressais ses doigts de mes doigts, son front de mon front. C'est ainsi que j'ai vu deux vaillants taureaux fondre l'un sur l'autre, quand ils se disputent le prix du combat, la plus belle génisse de tout le pâturage ; Trois fois Hercule tente sans succès de rejeter loin de lui ma poitrine qui le presse ; la quatrième fois, il s'arrache à mon étreinte, dénoue mes bras qui l'enlacent et, me faisant tourner sur moi-même d'une brusque poussée, il s'attache à mon dos de tout son poids. Il me semblait que j'avais sur moi une montagne qui m'accablait. Cependant je réussis, quoique avec peine, à glisser entre nous mes bras ruisselants de sueur et à dégager mon corps des terribles nœuds qui l'enfermaient ; j'étais haletant ; il me serre de plus près, m'empêche de reprendre mes forces et me saisit à la gorge ; alors enfin je touche la terre du genou et ma bouche mord la poussière. Inférieur par la force, j'ai recours à mes artifices ; j'échappe à mon adversaire sous la forme d'un long serpent ; je replie mon corps en anneaux sinueux et je darde² avec un sifflement sauvage ma langue fourchue ; le héros de Tirynthe³ se met à rire et dit, en se moquant de mes artifices :

« C'est un exploit de mon berceau de dompter des serpents ! [...] Combien en faudrait-il comme toi pour égaler l'Hydre de Lerne ? A quel sort peux-tu t'attendre, toi qui te caches sous un déguisement ? »

A ces mots, il emprisonne entre ses doigts le haut de mon cou ; j'étouffais comme si j'étais étranglé avec des tenailles et je m'efforçais d'arracher ma gorge à la pression de ses pouces. Vaincu encore sous cette forme, je pris celle d'un taureau farouche ; changé en taureau, je recommence la lutte. Le héros, m'attaquant du côté gauche, jette ses bras autour de mes fanons⁴ ; je m'élance, il me suit tout en m'attirant à lui ; enfin il pèse sur mes cornes, les enfonce jusque dans le sol résistant, et me renverse. Ce n'était pas encore assez ; tandis qu'il tient de sa main brutale une de mes cornes, il la brise malgré sa dureté et l'arrache de mon front qu'il mutile. Mon front est désormais amputé d'une corne. »

Ovide, Les Métamorphoses, IX, 17-74, 1^{er} siècle ap. JC

¹ Promptes à lui échapper : qui lui échappent avec rapidité.

² Darder : lancer vivement, jeter comme un dard.

³ Le héros de Tirynthe : Hercule

⁴ Fanons : peau qui pend sous la gorge d'un taureau.

Annexe 4. Le carnet de lecture comme support à des débats littéraires. Deux exemples de carnets d'élèves.

HERMIONE



Harry Potter

mon héroïne préférée c'est Hermione Granger dans Harry Potter parce qu'elle est intelligente et belle et elle est très sûr d'elle. Sans elle, Harry n'aurait pas pu faire tout ce qu'il a fait.

je découvre un texte de héros : le combat d'Hercule contre Achille.

mes impressions de lecture :

C'est un combat violent entre deux personnes qui ont des pouvoirs. On se sent triste pour Achille parce que Hercule lui a arraché sa corne et que je trouve ça injuste donc ça serait Achille qui serait plus un héros.

jeudi 9 janvier

Le héros que j'ai choisi : Naruto



longue, je suis NARUTO

J'ai choisi le héros parce que il travaille beaucoup pour devenir fort et être ninja. Après tout, le monde l'admire et le respecte. C'est mon héros préféré.

Le combat de

Je découvre un texte de héros : Hercule contre Achille.

mes impressions de lecture :

ont s'est pas au début qui s'est qui va gagner. C'est Hercule qui gagne parce qu'il est très fort. C'est lui le vrai héros - il a battu un dieu.

Annexe 5. Le carnet de lecture comme support pour les cercles de lecture. Extraits du carnet de lecture de Nina.

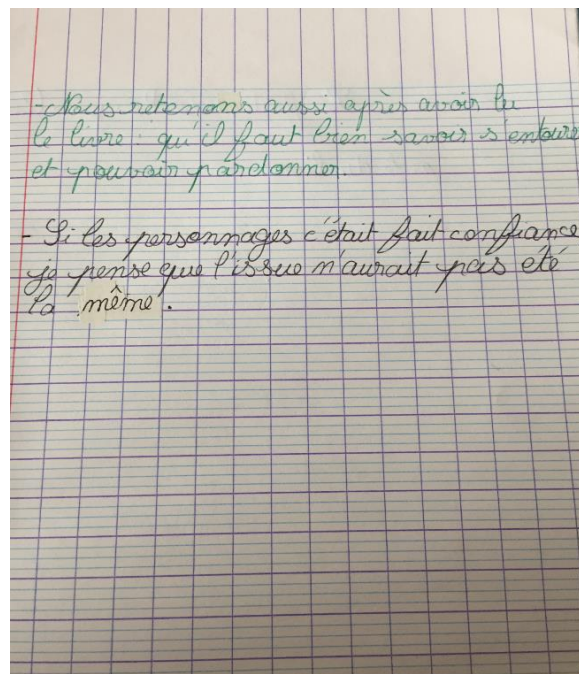
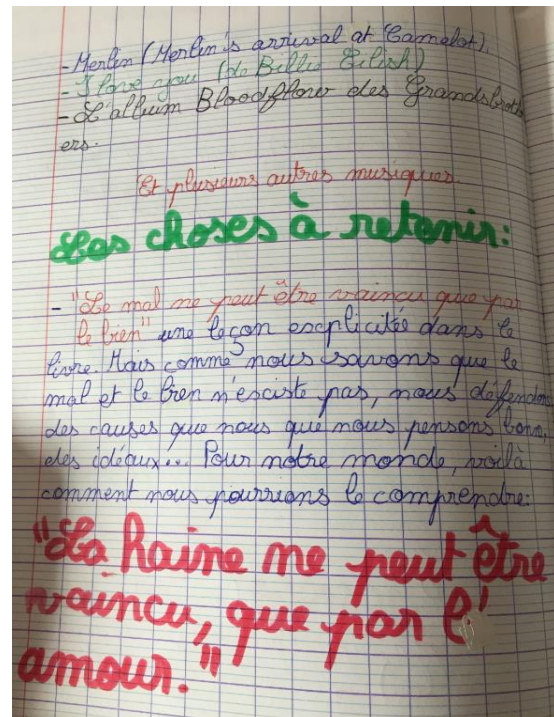
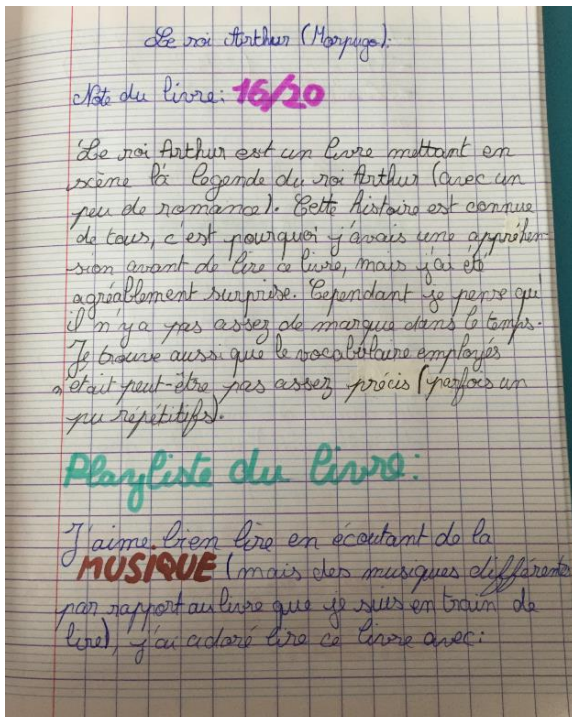


TABLE DES MATIERES

Introduction	1
I. CADRE D'ANALYSE	4
A) La prise en compte du lecteur empirique dans la sphère scolaire.....	4
1. De la mise à distance du lecteur empirique... ..	4
2. ...A sa réintégration ? Quelle place aujourd'hui pour le lecteur empirique dans l'enseignement de la littérature ?.....	5
3. La crise de la lecture scolaire	6
B. Faire place au sujet lecteur	7
1. Le sujet lecteur, au centre des théories de la littérature	7
2. La place accordée au carnet de lecture dans la réflexion actuelle	8
3. Quel statut donner au carnet de lecture ?.....	9
II. EXPERIMENTATION DU CARNET DE LECTURE EN CLASSE DE CINQUIEME : LES PREMIERS TEMPS.....	10
A. L'élaboration du projet avec les élèves.	10
B. Le lancement du projet	11
1. Le carnet de lecture pour garder la trace des lectures cursives et des lectures personnelles.	11
2. Premiers résultats, premières conclusions	12
3. Réajustement de ma stratégie	14
III. DEUXIEME TEMPS DE L'EXPERIMENTATION. REDONNER UNE DIMENSION SCOLAIRE AU CARNET DE LECTURE : LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES MIS EN PLACE	16
A. Des temps collectifs d'élaboration et de partage	16
B. Le carnet de lecture comme support dans des activités ritualisées d'oral collectif	17
1. Les débats littéraires en amont de la lecture analytique	17
2. Des débats littéraires en aval de la lecture analytique	20
3. La mise en place des cercles de lecture	21
a) Un exemple de cercle de lecture autour des lectures cursives.....	22
b) Du cercle de lecture à la bibliothèque intérieure	24
Conclusion.....	26
Bibliographie	28
ANNEXES	30
Annexe 1. <i>Fiche guide distribuée aux élèves suite à la séance d'élaboration du projet avec les élèves</i>	31
Annexe 2. <i>Choix de lectures cursives proposé en septembre pour la séquence « Les voyages et l'aventure » et classées selon leur difficulté d'accès</i>	32

Annexe 3. <i>Le carnet de lecture comme support à des débats littéraires. Un texte pour débattre de la notion de héros : le combat d'Hercule contre Acheloos, extrait des Métamorphoses d'Ovide</i>	33
Annexe 4. <i>Le carnet de lecture comme support à des débats littéraires. Deux exemples de carnets d'élèves</i>	34
Annexe 5. <i>Le carnet de lecture comme support pour les cercles de lecture. Extraits du carnet de lecture de Nina</i>	35
TABLE DES MATIERES	36