



Le carnet de lecture en CE2, un outil d'affirmation du sujet-lecteur

Perline Jarru

► To cite this version:

Perline Jarru. Le carnet de lecture en CE2, un outil d'affirmation du sujet-lecteur. Education. 2021. dumas-03697900

HAL Id: dumas-03697900

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03697900>

Submitted on 17 Jun 2022

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 2020-2021

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

Mention *Premier degré*

**Le carnet de lecture en CE2, un outil
d'affirmation du sujet-lecteur.**

Présenté par Perline Jarrou

Ecrit scientifique réflexif encadré par Sylvie Farré

« La lecture permet ce que la pauvreté empêche, c'est-à-dire accéder à d'autres mondes que le sien, pour moi la lecture c'est un privilège, un voyage auquel on devrait tous être initiés, malheureusement la misère peut priver de ça, en France on a l'école républicaine qui en théorie est un espace d'égalité, un espace merveilleux dans lequel on peut offrir l'accès à la culture pour tous, on peut inviter les enfants à lire. »

Faïza Guène, interrogée dans le podcast « Le book club », Louie Média, 22 septembre 2020.

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord Sylvie Farré qui a accompagné ma réflexion dans ce travail de mémoire, sa bienveillance et ses conseils avisés m'ont permis de me passionner pour mon sujet et pour les expérimentations avec mes élèves.

Merci à toutes les membres de l'équipe de l'école où j'ai été affectée cette année, merci pour leurs conseils et leur investissement. Un merci particulier à Marie, avec qui j'ai la chance de partager la classe.

Merci à Marion, pour ta motivation sans faille et à Elsa pour ses relectures minutieuses.

Sommaire

Remerciements

Introduction.....	1
I. État de l’art.....	2
1. L’émergence du « sujet lecteur ».....	2
1.1. Les théories de la réception.....	2
1.2. Le lecteur réel.....	3
1.3. Les postures de lecteur.....	4
1.4. Les activités fictionnalisantes.....	5
2. Place du sujet-lecteur à l’école.....	6
2.1. Historique.....	7
2.2. Programmes et recommandations à l’école élémentaire.....	8
3. Le carnet de lecture.....	9
3.1. Origine et émergence du carnet de lecture.....	9
3.2. Cadrage du carnet de lecture.....	10
4. Formulation de la problématique.....	13
II. Méthode.....	14
1. Participants.....	14
1.1. Description de l’école.....	14
1.2. Description de la classe.....	14
2. Mise en œuvre matérielle.....	16
2.1. Supports utilisés dans l’étude.....	16
3. Déroulement.....	17
3.1. Description de la séance.....	17
3.2. La séquence.....	19
III. Résultats.....	23
1. Questionnaire initial.....	23
1.1. L’affirmation de ses goûts pour la lecture et en lecture.....	23

1.2.	Les habitudes de lecture	25
1.3.	Expression d'une subjectivité de lecteur	26
1.4.	Mise en lien des goûts, habitudes et de l'expression d'une subjectivité.	27
1.5.	Analyse des dessins des élèves.....	28
2.	Critères d'analyse des carnets de lecture	29
2.1.	Présentation des contenus des carnets de lecture	29
2.2.	Expression d'une implication subjective de l'élève	29
2.3.	Les postures de Dominique Bucheton appliquées aux élèves	30
3.	Questionnaire final.....	31
3.1.	L'affirmation de son intérêt pour la lecture et de ses goûts en lecture.....	31
3.2.	Les habitudes de lecture	32
3.3.	Expression d'une subjectivité de lecteur	32
3.4.	Mise en lien des goûts, habitudes et de l'expression d'une subjectivité.	33
IV.	Discussion et conclusion	35
1.	Recontextualisation.....	35
2.	Mise en lien avec les recherches antérieures	35
2.1.	Évolution des élèves exprimant une subjectivité dès le questionnaire préalable (groupe 1)	35
2.2.	Évolution des élèves exprimant une faible subjectivité lors du questionnaire préalable (groupe 2)	36
2.3.	Évolution des élèves n'exprimant pas de subjectivité lors du questionnaire préalable (groupe 3)	36
2.4.	Réponses aux hypothèses	37
3.	Limites et perspectives	38
3.1.	Limites.....	38
3.2.	Perspectives	39
4.	Retour réflexif sur le métier d'enseignante	39
	Bibliographie	41
	Annexes	1

Introduction

J'ai effectué mon année de PES dans une classe de CE2 ; très rapidement, nous avons effectué les tests de Fluence avec ma collègue. L'écart dans la vitesse de lecture s'est avéré très important entre les élèves de la classe. D'autre part, pendant les premières séances de lecture-compréhension, j'ai également identifié des écarts très importants dans la capacité des élèves à rentrer dans l'œuvre littéraire et à s'y projeter. Ce n'était pas forcément les mêmes élèves qui exprimaient des difficultés en vitesse de lecture et en compréhension. À quoi sont dues ces différences et ces écarts de niveaux entre les élèves ? Comment les élèves développent-ils leur intérêt pour la lecture ? Quelle est la place de l'école dans les goûts pour la lecture ? Quel lien peut être fait entre « bons lecteurs ou lectrices » et celles et ceux qui aiment lire ou au contraire qui n'aiment pas lire ? Je suis, d'un point de vue personnel, très intéressée par la littérature, je lis beaucoup dans mon quotidien. Je souhaitais réaliser un travail de mémoire autour de cet axe-là. En m'interrogeant et en commençant à me renseigner sur les sujets possibles, j'ai découvert le dispositif des carnets de lecture. Cela a fait écho à des réflexions personnelles sur l'expression d'un point de vue sur un livre, la façon de parler d'un livre et de transmettre les émotions vécues lors d'une lecture.

En lien avec les réflexions que je développais en prenant en main ma classe, j'ai donc choisi de m'intéresser à ce dispositif des carnets de lecture et de l'expérimenter avec mes élèves de CE2. Existe-t-il un lien entre l'intérêt que les élèves ont pour la lecture et l'expression d'une subjectivité de lecteur ? Je vais donc au fil de ce travail de mémoire me demander dans quelle mesure l'appropriation d'un carnet de lecture permet aux élèves de s'affirmer en tant que sujet lecteur et de développer leur intérêt et leur goût pour la lecture ? Nous émettons deux hypothèses pour répondre à cette problématique :

- L'appropriation d'un carnet de lecture permet de s'affirmer en tant que sujet-lecteur.
- S'affirmer en tant que sujet-lecteur permet de développer et affirmer ses goûts en littérature.

Nous exposerons dans une première partie l'état de la recherche universitaire sur le sujet-lecteur et le carnet de lecture. Dans une seconde partie, nous présenterons la méthodologie de l'expérimentation avant de détailler les résultats dans une troisième partie. Enfin, nous amènerons une discussion pour conclure ce mémoire.

I. État de l'art

Cette partie a pour objectif de faire un état des lieux de la recherche universitaire sur les notions centrales à ce travail de mémoire pour nous amener à formuler notre problématique. Nous aborderons donc les notions de sujet lecteur, postures de lecteur, lecture littéraire et nous cadrerons le dispositif de carnet de lecture avant de formuler la problématique de ce mémoire.

1. L'émergence du « sujet lecteur »

Nous allons tout d'abord nous pencher sur l'émergence du sujet lecteur. La notion de sujet-lecteur émerge de l'intérêt que la recherche a porté sur le lecteur alors qu'il était jusque dans les années 1970 et au début des années 1980 porté sur l'œuvre littéraire (Vibert, 2013). La subjectivité du lecteur et son implication dans la production de sens d'une œuvre littéraire émergent à partir des années 1980.

1.1. Les théories de la réception

« Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit » (Iser, 1985). Cette citation d'Iser illustre les théories de la réception ; une œuvre littéraire ne peut exister sans lecteur. Le lecteur a donc toute sa place dans l'analyse des œuvres littéraires, il prend une part égale à celle de l'auteur (Iser, 1985). Pour Iser, le lecteur et ses réactions sont analysés et trouvent toute leur place dans le processus de lecture, toutefois c'est le texte qui impose au lecteur ses réactions.

Umberto Eco quant à lui conçoit la lecture comme une « coopération interprétative » entre l'auteur et le lecteur (Eco, 1989). Un texte prévoit un lecteur-modèle capable de coopérer, le texte est ainsi destiné à être actualisé par son lecteur, le lecteur va ainsi remplir « les blancs du texte » (Eco, 1989). Il théorise les notions de « textes fermés » dans lesquels l'auteur programme l'interprétation que va en faire le lecteur et de « textes ouverts » dans lesquels l'auteur laisse au lecteur un certain champ d'interprétation.

Pour Jauss (Jauß et al., 2005), une « œuvre littéraire n'est rien indépendamment de sa réception », le lecteur, en inscrivant la lecture dans son histoire personnelle, va donner un sens à l'œuvre.

Ainsi, avec les auteurs des théories de la réception, le lecteur prend une place essentielle dans l'analyse et l'étude des œuvres littéraires. Toutefois ces « lecteur modèle » (Eco, 1989), ou

« lecteur implicite » (Iser, 1985) restent des modèles de lecteur abstrait, capable de répondre aux injonctions des textes littéraires. Michel Picard dans *La lecture comme jeu* (Picard, 1986) va plus loin en théorisant « le lecteur réel », il propose un modèle de lecteur qui conjugue plusieurs identités lors ses lectures, moins soumis aux injonctions des textes que les modèles des auteurs des théories de la réception.

1.2. Le lecteur réel

Le lecteur triple de M. Picard (Picard, 1986)

Michel Picard définit ainsi trois identités de lecteur qui interagissent lors de ses lectures. Il souligne les réactions sensibles du lecteur ou de la lectrice à la lecture d'un texte. Il se réfère pour définir les trois identités de lecteur aux travaux du psychanalyste Winnicott sur le jeu (Winnicott, 1997). Winnicott distingue le « play » et le « game » :

- Le « play » recoupe les jeux de rôle fondés sur l'identification à des figures imaginaires.
- Le « game » qualifie quant à lui les jeux réflexifs, les jeux de stratégies.

Dans *La lecture comme jeu* (Picard, 1986), Picard reprend ces cadres théoriques pour définir les « trois instances lectrices » qui interagissent chez le lecteur ou la lectrice lors d'une lecture. La lecture est donc un jeu de va et vient entre les instances du sujet lecteur pour Picard. Il définit :

- Le liseur : il se définit par le corps lisant, il s'agit de la personne physique qui lit et qui maintient le contact avec le monde extérieur ;
- Le lu : il s'agit ici de la personnalité du lecteur qui est lue par le texte. C'est l'instance qui est sollicitée par le « play », le lecteur est pris au jeu de la lecture.
- Le lectant : c'est l'instance intellectuelle qui est capable de prendre du recul pour interpréter le texte, nous pouvons parler du lecteur ou de la lectrice critique.

Vincent Jouve reprend les instances lectrices de Michel Picard dans *L'effet personnage dans le roman* (Jouve, 1998). Il renonce au *liseur* et définit le *lu* comme un élément passif qui renvoie aux effets de la lecture pour satisfaire certaines pulsions de l'inconscient. Il affine le lectant en distinguant :

- Le lectant jouant : qui essaie de deviner la stratégie narrative du texte ;
- Le lectant interprétatif : qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre.

Enfin, il introduit le *lisant*, qu'il définit comme l'instance qui se laisse piéger et croit au monde créé par l'œuvre littéraire pour le temps de la lecture.

Les théories de la réception font ainsi place à la subjectivité du lecteur. Nous allons nous pencher sur les postures de lecteur modélisées par Dominique Bucheton pour voir comment cette subjectivité s'exprime chez les lecteurs et les lectrices dans le cadre scolaire.

1.3. Les postures de lecteur

Dans l'ouvrage collectif, *Lecture privée et lecture scolaire* de Patrick Demougin et Jean-François Massol (Demougin & Massol, 1999), Dominique Bucheton analyse les rencontres entre les « pratiques sociales, culturelles et langagières des élèves et leurs pratiques scolaires » et plus particulièrement les pratiques scolaires de lecture. Elle détermine à travers cette analyse différentes postures de lecteur et lectrice qui peuvent s'observer chez les élèves. Plusieurs postures peuvent se superposer chez un ou une même élève. Pour définir la notion de posture, nous prendrons la définition que propose Dominique Bucheton : « schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou une tâche donnée » (Bucheton, 2019). Dominique Bucheton précise la définition des postures de lecture en intégrant les façons de lire devenues non conscientes qui se sont construites dans l'histoire de chacun des lecteurs. Ces postures sont convoquées par le lecteur en fonction du contexte de lecture et de la nature du texte (Demougin & Massol, 1999, p. 138). Dominique Bucheton se place dans la continuité des théories de la réception que nous avons vues précédemment. La modélisation de ces postures permet d'anticiper les difficultés à faire entrer les élèves dans les postures lettrées du lycée. Pour comprendre ce que les élèves font du texte qu'ils lisent, Dominique Bucheton définit ainsi cinq catégories :

- « Le texte-tâche » : la lecture est une tâche scolaire pour les élèves, elle peut être vue comme une tâche dangereuse qui risquerait de dévoiler leur intimité. L'élève effectue une lecture partielle du texte et fait de possibles contre-sens, il applique ses connaissances au texte. Dominique Bucheton observe également que la calligraphie, la syntaxe, l'orthographe et l'écriture sont très négligées. (Demougin & Massol, 1999, p. 141).
- « Le texte-action » : dans cette posture, l'élève est actif intellectuellement et affectivement, il rentre dans le livre. Il met en œuvre son système de valeurs morales

pour comprendre les personnages et leurs actes. Il émet des jugements de valeurs normatifs sur les événements et les actions du texte.

- « Le texte-signe » : dans cette posture l'élève confronte ses idées avec le texte lu. Le texte a une forte portée symbolique pour l'élève qui cherche du sens dans le texte. Dominique Bucheton observe deux formes de pensée que cette posture mobilise :
 - « La lecture-reflet » : le lecteur ou la lectrice recherche les similitudes avec sa propre vie,
 - « Le texte métaphore » : l'élève questionne et analyse les thèmes. Le texte le fait réfléchir.
- « Le texte-tremplin » : pour cette posture, le texte est l'expression du point de vue du lecteur ou de la lectrice, une seule piste est explorée. Dominique Bucheton observe que le commentaire est rédigé à la première personne, le texte est argumentatif, il exprime un point de vue.
- « Le texte-objet » : Le lecteur ou la lectrice se pose comme expert de la lecture (cette posture est proche de la posture de lecteur de Picard). Le commentaire porte sur le texte et non sur les thématiques qu'il aborde. L'élève analyse le fonctionnement du texte.

Un ou une élève peut « superposer » plusieurs postures de lecteur, la circulation dans les différentes postures de lecteur permet aux élèves d'être plus à l'aise avec l'enseignement de la lecture littéraire à l'école (Demougin & Massol, 1999, p. 149). Au cours d'un même commentaire, les élèves peuvent ainsi changer de postures.

L'étude de Dominique Bucheton a été réalisée dans le second degré, nous nous demanderons au cours de ce mémoire quelle transposition de ces postures nous pouvons faire dans le premier degré.

La modélisation des postures de lecteur par Dominique Bucheton permet d'analyser les postures qu'adaptent les élèves face à un texte littéraire, nous allons maintenant nous pencher sur l'implication et les activités d'un lecteur ou d'une lectrice au cours de la lecture grâce aux « activités fictionnalisantes » de Langlade (Langlade, 2008).

1.4. Les activités fictionnalisantes

Les activités fictionnalisantes sont une forme de reconfiguration de l'œuvre littéraire que le lecteur ou la lectrice opère lors de la lecture. Elles ont été définies par Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier (Langlade, 2008). L'implication du lecteur ou de la lectrice peut prendre plusieurs formes, ils définissent ainsi les différentes activités qu'un lecteur ou une lectrice met en place lors d'une lecture d'œuvre littéraire :

- « La concrétion imageante et auditive » : le lecteur ou la lectrice produit des images et des sons à la lecture de l'œuvre, qui viennent la compléter.
- « L'impact esthétique » : le lecteur ou la lectrice réagit aux caractéristiques formelles de l'œuvre.
- « La cohérence mimétique » : le lecteur ou la lectrice introduit de la cohérence en établissant des liens de causalité entre les événements et les actions des personnages.
- « L'activité fantasmatique » : le lecteur ou la lectrice établit un scénario à partir des intrigues de l'œuvre en se basant sur son imaginaire propre.
- « La réaction axiologique » : le lecteur ou la lectrice apporte ses jugements sur l'action et la motivation des personnages.

La prise en compte de différentes postures et activités du lecteur ou de la lectrice a donné naissance à la notion de « lecture littéraire » qui est au centre des recherches sur le sujet-lecteur. Pour définir cette notion nous nous appuyons sur la définition qu'en fait Anne Vibert : « Cette notion permet de concevoir un enseignement qui ne soit pas uniquement centré sur le texte mais sur la relation texte-lecteur. [...] Il s'agit d'une conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles. » (Vibert, 2013). La lecture littéraire prend ainsi en compte l'expérience de lecture des lecteurs et des lectrices.

Ainsi, depuis les années 1970, la recherche sur l'enseignement de la littérature s'accorde sur une nécessaire prise en compte du sujet-lecteur, de sa subjectivité dans l'analyse des œuvres littéraires et de la lecture littéraire. Nous allons maintenant nous interroger sur la place du sujet-lecteur dans les programmes scolaires.

2. Place du sujet-lecteur à l'école

Nous allons dans cette partie dresser un historique du sujet-lecteur à l'école et nous demander quelle place ont le sujet lecteur et sa subjectivité dans les programmes, nous nous pencherons

plus particulièrement sur la place du sujet-lecteur dans les programmes à travers le développement de l'outil « carnet de lecture »¹.

2.1. Historique

L'histoire de l'enseignement de la littérature à l'école a été historiquement plutôt axée sur le développement d'une lecture distanciée dénouée de l'implication affective des élèves. Les élèves sont encouragés à adopter une posture experte de lettré face à un corpus de textes classiques (Rouxel, 1996). Toutefois, la lecture lettrée et la lecture subjective ne sont pas antithétiques (Massol & Shawky-Milcent, 2008). Anne Vibert insiste également sur ce point, pour elle il est important de passer d'une posture à l'autre en fonction de ses besoins et non de remplacer une posture par une autre (Vibert, 2013).

La notion de sujet lecteur n'apparaît pas en tant que telle dans les programmes de l'école élémentaire. Toutefois la subjectivité des lecteurs semble y avoir toute sa place. Le document d'accompagnement de l'enseignement de la littérature au cycle 3 rattaché aux programmes de 2002 précise : « L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature » (Ministère de l'éducation nationale & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2002).

Dans les programmes de 2008, la place accordée à la subjectivité du lecteur est moins présente. L'enseignement de la littérature « vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves » (Ministère de l'éducation nationale & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2008). L'élève doit rendre compte, résumer, reformuler, identifier les personnages

¹ Nous avons choisi dans ce travail de mémoire le terme « carnet de lecture », qui semble être le plus générique. Selon les ressources, nous trouverons aussi des occurrences telles que « carnet de lecteur », « journal de lecteur », « journal de lecture » ou « carnet de bord ».

ou répondre à des questions sur la compréhension des textes littéraires. Il est également préconisé aux enseignants d'encourager les échanges de point de vue et les débats entre les élèves à propos de leurs lectures. Nous pouvons noter une différence significative entre les programmes de cycle 2 et les programmes de cycle 3. Les programmes du cycle 2 sont axés autour de l'apprentissage du code et du geste technique d'écriture, ceux du cycle 3 quant à eux offrent des ouvertures sur l'enseignement de la littérature, qui n'est pas uniquement axé sur la compréhension mais laisse une place importante à la subjectivité du lecteur.

Cette différence entre les programmes du cycle 2 et du cycle 3 est également notable dans les programmes de 2018. Nous pouvons voir que la place accordée à la subjectivité du lecteur arrive progressivement dans la scolarité des élèves. Nous pouvons nous demander alors s'il est nécessaire d'être un lecteur aguerri pour exprimer sa subjectivité ou si cette subjectivité peut se développer parallèlement à l'apprentissage de la lecture ?

2.2. Programmes et recommandations à l'école élémentaire

Comme nous l'avons vu, les programmes de 2002 de l'école élémentaire accordent pour la première fois une place à la subjectivité du lecteur. On peut également noter que le dispositif du carnet de lecture est dès lors présent dans les textes officiels :

« On peut encourager les élèves à se doter d'un « carnet de lecture » qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre » (Ministère de l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2002, p. 73).

Cet outil est repris dans les programmes de 2018 (du cycle 3) à plusieurs reprises :

- « En français, on s'attache à permettre la réception sensible des œuvres littéraires en développant son expression, la formulation de ses opinions, dans des échanges oraux ou en recueillant les traces écrites dans des carnets de lecture. » (Ministère de l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2018, p. 4)
- « en lien avec l'écriture et pour préparer les activités de partage des lectures et d'interprétation : cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires, etc. » ;
- « outils permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées : cahiers ou carnets de lecture, anthologies personnelles, portfolios, etc. ; ». (Ministère de

l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2018, p. 13)

Nous pouvons également souligner que plusieurs outils à destination des enseignants cadrent le dispositif du carnet de lecture. La commission départementale Maîtrise des langages de l'inspection académique de Loire-Atlantique a publié en 2006 « Le carnet de lecteur », cet outil « permet de se repérer dans le foisonnement des pratiques possibles, de mettre en évidence les objectifs spécifiques des différentes composantes de l'activité et de situer précisément le rôle des enseignants dans sa conception et sa mise en œuvre et de définir les compétences de lecteur qu'ils peuvent ainsi aider à construire ». Cet outil propose donc des conseils d'application du carnet de lecteur à destination des enseignants de l'école élémentaire (lancement, déroulé des séances, évaluation). En 2016, une fiche ressource du site Eduscol intitulée « Le carnet de lecteur » revient sur l'historique et les principes des carnets de lecture (Ministère de l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2016). Il propose une vision synthétique des principes du carnet de lecture et de ses mises en pratiques possibles.

3. Le carnet de lecture

L'ouvrage collectif *Carnet/journal de lecteur/lecture, quels usages, pour quels enjeux de l'école à l'université ?* (Ahr et al., 2013) dresse un panorama des pratiques des carnets de lecture. S. Ahr et P. Joole introduisent cet ouvrage en qualifiant le carnet de lecture d'« objet scriptural mal identifié » (Ahr et al., 2013, p. 9)². Ils insistent en effet sur la multitude de pratiques et d'expériences menées autour des carnets de lecture de l'école maternelle jusqu'à l'université qui reflètent la conception de l'enseignement de la littérature et de la lecture des enseignants qui les mettent en pratique. Nous allons donc nous pencher sur l'origine et l'émergence de cet outil avant d'en proposer un cadrage.

3.1. Origine et émergence du carnet de lecture

Comme le souligne la fiche Eduscol « La carnet de lecteur » (cycle 3, Culture littéraire et artistique, 2016). Le carnet de lecteur s'inscrit dans une triple filiation :

² S. Ahr et P. Joole reprennent l'expression de J.-F. Halté et M. Rispaïl (2005) pour qui « l'oral est un « OVMI » : « objet verbal mal identifié » ».

- Des écrits de vie, inspirés de la pédagogie de Célestin Freinet, les écrits de vie proposent de s'appuyer sur les événements et les vécus des élèves pour les amener à écrire et ainsi donner du sens à l'apprentissage de l'écriture. Le carnet de lecteur est semblable aux écrits de vie dans sa dimension intime et d'expression de sa subjectivité.
- Des écrits de travail s'inscrivant dans une démarche scientifique, il s'agit de notes plus ou moins formalisées. Le carnet de lecteur comporte cet aspect de « tâtonnement » et d'hésitations.
- Des « portfolios », qui eux sont la marque d'un processus, d'une période ou d'une année scolaire et ont une forme très libre. Tout comme les portfolios, « le carnet de lecteur enregistre un parcours de lecteur » (Ministère de l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2016).

Cet outil s'inscrit dans une hybridité entre la sphère privée et la sphère scolaire, les carnets de lecture ou journaux de bord de lecture existent depuis longtemps pour répondre à la volonté de garder des traces de ses lectures, sous sa forme scolaire il peut être un « trait d'union » entre les sphères privées et scolaires (Shawky-Milcent, 2018, p. 3)

Comme nous l'avons vu à travers l'analyse des programmes scolaires, cet outil est aujourd'hui recommandé à l'école primaire, depuis la première occurrence du « carnet de lecture » dans les programmes de 2002. Il est également très répandu au collège et au lycée, même si la notion de « carnet » n'apparaît que tardivement dans les programmes du secondaire (Ahr et al., 2013, p. 41) mais est vivement encouragé par les programmes du collège en 2016, sous la forme d'un « carnet personnel de lectures et de formation culturelle » (Shawky-Milcent, 2018). Cette émergence est plutôt récente et coïncide avec l'émergence du sujet-lecteur et la prise en compte des théories de la réception dans l'enseignement de la littérature.

3.2. Cadrage du carnet de lecture

Comme nous avons commencé à l'analyser, les carnets de lecture peuvent prendre des formes diverses et répondre à des objectifs multiples. Dans les textes des programmes et les recommandations, le carnet de lecteur est perçu comme un moyen de « donner la priorité à la réception effective des textes par les élèves et de les prendre véritablement en compte comme sujet lecteur » (Ministère de l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2016). Cette idée est également mise en avant par S. Ahr et P. Joole qui

soulignent l'importance de laisser des traces pour rendre compte des expériences de lecture des élèves et qui établissent un lien avec les débats sur la lecture, qui répondent au même objectif de faire parler et faire écrire les élèves sur leurs lectures (Ahr et al., 2013, p. 8). Le lien entre le carnet de lecture et d'autres genres tels les carnets de voyage, carnets de bord, journaux intimes nous permet d'affiner notre cadrage (Ahr et al., 2013, p. 16) (Shawky-Milcent, 2018, p. 2).

Dans l'article *De quelques usages du carnet lecteur / lecture dans le premier degré* (Ahr et al., 2013), P. Joole définit le carnet de lecture comme un « carnet hybride » entre développement du plaisir de lire et mémorisation des livres lus. Les nombreux sites ou blogs apportant des conseils pratiques ou entretenant des réflexions sur les carnets de lecture peuvent se regrouper en deux catégories révélatrices d'un « carnet hybride » pour P. Joole :

- Les sites à caractère institutionnel : qui proposent une interprétation des textes officiels et insistent sur l'importance à donner aux réceptions individuelles,
- Les sites tenus par les enseignants : qui quant à eux insistent sur l'accès au plaisir de lire et sont en lien étroit avec le propre parcours de lecteur ou lectrice des enseignants.

Bénédicte Shawky-Milcent donne aussi deux axes principaux au carnet de lecture dans la définition qu'elle propose du carnet de lecteur. Le carnet de lecteur est à la fois un moyen de recueillir des expériences de lecture mais également une étape du parcours intellectuel et culturel des élèves. (Shawky-Milcent, 2018, p. 2). Nous pouvons également souligner la spécificité du carnet de lecture dans le cadre scolaire, qui n'est pas une pratique langagière scolaire normée mais se qualifie plutôt d'écrit intermédiaire qui permet de penser, d'apprendre et de se construire (Chabanne & Bucheton, 2000).

Le carnet de lecture est donc vu comme un outil pour faire place à la subjectivité des lecteurs à travers le recueil des expériences de lecture. Pour répondre à cet objectif principal, le carnet de lecture prend des formes assez libres mais répond au principe de recenser ses impressions et réactions à la lecture d'une œuvre littéraire. Pour amener les élèves à s'exprimer sur leurs lectures, il est possible de l'aborder de nombreuses manières.

- Multiplier les formes d'expression : Au collège et au lycée, ce carnet peut être numérique et les formes d'expressions peuvent être graphiques, littéraires, artistiques et rassembler collage, écriture, dessins ... (Shawky-Milcent, 2018, p. 2)
- Inciter à sortir d'un cadre « scolaire » : dans tous les écrits de cadrage du carnet de lecture que nous avons lus et analysés pour ce travail de mémoire, un côté « peu

scolaire » est mis en avant : « on préférera un format qui n'encourage pas des rapprochements avec la forme scolaire » (Ministère de l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2016). L'élève est au contraire invité à s'exprimer sous les formes avec lesquelles il est le plus à l'aise et l'enseignant n'apporte pas de correction à ce travail.

- Encourager une appropriation personnelle du carnet de lecture. Beaucoup d'écrits et de guides à destination des enseignants sur la mise en place du carnet de lecture préconisent des temps d'appropriation de l'objet carnet : « l'élève illustre son carnet comme il le souhaite », « le carnet peut être personnalisé » (Commission départementale Maîtrise des langages Académie de Loire Atlantique, 2006, p. 9).
- Ouvrir à différentes formes littéraires : le roman a toute sa place dans les carnets de lecture mais il en va de même pour les bandes-dessinées, les pièces de théâtre ou les recueils de poésie.

A l'école primaire, le travail autour des carnets de lecture est souvent plus guidé que celui fait dans l'enseignement secondaire. Nous pouvons par exemple citer le guide rédigé par le professeur des écoles Cédric Hartvick publié sur le site de l'académie de Grenoble (Hartvick, s. d.). Dans ce guide l'enseignant reprend les conseils de Jocelyne Giasson dans *Les textes littéraires à l'école* (Giasson-Lachance & Escoyez, 2014), il est proposé aux élèves des débuts de phrases pour pouvoir se lancer dans son carnet de lecture. Nous pouvons citer par exemple :

- Je pense que...
- Je me demande si...
- Je ne comprends pas pourquoi...
- J'ai été surpris par ...
- Ça me fait penser à ...
- Je n'avais jamais pensé à ...

Le carnet de lecture apparaît donc comme un outil permettant de faire émerger la subjectivité du lecteur ou de la lectrice, d'encourager une « lecture balbutiante » (Rouxel et al., 2004, p. 255-266) et ainsi d'assister à la naissance d'un lecteur ou d'une lectrice (Ahr et al., 2013, p. 27).

4. Formulation de la problématique

Les recherches actuelles sur l'enseignement de la littérature et leur influence dans les programmes scolaires ouvrent une place importante à l'affirmation du sujet-lecteur dès l'école primaire pour des apprentis lecteurs. Nous allons donc au fil de ce travail de mémoire nous demander dans quelle mesure l'appropriation d'un carnet de lecture permet aux élèves de s'affirmer en tant que sujet-lecteur et de développer leur intérêt et leur goût pour la lecture.

Nous émettons deux hypothèses pour répondre à cette problématique :

- L'appropriation d'un carnet de lecture permet de s'affirmer en tant que sujet-lecteur.
- S'affirmer en tant que sujet-lecteur permet de développer et affirmer ses goûts en littérature.

II. Méthode

Cette deuxième partie a pour objectif de présenter la méthodologie mise en place lors de l'expérimentation en classe afin d'analyser en quoi l'appropriation d'un carnet de lecture permet l'affirmation de la subjectivité du lecteur et de la lectrice. Nous présenterons tout d'abord les participants, puis la mise en œuvre matérielle et le déroulement de l'étude.

1. Participants

1.1. Description de l'école

L'expérimentation a été menée dans une école élémentaire de la circonscription Grenoble 5. Elle est composée de 7 classes : une classe de CP, une classe de CP/CE1, une classe de CE1, une classe de CE2, une classe de CE2/CM1, une classe de CM1/CM2 et une classe de CM2. L'effectif total de l'école s'élève à 185 élèves pour l'année 2020/2021. Même si l'école se trouve sur une commune plutôt favorisée, elle présente une mixité sociale importante.

1.2. Description de la classe

L'expérimentation a été menée dans une classe de CE2 de l'école. La classe comporte 27 élèves, 20 filles et 7 garçons, tous nés en 2012. Le niveau scolaire des élèves correspond au niveau attendu en CE2. Nous pouvons observer de grandes disparités entre les élèves, notamment sur la lecture. 3 élèves sont diagnostiqués dyslexiques, une AESH est présente 18 heures dans la semaine pour accompagner deux élèves, un élève dyslexique et un élève présentant des troubles autistiques. Nous nous appuyons sur les résultats aux tests de Fluence des élèves de la classe de CE2 pour illustrer ses écarts. Le test de Fluence a été réalisé en début d'année, puis en janvier auprès de tous les élèves de la classe. Le tableau suivant reprend les scores des élèves en fluence

	Septembre	Janvier
Ali.	44	48
Pie.	72	103
Bil.	109	113
Cam.	167	192

Six.	123	163
Mil.	72	116
Aur.	68	91
Mél.	116	168
Our.	52	88
Sar.	72	113
Far.	98	110
You.	77	126
Lin.	61	126
Isa.	95	121
Mat.	60	99
Ros.	106	129
Léa	36	66
Eli.	152	161
Mél. A	110	135
Mél. B	84	99
Sor.	81	76
Jas.	80	94
Jes.	96	117
Zoh.	85	98
Em. A	103	89
Em. B	82	92
Em. C	113	132

Ce mémoire ne porte pas sur la fluence mais ce test est un indicateur sur le niveau des élèves en décodage. Les élèves de la classe ont pour la grande majorité des habitudes de lecteur à la maison.

Six visites à la bibliothèque municipale ont été réalisées dans l'année scolaire dont 3 pendant la période de cette expérimentation. La bibliothécaire a été informée du projet autour des carnets de lecture et a pu s'impliquer en réalisant des sélections de livres autour des carnets de voyage, des journaux intimes etc.

2. Mise en œuvre matérielle

2.1. Supports utilisés dans l'étude

2.1.1. Questionnaire initial

Afin de réaliser un diagnostic sur le rapport que les élèves de la classe entretiennent avec la lecture, un questionnaire initial leur a été proposé. Ce questionnaire a eu pour objectif de recueillir leurs habitudes de lecteur, leur goût pour la lecture et pour les livres ainsi que sur leurs postures de lecteur. Une série de 16 questions a été posée aux élèves, puis il leur a été demandé de se dessiner en train de lire. Le questionnaire est présent en annexe 1.

2.1.2. Carnets de lecture

Le support principal de cette étude a été les carnets de lecture, chaque élève a eu en sa possession un cahier dont la couverture a été décorée lors d'une séance d'arts plastiques. Il n'y a pas eu la possibilité d'obtenir des carnets ou cahiers différents des cahiers que les élèves utilisent au quotidien (quadrillé avec des interlignes). Ce carnet, bien que décoré de façon libre et personnel a gardé un aspect scolaire dans ses pages intérieures. Les élèves avaient la possibilité de me donner leurs carnets de lecture pour que je leur fasse des retours sur leurs écrits. Le choix a été fait de faire ces retours via des post-it et ainsi de ne rien écrire sur les carnets.

2.1.3. Guide « ce que je peux mettre dans le carnet de lecture »

À l'intérieur de chaque carnet de lecture, les élèves ont collé le guide élaboré collectivement en classe (d'abord sous un format manuscrit puis mis en page à l'informatique). Ce guide a fonctionné comme un aide-mémoire sur lequel nous revenions à chaque temps consacré au carnet de lecture en classe et que les élèves avaient à leur disposition à la maison. À la suite de ce guide, les élèves ont collé *Les Droits Imprescriptibles du lecteur* (Pennac, 1992). Ce texte a été étudié en classe au début de la séquence. Il a également servi d'aide-mémoire et nous sommes revenus dessus plusieurs fois au cours de l'expérimentation. Ce guide est présent en annexe 3.

2.1.4. *Les livres*

La salle de classe est équipée d'une bibliothèque. Cette bibliothèque est équipée d'un grand choix de romans à destination de lecteurs débutants, des romans plus conséquents sont aussi présents, des albums jeunesse sont aussi proposés aux élèves ainsi que des bandes-dessinées. Le choix a été fait d'acquérir de nouveaux livres qui ont été reçus à la rentrée de janvier, notamment des romans à destination de bons et de très bons lecteurs de la classe, qui n'étaient pas en très grand nombre dans la classe mais également des bandes-dessinées.

En plus de cette bibliothèque, les élèves avaient la possibilité d'apporter en classe des livres de chez eux et d'en emprunter à la bibliothèque municipale lors des visites prévues.

Deux romans ont également été étudiés par toute la classe : *Le Buveur d'encre* (Sanvoisin & Matje, 2019) et *Dico Dingo* (Garnier & Gerner, 2009). Ces romans ont fait l'objet de séances particulières en lien avec le carnet de lecture.

D'autres livres ont été présentés aux élèves en début de séance afin d'introduire la thématique du carnet. Ces livres ont été choisis pour permettre aux élèves de rentrer dans l'univers des carnets de voyage, carnets de bord, journaux intimes. La liste des livres présentés aux élèves et proposés à leur lecture est présente en annexe 4.

2.1.5. *Questionnaire final*

Un questionnaire final reprenant les mêmes questions que le questionnaire initial a été reproposé aux élèves de la classe de CE2 afin d'évaluer l'évolution de leur rapport à la lecture, à la fois sur leurs habitudes, leurs goûts et leurs postures. Le choix a été fait de reprendre les mêmes questions pour pouvoir comparer leurs réponses avant et après l'appropriation du carnet de lecture.

3. Déroulement

Cette partie présente le déroulement de l'expérimentation qui a eu lieu entre le 15 janvier et le 2 avril (deux semaines en période 3 et toute la période 4) sur mes deux jours de présence par semaine. La dernière semaine avant les vacances de Pâques ayant eu lieu à distance, les dernières séances ont été faites sur la semaine précédant celle-ci (les 1^{er} et 2 avril). Dans un premier temps nous présenterons la séquence et nous justifierons les choix qui ont été faits dans un second temps.

3.1. Description de la séance

Dès le début de la séquence, il a été expliqué aux élèves qu'ils allaient chacun avoir un carnet de lecture pour recenser les livres qu'ils lisent et pour donner leurs avis sur ces livres. Cinq séances ont été menées avant qu'ils n'aient véritablement les carnets en leurs possession pendant les deux séances avant les vacances, deux séances d'appropriation leur ont permis d'adopter leur carnet. Six séances d'observation de l'usage des carnets de lecture ont suivi cette phase d'appropriation.

La première séance a été conçue à la fois comme un lancement pour initier les élèves à exprimer leur avis et comme un moyen de réaliser un diagnostic sur leurs capacités à exprimer un avis. Le roman *Le Buveur d'encre* (Sanvoisin & Matje, 2019) a été étudié avec la classe au cours de la période 3. Pour finaliser cette lecture, les élèves ont réalisé un affichage collectif, présent en annexe 5, en exprimant leurs impressions de lecture.

Ce diagnostic a été approfondi au cours de la séance 2, les élèves ont répondu au questionnaire initial.

La troisième séance a été centrée autour de l'album *Tu lis où ?* (Collet & Le Huche, 2017) dans l'objectif de questionner les élèves sur leurs habitudes de lecteur et de dédramatiser la lecture. Un poème a été élaboré en reprenant la trame de cet album jeunesse en réalisant des rimes avec les prénoms des élèves : « Hana lit sur le Sofa », « Haroun lit au Cameroun », « Ismaël lit dans le ciel ». Ce poème a donné lieu à un affichage présent en annexe 6.

L'objectif de la quatrième séance était de familiariser les élèves avec le principe des carnets, journaux de bord, journaux intimes avant de se familiariser plus précisément avec les carnets de lecture. La liste des ouvrages présentés aux élèves et proposés à leur lecture est présente en annexe 4.

La séance 5 a été découpée en 2 sous-séances. Au cours de la première séance les élèves étaient en binôme. Chaque binôme avait à sa disposition un extrait de carnets de lecture pour extraire une liste des éléments qu'ils pourraient mettre dans leur carnet de lecture (anonymés et choisis sur des blogs d'enseignants ou des documents de cadrage du carnet de lecture). La deuxième séance a été consacrée à l'élaboration d'un affichage collectif sur tout ce qu'ils pourraient écrire, dessiner, coller et copier dans leurs propres carnets.

La séance 6 a elle aussi été scindée en deux parties, la première a été la remise officielle de leur carnet de lecture et d'une feuille A3 blanche pour la couverture. L'affichage collectif réalisé en séance 5 a été repris en format informatique et collé au début de chaque carnet accompagné des *Droits imprescriptibles du lecteur* de Daniel Pennac. La deuxième partie de la séance a été une

séance d'arts plastiques au cours de laquelle les élèves ont décoré la couverture de leur carnet (plusieurs couvertures sont présentées en annexe 7).

Les 6 séances suivantes ont toutes eu la même forme, 30 minutes de lecture et / ou d'écriture dans le carnet de lecture de façon individuelle, en début de chaque séance une relecture de ce que les élèves pouvaient mettre dans leur carnet était réalisée. Ces temps-là ont permis des temps d'observations de ma part.

Enfin, la dernière séance a permis de donner le questionnaire final aux élèves afin d'évaluer l'évolution de leur rapport à la lecture.

3.2. La séquence

Plan de séquence : Le carnet de lecture comme outil pour affirmer sa subjectivité de lecteur		
Cycle : 2	Niveau : CE2	Discipline : Français
<u>Compétences visées :</u> - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture, - maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture). savoir lire en visant différents objectifs : - lire pour réaliser quelque chose ; - lire pour découvrir ou valider des informations ; - lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour ; - lire pour enrichir son vocabulaire ; - lire pour le plaisir de lire.		<u>Domaines du socle :</u> 1, 2, 3 et 5. <u>Eléments des programmes :</u> - lecture de plaisir favorisée et valorisée ; échanges sur les livres lus, tenue de journal de lecture ou d'un cahier personnel établissement d'un lien avec la famille ; - lectures comme objets d'échanges, au sein de la classe,
<u>Objectifs de la séquence :</u> - donner envie de lire, - stimuler la lecture, - donner des repères dans l'avancée des lectures - inviter la subjectivité du lecteur et de la lectrice à s'exprimer : réactions à vif, interrogations, identifications.		
<u>Attendus de fin de cycle :</u> Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an. Copier ou transcrire un texte d'une dizaine de lignes Rédiger un texte		

Enchaînement des séances

	Titre de la séance	Durée	Phase de construction de la connaissance /compétence	Objectif(s) de la séance	Contenus
1	Donner son avis sur un livre lu en classe	40	Exploration / diagnostic	Construire collectivement une affiche sur le Buveur d'encre Donner son avis sur un même livre	Création d'une affiche collective sur « Le buveur d'encre », après avoir noté les informations importantes sur le livre (auteur / illustrateur / édition), par groupe les élèves écrivent un petit texte : Quel est ton personnage préféré ? Quel est le moment de l'histoire que tu as préféré ? As-tu aimé le lire ce livre ? Pourquoi ? Si tu devais le recommander à un copain ou une copine, que dirais-tu ? Faire ressortir les différents points de vue, qui sont tous recevables
2	Quel est mon rapport à la lecture ?	30	Diagnostic	Identifier les différents rapports à la lecture	Questionnaire sur le rapport à la lecture
3	Où lit-on ?	45	Exploration / diagnostic	Ecrire un poème collectivement sur les différents lieux de lecture – questionner son rapport à la lecture	Affichage collectif sur les lieux où l'on peut lire à partir de l'album « Tu lis où ? » et réalisation d'un poème en rime avec les prénoms de la classe.
4	Familiarisation avec les carnets ou journaux	30	Découverte	Se familiariser avec les carnets et journaux	Présentation, lecture et manipulation de carnets de bord, carnets de voyage, journaux intimes et carnets de lecture.
5	Que peut-on écrire à l'intérieur ?	40	Recherche	Définir collectivement ce que l'on peut mettre dans son carnet de lecture	Par binôme, analyse d'extrait de carnets de lecture et élaboration d'une liste des observations faites.

	Que peut-on écrire à l'intérieur ?	40	Recherche	Définir collectivement ce que l'on peut mettre dans son carnet de lecture	Réalisation d'une affiche collective à partir des listes des binômes.
6	Appropriation du carnet de lecture (1)	30	Appropriation	S'approprier son carnet de lecture en le manipulant.	Séance avec son carnet individuel (reprise de l'affiche « que peut-on mettre dans son carnet de lecture ? » sous format individuel) laisser une page pour le sommaire / page de garde etc.
	Appropriation du carnet de lecture (2)	50	Appropriation	S'approprier son carnet de lecture en le décorant.	Séance arts plastiques pour réaliser la couverture (collage / découpage / feutre) Exigences : présence de « carnet de lecture » et « prénom » sur la couverture.
6 séances d'observation	Usage du carnet de lecture	30	Utilisation	2 séances hebdomadaires de lecture plaisir / temps pour remplir son carnet	L'élève est invité à s'emparer de ce carnet de lecture sur les temps consacrés aux carnets de lecture (les jeudis de 10h45 à 11h20 et les vendredis de 15h45 à 16h15).
9	Questionnaire final	30	Bilan		Même questionnaire sur le rapport à la lecture (analyse des évolutions).

III. Résultats

Cette partie présentant les résultats de l'étude s'appuie sur l'analyse de plusieurs supports, les carnets de lecture des élèves en sont le support principal, nous mettrons en lien l'analyse de ces carnets avec les réponses des élèves aux questionnaires (préalable et postérieur à l'étude).

1. Questionnaire initial

Pour analyser les réponses aux questionnaires initiaux, nous avons classé les questions du questionnaire en trois catégories :

- Questions sur les goûts en lecture
- Questions sur les habitudes de lecteur
- Questions sur l'affirmation d'une subjectivité de lecteur.

Pour chaque question ouverte, une note de 1 à 3, 1 étant le degré le plus haut et 3 le degré le plus faible. Si à la question « où lis-tu ? » un élève écrit qu'il lit dans plusieurs endroits en développant sa réponse et exprime différents lieux selon le contenu dans la lecture, il obtiendra la note de 1 face à un élève qui affirme ne lire qu'à l'école. Pour les questions ne pouvant pas avoir une réponse en termes de degré, les notes de 1 à 3 ont été fixées selon la précision de la réponse. Les questions fermées (des cases à cocher sur la fréquence de lecture par exemple) seront traitées de façon quantitative.

1.1. L'affirmation de ses goûts pour la lecture et en lecture

En analysant les réponses aux questions sur les goûts en lecture, nous avons établi trois profils d'élèves. Le premier profil (A) est composé des élèves affirmant un fort goût pour la lecture (élèves qui ont des livres préférés, qui affirment aimer lire, ils savent exprimer pourquoi ils aiment lire). Le deuxième profil (B) est composé des élèves qui affirment aimer lire mais qui ont plus de mal à expliquer pourquoi (ils ont un livre préféré, affirment aimer lire mais ils ne savent pas expliquer pourquoi ils aiment lire). Le dernier profil (C) est composé des élèves affirmant ne pas aimer ou peu aimer la lecture (ils n'ont pas de livre préféré, disent ne pas ou peu aimer lire).

À travers cette classification, il ne s'agit pas de classer les élèves de ceux aimant le plus lire à ceux aimant le moins lire mais la classification permet d'identifier ceux qui ont une aisance pour parler de leurs goûts et de leur intérêt pour la lecture.

Les questions de cette partie étaient les suivantes :

- Quel est ton livre préféré ? Pour quelle raison ?
- Quel livre adorais-tu quand tu ne savais pas encore lire tout seul ou toute seule ?
- Est-ce que tu aimes lire ? Pour quelle raison ?

- Aimes-tu qu'on te lise des histoires ?
- Qu'est-ce que tu aimes lire ?
- Est-ce qu'il y a des ouvrages que tu aimerais lire mais que pour l'instant tu ne peux pas ? Pour quelle raison ?
- Qu'est-ce qui te plaît dans la lecture ?

Exemple de réponses au questionnaire :

Question : « est ce que tu aimes lire ? pour quelle raison ? ».

Pour le profil A, nous pouvons classer ces réponses d'un point de vue qualitatif, plusieurs registres de réponses sont présents :

Profil A :

Registre des sentiments (affectif) :

- « Oui, parce que j'aime quand l'histoire m'anime » Pie..

Registre de l'ouverture au monde (cognitif) :

- « J'aime lire car ça me donne plein d'idées » Mil..
- « Oui. Parce que ça m'occupe quand je ne sais pas quoi faire, et ça chasse mes mauvaises pensées. » Eli..

Registre de l'apprentissage (cognitif) :

- « Oui j'adore lire car j'aime : apprendre avec des documentaires et imaginer avec des romans et des albums ». Em. A

Profil B :

Registre « posture scolaire » (Bucheton, 2019) (Il convient d'apporter une réponse à une question) :

- « J'aime bien lire parce que » Mél. B
- « J'aime bien lire parce que j'aime lire » Ali.

Profil C :

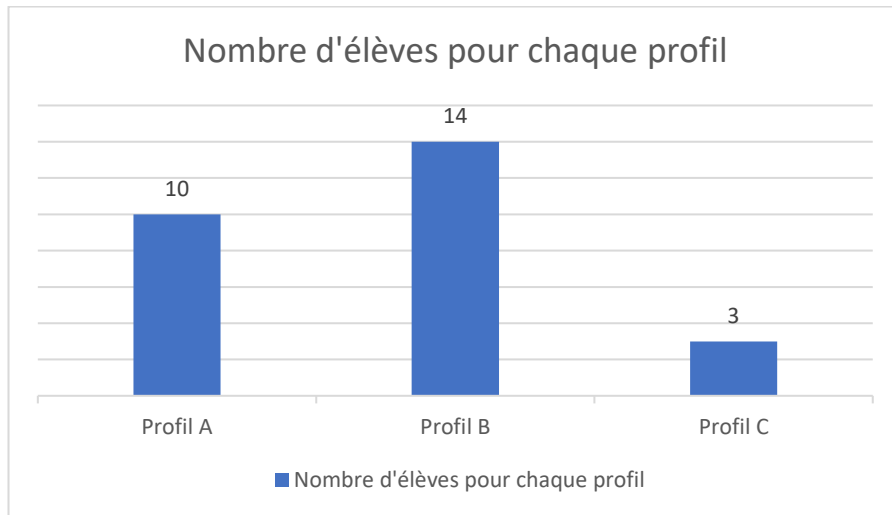
Registre « posture de refus » (Bucheton, 2019) :

- « Non » Isa.

Registre de l'apprentissage :

- « J'aime pas trop lire parce qu'il y a beaucoup d'écriture » Ros.

Graphique représentant le nombre d'élèves par profil (affirmation de ses goûts pour la lecture) :



1.2. Les habitudes de lecture

Pour classer les habitudes de lecteur des 27 élèves de la classe, nous établissons également trois profils. Le premier profil (1) regroupe les élèves ayant des habitudes de lecture très ancrées (ils lisent à la maison, plusieurs fois par semaine et ils lisent et connaissent différents supports). Le deuxième profil (2) regroupe des élèves ayant des habitudes de lecture mais elles ne sont pas très ancrées. Le troisième profil (3) regroupera les n'élèves n'ayant pas ou très peu d'habitudes de lecture.

Les questions interrogeant les élèves sur leurs habitudes étaient les suivantes :

- Où est ce que tu lis ?
- A quel moment de la journée lis-tu ?
- A quelle fréquence lis-tu ? Plusieurs fois par jour ? Une fois par jour ? Plusieurs fois par semaine ? Une fois par semaine ? Tous les mois ?
- Est-ce que tu lis des bandes-dessinées ? Albums ? Romans ? Revues ? Documentaires ?

Exemples de réponses au questionnaire :

Question « Où est ce que tu lis ? ». Là aussi nous pouvons établir un classement des comportements des élèves selon plusieurs registres :

Profil 1 :

Registre du plaisir :

- « Dans les toilettes, dans le salon, dans ma chambre, dans ma cabane, à l'école » Cam.
- « Ça dépend, normalement dans ma chambre mais quand c'est Harry Potter, Tintin ou Cabane Magique, c'est n'importe où ». Mél.

Profil 2 :

Registre de l'intimité :

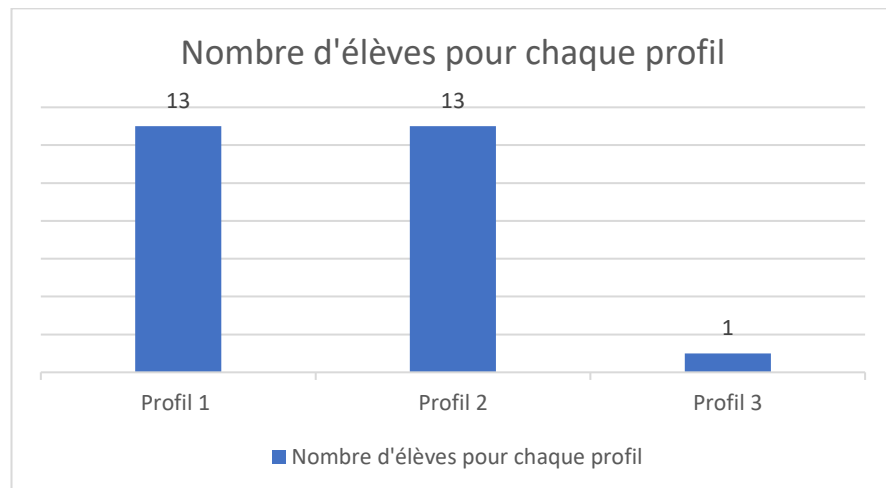
- « Dans la maison. » You.
- « A la maison » Mél. B

Profil 3 :

Registre de la lecture scolaire :

- « À l'école. » Isa.

Graphique représentant le nombre d'élèves par profil (habitudes de lecture) :



1.3. Expression d'une subjectivité de lecteur

La dernière catégorie de question était axée autour de l'expression de la subjectivité du lecteur. Les questions étaient les suivantes :

- « Quand tu lis un livre, est-ce que tu imagines des sons, des odeurs, des images ? »
- « Que ressens tu quand tu lis ? Pour quelle raison ? »
- « A quoi servent les livres pour toi ? »
- « Qu'est-ce que t'a apporté le fait de savoir lire seul ou seule ? »
- « Pour quelles raisons lis-tu ? »

Nous allons ici aussi définir 3 profils d'élèves. Le premier profil (I) regroupera les élèves ayant une forte capacité à exprimer ce qu'ils ressentent en lisant, qui se positionnent en tant que lecteur et mettent en place des activités fictionnalisantes au sens de G. Langlade (Langlade, 2008). Le deuxième profil (II) d'élèves regroupera les élèves exprimant une faible subjectivité de lecteur et le troisième profil (III) d'élèves regroupera les élèves n'exprimant pas de subjectivité de lecteur.

Exemples de réponses au questionnaire :

A la question « que ressens tu quand tu lis ? »

Profil I

« Des fois, je ressens de la joie parce qu'il a réussi, des fois de la tristesse parce qu'il y a un mort. » Cam.

« Je vis ce que je lis, je ressens ce que ressent la personne. » Mél.

« Que je suis absorbé parce que je lis. Parce que je ne fais pas attention à ce qu'il y a autour de moi. » Eli.

Profil II

« J'aime bien lire et ma raison j'en ai pas » Mél. A

« Triste » Léa

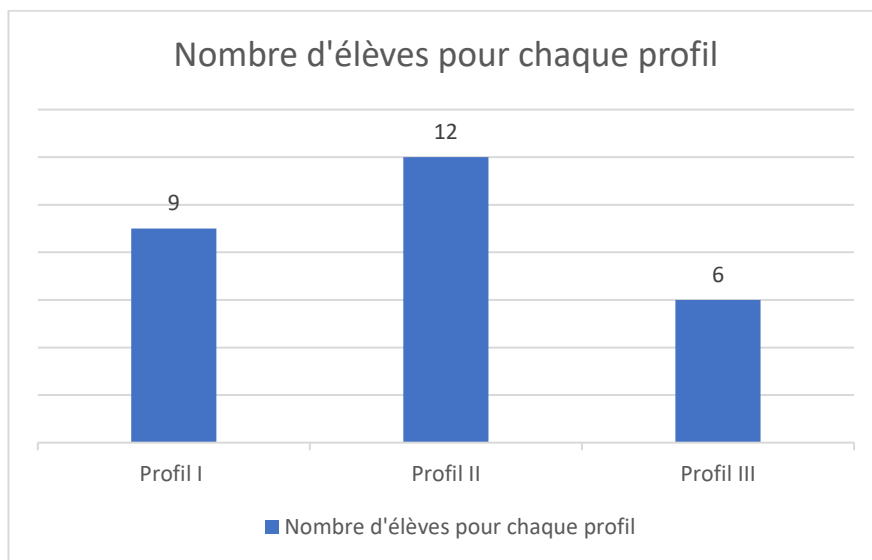
« Ça dépend » Sar.

Profil III

« Rien » Mil.

« Je sais pas » Aur.

Graphique représentant le nombre d'élèves par profil (expression d'une subjectivité de lecteur) :



1.4. Mise en lien des goûts, habitudes et de l'expression d'une subjectivité.

Le tableau suivant représente les élèves et leurs différents profils selon leurs réponses aux questions du questionnaire. Nous avons fait le choix de regrouper les élèves par leur degré d'implication subjective dans la lecture, c'est le point central de notre analyse. Les deux autres points d'analyse auront également leur importance en lien avec le degré d'implication subjective. Certains élèves ont des profils singuliers, nous nous attarderons également sur ces profils.

Le groupe 1 est composé des 9 élèves qui possèdent, à travers l'analyse du questionnaire initial, une implication subjective lors de l'acte de lecture.

Le groupe 2 est le groupe avec le plus gros effectif de 12 élèves, il regroupe les élèves ayant une faible implication subjective lors de l'acte de lecture.

Le groupe 3 est composé de 6 élèves qui ne possèdent pas d'implication subjective dans l'acte de lecture.

	Prénom des élèves	Goûts	Habitudes	Activités
Groupe 1	Em. A	A	1	I
	Em. B	A	1	I
	Eli.	A	1	I
	Mél.	A	1	I
	Cam.	A	1	I
	Six.	A	1	I
	Pie.	A	1	I
	Em. C	A	2	I
	Jes.	B	1	I
Groupe 2	Bil.	A	1	II
	Ali.	B	1	II
	Far.	B	1	II
	Mél. A	B	1	II
	Mél. B	B	2	II
	Sor.	B	2	II
	Mat.	B	2	II
	Liy-Rose	B	2	II
	Léa	B	2	II
	You.	B	2	II
	Lin.	B	2	II
	Sar.	B	2	II
Groupe 3	Jas.	B	1	III
	Aur.	B	2	III
	Our.	C	2	III
	Zoh.	C	2	III
	Isa.	C	3	III
	Mil.	A	1	III

1.5. Analyse des dessins des élèves

La dernière question du questionnaire invitait les élèves à se dessiner en train de lire. Nous pouvons observer plusieurs constantes dans ces dessins. Tous les élèves se sont dessinés avec un livre dans les mains. 14 élèves sur les 27 se sont représentés dans leur lit, au total 18 élèves se sont représentés à l'intérieur de chez eux (canapé, lit, baignoire, toilettes). Cela revêt une dimension intime à la lecture. Une seule élève s'est représentée à la bibliothèque et aucun élève ne s'est représenté à l'école. Nous pouvons également noter que 4 élèves ont écrit le titre du livre qu'ils étaient en train de lire sur leurs dessins, tous ces élèves ont cité ce livre-là à la question « quel est ton livre préféré ? ». Plusieurs dessins sont visibles en annexe 2. Le tableau suivant présente une typologie des dessins des élèves :

	Le livre est représenté	Le titre du livre est présent	Se dessine chez lui	Se dessine dans un lit	Se dessine seul	Se dessine seul (sans décor autour)
Nombre d'élèves (sur 27)	27	4	18	14	25	4
Pourcentage	100%	15%	67%	52%	93%	15%

2. Critères d'analyse des carnets de lecture

2.1. Présentation des contenus des carnets de lecture

Pour commencer l'analyse des carnets de lecture, penchons-nous d'abord sur leurs contenus. Les élèves étaient libres de remplir ce carnet de différentes façons comme nous l'avons établi à partir d'observations de carnets de lecture d'autres élèves (voir guide en annexe 3).

	Copie d'extraits de livre	Dessins des personnages du récit	Avis sur le livre	Résumé du livre	Ecrit d'invention
Nombre d'élèves (sur 27)	12	21	9	13	15
Pourcentage	44%	78%	33%	48%	55%

Ainsi, 44% des élèves ont copié un extrait d'ouvrage (les longueurs sont comprises entre deux lignes et plus de 3 pages). 21% des élèves ont dessiné un ou plusieurs personnages des ouvrages lus. 33% des élèves ont donné leur avis sur un livre. 48% ont résumé un ou plusieurs livres et 55% des élèves de la classe ont produit un écrit.

2.2. Expression d'une implication subjective de l'élève

2.2.1. Présentation des critères

À travers l'analyse des carnets de lecture³, nous cherchons à identifier l'implication subjective des élèves. Nous avons retenu plusieurs critères pour identifier cette implication subjective :

- Tout d'abord, l'expression à la première personne. Elle place l'élève en tant que sujet, il s'affirme en tant que lecteur.

³ Voir les extraits de carnet de lecture en annexe 9

- Ensuite, l'expression de ses sentiments marque une implication personnelle dans l'œuvre. L'élève va formuler des phrases comme « ça m'a rendu triste quand ... » (Extrait du carnet de lecture de Em. A). Nous retiendrons dans ce critère également certains dessins d'élèves, notamment les dessins exprimant des sentiments.
- Le troisième critère retenu est l'expression des points de vue des élèves. L'élève exprime son opinion sur l'histoire : « j'aime bien ce livre parce qu'il y a plein de suspense » (extrait du carnet de lecture de Jes. à propos de *Le ranch des mustangs - Cheval rêvé* de Sharon Siamon).

2.2.2. Résultats

Le tableau suivant présente les résultats de l'analyse des carnets de lecture des élèves selon ces trois critères :

	Expression à la première personne	Expression des sentiments	Expression d'un point de vue	Aucun des trois critères	Un des trois critères	Deux des trois critères	Les trois critères
Nombre d'élèves (sur 27)	10	9	9	17	1	2	8
Pourcentage	37%	33%	33%	63%	4%	8%	30%

Ainsi 37% des élèves se sont exprimé au moins une fois à la première personne dans leur carnet de lecture. 33% ont exprimé des sentiments et 33% ont exprimé un point de vue sur un livre. Il est également intéressant de nous pencher sur les chiffres suivants : 63% des élèves ne se sont pas exprimés à la première personne, n'ont pas non plus évoqué leurs sentiments ni manifesté leurs points de vue. Et 30% des élèves de classe se sont à la fois exprimés à la première personne, ont évoqué leurs sentiments et leurs points de vue sur un ou plusieurs livres.

2.3. Les postures de Dominique Bucheton appliquées aux élèves

2.3.1. Présentation des postures

Pour compléter l'analyse des carnets de lecture, nous allons reprendre les postures de lecteur de D. Bucheton pour analyser les postures des élèves de la classe de CE2. Nous avons observé deux des cinq postures définies par Dominique Bucheton dans le corpus des carnets de lecture :

- Texte-tâche : l'élève n'écrit que quelques mots ou des phrases très courtes, il y a beaucoup de ratures et très peu d'implication subjective.
- Texte-action : l'élève est impliqué émotionnellement, il utilise le « je » et son implication émotionnelle est liée aux personnages.

Les postures « texte-signe », « texte-tremplin » et « texte-objet » n'ont pas été identifiées dans l'analyse du corpus des carnets de lecture.

2.3.2. Résultats

Le tableau suivant présente les résultats de l'observation des postures de lecteur à partir des carnets de lecture.

	Texte-tâche	Texte-action
Nombre d'élèves (sur 27)	11	8
Pourcentage	41%	30%

19 élèves ont une posture de lecteur identifiable à l'analyse de leurs carnets de lecture. 41% du total des élèves de la classe adopte une posture dite de « texte-tâche », les phrases sont courtes et ils font beaucoup de ratures. 30% adopte une posture de « texte-action », une implication émotionnelle est présente, notamment liée aux personnages des livres lus, ils rédigent leurs écrits à la première personne du singulier.

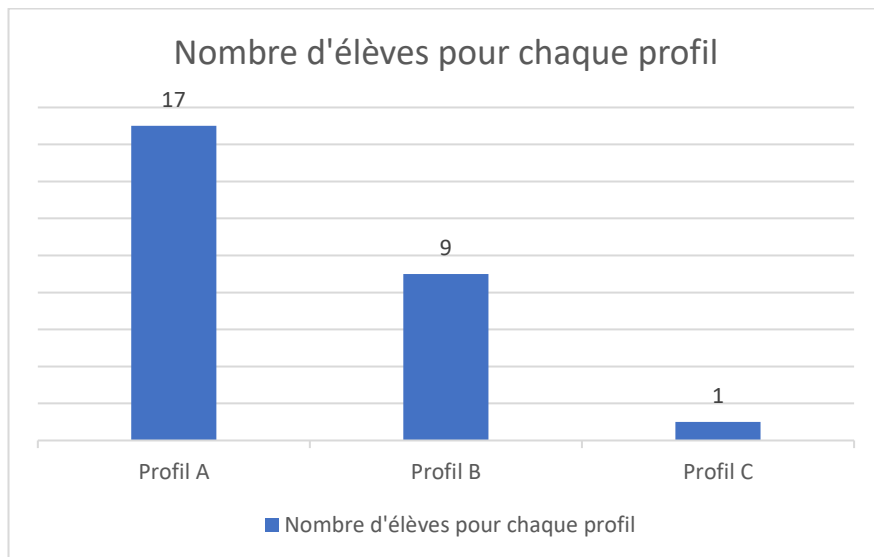
3. Questionnaire final

Le même questionnaire que le questionnaire initial a été soumis aux élèves à la fin de la séquence. Nous allons donc analyser les résultats pour nous pencher sur les évolutions dans les comportements de lecture des élèves.

3.1. L'affirmation de son intérêt pour la lecture et de ses goûts en lecture

La classification en trois profils d'élèves, quant à l'affirmation de son intérêt pour la lecture et de ses goûts en lecture, est la même que pour le questionnaire initial. Le graphique suivant présente la répartition des élèves dans chaque profil. Nous pouvons observer que plus d'élèves affirment leur intérêt pour la lecture à travers le questionnaire final : 17 élèves alors que seulement 10 étaient identifiés dans ce profil lors du questionnaire initial. Un seul élève est identifié dans le profil C alors qu'ils étaient 3 lors du questionnaire initial.

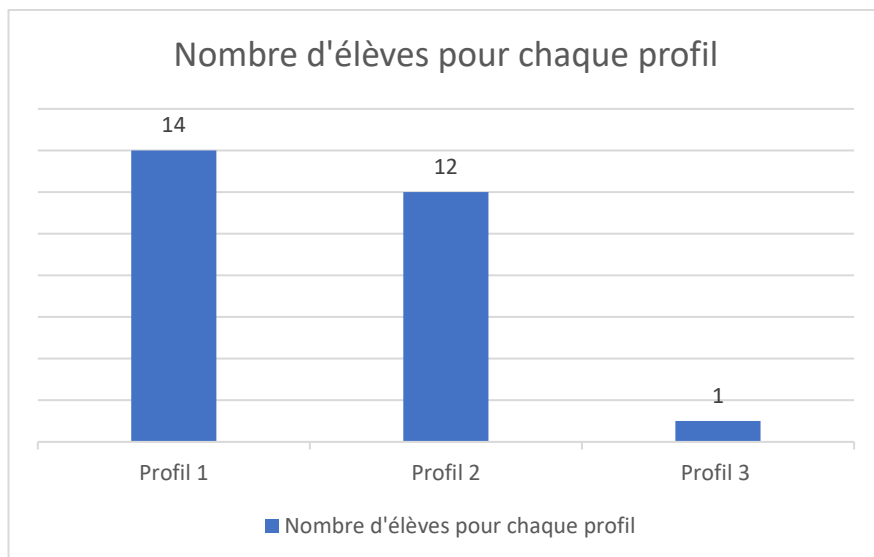
Graphique représentant le nombre d'élèves par profil (affirmation de ses goûts pour la lecture) :



3.2. Les habitudes de lecture

La classification en trois profils d'élèves, quant aux habitudes de lecture est la même que pour le questionnaire initial. Le graphique suivant présente la répartition des élèves dans chaque profil. Nous pouvons observer que 14 élèves sont identifiés dans le profil 1 et 12 dans le profil 2 alors qu'ils étaient 13 élèves dans chaque profil. Sur ce critère des habitudes, nous n'observons donc pas de changement notable.

Graphique représentant le nombre d'élèves par profil (habitudes de lecture) :

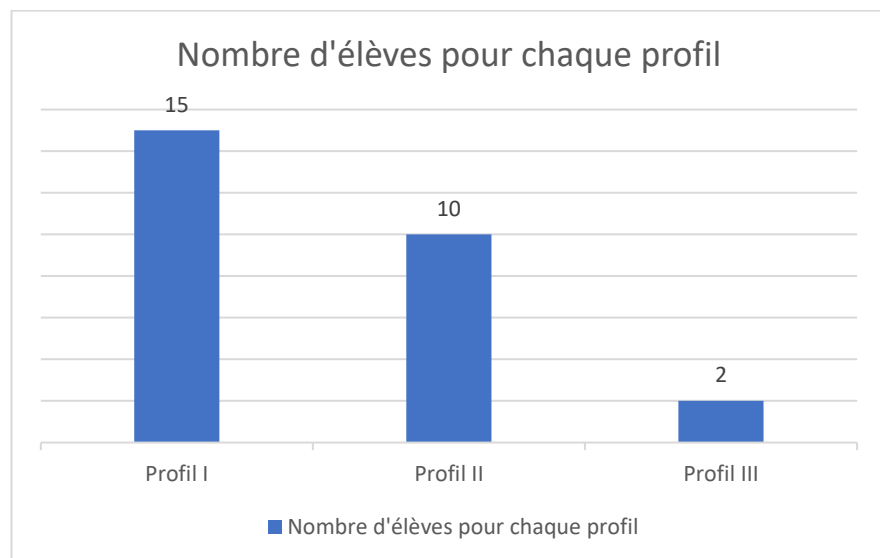


3.3. Expression d'une subjectivité de lecteur

La classification en trois profils d'élèves, quant à l'expression d'une subjectivité de lecteur est la même que pour le questionnaire initial. Le graphique suivant présente la répartition des élèves dans chaque profil.

Nous pouvons observer une évolution notable sur ce critère, 9 élèves étaient identifiés dans le profil I à travers le questionnaire initial et 15 à travers le questionnaire final.

Graphique représentant le nombre d'élèves par profil (expression d'une subjectivité de lecteur) :



3.4. Mise en lien des goûts, habitudes et de l'expression d'une subjectivité.

Nous pouvons observer que la répartition des groupes a changé. Le groupe 1 était composé de 9 élèves, il est maintenant composé de 15 élèves. Le groupe 2 était composé de 12 élèves, il est maintenant composé de 10 et le groupe 3 était composé de 6 élèves, il est maintenant composé de 2 élèves.

		Goûts	Habitudes	Activités
Groupe 1	Em. A	A	1	I
	Em. B	A	1	I
	Eli.	A	1	I
	Mél.	A	1	I
	Cam.	A	1	I
	Six.	A	1	I
	Pie.	B	1	I
	Em. C	A	1	I
	Jes.	B	1	I
	Bil.	A	1	I
	Mél. A	A	2	I
	Sor.	B	2	I
	You.	A	1	I
	Mil.	A	1	I

	Sar.	A	2	I
Groupe 2	Ali.	B	1	II
	Far.	A	1	II
	Mél. B	A	1	II
	Jas.	B	2	II
	Aur.	B	1	II
	Our.	B	2	II
	Mat.	B	2	II
	Ros.	B	2	II
	Léa	A	2	II
	Lin.	A	1	II
Groupe 3	Zoh.	C	2	III
	Isa.	C	3	III

IV. Discussion et conclusion

Dans cette dernière partie, nous proposerons l'analyse des résultats de l'expérimentation en le mettant en lien avec l'état de l'art afin de répondre à la problématique. Nous rappellerons tout d'abord la problématique et les hypothèses avant de les mettre en lien avec les résultats de l'expérimentation. Nous établirons finalement les limites et les perspectives de l'expérimentation menée en classe avant de conclure cette étude.

1. Recontextualisation

Préalablement à la discussion des résultats, il convient de rappeler la démarche de cette expérimentation. Au cours de l'année, j'ai observé des rapports très différents à la lecture chez mes élèves, qui ont pourtant le même âge. Certains arrivaient bien à parler d'un livre et des raisons pour lesquelles ils l'apprécient ou non, d'autres au contraire n'arrivaient pas à exprimer un avis sur le livre. Y a-t-il des liens à faire entre leurs capacités à exprimer leurs avis sur un livre et leurs goûts pour la lecture ? Les élèves fortement incités à lire à la maison aiment-ils plus lire ? Le goût pour la lecture est-il une affaire d'habitude ?

La partie faisant un constat de l'état de l'art nous a amenés à questionner l'expression de la subjectivité des lecteurs et le carnet de lecture comme outil d'affirmation du sujet-lecteur. La problématique suivante a alors été posée : dans quelle mesure l'appropriation d'un carnet de lecture permet aux élèves de s'affirmer en tant que sujet lecteur et de développer leur intérêt et leur goût pour la lecture ? Pour répondre à cette problématique, deux hypothèses ont été émises :

- L'appropriation d'un carnet de lecture permet de s'affirmer en tant que sujet-lecteur.
- S'affirmer en tant que sujet-lecteur permet de développer et affirmer son intérêt et son goût pour la lecture.

Ces questionnements ont conduit à la mise en place d'un carnet de lecture dans la classe de CE2, plusieurs séances de familiarisation et d'appropriation ont été faites avant que les élèves ne disposent de leur propre carnet. L'usage du carnet a ensuite été assez libre pour les élèves (temps prévus en classe mais ils avaient la possibilité de le prendre à la maison et de l'utiliser sur des temps d'autonomie). Le même questionnaire a été soumis aux élèves avant et après l'expérimentation pour évaluer ses effets.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

2.1. Évolution des élèves exprimant une subjectivité dès le questionnaire préalable (groupe 1)

En analysant les résultats de l'expérimentation (questionnaires et carnets de lecture), nous pouvons affirmer que les élèves ayant déjà une forme d'expression de leur subjectivité au questionnaire préalable ont tous

exprimé leur subjectivité à travers leurs écrits dans leurs carnets de lecture et tous l'ont également exprimé à travers le questionnaire final.

- « J'ai bien aimé *Game over*, sans texte mais plein d'images. J'adore ! » Eli.
- « Dico Dingo est un livre bizarre et cool, mais il y a pas assez d'aventures, des fois on ne comprend pas les personnages, c'est pas réaliste ». Em. B

2.2. Évolution des élèves exprimant une faible subjectivité lors du questionnaire préalable (groupe 2)

Parmi les élèves appartenant au groupe 2, 6 sont passés dans le groupe 1. C'est-à-dire qu'ils exprimaient une faible subjectivité de lecture dans le questionnaire initial et qu'elle s'est trouvée plus affirmée dans le questionnaire final.

Nous pouvons noter que parmi ces 6 élèves, 2 affirmaient à la fois un fort intérêt pour la lecture et des habitudes de lecteur très ancrées (profil A et 1) :

- « Je n'aime pas parce qu'il n'y a pas d'action. » Bil. à propos de *Dico Dingo* (élève passée qui groupe 2 au groupe 1).
- « Je n'aime pas, les images sont nulles » Mél. A à propos de *Dico Dingo* (élève passée qui groupe 2 au groupe 1).

Les 4 autres élèves affirmaient un intérêt pour la lecture et de certaines habitudes de lecteur (profil B et 2).

- « J'ai pas trop aimé parce que il n'y a pas d'actions, les personnages sont mal dessinés. Robert Robert sur la couverture, on dirait un papi. » Sar. à propos de *Dico Dingo* (élève passé qui groupe 2 au groupe 1).

2.3. Évolution des élèves n'exprimant pas de subjectivité lors du questionnaire préalable (groupe 3)

À travers le questionnaire initial, 6 élèves appartenaient au groupe 3, lors du questionnaire final uniquement 2 ont été identifiés dans le groupe 3. Parmi les 4 élèves qui ont changé de groupe et donc qui ont développé une certaine subjectivité de lecteur :

Une élève est passée dans le groupe 1, celle qui affirmait le plus d'intérêt pour la lecture et d'habitudes de lectrice ancrée.

- « Moi ma préférée partie, c'est quand ils font des matchs c'est toujours eux qui gagnent, j'aime aussi quand il y a des combats entre les capitaines ». Mil. à propos d'*Olive et Tom*

Les 3 autres élèves sont passés dans le groupe 2, parmi ces 3 élèves, un élève qui affirmait un intérêt pour la lecture (profil 2) et avait des habitudes de lecteur très ancrées (profil 1), une élève affirmait peu d'intérêt

pour la lecture (profil C) et quelques habitudes de lectrice (profil 2), la dernière élève affirmait de l'intérêt pour la lecture (profil B) et quelques habitudes de lectrice (profil 2).

Les 2 élèves qui étaient identifiés dans le groupe 3 au questionnaire initial et qui l'était toujours lors du questionnaire final n'ont pas exprimé leur subjectivité de lecteur à travers le carnet de lecture :

« Lego, le livre de lego » Isa.

« Titre : » Zoh.

Il est important de souligner que l'élève qui est passée dans le groupe 1 est celle qui affirmait le plus d'intérêt et d'habitudes de lecture.

2.4. Réponses aux hypothèses

Hypothèse 1 : L'appropriation d'un carnet de lecture permet de s'affirmer en tant que sujet-lecteur.

Si nous nous penchons uniquement sur l'analyse des carnets de lecture, cette hypothèse n'est pas entièrement confirmée par l'expérimentation menée, hormis deux élèves qui n'exprimaient pas leur subjectivité lors du premier questionnaire et qui l'ont manifesté à travers leurs carnets de lecture, tous les élèves qui n'exprimaient pas leur subjectivité de lecteur préalablement à l'étude ne l'ont pas exprimée à travers le carnet de lecture.

Si nous nous penchons sur l'analyse des questionnaires, nous observons par contre une nette évolution, 15 élèves expriment une subjectivité de lecteur dans le questionnaire initial contre 9 dans le questionnaire final. À la question « que ressens tu quand tu lis ? », plusieurs élèves n'ayant pas répondu à la question, ou ayant répondu « rien » lors du questionnaire initial, affirment à travers le questionnaire final des activités fictionnalisantes (Langlade, 2008) : le fait de s'être interrogés sur la lecture et ce qu'ils ressentaient en lisant à amener les élèves à verbaliser ce qui se produit lors de leur lecture.

- « Je vois des images » Mil.

- « J'imagine des images et les lieux où ça se passe » Mél. A

- « Parfois des odeurs » You.

Hypothèse 2 : S'affirmer en tant que sujet-lecteur permet de développer et affirmer son intérêt et son goût pour la lecture.

Parmi les 6 élèves qui ont exprimé une subjectivité de lecteur dans le questionnaire final alors qu'ils ne l'exprimaient pas ou peu dans le questionnaire initial, 4 affirment un plus fort goût pour la lecture lors du questionnaire final. Cet élément n'est pas celui qui ressort le plus.

Par ailleurs, soulignons que parmi les 12 élèves qui n'affirment peu ou pas du subjectivité de lecteur lors du questionnaire final, 4 affirment un fort intérêt pour la lecture, alors que parmi les 15 élèves qui expriment une subjectivité de lecteur lors du questionnaire final, 12 affirment un fort intérêt pour la lecture.

Nous ne pouvons pas entièrement valider cette hypothèse, toutefois un fort lien entre l'intérêt que portent les élèves pour la lecture et l'expression de leur subjectivité de lecteur ressort à travers cette expérimentation. Une plus grande familiarité avec la lecture a permis aux élèves de davantage exprimer leur subjectivité en y étant invités lors de l'exercice des carnets de lecture. Les élèves qui affirment un fort intérêt pour la lecture ont plus que les autres exprimé leur subjectivité à travers le carnet de lecture.

Nous pouvons également souligner qu'un seul élève n'est que très peu rentré dans la tâche du carnet de lecture. Il a uniquement recopié le titre et le début du résumé de la quatrième de couverture d'un livre emprunté à la bibliothèque. Cet élève se positionne en posture de refus (Bucheton, 2019) face aux tâches proposées en classe. Toutefois, concernant la lecture, même s'il aborde très souvent une posture de refus préalable, en lui proposant des livres sur les thématiques qui l'intéressent, il réussit parfois à rentrer dans la lecture. Il a notamment exprimé un fort intérêt lors d'un échange autour du Titanic et a lu à la suite plusieurs ouvrages sur l'histoire du Titanic, à destination des enfants, empruntés à la bibliothèque municipale.

3. Limites et perspectives

3.1. Limites

En réfléchissant aux limites, nous pouvons en établir de plusieurs ordres. Tout d'abord, le nombre de participants à l'expérimentation est limité. Il serait intéressant de mettre en place la même expérimentation auprès de CE2 d'autres classes et dans d'autres écoles. Cela permettrait d'un point de vue quantitatif d'avoir un panel de participants plus important. D'un point de vue qualitatif, nous pourrions appréhender une plus grande diversité dans le profil des élèves.

Une autre limite que nous pouvons identifier sur cette expérimentation est une limite de temps. Même si la séquence est étalée sur plusieurs semaines, l'appropriation d'un nouvel outil comme le carnet de lecteur demande du temps pour certains élèves. Une expérience plus longue aurait fourni plus de matière pour analyser les carnets de lecture. Certains leviers d'action auraient pu être mis en place pour les élèves ne s'étant pas ou très peu emparés de leur carnet de lecteur.

L'hétérogénéité de l'échantillon est un élément riche pour l'analyse, toutefois et cela est à lier à la contrainte de temps, je n'ai pas pu différencier suffisamment et apporter plus d'aide à celles et ceux qui en avaient davantage besoin.

Une dernière limite qu'il paraît important de souligner est la lassitude que certains des élèves ont pu exprimer lors de la réalisation du questionnaire final. Le questionnaire étant exactement le même que le questionnaire initial et étant assez long à remplir pour les élèves, certains élèves ne l'ont pas rempli entièrement et n'ont pas manifesté l'entrain qu'ils ont manifesté lors du premier questionnaire pour le remplir. Cet élément a pu influencer leurs réponses au questionnaire final et ainsi les résultats de l'expérimentation.

3.2. Perspectives

Pour certains, les élèves vont garder et continuer à utiliser ce carnet de lecture, je serais curieuse de savoir quels usages ils en auront et comment l'appropriation va évoluer.

Il est également important de pointer un usage du carnet de lecture que les élèves ont développé au fil des séances et qui m'a interrogé. Plusieurs élèves ont produit des récits. Ils ont repris la forme proposée (écrire en haut d'une page le titre, l'auteur ou l'autrice et la date de lecture d'un ouvrage) en inscrivant leur nom comme nom d'auteur (un exemple est proposé en annexe 8). J'ai accueilli très positivement ces initiatives, et proposé aux élèves qui l'ont souhaité de lire leur production aux autres élèves de la classe. Les liens entre la production d'écrits des élèves à propos d'un ouvrage, posture de lecteur, et leurs propres productions d'écrits d'invention, posture d'auteur, seraient très intéressants à analyser. Nous pouvons émettre ici un lien avec les journaux de lecteur de certains écrivains cités par Anne Vibert (Vibert, 2013), notamment *Journées de lecture* de Proust, *Journal de lecture* d'Alberto Manguel, *Autobiographie d'un lecteur* de P. Dumayet et avec la citation de Samoyault : « toute écriture transporte avec elle une mémoire plus ou moins apparente et visible de sa bibliothèque personnelle, les traces d'une généalogie qui ne sont pas indissociables de l'effet des textes (Samoyault, 2001) ».

Un prolongement à cette expérimentation que je souhaiterais pouvoir mener en classe serait l'expérimentation des cercles de lecture dans cette même idée d'accompagner les élèves dans l'expression de leur subjectivité de lecteur.

Cette expérimentation m'a également donné envie d'expérimenter ce principe de carnet dans d'autres matières, je pense notamment aux sciences où un carnet d'observations et de questionnements pourrait être mis en place de façon pertinente sur les phénomènes scientifiques étudiés en classe mais également en dehors de l'école.

4. Retour réflexif sur le métier d'enseignante

Cette expérimentation a amené des réflexions et des questionnements sur ma posture d'enseignante. J'ai oscillé entre la volonté de ne pas être trop présente auprès des élèves pour leur laisser la liberté d'expérimenter en adaptant une « posture de lâcher-prise » tout en essayant de guider et d'étayer pour les

élèves qui avaient du mal à rentrer dans la tâche en adaptant une « posture d'accompagnement » (Bucheton, 2019). Même si cela n'était pas l'objet de mon mémoire, je me suis beaucoup questionnée sur l'environnement social des élèves et son influence sur les goûts et les habitudes de lecture. L'école dans laquelle j'ai mené l'expérimentation est assez mixte socialement mais dans une commune plutôt privilégiée, je m'interroge sur les résultats de mon expérimentation si j'avais mené cette expérience dans un autre environnement social. Cela m'amène à m'interroger sur la place de l'école dans l'introduction et l'initiation à la lecture, pour faire écho à la citation de l'autrice Faïza Guène placée en épigraphe de ce mémoire.

Bibliographie

Ouvrages

- Ahr, S., Joole, P., & Ahr, S. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Presses universitaires de Namur.
- Bucheton, D. (2019a). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF sciences humaines.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La lettre de la DFLM*, 26, 23-27.
- Demougin, P., & Massol, J.-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire : La question de la littérature à l'école*. Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble.
- Eco, U. (1989). *Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs = Lector in fabula*. Le Livre de poche.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique* (1976), trad. Franç. Bruxelles, Pierre Mardaga, «Philosophie et langage».
- Jauß, H. R., Maillard, C., & Starobinski, J. (2005). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.
- Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Presses universitaires de France.
- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation : La question des niveaux de lecture. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, 25-35.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *M. Roy, M. Brault et S. Brehm (2008), Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*, 45-65.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. Editions de Minuit.
- Rouxel, A. (1996a). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires Rennes.
- Winnicott, D. W. (1997). *Playing and reality* (Reprint). Routledge.

Articles

- LANGLADE, G. (2006). L'activité fictionnalisante du lecteur. *Les enseignements de la fiction*, 163-177.

Shawky-Milcent, B. (2018). Le « carnet personnel de lectures et de formation culturelle (papier ou numérique) » dans les projets de nouveaux programmes du lycée. *Hebdo Lettres*, 4.

Colloque

Massol, J.-F., & Shawky-Milcent, B. (2008). *Le texte du lecteur*. Le texte du lecteur, TouLéase.

Rouxel, A., Colloque Sujets Lecteurs et Enseignement de la Littérature, & Université Rennes 2 (Éds.). (2004).

Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature ; actes du Colloque Sujets Lecteurs et Enseignement de la Littérature ; les 29, 30 et 31 janvier 2004. PUR.

Sites

6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf. (s. d.). Consulté 16 avril 2021, à l'adresse

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. (s. d.). Consulté 16 avril 2021, à l'adresse

https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

Hartvick, C. (s. d.). *Le carnet de lecteur*. Consulté 15 avril 2021, à l'adresse <http://www.ac-grenoble.fr/>

Intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf. (s. d.). Consulté 16 avril 2021, à l'adresse

https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Ouvrages de littérature jeunesse

Garnier, P., & Gerner, J. (2009). *Dico dingo*.

Sanvoisin, E., & Matje, M. (2019). *Le buveur d'encre*.

Ressources institutionnelles

Commission départementale Maîtrise des langages Académie de Loire Atlantique. (2006). *Le carnet de lecteur*.

Ministère de l'éducation nationale & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2002). *Les œuvres en débat : Approche de l'interprétation des textes*.

Ministère de l'éducation nationale & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2008).

Programmes du cycle 3.

Ministère de l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2016). *Le carnet de lecteur.*

Ministère de l'éducation nationale, & de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2018).

Programme enseignement cycle 3.

Vibert, A. (2013b). *Faire place au sujet lecteur en classe* [Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN)].

Annexes

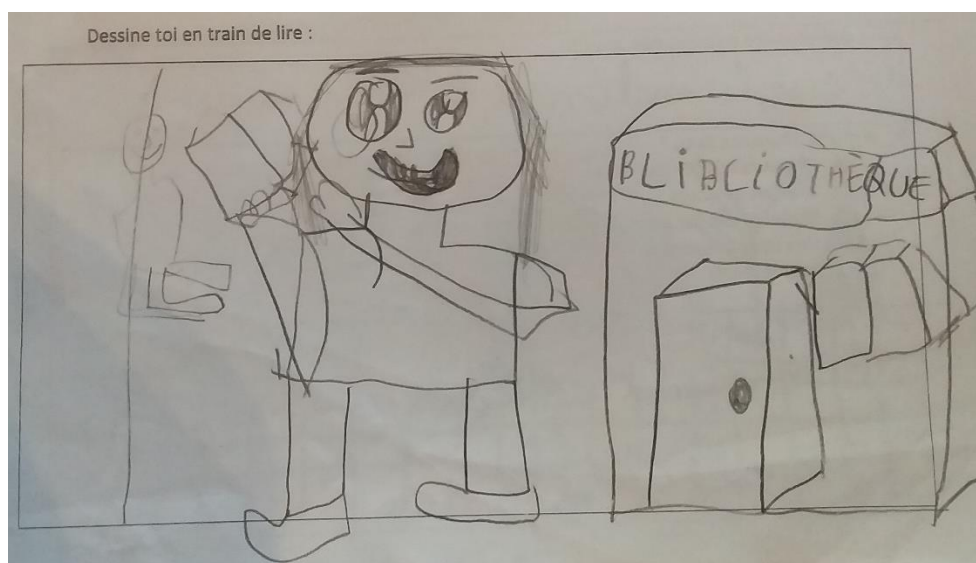
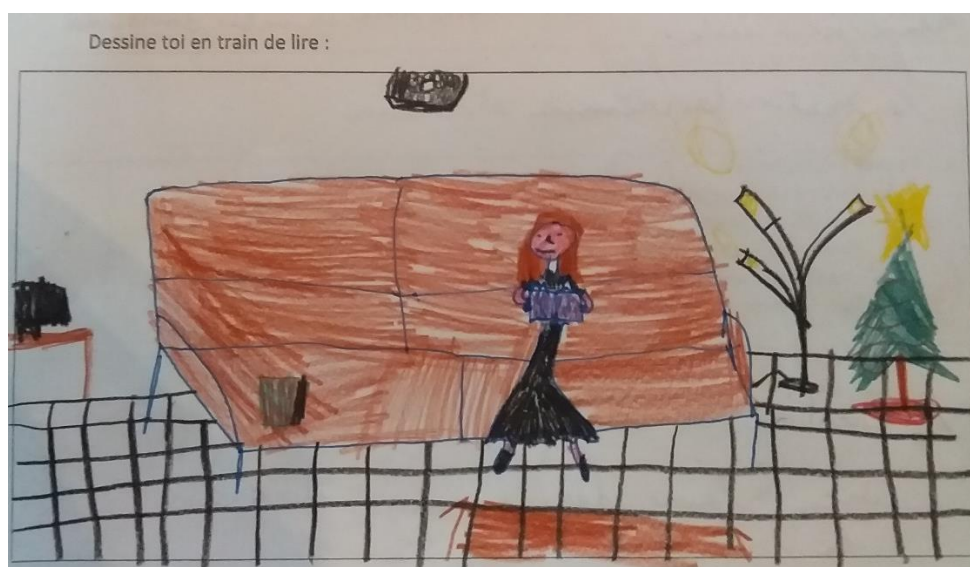
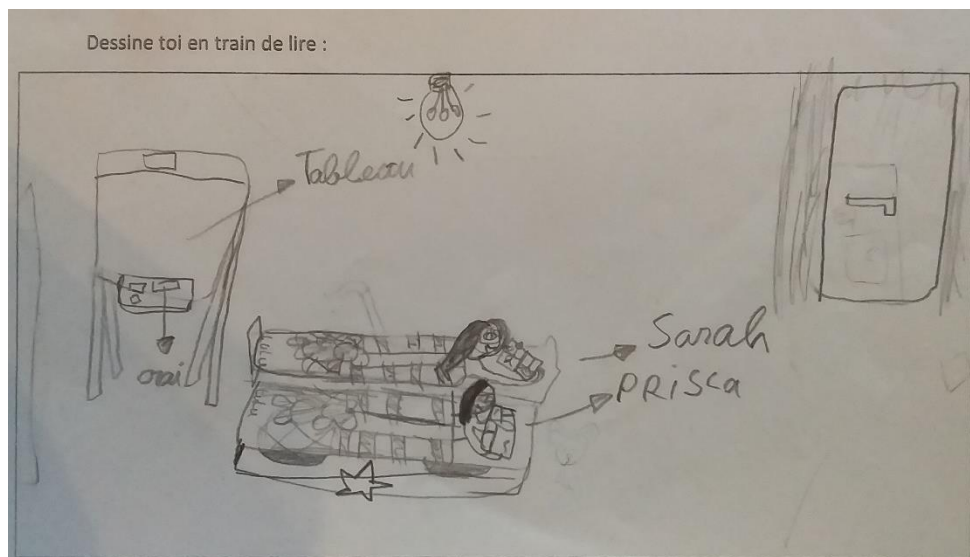
Annexe 1 – Questionnaire initial et final	2
Annexe 2 - Dessins des élèves issus du questionnaire.	4
Annexe 3 - Guide "ce que je peux mettre dans mon carnet de lecture"	6
Annexe 4 - Liste des livres présentés et proposés à la lecture autour des thèmes des carnets de voyage et journaux de bord.	7
Annexe 5 - Affichage collectif <i>Le Buveur d'encre</i> (Sanvoisin & Matje, 2019).....	8
Annexe 6 - Poème élaboré à partir de l'album <i>Tu lis où</i> (Collet & Le Huche, 2017) ?	9
Annexe 7 – Exemple de couvertures de carnets de lecture	10
Annexe 8 – Extraits de carnet de lecture – production d'écrit	11
Annexe 9 – Extraits de carnets de lecture.....	12

Annexe 1 – Questionnaire initial et final

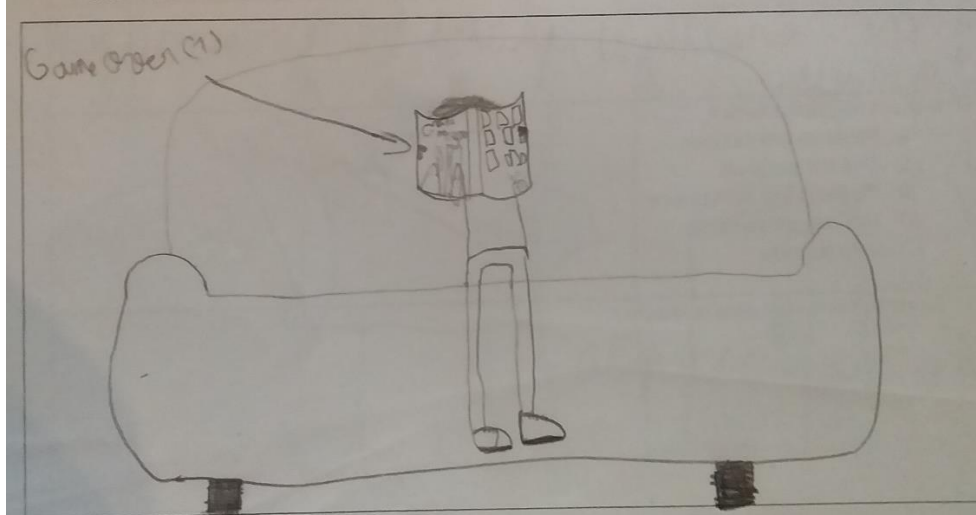
1. Quel est ton livre préféré ? pour quelle raison ? <i>(tu peux en écrire plusieurs)</i>
2. Quel livre adorais tu quand tu ne savais pas encore lire tout seul ou toute seule ? Quel album adorais tu qu'un adulte te lise ? Pourquoi ?
3. Est-ce que tu aimes lire ? Pour quelle raison ?
4. Aimes-tu qu'on te lise des histoires ? Pourquoi ?
5. Pour quelles raisons lis-tu ?
6. Qu'est-ce que tu aimes lire ? Pourquoi ?
7. Où est ce que tu lis ?
8. A quel moment de la journée lis-tu ?
9. A quelle fréquence lis-tu ? ☐ Plusieurs fois par jour

☐ Une fois par jours ☐ Plusieurs fois par semaine ☐ Une fois par semaine ☐ Tous les mois
10. Qu'est ce qui te plait dans la lecture ?
11. Est-ce que tu lis des : ☐ Bandes-dessinées ☐ Albums ☐ Romans ☐ Revues ☐ Documentaires Pour quelles raisons ?
12. Est-ce qu'il y a des ouvrages que tu aimerais lire mais que pour l'instant tu ne peux pas ? Pour quelle raison ?
13. A quoi servent les livres pour toi ?
14. Qu'est-ce que t'a apporté le fait de savoir lire seul ou seule ?
15. Que ressens tu quand tu lis ? Pour quelle raison ?
16. Quand tu lis un livre, est-ce que tu imagines des sons, des odeurs, des images ?
Dessine toi en train de lire :

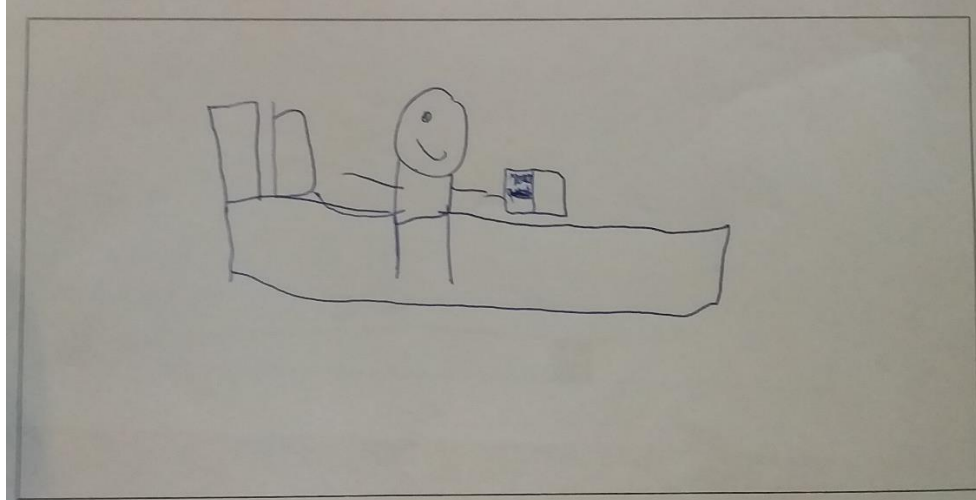
Annexe 2 - Dessins des élèves issus du questionnaire.



Dessine toi en train de lire :



Dessine toi en train de lire :



Annexe 3 - Guide "ce que je peux mettre dans mon carnet de lecture"



Ce que je dois écrire obligatoirement dans mon carnet :

- Le titre du livre lu ;
- Le nom de l'auteur ou de l'autrice du livre ;
- La date à laquelle je commence à lire le livre ;
- Un sommaire au début du carnet ;
- Des numéros de page.

Ce carnet a deux objectifs :

- répertorier les livres que je lis (à l'école, à la maison, à la bibliothèque...)
- donner mon avis, mes impressions, mes réactions de lecteur ou de lectrice

Dans ce carnet je peux :

Ecrire :

- mes premières impressions ;
- les questions que je me pose quand je lis ;
- des mots forts, nouveaux, inconnus ;
- ce qui me fait penser à ma propre vie, à d'autres livres ou à des films ;
- ce que j'imagine comme suite ;
- ce que j'ai pensé du livre ;
- quelles émotions j'ai ressenties ;
- ce qui restera en moi une fois le livre fermé ;
- ce que j'ai compris ou pas compris ;
- mes remarques sur l'histoire ;
- mes remarques sur les illustrations...

Dessiner :

- Les personnages du livre
- Un lieu du livre qui m'a marqué
- La suite du livre
- Une caricature

N'oublie pas légender tes dessins !

Coller :

- une photo ou un dessin en rapport avec le livre ;
- un article qui parle du livre, de l'auteur ou autrice, de la collection ;
- tout ce qui a un rapport avec le livre pour moi (photo, marque-page, carte-postale)...

Copier :

- un passage que j'ai apprécié ou qui ne m'a pas plu ;
- une phrase que j'ai trouvée belle ou qui m'a fait ressentir des émotions ;
- des mots que j'ai découvert ou que j'ai bien aimé...

Des idées de débuts de phrases que je peux écrire :

- | | |
|----------------------------|--|
| ○ j'ai remarqué que... | ○ c'est une très bonne idée de... |
| ○ je me demande si... | ○ peut-être que... |
| ○ ça me fait penser à... | ○ je n'arrive plus à comprendre parce que... |
| ○ j'ai vraiment cru que... | ○ maintenant, je suis presque sûr(e) que... |
| ○ j'aimerais que... | ○ je pense que... |

Ce carnet t'appartient et doit te faire plaisir, n'hésite pas à laisser aller ton imagination !

N'oublie pas que tu peux présenter ton texte de manière originale et choisir d'écrire avec des stylos de couleur. Fais de ton mieux pour l'orthographe mais cela ne doit pas t'empêcher d'écrire ce que tu veux.

Bonne lecture !

Annexe 4 - Liste des livres présentés et proposés à la lecture autour des thèmes des carnets de voyage et journaux de bord.

Begag, A., & Léais, C. (2006). *Un train pour chez nous*. Magnard.

Bernard, F., & Roca, F. (Éds.). (2002). *Jeanne et le Mokélé*. Albin Michel jeunesse.

Browne, A. (2017). *J'aime les livres*.

Carlain, N., & Duffaut, N. (2014). *Ce que lisent les animaux avant de dormir*. Sarbacane.

Clément, F. (1995). *Magasin ZinZin aux merveilles d'Alys : Pour fêtes et anniversaires*. Ipomée-Albin Michel.

Fine, A., Deiss, V., & Haïtse, V. (2019). *Journal d'un chat assassin*.

Lemant, A. (2003). *Lettres des isles Girafines*. Seuil jeunesse.

Rascal, & Joos, L. (1994). *Escales : Carnet de croquis*. Pastel ; L'Ecole des loisirs.

LE BUVEUR D'ENCRE

auteur : Eric Sanvoisin
illustrateur : Martin Matje
édition : Nathan

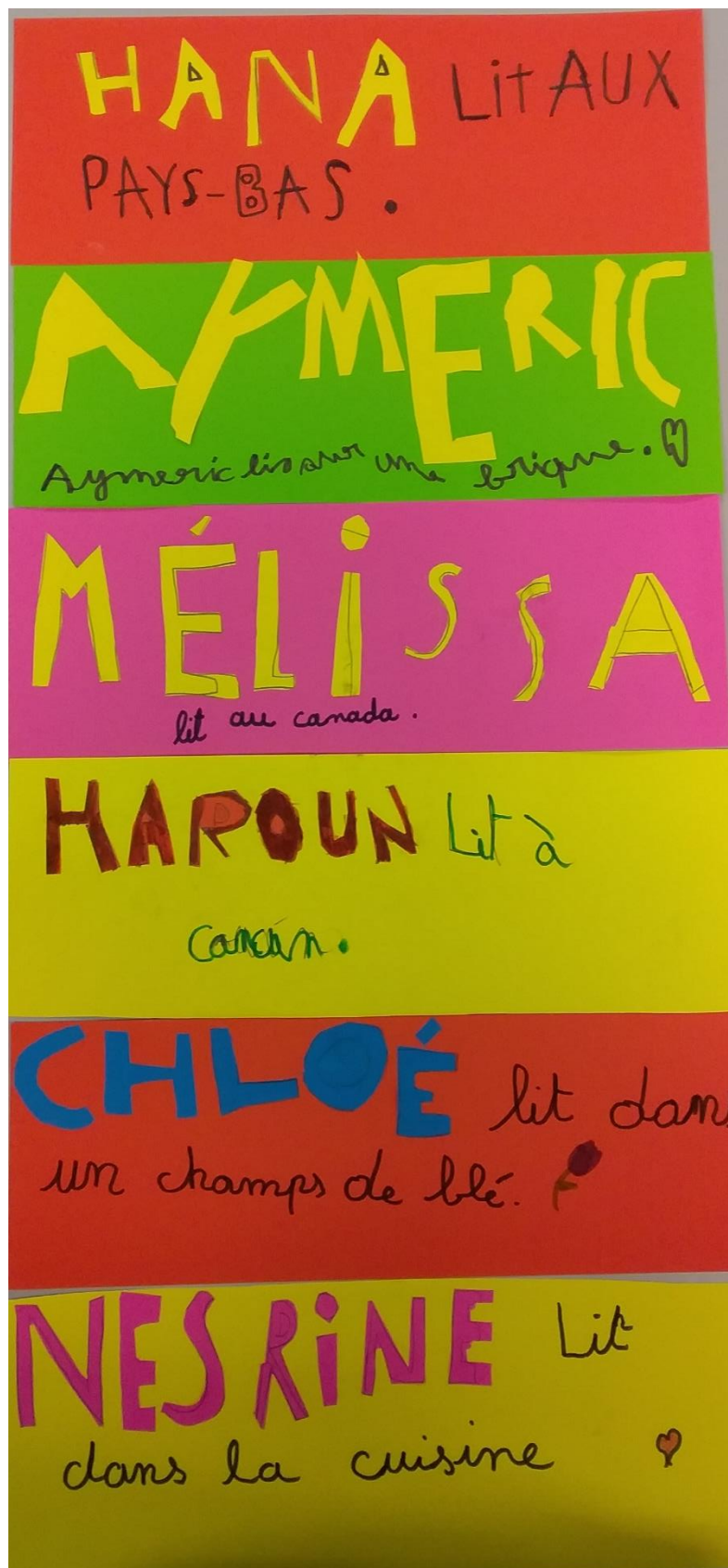
mon personnage préféré :

mon moment préféré :

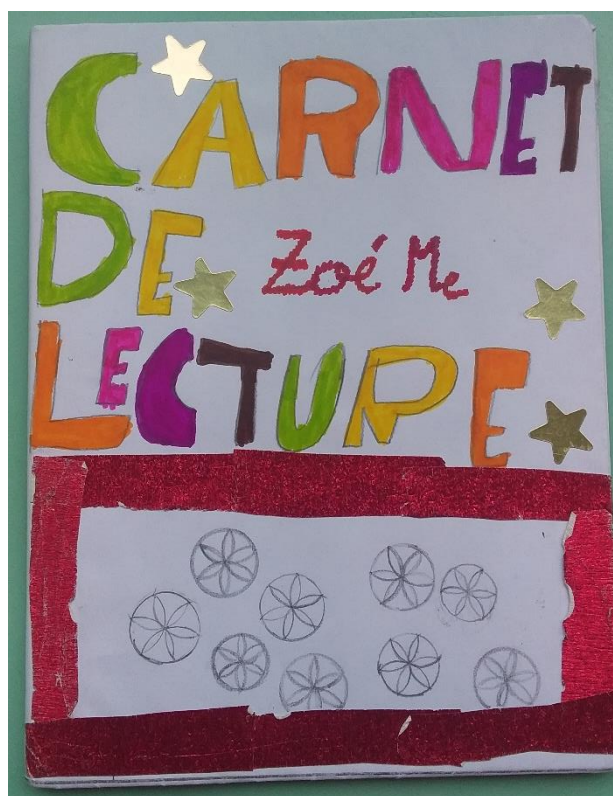
As-tu aimé ?

8

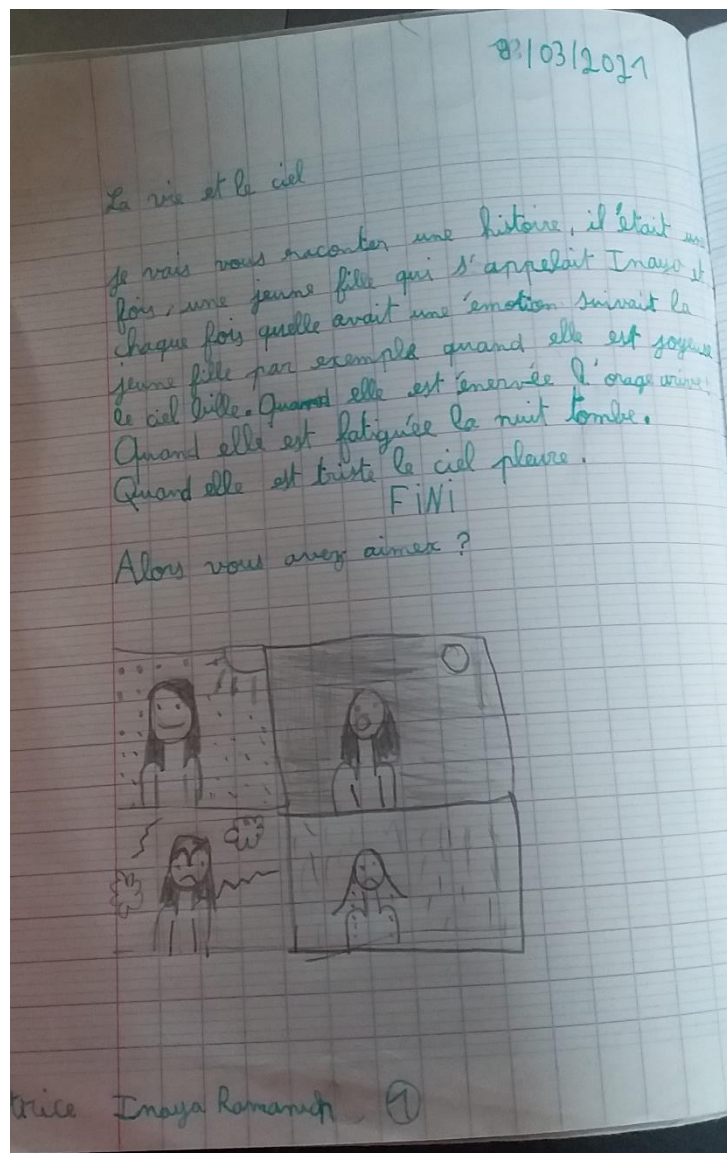
Annexe 6 - Poème élaboré à partir de l'album *Tu lis où* (Collet & Le Huche, 2017) ?



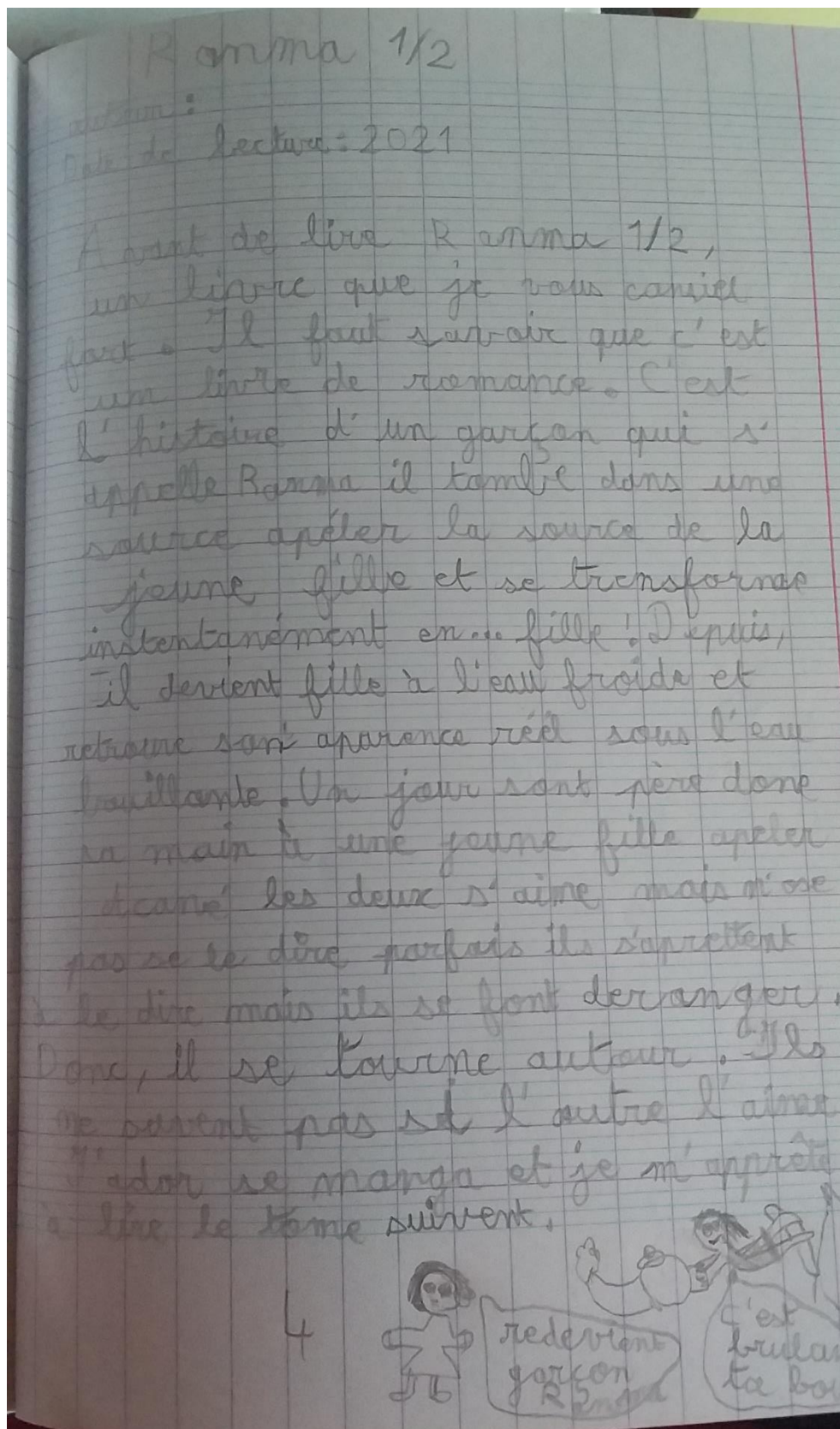
Annexe 7 – Exemple de couvertures de carnets de lecture



Annexe 8 – Extraits de carnet de lecture – production d'écrit



Annexe 9 – Extraits de carnets de lecture



Léonard (série de ligne) (comédie) turk et de g...
et de g...

Vous ~~série~~ connaissez Léonard de Vinci? Eh bien,
Cette BD a été inspirée de Léonard de Vinci. Dans
la BD il a un disciple très maladroit @ qui il nomme
blanc ~~une amie~~ il s'appelle Basile et il ne
touche jamais son salaire, il a une cuisinière
Malburine qui le ménage. Il a un chat Raoul,
une courtoise Bernadette. Le disciple est diffi...

J'ai
commencé
à lire la
série en
2019.

à sortir du lit.



transmission de
Léonard

Cheval rêvé Le ranch des Mustangs

auteur: Sharon Simon

Collection: rajeot

J'aime bien le livre les perso-
son Becky, Allison, Meg, Jesse, Hank
Henry, Mike et Silver.

J'aime le livre c'est une de mes cop's
qui me la prêter elle s'appelle Lucile.

J'aime ce livre parceque il y a plein
de suspense!

Hank, Mike et Silver se son
des chevaux! Je sais que Becky a
13 ans et que Henry a 17 ans.

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Le carnet de lecture en CE2, un outil d'affirmation du sujet-lecteur.

Autrice : Perline Jarro

Le carnet de lecture en CE2, un outil d'affirmation du sujet-lecteur.

Résumé : Ce travail de mémoire porte sur le carnet de lecture et son lien avec le concept de sujet-lecteur. Nous visions à savoir si le carnet de lecture permettait de développer l'expression d'une subjectivité de lecteur et si l'expression de la subjectivité de lecteur est liée à l'intérêt porté pour la lecture. Les élèves de la classe de CE2 se sont tous appropriés un carnet de lecture. Au préalable, un questionnaire leur a été proposé pour analyser leur rapport à la lecture. Ce même questionnaire leur a été proposé après plusieurs semaines d'appropriation des carnets de lecture. Les réponses aux questionnaires et les carnets ont été étudiés et des observations ont été menées pendant les séances consacrées au carnet de lecture. Il apparaît que les élèves qui exprimaient une subjectivité de lecteur dès le questionnaire initial l'ont tous exprimée dans les carnets de lecture, toutefois seulement deux élèves qui n'exprimaient pas de subjectivité de lecteur lors du questionnaire initial l'ont exprimé à travers les carnets de lecture mais ils l'expriment à travers le questionnaire final. Les élèves qui affirment un fort intérêt pour la lecture expriment plus leur subjectivité de lecteur.

Mots-clés : lecture, littérature jeunesse, sujet-lecteur, carnet de lecture, subjectivité du lecteur, cycle 2, CE2.

The reader's notebook as a tool for the affirmation of the subject-reader

Abstract: This report is about reader's notebook and its link with the subject-reader. It aims to know if the reader's notebook allows to develop the reader's subjectivity and if the reader's subjectivity is link to pupil's taste for literature. Every single pupil of the 4th year class had a reader's notebook. Before that, the pupils filled a survey about their relation to reading. They filled this same survey after few weeks experimenting the reader's notebook. The answers to the surveys and the book's reader had been analysed and the pupils' had been observed during reader's notebook sessions in class. It appears that the students who expressed a reader's subjectivity in the first survey expressed this subjectivity throw the reader's notebook. However, only two pupils who didn't express their reader's subjectivity expressed it throw the reader's notebook but a lot of them expressed this subjectivity throw the last survey. Pupils who expressed an important taste for reading express easily their reader's subjectivity.

Keywords : rreading, children's literature, reader's notebook, reader's subjectivity, subject-reader, Year 4.