

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

*Développer la réflexion métacognitive de l'élève
sur son identité lectorale.*

Présenté par **HARDION Salomé**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Madame LARRIVÉ Véronique, MCF Langue et littérature
françaises

Membres du jury de soutenance

Véronique LARRIVÉ, MCF Langue et littérature françaises

Emmanuelle MARTIN, PRAG et formatrice de français

Soutenu le 11 / 04 / 2025

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e : HARDION Salomé

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : Développer la réflexion métacognitive de l'élève sur son identité lectorale

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à TOULOUSE

le 03/03/2025

Signature de l'étudiant.e



TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION.....	6
I. CADRE THÉORIQUE : Le sujet lecteur à l'école élémentaire	8
1. Les concepts en lien avec le sujet lecteur.....	8
1.1. Le sujet lecteur.....	8
1.2. Le « va-et-vient dialectique ».....	11
1.3. Les « approches subjectives »	11
1.4. La bibliothèque intérieure et les souvenirs de lecture	12
1.5. L'identité littéraire	14
2. Des dispositifs pour faire place au sujet lecteur à l'école élémentaire.....	14
2.1. La littérature à l'école élémentaire.....	15
2.2. Les écrits sur la littérature.....	17
2.3. Des dispositifs didactiques pour la construction de l'identité lectorale.....	17
II. CADRE MÉTHODOLOGIQUE : Écrire sur soi lecteur	21
1. Cadre expérimental	21
1.1. Contexte	21
1.2. Dispositifs didactiques	21
2. Méthodologie de l'analyse de données	27
III. CADRE ANALYTIQUE : Étude des résultats	29
1. Analyse des données par textes	30
1.1. L'évolution permise par les questionnaires	30
1.2. Les élèves savent-ils pourquoi ils lisent ?	32
1.3. L'identification aux personnages.....	34
1.4. Souvenirs de lecture et bibliothèque intérieure	37
2. Analyse des données par élèves : quelques études de cas.....	41

2.1. Étude de cas en CM1	42
2.2. Étude de cas en CM2	46
3. Conclusion des résultats de l'expérimentation.....	51
CONCLUSION.....	52
BIBLIOGRAPHIE	54
1. Ouvrages et articles scientifiques.....	54
2. Textes du Ministère de l'Éducation nationale	56
3. Œuvres littéraires sur la lecture	56
4. Ouvrages de littérature de jeunesse	56
ANNEXES.....	58
Annexe 1 : Questionnaires initial et final	59
Annexe 2 : Affiche du festival Partir en livre édition 2021	63
Annexe 3 : Groupement de textes sur les différents profils de lecteur	64
Annexe 4 : Postures de lecteurs	66
Annexe 5 : Extrait du <i>Livre disparu</i> , C. Thompson.....	68
Annexe 6 : La bibliothèque intérieure de CM1-8, de CM1-10 et de CM2-1	69
Annexe 7 : Tableau synoptique des productions d'écrit.....	71

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont rendu possible la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je voudrais remercier mon encadrante de mémoire, Madame Véronique Larrivé, qui par ses conseils avisés et sa disponibilité a su me guider et m'encourager dans mon cheminement durant ces deux années. Plus largement, je remercie également les autres encadrantes du séminaire de recherche Écriture, Étude de la langue et Littérature, Mesdames Florence Mauroux et Marie-Paule Jacques, ainsi que l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'INSPE, qui ensemble m'ont permis d'acquérir des compétences nécessaires pour mener à bien ce projet.

Mes remerciements vont aussi au maître formateur qui a permis la réalisation de mon recueil de données par son chaleureux accueil et par son accompagnement durant la mise en œuvre qui m'a beaucoup apporté. Un grand merci à lui ainsi qu'à sa classe qui a participé activement à la séquence qui leur était proposée.

Enfin, j'adresse ma reconnaissance à mes proches pour leur soutien sans faille, leurs encouragements, leur présence et à mes camarades pour nos échanges.

INTRODUCTION

Le sujet du présent mémoire provient d'une question que je me pose en tant que future enseignante mais aussi en tant qu'ancienne étudiante de Lettres Modernes, passionnée de littérature, et curieuse de savoir comment cette discipline s'enseigne à l'école primaire. Plus précisément, je me suis posé de nombreuses questions durant mes études concernant la manière dont l'école peut donner le goût de la lecture aux jeunes enfants. Plus récemment, depuis ma première année de master, je m'interroge sur la manière dont les enseignants peuvent faire prendre conscience aux élèves d'être tous autant qu'ils sont des lecteurs singuliers, avec des pratiques et des goûts qui leur appartiennent. Ainsi, la pratique professionnelle qui découle de ces interrogations serait d'explorer des dispositifs qui peuvent aider les élèves à verbaliser leurs pratiques et goûts en matière de lecture. L'objectif de cette recherche est donc avant tout centré sur la progression des apprenants, quant à la vision qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que sujets lecteurs.

Rappelons le rôle de l'enseignant en littérature, formulé ainsi par Véronique Larrivé :

Le professeur de français doit développer et valoriser conjointement chez ses élèves les dimensions sensible et intellectuelle de la lecture littéraire, et accroître en eux le goût assidu de la lecture par la valorisation de l'activité lectorale et la reconnaissance de l'identité singulière de chaque lecteur. (Larrivé, 2018 : 166).

De ce fait, le professeur des écoles, par une double approche qui analyse à la fois le texte comme objet verbal à analyser mais aussi les effets qu'il a sur les élèves, le texte comme lieu d'investissement psycho-affectif, doit donner le goût de lire aux élèves. Pour cela, il doit reconnaître chaque élève comme un sujet lecteur unique et le lui montrer dans ses pratiques de classe. D'où l'intérêt que les élèves conscientisent leur identité lectorale singulière.

Afin d'enseigner la littérature à l'école, la recherche en didactique a développé des outils pour les enseignants. Dans sa recherche concernant l'innovation en didactique de la littérature, Dufays cite Goigoux qui s'est exprimé lors d'un colloque de l'AIRDF : « ce qui importe, ce n'est pas d'innover, c'est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, d'accroître leur qualité et leur efficacité » (2022). Le présent mémoire s'attachera dans cette perspective à observer les traces d'une potentielle amélioration de l'apprentissage des élèves dans le domaine de la littérature, et plus précisément d'utiliser des dispositifs inspirés de la recherche innovation afin d'analyser la construction de l'identité lectorale des élèves.

Il s'agira dans le cadre de cette expérimentation de faire vivre des expériences de lecture dans une classe pour enrichir le bagage littéraire des élèves et par ce biais de susciter une réflexion

autour de la littérature, de leurs pratiques de lecteur et de leurs goûts. L'expérimentation fera également réfléchir les élèves sur ce qui les définit en tant que sujets lecteurs, avec des séances qui aboutiront à de courts écrits autobiographiques et réflexifs. Ce dispositif que j'ai choisi aura pour but d'aider chaque élève à percevoir son identité de lecteur.

Je me demanderai alors tout au long de la réflexion en quoi la rédaction de textes autobiographiques et réflexifs peut aider les élèves à prendre conscience de leur identité de lecteur.

Pour répondre à cette question, j'étudierai dans une première partie la place du sujet lecteur à l'école élémentaire en rappelant les concepts liés au sujet lecteur : la lecture subjective, le « va-et-vient dialectique », les « approches subjectives », la bibliothèque intérieure et j'évoquerai pour finir le souvenir de lecture ainsi que l'identité lectorale. Puis j'aborderai la place de la littérature en classe et du sujet lecteur en didactique de la littérature. Cela me permettra de présenter deux dispositifs permettant la construction du sujet lecteur : *le journal de lecteur* et *l'autobiographie de lecteur*. La seconde partie du mémoire sera dédiée à la méthodologie de recherche, avec un recueil de données composé d'écrits autobiographiques et métacognitifs mais aussi de questionnaires permettant à des élèves de CM1 et de CM2, en adoptant un regard rétrospectif sur leur activité de lecteur, de s'interroger sur la lecture littéraire et de conscientiser leur identité lectorale. Enfin, la troisième partie s'attachera à analyser les données recueillies à partir de quatre hypothèses émises au préalable.

I. CADRE THÉORIQUE : Le sujet lecteur à l'école élémentaire

Comme prélude à cette recherche, il me paraît important de rappeler les concepts reliés à celui de sujet lecteur. C'est pourquoi je développerai dans cette première partie les idées des didacticiens de la littérature et des théoriciens qui m'intéressent dans le cadre de cette étude.

1. Les concepts en lien avec le sujet lecteur

Le sujet lecteur est un concept qui en convoque d'autres, c'est pourquoi je ferai un détour par l'explicitation de la lecture subjective et du concept de « va-et-vient dialectique » puis « des approches subjectives ». Je mentionnerai ensuite la bibliothèque intérieure et évoquerai le souvenir de lecture. Pour terminer, je présenterai le concept d'identité lectorale.

1.1. Le sujet lecteur

Pour commencer, une définition du sujet lecteur s'impose. La théorie du sujet lecteur a été créée en opposition avec la théorie du texte pour redonner au lecteur une place privilégiée dans le processus de lecture. La théorie du texte élaborée dans les années 1960 et 1970 issue du structuralisme et du formalisme prône une étude formelle du texte, ne laissant sa place ni à la subjectivité du lecteur, ni à ses jugements ou interprétations. Dans une intervention au Séminaire National de mars 2011 qui retrace l'avènement du sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature, Anne Vibert, inspectrice générale de Lettres, expliquait que l'étude était alors tournée vers le texte « déjà-là », à ce qu'avait voulu dire l'auteur précisément ou bien à une analyse structurale du texte. Puis à partir des années 1970, une bascule a eu lieu dans la représentation de la lecture littéraire, incluant davantage le lecteur, ou « récepteur » du texte. Toujours selon Anne Vibert, les « théories de la réception » replacent alors le lecteur « au centre de l'activité critique ». Cependant, Annie Rouxel nous apprend dans l'article « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? » que ce n'est qu'à partir des années 1990 que les théories de la réception ont fait leur entrée dans le milieu scolaire. Cela coïncide avec la naissance à cette époque de la didactique de la littérature, à la fin des années 1980 et 1990, comme l'indique le *Dictionnaire de didactique de la littérature*. C'est avec cet héritage qu'est née dans les années 2000 la théorie du sujet lecteur, mise au jour par des

didacticiens de la littérature dont nous rencontrerons les noms, pour la plupart, dans le présent mémoire.

Gérard Langlade et Annie Rouxel, qui font partie des fondateurs de la didactique de la littérature comme champ de recherche propre, ont cherché à définir le concept de sujet lecteur.

Le sujet lecteur n'est pas réductible à l'individu lui-même – lecteur réel ou empirique – mais il exprime cet individu tel qu'il se manifeste lorsqu'il est engagé dans une lecture et que s'opèrent dans et par cette lecture des refigurations de lui-même et du monde qui l'entoure. Le sujet lecteur est un sujet en action, un sujet mobile, dynamique, tourné vers l'usage qu'il peut faire des œuvres. (Langlade et Rouxel, 2020 : 105)

Le sujet lecteur met donc en écho des éléments du texte de l'auteur et du réel, de son individualité. En ce sens, dans une contribution de 2004 intitulée « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », Langlade nous apprend par exemple que le lecteur va utiliser des images qui lui sont propres, qui concernent notamment ses rencontres, ses rêves, les lieux qu'il a côtoyés et qu'il va déployer dans la fiction pour se faire des images mentales lorsqu'il lit. Ainsi, le sujet lecteur est donc un « sujet subjectif » qui s'oppose à un « sujet conceptuel » (Langlade, 2004) qui lui ne laisserait, selon lui, aucune place au sensible dans l'analyse littéraire.

Enfin, le *Dictionnaire de didactique de la littérature* rappelle que le sujet lecteur évolue dans le temps, se construisant lecture après lecture. Gérard Langlade ajoute également en 2007 que c'est un sujet réflexif qui s'interroge sur le lecteur qu'il est.

Avant qu'apparaisse la théorie du sujet lecteur, dans les années 1980, Michel Picard s'est questionné sur l'activité de lecteur. En effet, selon Picard, le lecteur aurait plusieurs activités lors de l'acte de lecture. Dans *La lecture comme jeu* (1986) figurent des instances lectrices diverses. Picard utilise le duo « playing » et « game » qui désignent respectivement un « jeu de rôle » ou d'imagination et un « jeu de règles » à caractère réflexif comme peut l'être le jeu d'échecs. Cette dualité représente la relation duelle que le lecteur entretient avec le texte, une relation d'identification et de mise à distance, que j'aborderai ci-dessous. Ces attitudes sont toutes deux utilisées tour à tour dans l'acte de lecture. Dans son essai, Picard a modélisé trois identités chez le lecteur : le *liseur*, le *lu* et le *lectant*. Le *liseur* représente le corps physique du lecteur qui maintient un contact avec le monde extérieur, la vie « physiologique » pour reprendre les mots de Picard. Le *lu* est l'instance de l'imagination et du fantasme, le lecteur y est investi émotionnellement ce qui rejoint la modalité du « playing ». Enfin, le « game » est

relié à l'instance du *lectant*, l'instance qui place le lecteur en position de réflexion, dans la « mise en œuvre critique d'un savoir » (Picard, 1986 : 214¹).

De son côté, dans sa contribution « Autobiographie de lecteur et identité littéraire » (2004), Annie Rouxel établit une liste des différents profils de lecteur qu'elle perçoit comme un « jeu de cartes identitaire » car un lecteur passerait par plusieurs profils pendant sa lecture, à tel point que Rouxel parle de « feuilletage identitaire ». Quatre profils de lecteur ont été retenus par Rouxel. Le *fugueur* est celui qui perd contact avec la réalité, car il s'évade à l'intérieur du livre. Le *spectateur* s'intéresse plus aux effets du texte produits en lui qu'à l'intrigue, c'est une trajectoire réciproque entre le livre et le lecteur. Le *bohème* est celui qui rêve à propos du livre sans chercher à approfondir l'analyse du texte. Enfin, le *critique* est un lecteur expert qui étudie et la forme et les effets du texte, l'analyse étant guidée par les émotions ressenties. Rouxel conclut que le lecteur expert est un lecteur investi subjectivement qui adopte tous ces profils successivement selon le texte et son lecteur (2004 : 146). Il faudrait donc dans le domaine scolaire permettre aux élèves de s'investir subjectivement dans les œuvres pour leur (re)donner goût à la lecture et pour développer leurs compétences.

Annie Rouxel, souligne également l'importance de la dimension émotionnelle dans la construction du sujet lecteur : « La capacité à établir avec les livres un rapport affectif, émotif, et pas seulement cognitif, semble décisive » (2004 : 142). Ainsi, on ne fait pas que lire ou étudier une œuvre, on s'implique émotionnellement dedans. Annie Rouxel écrit en ce sens : le désir de lire provient aussi des affects dans le sens où l'on appartient à une communauté de lecteurs avec lesquels on peut partager nos ressentis, éveiller la curiosité d'autrui, se donner mutuellement envie de lire ou bien des recommandations... Autant d'actes qui sont à encourager au sein de la communauté de lecteurs que constitue la classe car bien que le texte de Rouxel date d'il y a vingt ans, il garde toute sa pertinence encore aujourd'hui en didactique de la littérature.

Enfin, je finirai cette sous-partie en rappelant le concept de lecture subjective, qui découle du sujet lecteur et inversement. Gérard Langlade dans un article à ce sujet (2007), la présente comme « la façon dont un texte littéraire affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique ». Il ajoute que le lecteur est plus attentif aux effets que le texte produit en lui qu'au texte dans son caractère formel. C'est donc selon Langlade une « relation dynamique » entre le texte de l'auteur et son lecteur. Dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Langlade

¹ PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit.

et Rouxel opposent en 2020 le « *lecteur modèle* », soumis aux règles et aux injonctions du texte, et le lecteur subjectif qui opère une sorte de « braconnage fictionnel » (Langlade et Rouxel, 2020 : 31) en créant ses propres règles. Annie Rouxel, dans son article « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? » souligne qu'en plus de modeler le texte, le lecteur est présent dans le texte modifié, le faisant doublement sien.

1.2. Le « va-et-vient dialectique »

Jean-Louis Dufays, dans un article de 2013 intitulé « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », présente les différents points de vue qui existent sur la notion de lecture littéraire. Certains la perçoivent effectivement sous l'angle de la distanciation critique « respectueuse des “droits du texte” et de certaines règles interprétatives communes » quand d'autres privilégient la participation psychoaffective du lecteur, comprenant l'identification aux personnages. Certains encore conçoivent la lecture littéraire comme la somme des deux perceptions citées précédemment, le lecteur serait alors sous ce prisme celui qui passe de la distanciation critique, avec des outils d'analyse, à une lecture investie, entretenant en tension ces deux dimensions. Dufays a ainsi théorisé le concept de « va-et-vient dialectique » (2002) qui représente l'aller-retour effectué pendant l'acte de lecture entre le texte et l'interprétation du lecteur, maintenant cet équilibre entre texte de l'auteur et texte du lecteur comme l'entend Langlade dans le concept de lecture subjective.

1.3. Les « approches subjectives »

En 2021, Séverine Tailhandier, chercheuse en didactique de la littérature, complète cette définition de la lecture subjective en décrivant cette dernière comme une « une appropriation complexe, personnelle d'un texte et qui par là même motive, questionne et nourrit la dynamique texte/lecteur, favorisant ainsi l'élaboration d'une lecture littéraire » (2021). Cela confirme que ce sont la culture et la personnalité du lecteur qui lui permettent de faire une lecture « relative et singulière ». Tailhandier élabore même une typologie des stratégies de littérature subjective, avec deux grandes catégories : les stratégies identificatoires dans lesquelles le lecteur met en lien des éléments de la fiction avec son vécu et les stratégies relationnelles qui relèvent du goût, du jugement, des sentiments produits par la fiction chez son lecteur. Ces stratégies sont pensées par Tailhandier pour un usage didactique afin de les proposer aux élèves et les amener à se questionner sur leur appropriation des textes littéraires.

Cependant, dans cet article, Tailhandier rappelle que la lecture subjective reste complémentaire de l'analyse analytique, comme le conçoit Dufays avec la notion de va-et-vient dialectique. Séverine Tailhandier déclare que la combinaison de ces deux approches – analytique et subjective – serait même une preuve d'expertise de la part des lecteurs. L'apport mutuel des deux approches s'observe par exemple, lorsque pour combler les « espaces blancs » (Eco, 1989), le lecteur utilise ses images mentales personnelles pour accéder à une meilleure compréhension.

1.4. La bibliothèque intérieure et les souvenirs de lecture

Les théories déployées en didactique illustrent ce que l'écrivain Patrick Suskind, dans sa nouvelle intitulée « Amnésie littéraire » (1996), nomme « acte d'imprégnation ». Par ce terme, l'auteur veut faire entendre qu'on ne retient pas tout ce que l'on lit mais on l'absorbe sans en avoir conscience. Cette vision de l'acte de lecture rejoint celle des didacticiens et de l'essayiste Pierre Bayard créateur du concept de « bibliothèque intérieure » dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007). La *bibliothèque intérieure* n'est pas constituée que des livres que l'on a lus mais aussi « de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde. » (2007 : 74). En somme, chaque sujet lecteur s'insère dans une culture commune mais possède aussi sa propre bibliothèque intérieure, dans laquelle il range des titres précis, lus ou non, dont il a entendu parler, qu'il souhaite découvrir...

Pierre Bayard ajoute que parfois, ces bibliothèques intérieures peuvent entrer en confrontation. Comme elles fondent en partie notre identité lectorale, que « nous sommes aussi la totalité de ces livres accumulés qui nous ont fabriqués peu à peu » (2007 : 74). Néanmoins, les autres peuvent contribuer également à étoffer notre bibliothèque intérieure grâce au dialogue, aux recommandations littéraires qui entrent en écho avec notre capital littéraire déjà existant et avec nos goûts.

Dans « Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures », Brigitte Louichon revient sur le choix du titre de l'ouvrage dont le chapitre est extrait : *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Cet intitulé suggère pour la chercheuse une « appropriation des œuvres par un sujet, certes scolaire ou didactique, mais néanmoins singulier ». En effet, il ne suffit pas de connaître des titres de livres et de les poser isolément dans sa bibliothèque intérieure, il faut savoir mettre ces titres en relation avec les autres œuvres que l'on connaît déjà. En effet, la bibliothèque intérieure ne constitue pas un catalogue de livres rencontrés mais plutôt un ensemble de livres

qui entrent en corrélation pour constituer une culture littéraire « intégrée » (Rouxel, 2013). De ce fait, l'objectif de l'école est d'aider les élèves à constituer, enrichir et classer cette bibliothèque intérieure pour la rendre consciente chez les élèves. C'est en cela que Louichon met en lumière le fait que la « dimension intertextuelle est centrale » (2009 : 178) lorsque l'on pense à l'organisation d'une telle bibliothèque. Dans cette optique, dans une bibliothèque intérieure, il y a des *ouvrages* bien entendu, mais aussi des *mots*, des *histoires*. Il y a aussi des *types* et genres, des *textes* ou des *fragments de textes*, les *échos* qui entremêlent les textes entre-eux. Pour compléter la liste des livres présents dans la bibliothèque intérieure, Louichon rajoute une dimension pratique en mentionnant les *livres dont on se sert*, pour trouver une information ou pour connaître un savoir par exemple. Enfin, dans cette bibliothèque intérieure réside le *sujet* qui projette notamment ses rêves et ses fantasmes. Elle rejoint donc Pierre Bayard lorsqu'il écrit que les items présents dans notre bibliothèque intérieure représentent une « partie de notre identité » (2007 : 75).

En lien avec la bibliothèque intérieure, dans ce qui fonde un sujet lecteur, il y a également ses souvenirs de lecture. Dans l'article cité précédemment, Brigitte Louichon les distingue de la bibliothèque intérieure, bien qu'ils soient en relation. Ce sont des « traits constants » (2009 : 183) dans les témoignages de lecteurs et qui relèvent de l'ordre du « souvenir biographique » et de la « mémoire épisodique » c'est-à-dire que le lecteur va avant tout se faire un souvenir de soi en train de lire, puis se forger des souvenirs des histoires découvertes. Louichon poursuit en expliquant que la « mémoire de soi lisant » peut être marquée de diverses manières. Ainsi, Louichon parle d'« évènement de lecture » car « un livre fait évènement », il marque son lecteur qui en gardera une trace quelle qu'elle soit.

Dans son ouvrage *La littérature après coup*, Brigitte Louichon approfondit la notion de *souvenir de lecture* et énumère ses composantes. Premièrement, il peut y figurer le livre dans sa matérialité : couverture, couleurs, illustrations, format, état, odeur, etc.

Deuxièmement, les lieux et les dates de notre lecture participent à son souvenir. Nous pourrions à ce propos faire un parallèle avec l'écrivain Marcel Proust qui a écrit comme beaucoup d'autres sur ses souvenirs de lecture d'enfance, comme dans son court texte *Journées de lecture* paru en 1921. Il évoque ainsi ses journées passées à lire : « ce qu[e les lectures passées] laissent surtout en nous, c'est l'image des lieux et des jours où nous les avons faites. ». Selon la même idée,

l'écrivain Pierre Dumayet dans son *Autobiographie d'un lecteur* (2000) nous conte les souvenirs de lecture qu'il associe aux lieux et aux moments de sa vie où il l'a réalisée.

Troisièmement, le souvenir peut être intrinsèquement lié à la raison pour laquelle le livre est arrivé dans la vie de son lecteur : a-t-il été acheté ? offert ? prêté ? conseillé ? Pour Louichon, le souvenir ne peut qu'être fragmentaire et le lecteur doit s'être approprié le texte. Le souvenir s'appuie alors certes sur le texte dont il émane mais il est surtout fondé sur l'expérience de lecture, sur ce que le lecteur a fait du texte originel, et sur le contexte qui l'entoure.

1.5. L'identité littéraire

Annie Rouxel définit *l'identité lectorale* comme ce qui naît des souvenirs de livres lus, oubliés ou encore désirés, ce qui situe ce concept au croisement des deux notions développées ci-après : la bibliothèque intérieure et le souvenir de lecture.

Annie Rouxel et Gérard Langlade, dans « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », définissent l'identité littéraire.

[Une] sorte de relation d'équivalence entre soi et des textes » : « textes [...] qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m'ont révélé à moi-même (Rouxel, 2004 : 139).

Louichon ajoute quant à elle que ces livres qui font le parcours d'un sujet lecteur constituent une part de son moi, ce qui fait de sa bibliothèque intérieure son « autobiographie » ou encore son « miroir identitaire » (Louichon, 2009 : 157). Si nous effectuons un lien avec le prescrit, dans les programmes du cycle 3, nous retrouvons bien cet enjeu de la littérature qui « participe à la construction de soi » (MEN : 2020, 9).

2. Des dispositifs pour faire place au sujet lecteur à l'école élémentaire

Après avoir rappelé les concepts théoriques liés au sujet lecteur dans la recherche, je vais à présent m'intéresser à leur adaptation et leur présence dans les écoles. En passant par les documents institutionnels et les dispositifs de recherche innovation pouvant être utilisés en classe, je tenterai de montrer comment un professeur des écoles peut agir pour donner sa place au sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature.

2.1. La littérature à l'école élémentaire

J'ai auparavant rappelé ce qu'était le concept de lecture littéraire, concept de la didactique de la littérature, apparu peu avant celui de sujet lecteur. À présent, il convient de l'étudier plus précisément en milieu scolaire. Je me demanderai alors quelle place les textes officiels donnent à cette théorie et comment les didacticiens appliquent les concepts avec le jeune public que forment les élèves de l'école primaire. Des dispositifs de classe seront ainsi exposés pour identifier ce que l'enseignant peut concrètement proposer à ses élèves pour qu'ils se questionnent sur leur identité lectorale.

2.1.1. La place de la littérature dans les programmes

Tout d'abord, rappelons que la littérature a fait son entrée comme sous-discipline dans les programmes scolaires en 2002. *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (2020 : 72) nous apprend qu'une remise en question a probablement commencé en 1983 lors de la découverte de l'illettrisme en France, ce qui a amené l'institution à s'interroger sur l'enseignement de la lecture et à repenser la place de la littérature à l'école.

À présent, dans les programmes de 2020, outre le travail sur la compréhension et la maîtrise de la langue, la littérature en classe permet de construire une première culture commune partagée.

Au cycle 3, le lien entre construction du sujet lecteur et enseignement de la littérature se fait plus explicite qu'au cycle 2 avec la valorisation de l'« appropriation » du texte par la subjectivité de l'élève :

Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire. (MEN, 2020 : 9).

Il est toujours recommandé de valoriser les lectures personnelles choisies par l'élève en fonction de ses intérêts. De plus, nous retrouvons l'idée d'une « première culture littéraire et artistique » (MEN, 2020 : 9), dont les œuvres du cycle 3 s'ajouteront à celles du cycle 2 et rencontreront celles du cycle 4.

À ce propos, Bertrand Dauney est satisfait de voir en 2007 que la lecture personnelle est encouragée en plus des œuvres choisies par le professeur. Il déplore l'idée inverse qui a eu cours à une époque, selon laquelle il fallait séparer l'enseignement de la littérature et les pratiques de lecture extrascolaires des élèves. Il cite pour illustrer son propos un entretien avec Bernard Veck dans *La Lecture méthodique* (1996) qui défendait une thèse excluant la lecture extrascolaire de

l'école pour ne pas entretenir d'ambiguïtés avec la lecture scolaire qui, elle seule, apportait les connaissances à enseigner. Quinze ans après, Anne Vibert (2011) rappelle l'un des principaux intérêts à l'entrée du sujet lecteur à l'école : celui d'accroître la motivation des élèves, en donnant du sens à l'étude de textes littéraires.

2.1.2. De la mise en réseau à la bibliothèque intérieure

La notion de bibliothèque intérieure prend son sens à l'école élémentaire dans les repères annuels de progression entrés en vigueur à la rentrée scolaire 2019-2020 qui visent la mise en lien d'œuvres entre-elles, d'abord avec des textes lus en classe, puis avec des références culturelles plus vastes. Dès l'entrée dans la lecture, les élèves vont être confrontés à des œuvres de la littérature patrimoniale et de la littérature de jeunesse pour élaborer une culture commune littéraire et poser les premiers jalons d'une bibliothèque intérieure, déjà fondée au cycle 1 par la lecture offerte d'albums de jeunesse. Ce travail intertextuel voulu par les programmes se poursuit au cycle 3.

Dans « Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures » (2009), Brigitte Louichon a réfléchi à une application du concept théorique de la bibliothèque intérieure dans le champ de l'enseignement et de la formation, ce qu'elle a nommé la « bibliothèque intérieure *didactique* ». Selon elle, cette bibliothèque rassemble deux grands champs : « les souvenirs d'expériences de lecture » et les souvenirs « d'œuvres privilégiées » (Louichon, 2009 : 184). La rencontre de ces deux grandes catégories forment un « fonds » qu'elle décrit comme une sorte de « magma » qui brasse les émotions, les mots, les savoirs acquis au cours de toutes les lectures d'un sujet lecteur. Marie-José Fourtanier (2009) complète cette vision de la bibliothèque intérieure contenant certes des livres et des souvenirs mais aussi des images, des sensations.

Selon Louichon et Fourtanier, l'école doit donc d'une part permettre aux élèves de se constituer un capital d'œuvres connues, ce que prescrit le Ministère de l'Éducation nationale en publiant des listes de référence d'ouvrages pour chaque cycle, et d'autre part, les enseignants ont pour mission de faire vivre aux élèves des expériences de lecture « mémorables » (Louichon, 2009 : 184). Ces deux dimensions vont se nourrir et sont bien sûr liées l'une à l'autre. De plus, Louichon nous rappelle ce que la bibliothèque intérieure *didactique* ne doit pas être, à savoir la mémorisation de références, de citations, de textes... Louichon prône un passage du « savoir par cœur » au « savoir du cœur » (Louichon, 2009 : 175) qui investit beaucoup plus le sujet lecteur.

Enfin, Marie-José Fourtanier rappelle que la bibliothèque intérieure gagne aussi à être partagée, car la lecture n'est pas qu'une activité individuelle et solitaire. Fourtanier invite à faire se rencontrer les bibliothèques intérieures des élèves : « l'acte de lecture, tout en étant un acte éminemment singulier et individuel, est l'acte par lequel un lecteur devient collectif, pluriel, ouvert aux autres dans le temps et dans l'espace » (Fourtanier, 2009 : 175).

2.2. Les écrits sur la littérature

Dans un article présentant ce qu'est le journal de lecteur, Véronique Larrivé expose les trois grandes familles d'écrits qui génèrent le travail en la littérature : « les écrits sur les lectures » (Larrivé, 2018 : 172) portent sur les livres lus en classe ou dans le cadre extrascolaire. Deuxièmement, « les écrits sur le lecteur » sont des écrits à visée réflexive où l'élève va penser son rapport aux livres et à la littérature². Troisièmement, « les écrits sur l'univers de la littérature » sont de nature informative, liés à la culture littéraire, à l'univers du livre mais aussi à d'autres arts qui peuvent entrer en résonance avec la littérature. Ainsi, dans ce mémoire, ce sont les écrits « métalectoraux » qui sont mon sujet d'étude, c'est-à-dire les écrits qui permettent à l'élève une réflexion sur le sujet lecteur qu'il est.

La réflexivité en littérature recouvre différents champs, comme nous l'indique Marion Sauvaire. Quelle que soit la définition que nous attribuons à la réflexivité, elle implique toujours un retour sur soi-même. La définition que je retiens pour ce mémoire est celle de la réflexivité du sujet lecteur, que Marion Sauvaire explique sous le point de vue de l'herméneutique de Ricœur³. Elle détaille quatre types de mise à distance, dont l'un nous intéresse dans le cadre de ce mémoire, à savoir le « retour sur soi-même comme lecteur » (2019). Plusieurs indicateurs peuvent servir à observer la réflexivité d'un sujet lecteur, des indicateurs que l'on retrouvera dans mon recueil de données : « l'évocation de soi lisant », « l'identification des ressources subjectives mobilisées » et « la constitution d'une représentation de soi comme lecteur ». Ricœur a nommé « moment critique » (1986) la mise à distance du lecteur qui prend conscience que ses interprétations sont le fruit de sa subjectivité.

2.3. Des dispositifs didactiques pour la construction de l'identité lectorale

Il s'agira dans cette dernière partie du cadre théorique de nous intéresser à des dispositifs issus de la recherche innovation qui sont des outils de classe pour guider les élèves vers la

² Les écrits qui vont être produits dans le cadre du recueil de données de ce mémoire sont des « écrits sur le lecteur ».

³ RICŒUR, P. (1986). *Du texte à l'action*, Paris : Seuil.

construction de leur identité de lecteur : le journal de lecteur ainsi que l'autobiographie de lecteur.

2.3.1. Le journal de lecteur

Le journal de lecteur prend le plus souvent la forme d'un cahier ou carnet qui va conserver les différents écrits sur la littérature : autour des livres lus par les élèves mais aussi tournés vers le sujet lecteur et le monde du livre. Il semble pour Véronique Larrivé « un outil efficace pour permettre aux élèves de s'approprier les textes littéraires qui leur sont proposés en lecture » (Larrivé, 2021 : 1).

Dans son article « Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif », Manon Hébert déplorait en 2008 que le journal soit parfois vu comme un « assemblage de résumés, de questions à remplir ou de fiche à compléter » (Hébert, 2008 : 65) alors que le journal de lecteur est plutôt un lieu de créativité, où peuvent s'exprimer la subjectivité et les interprétations des élèves. Annie Rouxel énumère les quatre fonctions du journal de lecteur, tournées vers la « relation sensible du lecteur au texte littéraire ». D'abord, le journal de lecteur est « une voie d'accès au texte reconfiguré du lecteur » (Rouxel, 2013 : 124) puisque ce dernier s'approprie le texte de l'auteur et doit mettre en mots ce qu'il a ressenti (pensées, émotions) à la lecture. Ensuite, c'est aussi « une voie d'accès à la lecture comme processus » (2013 : 125), dans sa dimension métalexicale puisque l'élève doit se saisir d'un métalangage pour parler de sa lecture, dans sa dimension culturelle car les ouvrages peuvent entrer en résonnance entre eux, établissant ainsi des connections dans la bibliothèque intérieure de l'élève, et enfin dans sa dimension identitaire où le sujet s'affirme en tant que tel. La troisième fonction du journal de lecteur est la « construction de la mémoire de lecteur », « à la fois mémoire du texte et mémoire de soi » (2013 : 126). La dernière fonction fait du journal de lecteur un « lieu de créativité » dans l'écriture en elle-même et/ou dans d'autres formes d'expressions artistiques (graphisme, arts plastiques...).

En accord avec cette approche du journal du lecteur, Larrivé confirme qu'il représente ainsi l'endroit où peut se formaliser le *texte du lecteur* évoqué précédemment (Larrivé, 2018 : 166).

Par ailleurs, le journal du lecteur a des bénéfices observables du côté de l'élève comme de celui de l'enseignant. Du point de vue de l'élève, c'est un moyen d'aborder l'œuvre de manière sensible car il y parle de ses affects, il imagine, il donne à voir son système axiologique (Larrivé, 2018 : 168). De plus, le dispositif permet au sujet lecteur qui l'entretient de garder une trace, c'est donc un support pour se remémorer ses lectures passées (2018 : 168).

En outre, le journal de lecteur est aussi un recueil de production d'écrit autour des livres, ce qui permet aux élèves de tenir un premier discours sur les livres qu'ils ont lus. Enfin, et c'est la dimension qui m'intéresse le plus dans ce mémoire, le journal de lecteur permet de se sentir « *sujet lisant* » (Larrivé, 2018 : 166) appartenant à la communauté de lecteurs que forme la classe. D'autre part, Larrivé considère que pour l'enseignant le journal de lecteur permet de créer une communauté de lecteurs car il motive la lecture et légitime leur singularité auprès des jeunes élèves et crée une émulation dans la classe. La fiche Eduscol intitulée *Le carnet de lecteur* confirme cette fonction et ajoute que ce journal « peut servir de point de départ pour des échanges dans la classe » et ainsi permettre à tous de prendre part à la conversation sur les livres puisqu'ils auront un support écrit qui leur aura permis de réfléchir. De surcroît, l'enseignant utilise cet outil pour évaluer les compétences de lecteur des élèves, non par le journal de lecteur en lui-même mais grâce aux traces laissées par les élèves de leur participation psychoaffective dans leur lecture, de leur mode de fonctionnement ainsi que des erreurs de compréhension qui révèlent quelles sont les difficultés des élèves. Ainsi, le dernier avantage de cet outil didactique réside dans le fait que grâce à ses observations, le professeur peut réguler son enseignement pour soutenir les élèves dans les difficultés qu'ils ont laissé percevoir dans leurs écrits.

En conclusion, nous pouvons dire, en reprenant les propos tenus dans la fiche Eduscol, que le journal de lecteur constitue une sauvegarde du « parcours de lecteur » de l'élève qu'il peut conserver tout au long de sa scolarité et l'on peut imaginer que cela servira de « bagage souvenir » à l'élève devenu grand.

2.3.2. L'autobiographie de lecteur

Dans un second temps, nous allons aborder la question des écrits autobiographiques du sujet lecteur. L'autobiographie de lecteur est une écriture de soi que l'on peut considérer comme une pratique réflexive puisqu'elle amène celui qui la rédige à adopter un regard surplombant sur lui-même. C'est un récit en « je » que Dominique Ledur et Séverine De Croix présentent comme « le récit d'une histoire de lecteur/lectrice » (2005 : 32) en une ou deux pages, retraçant des souvenirs de toute la vie, depuis l'enfance. Cette démarche permet de nommer ses préférences, de cerner ses appréhensions, de repérer ses attitudes pendant la lecture, de faire advenir ses souvenirs de lecteur... Certaines autobiographies expliquent ou émettent des hypothèses sur les raisons de ces intérêts ou désintérêts quand d'autres font simplement des constats.

L'autobiographie de lecteur est un outil didactique dont la pratique s'est d'abord développée au lycée et a montré de nombreux bénéfices sur les apprenants comme l'a mis en évidence Chiara Bemporad (2019), qui a relevé un impact positif de cette autobiographie sur la motivation des élèves quant à la littérature, la contribution au développement d'une conscience métacognitive et de soi (goûts, habitudes, stratégies de lecture...). Avec une meilleure conception de soi, l'élève se voit légitimé en tant que lecteur, ce qui le valorise dans son processus d'apprentissage.

Pour Annie Rouxel, cet « exercice peut être le lieu d'une prise de conscience et d'une affirmation identitaire. » (2004 : 57). Dominique Ledur et Séverine De Croix, quant à elles, ont proposé cet exercice réflexif à de futurs enseignants pour qu'ils prennent conscience des mécanismes mis en jeu dans la lecture littéraire et de la nécessité en littérature de proposer à leurs élèves à venir des activités qui font appel à leur sensibilité.

Ce type de texte a également une visée mémorielle, car selon Annie Rouxel, écrire sur sa/ses lecture(s) permet de garder en mémoire ce qui a été lu, l'autobiographie de lecteur étant « à la fois mémoire du texte et mémoire de soi. » (2013 : 126). Cette fonction de conservation rejoint la notion de « souvenir de lecture » de Brigitte Louichon : pour le sujet lecteur, écrire son autobiographie de lecteur permet de se remémorer ses lectures et de laisser une trace de ses souvenirs lectoraux.

L'autobiographie de lecteur de l'élève peut tout à fait figurer dans son journal de lecteur, en début de journal par exemple, en guise de présentation de soi comme lecteur ou bien être rédigée après un travail préalable pour guider les élèves dans leur introspection.

II. CADRE MÉTHODOLOGIQUE : Écrire sur soi lecteur

Dans cette seconde partie, je m'attacherai à décrire l'expérimentation menée dans une classe de CM1-CM2 ainsi que la manière dont seront analysées les données exposées en suivant.

1. Cadre expérimental

L'expérimentation menée en classe a pour but de valider ou d'invalidier mes hypothèses de recherche en analysant les productions des élèves. J'analyserai la pertinence des écrits réflexifs pour faire émerger la réflexion des élèves sur leur identité lectorale en observant les résultats. L'objectif de ma séquence d'apprentissage est de proposer des séances qui permettent aux élèves de prendre conscience des lecteurs qu'ils sont, et surtout de verbaliser leur réflexion sur leur expérience de lecture littéraire.

1.1. Contexte

Le recueil de données a été effectué dans un cours double de CM1 et CM2 d'une école située à Bagatelle, classée REP+. Les effectifs étaient donc réduits : la classe comptait vingt élèves. Ces élèves avaient pour habitude d'aller emprunter des livres à la bibliothèque de l'école [BCD] pour les lire durant le temps extrascolaire. Les seuls travaux à la maison que l'enseignant a pour habitude de donner à ses élèves lors des vacances intermédiaires sont de lire dix minutes par jour. De ce fait, les élèves observés pendant cette étude étaient amenés à faire des lectures issues de choix personnels et incités à lire à la maison, des habitudes de lecture intéressantes au vu de cette recherche.

En parallèle, j'ai pu remarquer des disparités de niveau de cette classe : bien que les élèves lisent tous dans le cadre scolaire et en dehors, certains étaient moins à l'aise avec la lecture et l'ont verbalisé. Certains avaient de réelles difficultés de lecture dont une élève de CM1 qui ne lisait pas encore seule et disposait de textes différents de ses camarades lors des activités de fluence. Comme elle avait des difficultés pour écrire, son enseignant ou moi-même prenions en notes certaines de ses réponses lors de la séquence menée.

1.2. Dispositifs didactiques

J'ai choisi, pour mon recueil de données, de faire effectuer des réponses un questionnaire, qui reprend le fonctionnement de l'autobiographie de lecteur sous une forme adaptée pour ce recueil de données en cycle 3 sur un stage très court, ainsi que de courts écrits intermédiaires, à visée réflexive également, inspirés de ce que nous pouvons trouver dans un journal de lecteur.

Ainsi, ces données permettront-elles de révéler les postures, goûts et habitudes de lecteur des élèves sans qu'ils aient à rédiger un long texte au genre codifié.

Les questions choisies pour le questionnaire sont inspirées de l'expérimentation de Séverine De Croix et de Jean-Louis Dufays dans leur article « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur » (2004) qui ont demandé à des élèves du secondaire de rédiger un autoportrait de lecteur comportant les items suivants :

- les types de lecture favoris : les magazines, les journaux, les BD, les livres, en particulier les romans et les écrits liés à internet comme les sites web, sms, chat...
- les critères d'appréciation : ce que les élèves aiment lire ou non.
- les contextes de leurs lectures : à quel moment et où les élèves ont l'habitude de lire.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai ajouté des questions pour mieux guider les élèves du primaire, qui ont probablement peu eu l'occasion de s'interroger sur leurs pratiques et goûts en matière de lecture.

Les questions retenues pour le questionnaire que j'ai proposé, intitulé « Quel lecteur suis-je ? » sont les suivantes:

- Que lis-tu ? Entoure les différents types de lecture suivants : BD, manga, magazine, journal, album, roman, poésie, conte, théâtre. Donne un exemple de titre pour chaque rubrique entourée.
- Pourquoi est-ce que tu lis ?
- Où est-ce que tu aimes lire ?
- Quel est ton livre préféré à la BCD ? Pourquoi ?
- Qui t'a déjà lu des histoires ?
- Quels sont les premiers livres que tu as lus tout seul ?
- Quelle émotion aimes-tu le plus ressentir pendant que tu lis ? Pourquoi ?
- Quel est le livre que tu recommanderais à un ami ? [un livre de la BCD ou un livre personnel] Pourquoi ?
- Comment te définis-tu en tant que lecteur ?

Ce questionnaire a été proposé aux élèves en début de stage, en guise de recueil de conceptions initiales ainsi qu'à l'issue des deux semaines. Des questions ont été supprimées dans le second questionnaire car la réponse n'aurait pas changé, et d'autres ont été ajoutées pour tenter de

percevoir une évolution. Lors des réponses au second questionnaire, les réponses du premier questionnaire n'étaient pas à la disposition des élèves.

Afin d'accompagner les élèves dans leur cheminement, j'ai sélectionné des ouvrages de jeunesse en fonction de leur contenu, soit pour faire vivre aux élèves des expériences fortes soit pour les faire réfléchir sur l'acte de lecture. En outre, des écrits avaient pour but d'amener les élèves à se questionner sur la littérature. À chaque séance, les élèves ont gardé une trace du travail réalisé en classe et de leur réflexion, grâce à un écrit, plus ou moins long, dans leur carnet de lecteur.

1.2.1. Un ouvrage choisi pour faire vivre une expérience de lecture

Une lecture offerte, le roman de Malika Ferdjoukh, *La fiancée du fantôme*, répartie sur la première semaine, a été choisie pour faire vivre aux élèves l'expérience de la peur grâce à son suspense et sa fin énigmatique.

1.2.2. Les activités pour réfléchir sur sa pratique de la lecture

En tout, le protocole prévoit neuf séances, trois la première semaine en incluant le questionnaire initial et six la seconde semaine avec en dernière séance le questionnaire final et une mise en commun orale des questions de conclusion.

Semaine 1 :

Séance 1 : Questionnaire initial

Séance 2 : Séance de compréhension d'un album de jeunesse

Une séance autour de la compréhension de l'album de jeunesse *Un livre pour Elie* a été menée dans le but de comprendre ce qui se passe pour les personnages dans l'histoire. L'ouvrage illustre ce qui se joue avec l'immersion fictionnelle : un personnage de jeune lectrice discute avec un personnage réfractaire à la lecture. Elle réussit à l'emporter avec elle dans l'histoire, les illustrations jouent sur le sens littéral du terme « immersion » en les représentant en train de descendre un escalier menant dans le livre et vivant des aventures fantastiques dans l'univers fictionnel ainsi investi : l'album est alors sans texte, il n'y a que des illustrations. À la fin de leur lecture, ils reviennent à la réalité. Cet album permet donc de susciter la réflexion des élèves autour de ce qu'il s'est passé lors de la lecture et d'éventuellement permettre l'identification des élèves à ces personnages qui font un voyage mental dans un monde de fiction.

À la fin de cette séance, l’affiche du festival « Partir en livre » de l’édition 2021⁴ a permis une réflexion autour de ce qu’est une métaphore et de ce qui se joue lorsqu’un lecteur s’immerge dans sa lecture. Ce support a permis d’introduire une liste d’expressions métaphorisant l’acte de lecture. Les élèves avaient pour consigne de trouver le sens littéral de ces images. Puis, ils avaient pour consigne de noter la métaphore de leur choix et de donner la raison de ce choix, en lien avec leur propre expérience.

Les métaphores retenues pour exprimer l’acte de lire sont les suivantes :

- Dévorer un livre
- Être un rat de bibliothèque
- Lire des pavés
- Être plongé dans un livre
- Voyager avec les livres
- Faire une indigestion de livres
- Une lecture renversante
- Être absorbé par sa lecture

Séance 3 : Atelier de sélection d’un livre parmi un corpus d’une quinzaine d’ouvrages

Cet atelier visait à observer comment les élèves choisissent un livre et de leur faire exprimer la raison de leur choix. Un ensemble d’une quinzaine de livres leur a été proposé et par petits groupes, chacun devait en choisir un. Les élèves devaient verbaliser leur choix d’abord à l’oral puis à l’écrit en une courte phrase dans leur journal de lecteur.

Les ouvrages proposés ont été sélectionnés pour leur type ou genre (fantaisie, policier, conte traditionnel...), pour leur matérialité (couverture, livre pop-up), pour leur éventuelle adaptation sur grand écran (*Charlie et la chocolaterie*), pour leur thématique, pour leur titre qui pouvait inspirer la curiosité, l’humour... Certains des ouvrages appartiennent à la liste de référence du Ministère de l’Éducation nationale. Les titres retenus sont les suivants :

- Poésie
 - *Poème du petit Poucet*, Sylvie Nèbe
 - *Noémie lit et crie*, Julia Billet
- Théâtre
 - *Seule dans ma peau d’âne*, Estelle Savasta
- Livre pop-up
 - *La maison hantée*, Jan Pieńkowski

⁴ Cf annexe 2

- Bande-dessinée
 - *Aya de Yopougon*, Marguerite Abouet & Clément Oubrerie
- Contes
 - *Contes d'Afrique*, Jean-Jacques Fdida & Rémi Courgeon
 - *La Barbe bleue*, Charles Perrault [album]
 - *Sindbad le marin*, Bernard Noël & Alain le Foll [album]
- Romans
 - *Charlie et la chocolaterie*, Roald Dahl
 - *Journal d'un chat assassin*, Anne Fine
 - *Tobie Lolness*, tome 1 La vie suspendue, Timothée de Fombelle
 - *Un tueur à ma porte*, Irina Drozd
 - *Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprit à voler*, Luis Sepúlveda
- Albums
 - *Une histoire sombre, très sombre*, Ruth Brown
 - *Le livre disparu*, Colin Thompson
- Documentaire
 - *Monstres sacrés*, Julie Roberge, Aless MC

Semaine 2 :

Les séances suivantes ont été menées pendant la deuxième semaine, après avoir fait vivre des expériences de lecture sur lesquelles ils pouvaient prendre appui pour leur réflexion.

Séance 4 : Souvenirs de lecture

Pour cette séance, les élèves avaient pour consigne de raconter un bon souvenir de lecture en quelques lignes. Cela fait, ils ont également raconté un mauvais souvenir. Un petit temps de mise en commun a permis aux élèves de partager le souvenir de leur choix avec le reste de la classe.

Séance 5 : La raison pour laquelle les élèves lisent

Afin de répondre à la question « Pourquoi est-ce que tu lis ? » du questionnaire, j'ai choisi d'utiliser l'album de jeunesse *Un livre, ça sert à quoi ?* de Chloé Legeay. Ainsi, les élèves avaient la possibilité de s'inspirer des idées de cet ouvrage pour leur questionnaire final.

La séance a commencé par une lecture individuelle du tapuscrit de l'album afin de faire identifier aux élèves d'où le texte était tiré. Puis, une lecture collective, une phrase chacun, était accompagnée des illustrations projetées grâce à un diaporama. Nous avons pu repérer une structure répétitive dans le texte car les phrases commencent toutes par « Un livre, c'est [...] ». Les élèves ont donc dû noter leurs propres idées, une à trois phrases, de ce qu'un livre représente

pour eux. Enfin, ils ont choisi la phrase qui leur plaisait le plus dans l'album et ont dû justifier leur sélection.

Séance 6 : Groupement de textes autour de scènes de lecture

Pour cette séance, les élèves ont pu choisir de lire trois ou quatre textes, parfois réduits, en fonction de leurs compétences et appétences en lecture. Ces textes présentaient divers profils de lecteurs⁵ : ceux qui aiment se plonger dans les livres ou au contraire ceux qui lisent peu voire rejettent la lecture. Après une lecture individuelle afin que chaque élève s'investisse dans la lecture puis une collective accompagnée de quelques questions pour identifier le lecteur et le sens général de chacun des textes, les élèves ont écrit dans leur journal de lecteur de quel personnage ils se sentaient le plus proche et pourquoi.

Séance 7 : Position et lieu de lecture

En guise d'introduction, j'ai projeté la couverture de livre *Journal d'un lecteur* d'Alberto Manguel aux élèves (comme proposé par Larrivé, 2018). Ils ont émis des suppositions concernant la provenance de cette image. Une fois sa nature identifiée, nous nous sommes questionnés à propos du thème de l'ouvrage grâce au titre et à l'image. Il en est ressorti que l'auteur se racontait en tant que lecteur, que cette couverture reflétait la façon dont il aimait lire, détournant l'usage de la baignoire dans laquelle il se trouve, entouré de livres. J'ai ensuite invité les élèves à se questionner sur la position et le lieu de lecture où ils se sentent bien pour lire. Ils les ont écrit en une phrase puis se sont dessinés dans le cadre prévu à cet effet dans leur journal de lecteur. L'ouvrage *101 façons de lire tout le temps* de Timothée de Fombelle et Benjamin Chaud leur a été présenté pour montrer que c'était un sujet dont s'est emparée la littérature de jeunesse. Cela a aussi permis de montrer des exemples⁶ aux élèves, comme le fait une affiche avec diverses positions d'un lecteur projetée également⁷.

Séance 8 : Bibliothèque intérieure

Cette séance s'est déroulée en deux temps : d'abord en classe entière les élèves se sont remémoré les titres des œuvres travaillées durant l'année. Tous ensemble, ils ont créé une liste que je notais au tableau en même temps qu'ils la notaient dans leur journal de lecteur. Les élèves pouvaient compléter cette liste avec les titres de leurs lectures personnelles favorites. Puis, toujours en collectif, les élèves ont réfléchi à des critères de classement d'une bibliothèque :

⁵ Cf annexe 3

⁶ Cf annexe 4

⁷ idem

selon la couleur des ouvrages, par auteur, par genre littéraire.... Ces idées leur ont servi pour dessiner leur bibliothèque intérieure, en couleur. L'illustration extraite de l'album *Le livre disparu* de Colin Thompson⁸ ne leur a été montrée qu'après la phase de dessin pour ne pas les influencer, mais pour leur montrer comment l'auteur a imaginé la représentation d'une bibliothèque imaginaire.

Séance 9 : Questionnaire final et conclusion

En fin de séquence, les élèves ont rempli à nouveau un questionnaire « Quel lecteur suis-je ? » enrichi de questions afin de voir ce qu'ils avaient retenu des séances menées et d'avoir leur avis sur la réflexion qui leur a été demandée : ont-ils l'habitude de se questionner sur leur identité de lecteur ? Ont-ils été surpris des exercices proposés ? Un temps d'oral leur a permis d'exprimer leur opinion, de rebondir sur l'avis des pairs. Cela m'a permis de clore les séances menées au cours des deux semaines, de récapituler avec les élèves ce qui fondent leur identité de lecteur, à savoir leurs goûts, leurs souvenirs, leurs pratiques, leurs expériences... et de remercier les élèves pour leur implication tout au long de mon intervention.

2. Méthodologie de l'analyse de données

À partir de la séquence d'apprentissage mise en place, des hypothèses me sont venues quant aux résultats. Premièrement, je souhaitais observer si les écrits intermédiaires produits entre les deux questionnaires ont permis aux élèves d'apporter des modifications à leurs réponses initiales. Deuxièmement, je me demandais si travailler à partir de l'album *Un livre ça sert à quoi ?* pouvait aider les élèves à se rendre compte de la raison pour laquelle ils lisent. Pour cela, j'ai observé les productions des élèves « Un livre c'est ... » que j'ai comparées aux réponses des questionnaires à la question « Pourquoi est-ce que tu lis ? » pour voir si elles se sont étoffées et précisées. Troisièmement, j'ai cherché à voir si lire des portraits de personnages avec des identités lectorales variées permettait de mieux se définir soi-même comme lecteur. Dans l'activité de groupement de texte, j'ai donc mis en lumière l'utilisation du « je » comme sujet lecteur et la présence d'un lien établi entre le personnage et l'élève à travers le choix d'un personnage du corpus et la justification de ce rapprochement. De plus, j'ai aussi fait une incursion dans la séance de compréhension de l'album *Un livre pour Elie* afin d'observer si les élèves effectuaient un parallèle entre l'expérience immersive des personnages de l'album et la

⁸ Cf annexe 5

leur. Finalement, en regardant les résultats des souvenirs de lectures et le dessin des bibliothèques intérieures des élèves, j'ai cherché à valider ou invalider l'hypothèse selon laquelle évoquer des souvenirs de lecture permettait de réfléchir à sa propre bibliothèque intérieure. Pour cela, j'ai notamment regardé si les bibliothèques portaient mention des lectures lues à l'école et/ou à la maison.

Afin d'anonymiser les résultats, j'ai choisi de désigner les élèves par leur niveau suivi d'un numéro, de 1 à 10, en suivant l'ordre alphabétique.

III. CADRE ANALYTIQUE : Étude des résultats

Avant toute chose, il me faut préciser quels textes seront analysés plus précisément. En effet, certains textes me semblaient moins riches de conclusions, comme par exemple la position dans laquelle les élèves se sentent bien pour lire. Les élèves ont tous réussi à se décrire en mots puis à se représenter en dessin en train de lire, ce qui est donc une réussite. Des positions diverses et variées ont été proposées, même si la plupart des élèves se disent lire assis ou couchés, parmi lesquelles : « parfois je fais le poirier dans le salon sur le canapé », « allongé sur le ventre », « j'aime lire debout », « dans mon lit mes jambes contre le mur ». Alors que dans le questionnaire initial cinq élèves évoquaient à la fois l'école (la classe ou la BCD) et à la fois leur foyer, dans la description de la position tous les élèves se sont décrits allongés ou assis dans leur lit ou leur salon, excepté un qui s'est représenté dans la bibliothèque de l'école. J'ai pu noter suite à cette activité que les élèves n'avaient pas de difficultés à répondre à cette question, qu'ils avaient une certaine conscience de leur corps physique pendant la lecture, nommé *liseur* par Michel Picard, qui reste en contact avec le monde réel.

En guise d'introduction à cette partie d'analyse, je souhaiterais présenter les résultats du premier atelier mené avec les élèves, celui où ils devaient choisir un livre qui les attirait en tant que lecteur. Les résultats ont été transcrits et classés dans le tableau ci-dessous :

Critères de sélection	Justification des élèves
Illustrations	« les illustrations sont belles » « parce que la page est belle » « il a des dessins » (à propos d'une BD)
Titre	« J'aime le titre »
Format	« J'aime les livres pop-up » « j'aime les gros livres » « parce que les pages sont en 3D » « parce que il est petit » « parce que il est court » « <u>Moi</u> j'aime ce livre parce que il y a de grandes écritures, et aussi parce que c'est un grand livre » « parce que les pages sont en 3D »
Résumé	« j'ai lu le résumé et il m'a plu »
Émotion	« car il fait peur » x2 « j'aime bien les livres qui font peur » x3
Matérialité de l'objet livre	« j'aime la matière » « car il sent bon »
Approche identificatoire	« ça me fait penser quand j'étais en Guinée » « parce que je suis Africain et j'aime l'Afrique »
Genre	« j'aime bien les romans » « j'aime bien les albums » « il y a de l'action »

Pas de critère de choix	« j'ai fait au hasard »
Contenu supposé	« il m'a l'air bien »

Tableau 1 : Résultats de la consigne « Nomme le livre que tu as sélectionné et explique pourquoi il te donne envie de le lire ».

Ces résultats obtenus me permettent d'affirmer que les élèves ont conscience de ce qui les attire car tous sauf un ont donné un critère de sélection. Beaucoup d'élèves se sont intéressés au format du livre : s'il possédait des illustrations, s'il était long à lire... Peu d'élèves ont manifesté une meilleure connaissance de livre, une élève a retourné le livre pour lire le résumé, trois autres ont utilisé un critère littéraire : ils ont alors choisi un livre pour son genre. En outre, deux élèves ont choisi un ouvrage pour son personnage principal et son univers de référence, l'Afrique. Ils utilisent un « je » non pour exprimer leur goût mais pour parler d'eux. Ces élèves ont donc effectué un parallèle entre la première de couverture et leur vécu personnel, ce qui rejoint l'approche identificatoire exposée par Tailhandier.

En d'autres termes, une certaine variété de seuils d'entrée dans le livre ont été abordés par les élèves. Certains utilisent les pronoms « moi je » pour renforcer l'expression d'un choix subjectif, peut-être que l'élève sait qu'il ne choisit pas un livre pour la même raison qu'un autre camarade. Au sein de l'atelier, les élèves ont pu voir que leurs camarades donnaient des critères différents du leur, ce qui a participé à leur faire comprendre qu'un sujet lecteur est singulier et fait ses choix pour des raisons personnelles. Cependant, un retour en classe entière aurait été bénéfique pour lister les critères retenus par l'ensemble des groupes et mieux expliciter encore que les élèves ne choisissent pas un livre pour les mêmes raisons, et que c'est cela qui fonde la singularité des lecteurs qu'ils sont.

1. Analyse des données par textes

1.1. L'évolution permise par les questionnaires

Selon ma première hypothèse, nous allons observer si des modifications ont été apportées entre le questionnaire initial (Q1) et le questionnaire final (Q2) suite à la mise en place de la séquence d'apprentissage : nouveaux souvenirs de livres lus, nouvelles motivations à l'acte de lire grâce à la séance dédiée...

Les élèves qui avaient déjà argumenté leur réponse conservent la même idée ou bien en donnent une nouvelle, évoquant le « plaisir de lire » et/ou les bénéfices en termes de compétences orthographiques notamment. Deux élèves ont étoffé leur réponse, l'ont justifiée comme par exemple « J'adore lire des livres » et devenu « parce que c'est drôle [...] ou encore « parce que j'aime lire » est devenu « parce qu'il y a des choses intéressantes ». À l'inverse, un élève qui avait une première fois bien justifié sa réponse « Parce que je m'entraîne à mieux lire ça sert à savoir lire dans la vie. » retourne à « Je ne sais pas trop parce que j'aime lire ». Enfin, les trois élèves qui ne savaient pas justifier ou ne savaient pas pourquoi ils lisaient n'ont pas su en dire plus deux semaines après ou alors n'ont pas justifié leur réponse (« Je ne sais pas » est par exemple devenu « Parce que j'aime »). Il n'a donc pas suffi d'une séance décrochée autour des raisons que l'on a de lire pour que chaque élève ait pu identifier ses motivations.

En revanche, il y a bien eu quelques modifications lors de l'évocation des sentiments ressentis à la lecture et surtout sur les titres cités. Effectivement, CM1-7 a rajouté des contes étudiés pendant l'année dans son questionnaire final qui avaient été évoqués lors de la séance concernant la bibliothèque intérieure des élèves. CM2-5 qui n'avait donné qu'un titre d'ouvrage sur l'ensemble du premier questionnaire en a rajouté dans le second, dont un conte étudié et des lectures personnelles : « Petit poucet, *Le tonton de Léon*, les hiboux, *Cabot caboché* ». CM1-1 s'est aperçue qu'elle lisait des contes : dans le premier questionnaire elle évoquait *Blanche Neige* sans entourer son genre. Au second, elle l'a à nouveau cité en entourant la case du conte et en recommandant cet ouvrage qui a été travaillé en classe. CM1-4 et CM1-8 citent également *Blanche Neige* dans leur second questionnaire uniquement.

Quant aux émotions suscitées par l'acte de lire, CM1-8 qui aimait ressentir beaucoup d'émotions ne conserve que la surprise et la peur parce que « c'est plus intéressant » pour elle, choix peut-être lié à la lecture offerte. De même, CM2-6 qui appréciait rire, avoir peur et être surpris déclare au final aimer les histoires qui font peur et les « histoires à suspense ». CM2-9 qui disaient initialement ressentir de la joie, de la tristesse et de la surprise se limite à la surprise en expliquant que « Quand on lit on sait jamais ce qui va se passer ». À ce propos, deux élèves conseilleraient *La fiancée du fantôme* à un ami, ce qui je l'espère témoigne de l'intégration de ce roman à leur bibliothèque intérieure.

Les trois élèves qui déclaraient dans le premier questionnaire ne pas ressentir d'émotions à la lecture réitérèrent leur réponse au second. Un plus large panel de lectures offertes aurait peut-être permis de leur faire expérimenter la joie, la tristesse... mais en deux semaines d'action je n'en ai pas eu le temps. Cette hypothèse reste donc en suspens.

1.2. Les élèves savent-ils pourquoi ils lisent ?

Dans cette seconde partie, je vais étudier l'hypothèse selon laquelle travailler autour des usages du livre permet d'aider les élèves à mettre en mots pourquoi ils lisent. Pour vérifier cette hypothèse, je vais détailler les raisons déclarées pour lesquelles les élèves lisent ainsi qu'observer leurs productions lors de la séance s'appuyant sur *Un livre ça sert à quoi ?*. Les réponses sont classées dans le tableau ci-dessous :

Plaisir	<i>J'aime pas trop lire mais au fond j'adore, j'aime bien.</i> <i>J'aime trop lire c'est bien pour le cerveau et on apprend à lire aussi c'est rigolo et c'est amusant de lire. C'est...génial ! [...]</i> <i>J'aime bien c'est ma passion. C'est amusant ! (et c'est bien pour le cerveau). Je dévore un livre !</i> <i>J'adore lire des livres.</i> <i>Parce que c'est drôle de lire des fois c'est beaucoup drôle dans les livres de BD.</i> <i>Parce que j'aime lire mais j'aime pas le livre avec beaucoup de pages sans dessins.</i> <i>Pour le plaisir de lire.</i> <i>Des fois je m'ennuie à la maison et j'ai envie.</i> <i>Bah quand je m'ennuie quand je rigole.</i> <i>Pour me divertir quand j'ai rien à faire.</i> <i>Pour me divertir.</i> <i>Pour faire passer le temps. x2</i> <i>Parce que j'aime.</i> <i>Je sais pas trop parce que j'aime lire.</i> <i>Car c'est amusant et acheter des trucs.</i> <i>Pour découvrir des nouvelles histoires.</i>
Apprentissage	<i>Pour mieux lire et pour bien écrire.</i> <i>Pour mieux lire et écrire.</i> <i>Pour apprendre à lire à des publics et à savoir écrire et réciter.</i> <i>Pour continuer à avoir une lecture bonne, et pour lire et écrire très bien.</i> <i>Pour lire et savoir écrire.</i> <i>Pour apprendre [à] articuler.</i> <i>Pour les dictées et les fautes.</i> <i>Pour apprendre et pour savoir l'orthographe.</i> <i>Parce que je m'entraîne à mieux lire ça sert à savoir lire dans la vie.</i> <i>Pour apprendre à lire.</i> <i>Pour apprendre. x2</i> <i>Ça m'aide à la lecture.</i>
Sans argument	<i>Parce que.</i>

	<i>Je ne sais pas. x4</i>
Autre	<i>Parce que il y a des choses intéressantes.</i>

Tableau 2 : Pourquoi les élèves lisent-ils, arguments des deux questionnaires réunis.

Le tableau ci-dessus illustre la distinction entre la lecture comme plaisir et la lecture comme medium pour l'apprentissage, pour contribuer aux savoirs scolaires. Clara Bemporad rappelait la dualité de De Singly⁹ (1993) qui distinguait la « lecture-libre » qui « doit permettre à chacun de se trouver en soi-même par le détour magique de l'imaginaire » de la « lecture-contrainte » « qui vise à la formation de la valeur scolaire » (Bemporad, 2019 : 8). Dans mon expérimentation, les élèves abordent certes cette finalité scolaire mais n'abordent pas cette dichotomie lecture personnelle / lecture obligatoire car leurs lectures personnelles contribuent elles aussi à leurs yeux au développement de leurs connaissances. Ici, sur 36 réponses au total, 13 arguments sont en faveur du domaine scolaire quand 17 le sont pour le côté plaisant ou divertissant de la lecture. Pour ces élèves, la littérature n'est donc pas uniquement une discipline étudiée à l'école et la lecture littéraire scolaire n'est pas vue comme une contrainte.

Lors de la séance autour de l'album *Un livre, ça sert à quoi ?* quatre élèves n'ont rien inventé et ont repris une phrase de l'album, deux autres ont certes repris des phrases mais les ont complétées avec leurs propres compositions. Cependant, seize élèves ont trouvé leur(s) définition(s) personnelle(s), tournées vers l'imagination (« ça te fait imaginer l'histoire », « c'est un voyage extraordinaire », « ça sert à imaginer »), le partage et le divertissement (« c'est pour rigoler avec tes amis », « c'est pour s'amuser ») ou encore l'aspect utilitaire voire scolaire (« ça sert à apprendre à cuisiner », « ça sert à bien lire et articuler »). Certains font appel à la dimension sensible de la littérature : « c'est un moment de peur de surprise ou de joie ! », « c'est un moment de silence » ou bien « c'est un moment d'émotion ».

Si l'on observe les élèves qui ne savaient pas expliquer pourquoi ils lisaient (Q1), on voit que l'un d'entre eux n'a pas su définir ce qu'est un livre à la manière de Chloé Legeay : « c'est un livre, c'est pour lire ; c'est un livre !! ». En revanche, un autre a réussi à trouver une utilité au livre et donc par ce biais-là nous donne une raison pour laquelle il lit : « ça sert à m'occuper ». De la même manière, le troisième élève qui ne savait pas expliquer pourquoi il lisait dans les

⁹ DE SINGLY, F. (1993). Le livre et la construction de l'identité. Dans Chaudron, M et De Singly, F. *Identité, lecture, écriture*. Paris : Centre George Pompidou.

deux questionnaires Q1 et Q2 invente deux définitions du livre : « c'est un jouet » et « c'est une histoire que tu rêves dans ta tête ». Ici, il nous informe donc que le livre est quelque chose de divertissant pour lui et qu'en plus il lui permet de rêver, de s'évader dans un monde fictif... Ceci dit, même si les élèves ont trouvé à quoi servaient les livres pour eux, ils n'ont pas effectué de lien entre cette séance et le questionnaire final. Dans cette perspective, l'élève qui savait répondre au questionnaire initial et qui n'a plus répondu au questionnaire final écrit que pour lui, un livre « ça sert à [s]'occuper. ». J'y vois ici un argument qui prouve qu'il sait ce qui le motive à lire un livre.

1.3. L'identification aux personnages

Je vais à présent vérifier l'hypothèse selon laquelle lire des scènes de lecture présentant des lecteurs aux identités variées pourrait permettre aux élèves de mieux verbaliser leur propre identité de lecteur telle qu'ils la ressentent. Pour cela, je vais m'appuyer sur les critères suivants appliqués à l'activité de groupement de texte :

- l'utilisation du « je » qui met en exergue le sujet lecteur qui s'exprime
- la présence d'une explicitation de la mise en parallèle de l'élève et du personnage lecteur issu des textes.

Les réponses des élèves ont été retranscrites et classées dans le tableau ci-dessous, afin qu'il soit plus aisé de voir si les élèves se sont identifiés aux personnages. Sur dix-neuf réponses, seize élèves se sont identifiés à un personnage et ont explicité pourquoi en utilisant un argument présent dans le texte. Les trois autres réponses ont été mises à part car les élèves ont choisi un texte pour l'avoir bien aimé, avoir aimé un élément comme la bibliothèque fréquentée par le personnage de Guillaume, ou encore sans expliquer pourquoi.

Je ressens des émotions, comme Ismaël 2 occurrences	<i>Ismaël moi aussi j'ai des émotions quand je lis. Je me identifie à le Ismaël parce que quand je lis j'ai des sentiments.</i>
Je n'aime lire qu'un seul genre de lecture, comme Guillaume 4 occurrences	<i>Je lis que des albums et des BD et lui il lit que BD donc on dirait ça me ressemble. Je choisis Guillaume parce que j'aime lire quelques BD. Je choisis le texte de Guillaume parce que j'aime que les documentaires. Gudule j'aime lire les BD.</i>

Je lis beaucoup et/ou j'aime lire, comme Matilda 4 occurrences	<i>J'aime Matilda parce que elle aime lire comme moi même qu'elle aime boire du chocolat chaud comme moi.</i> <i>Je choisis Matilda, car j'aime bien lire mais pas toute seule dans ma chambre.</i> <i>Matilda j'aime beaucoup lire quand j'étais petite je lisais beaucoup.</i> <i>Matilda parce que je lis toujours un livre ou deux, j'adore lire et ça m'aide pour mon orthographe.</i>
Je n'aime pas beaucoup voire pas du tout lire, comme le personnage de Halte aux livres ! 5 occurrences	<i>Halte aux livres ! parce que j'aime pas trop lire moi aussi.</i> <i>Halte aux livres ! parce que comme je n'arrive pas à lire je prends un nouveau livre.</i> <i>Halte aux livres ! Parce que je n'aime pas lire.</i> <i>Le personnage de Halte aux livres ! , je ne suis pas trop lecteur et j'aime pas les livres.</i> <i>Halte aux livres ! parce que j'aime pas les livres avec beaucoup de pages mais j'aime quand c'est un peu.</i>
Comparaison des attitudes et qualités du personnage avec sa lectrice 1 occurrence	<i>Garfield [hors de la sélection] il est drôle comme moi il dort comme moi il est intelligent comme moi il fait n'importe quoi comme moi il adore les BD comme moi il mange trop comme moi.</i>
Autres 3 occurrences	<i>Halte aux livres ! Personne ne sait que déteste les livres. Il veut détruire le livre au mur.</i> <i>Je choisis Gudule parce que il a un endroit extraordinaire.</i> <i>Halte aux livres ! Parce que j'ai bien aimé quand j'ai lu.</i>

Tableau 3 : Résultats des dix-neuf réponses à la consigne « Choisis le personnage auquel tu t'identifies le plus dans les textes et explique pourquoi. »

Au vu de ces résultats, mon hypothèse est vérifiée car les élèves ont dressé des ponts entre leur identité de lecteur et celles décrites dans les textes. Effectivement, les élèves ont réfléchi à leurs habitudes de lecture : ils ont déclaré lire beaucoup comme Matilda, avec un chocolat chaud.... De plus, ils ont abordé leurs goûts en matière de littérature lorsqu'ils expliquent choisir Guillaume car eux aussi, comme ce personnage, lisent des bandes-dessinées ou un seul genre littéraire ciblé. Certains ont également exprimé leur non appétence pour la lecture grâce au personnage non-lecteur dans *Halte aux livres !*

On retrouve des marques de comparaison comme dans les réponses « parce que j'aime pas trop lire moi aussi. » ou « Ismaël moi aussi j'ai des émotions quand je lis ». L'exemple « Je me

identifie à le Ismaël parce que quand je lis j'ai des sentiments » représente bien ce que j'espérais des élèves : le verbe « identifier » relie le scripteur à un autre lecteur et il y a une justification issue des informations données dans le texte. Certains nuancent leur propos, faisant la différence entre le lecteur personnage et eux-mêmes par exemple avec la conjonction « mais » : « j'aime pas les livres avec beaucoup de pages *mais j'aime quand* c'est un peu » ou encore « j'aime bien lire *mais pas* toute seule dans ma chambre ». Ces réponses montrent une compétence réflexive de la part des élèves, parce qu'ils s'appuient sur les points communs qu'ils ont avec le personnage pour donner une nouvelle information sur eux, ou un élément qui les distinguent et font d'eux des lecteurs singuliers. Enfin, une élève a certes comparé son attitude et sa personnalité avec un personnage mais hors du groupement de texte, un personnage qu'elle connaissait par ailleurs. Sa comparaison est tout de même effective, je relève son anaphore « comme moi » et le fait qu'elle ait puisé des comparaisons dans sa mémoire de lectrice.

En somme, les élèves ont tous utilisé le « je » et parlé d'eux-mêmes comme lecteurs, et la grande majorité d'entre-eux a su justifier ses choix et argumenter leur rapprochement, ce qui constitue une réussite et semble valider mon hypothèse.

J'ajouterai une hypothèse liée à la précédente, en m'appuyant cette fois sur la séance de compréhension autour de l'album *Un livre pour Elie*. J'ai créé cette séance en supposant que l'expérience vécue par les deux personnages, une lectrice assidue et un enfant plus réfractaire, qui finalement se retrouvent immergés dans une histoire, permettrait aux élèves de faire du lien avec les moments d'immersion fictionnelle qu'ils auraient pu vivre.

La majorité de la classe a décrit les aventures de Léa et Elie : « ils ont descendu un escalier dans le livre, ils ont combattu un dragon, ils sont allés sur une île »... Très peu d'élèves ont mentionné l'imaginaire, en expliquant le voyage des personnages comme un songe notamment avec les réponses suivantes : « Ils se trouvent dans leur rêve c'est-à-dire dans une imagination. », « Ils prennent l'escalier. Léa est attrapée par le monstre dans leur imagination ». Il semblerait que d'autres aient rajouté après la mise en commun cet aspect irréel : « c'était imaginé », « Léa et Elie plongent dans l'histoire et ils font un voyage dans le livre [barré au profit du terme] mental. ». Cela montre qu'ils ont compris la nouvelle signification qui a émergé à l'oral grâce à une des élèves, celle de « voyage mental ».

Ensuite, sept élèves ont écrit se faire des images dans leur tête pendant une lecture ou l'écoute d'une histoire comme avec les exemples suivants : « je fais des images », « Je me fais des

histoires. », « Oui quand je lis un livre j'imagine que je suis dans le monde du livre comme un rêve. », « Quand on me lit eh bien j'imagine ce qu'il se passe ». J'ai même relevé l'exemple suivant : « Je me projette dans l'histoire, je fais comme si c'était moi. » qui révèle de la part de cette élève sa capacité à ressentir de l'empathie fictionnelle. Cet exemple est d'autant plus intéressant qu'il provenait de l'élève qui ne savait pas lire de manière autonome. Cela prouve qu'elle est tout de même exposée à l'univers des livres et qu'elle écoute des histoires qu'on lui lit. Certains ont évoqué le fait qu'ils ne se font pas d'image mentale s'ils ont des illustrations sur lesquelles s'appuyer : « Oui si je vois pas les illustrations. » ou *a contrario* « Non parce que on me montre l'image. Et même si il y a pas d'image je pense rien. ».

Au contraire, les autres élèves disent ne pas se faire le scénario dans leur tête : « Moi j'imagine pas l'histoire. », « Non parce que je sais pas imaginer », « Non je sais pas imaginer », « Dans ma tête, il se passe rien. », « Non juste j'écoute l'histoire »... J'ai conclu de mes observations que ceux qui se font des images mentales ne sont pas forcément ceux qui ont compris ce qu'il se jouait pour les personnages.

Ainsi, cet album a permis aux élèves de se questionner même si à première vue ils n'avaient pas identifié l'immersion fictionnelle, ils ont eu l'air de comprendre que les illustrations montraient l'évasion mentale des personnages. Certains élèves qui ne l'avaient pas compris sont capables de voir des images mentales à la lecture selon leurs réponses. Cependant, d'autres élèves n'ont pas fait le lien entre cette expérience et les leurs, ou bien ils n'ont pas su le verbaliser ou s'en rendre compte. Il est difficile de savoir ce qui se déroule effectivement dans la tête d'un autre sujet lecteur pendant sa lecture. Avec le recul, peut-être faudrait-il prendre plus de temps pour étudier cet album qui s'est révélé complexe pour les élèves.

1.4. Souvenirs de lecture et bibliothèque intérieure

Je fais ici l'hypothèse que raviver des souvenirs de lecture permet de réfléchir à sa bibliothèque intérieure.

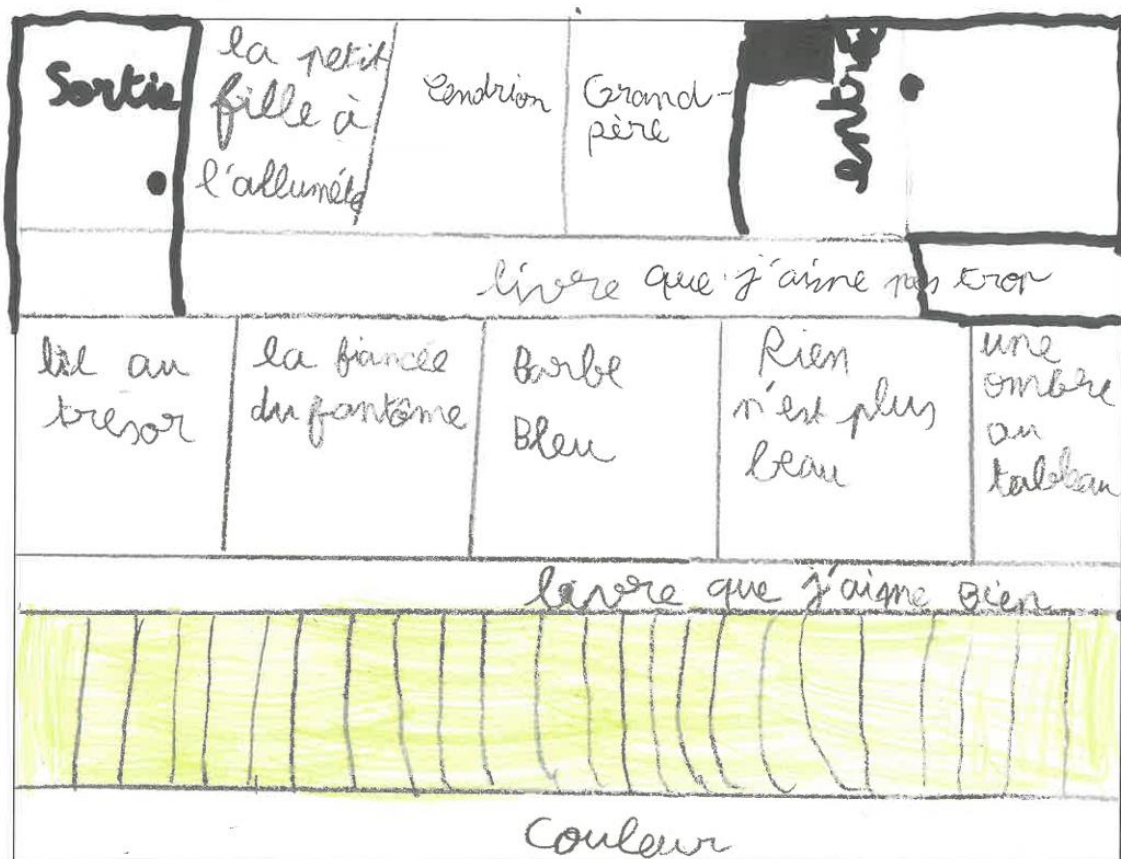
Lors de la séance dédiée aux bibliothèques intérieures des élèves, comme nous étions en classe entière pour réfléchir aux œuvres lues durant l'année, le récapitulatif a été plus aisé que s'il avait été individuel. Les élèves ont bien participé et l'évocation d'un livre en amenait un autre, notamment à propos des contes et de leurs réécritures, travaillés durant l'année. Dans un second temps, nous avons réfléchi, toujours à l'oral, à comment l'on pouvait organiser tous ces livres dans notre bibliothèque mentale. Les élèves ont proposé les critères de rangement suivants :

- par couleurs
- par genres littéraires
- selon l'émotion procurée par la lecture
- selon le goût de son lecteur (j'aime/j'aime pas)
- par auteurs
- par ordre alphabétique

Puis, chacun s'est saisi d'un ou plusieurs critères pour représenter sa propre bibliothèque intérieure.

Ce moment collectif a permis aux élèves de mobiliser à nouveau des titres étudiés à l'école dans leur bibliothèque mais j'ai observé dans les productions que beaucoup s'étaient saisi de leurs souvenirs personnels en ajoutant la plupart des ouvrages présents dans le questionnaire Q1 ou ceux qui figureront dans le questionnaire Q2 quelques jours plus tard. Je peux donc en conclure que ces activités ont permis aux élèves de se remémorer (et donc conscientiser) les titres des livres qui composent leur bibliothèque intérieure afin de les y ranger.

Observons la production d'élève ci-dessous :



« Ma bibliothèque intérieure » par CM2-10

On retrouve ici des ouvrages empruntés à la BCD comme *L'île au trésor*, des ouvrages travaillés en classe en production d'écrit comme *Rien n'est plus beau* ou en compréhension comme *Barbe bleue*. J'ai retrouvé également *La fiancée du fantôme* que l'élève a intégré à sa bibliothèque intérieure. À ce propos, Brigitte Louichon suggère que les élèves s'approprient les lectures scolaires afin d'intégrer ce fond culturel à leur bibliothèque intérieure et de faire leurs lectures obligatoires.

En d'autres termes, au vu des résultats de cette séance, je pense que raviver des souvenirs permet bel et bien aux élèves de se représenter leur bibliothèque intérieure. Cela leur rappelle les livres lus et éventuellement les ressentis associés. Effectivement, dans l'exemple précédent l'élève a trié les livres qu'il n'a pas trop aimés d'un côté et d'un autre les livres qu'il a bien aimés. Il fait ainsi des liens entre les ouvrages et se remémore ses impressions de lecteur.

On remarque également l'entrée et la sortie matérialisées par l'élève, comme s'il s'imaginait déambuler entre les rayons de sa bibliothèque intérieure. La production de cet élève est assez représentative de ce que l'on voudrait permettre aux élèves : circuler mentalement entre leurs lectures passées, attendues, oubliées... comme l'a théorisé Pierre Bayard.

Je finirai en analysant la nature des souvenirs de lecture décrits par les élèves afin de voir s'ils sont reliés à des ouvrages spécifiques ou à d'autres types de souvenirs comme l'a théorisé Brigitte Louichon.

Sept élèves n'ont pas de mauvais souvenirs et un n'a pas répondu à cette question, contre une seule non réponse pour les bons souvenirs. Ce constat est donc plutôt engageant concernant la relation des élèves aux livres.

J'ai relevé plusieurs types de souvenirs, classés dans le tableau ci-dessous :

Évocation d'un titre seulement	<i>Je me souviens quand j'avais lu Le tonton de Léon. Mon mauvais souvenir c'est le livre Le cauchemar.</i>
Thématique du livre/ intrigue	<i>Quand j'ai lu mon manga il y avait quelqu'un qui est mort en se sacrifiant pour son équipe Sur le livre Ma première boum mon souvenir c'est que une boum c'est une grande fête. J'ai lu un livre d'horreur. En CE1 ma maîtresse nous a lu un livre sur le corps. Je me souviens d'avoir lu Les malheurs de Sophie qui racontent l'histoire d'une fille qui faisait beaucoup de bêtises et sa mère est morte. Quand sa mère est morte son père s'est remarié avec une mauvaise dame qui maltraitait Sophie. Un jour il y avait un livre de horreur dans ce livre il y avait des monstres Il y a un livre que j'ai bien aimé l'île au trésor. Il avait beaucoup d'action.</i>
Émotions ressenties	<i>J'ai lu un livre avec mes amies qui nous a fait rire qui s'appelle L'encyclopédie de l'incroyable 2019. Une fois j'ai lu chez moi un livre et il y avait une photo et du coup elle m'a fait peur cette photo Un jour j'ai lu un manga de foot et j'ai pensé que j'étais dans le livre.</i>
Contexte de lecture	<i>Une fois ma mère m'a lu un livre et j'ai dormi c'était bien. x2 Quand je voulais prendre un livre mais quelqu'un l'a pris. Un garçon est venu et a déchiré mon livre. Mon amie a mis un cupcake posé sur un livre sur ma tête. C'était rigolo. Un jour c'était le 13 moi j'ai appris à lire un livre à mon petit frère [...] Quand ma sœur a lu Garfield elle rigolait du coup je voulais voir le livre pour voir que ce qui lui fait rire. J'aime quand la maîtresse nous avait lu un livre. x2 La maîtresse voulait nous lire un livre et après elle nous a rien lu</i>

	<i>Quand j'ai lu un livre il est tombé sur mes pieds aïe ça fait trop mal.</i> <i>J'ai lu des livres en un jour j'ai bien aimé</i> <i>La première fois que j'ai lu un livre à mon petit cousin</i>
--	--

Tableau 4 : Réponses aux consignes « Raconte un bon et un mauvais souvenir de lecture ».

Parfois il y a mention d'un titre spécifique, les « ouvrages » que mentionnait Brigitte Louichon dans sa catégorisation des souvenirs de lecture (Louichon, 2009 : 178). Il y a aussi « [le]s types, [l]es catégories » de Louichon qui, dans ce recueil de données, se retrouvent dans les livres qui font peur ou bien les livres d'action comme le mentionne un élève.

Ensuite, les élèves ont également fait part de souvenirs liés aux émotions qu'ils ont ressenties, par exemple l'amusement ou l'effroi. Un élève a rapporté avoir eu l'impression qu'il « étai[t] dans le livre », ce qui constitue un bon souvenir de lecture pour lui, preuve de son engagement dans la lecture.

En outre, il y a les souvenirs liés au contexte de lecture, plusieurs élèves ayant mentionné les moments de partage que peut apporter la littérature. Les élèves ont ici raconté un souvenir avec leurs parents, un ami, un frère ou une sœur, la maîtresse... Soit les élèves lisent en compagnie d'un proche, soit ils mentionnent leur goût pour écouter quelqu'un lire pour eux. Enfin, des élèves ont aussi partagé le souvenir d'un événement survenu pendant un moment de lecture ou lié à l'objet livre comme « Un garçon est venu et a déchiré mon livre ». C'est donc ici un élément de contexte, du monde extérieur, qui a créé ces souvenirs, mais pas la lecture en elle-même comme évoqué plus tôt avec Brigitte Louichon mais aussi Marcel Proust.

2. Analyse des données par élèves : quelques études de cas

Dans cette seconde partie de l'analyse des données recueillies, je ferai huit études de cas afin de dresser une étude longitudinale sur les deux semaines. Parmi ces huit élèves, j'ai suivi quatre élèves de CM1 et quatre de CM2, avec dans chaque niveau deux filles et deux garçons. Ils ont été sélectionnés pour la variété de niveaux scolaires qu'ils présentent, tels qu'énoncés par leur enseignant (déclaratif), plus spécifiquement leurs niveaux en lecture.

Sept questions des questionnaires et huit consignes des écrits intermédiaires ont été traitées dans le cadre de cette analyse.

2.1. Étude de cas en CM1

Je vais à présent comparer les questionnaires initial, final ainsi que les autres réponses consignées dans les carnets de lecteur, dans le but d'observer si possible l'évolution du cheminement intellectuel de l'élève et un potentiel impact des séances sur leurs productions écrites.

2.1.1. CM1-8

Pour commencer, je propose d'étudier le cas de l'élève CM1-8, une élève dont l'enseignant m'a rapporté son faible niveau en compréhension, son manque de vocabulaire ainsi qu'un score en fluence moins élevé que le niveau moyen de ses camarades.

Questions	Q1	Q2
<i>Q2 : Pourquoi est-ce que tu lis ?</i>	« pour lire et savoir écrire »	« pour apprendre à articuler »
<i>Q7 et Q4' : Quelle(s) émotion(s) aimes-tu le plus ressentir pendant que tu lis ? Pourquoi ?</i>	Peur, tristesse, colère, surprise « parce que c'est meilleur d'avoir beaucoup d'émotion »	Peur, surprise « c'est plus intéressant »

Consignes	Écrits intermédiaires
<i>C5 : Nomme le livre que tu as sélectionné et explique pourquoi il te donne envie de le lire</i>	« Journal d'un chat assassin. Je l'ai pris parce que la page elle est belle et j'aime bien les romans. ».
<i>C8 : Un livre, c'est ...</i>	« Un livre ça sert à bien lire et articuler »
<i>C12 : Dessine à quoi ressemblerait ta bibliothèque intérieure</i>	Catégories : émotions, couleurs , « livres qui font peur », « livres qui font sourire », « roman »

Au vu de ces résultats, CM1-8 a une vision utilitaire de la littérature que ce soit dans les questionnaires comme dans *C1*. Cependant, elle semble avoir conscience que la lecture provoque chez elle des réactions émotionnelles et apprécie ce pouvoir de la littérature, la littérature selon elle ne lui apporte donc pas que des compétences scolaires. De plus, à l'issue de *C2* et *C3* l'élève nous montre qu'elle identifie ses goûts en choisissant un livre pour son genre littéraire et en classant sa bibliothèque en mettant en valeur les romans.

2.1.2. CM1-7

L'élève CM1-7 est un jeune garçon dont c'était la première année scolaire dans une classe ordinaire. Il a passé l'année précédente en UPE2A, étant scolarisé avant cela en Guinée-Conakry. Cet élève s'est parfaitement adapté à son environnement, il a effectué selon son enseignant des progrès très significatifs sur le plan de la langue, y accordant toute son énergie au détriment parfois des autres disciplines.

Questions	Q1	Q2
<i>Q2 : Pourquoi est-ce que tu lis ?</i>	« Parce que j'aime lire mais j'aime pas le[s] livre[s] avec beaucoup de pages sans dessins »	« Parce que il y a des choses intéressantes [dans les livres] ».

Consignes	Écrits intermédiaires
<i>C5 : Nomme le livre que tu as sélectionné et explique pourquoi il te donne envie de le lire</i>	<i>Aya de Yopougon</i> « parce que je suis Africain et j'aime l'Afrique »
<i>C10 : Choisis le personnage auquel tu t'identifies le plus dans les textes et explique pourquoi</i>	« Halte aux livres parce que j'aime pas les livres avec beaucoup de pages mais j'aime quand c'est un peu »

Q2 m'a permis de voir que l'élève était enclin à parler de son identité lectorale et de son identité au sens plus global, en donnant plus d'informations que nécessaire dans le premier questionnaire. Cet enfant semble apprécier la lecture, il y trouve des choses qui l'intéressent, qui satisfont sa curiosité. De même qu'en Q2, en C10 l'élève donne des éléments précis qui fondent son identité lectorale en expliquant son choix de personnage, en quoi il s'en rapproche. Il s'identifie au personnage non-lecteur mais en nuancant car il n'aime pas tous les livres.

De surcroît, en C5, CM1-7 utilise une stratégie identificatoire, selon la typologie de Séverine Tailhandier, pour sélectionner un des livres proposés : il a effectué un lien entre son vécu et l'héroïne de l'ouvrage, Africaine comme lui.

2.1.3. CM1-6

Passons maintenant au profil de CM1-6 qui selon son enseignant se situe dans la moyenne de la classe en termes de niveau, bien qu'elle ait fait beaucoup de progrès au début de son année de CM2.

Questions	Q1	Q2
<i>Q3 : Où est-ce que tu aimes lire ?</i>	« dans ma chambre ou dans mon salon »	Ø
<i>Q9 et Q6' : comment te définis-tu en tant que lectrice ?</i>	« Je lis parce que c'est drôle. Je lis pour moi. C'est ma matière préférée j'adore lire. »	« Je lis vite »

Consignes	Écrits intermédiaires
<i>C3 : Et toi quand tu lis un livre que se passe-t-il dans ta tête ? As-tu la même impression qu'Elie et Léa ?</i>	« Oui quand je lis un livre j'imagine que je suis dans le monde du livre comme un rêve. »
<i>C10 : Choisis le personnage auquel tu t'identifies le plus dans les textes et explique pourquoi.</i>	« Garfield il est drôle comme moi il dort comme moi il est intelligent comme moi il fait n'importe quoi comme moi il adore les BD comme moi il mange trop comme moi. »
<i>C11 : Décris le lieu et la position dans laquelle tu te sens bien pour lire et explique pourquoi.</i>	« J'aime bien lire dans ma chambre parce que c'est calme. Soit j'aime m'asseoir ou allongée parce que tu te sens bien. ».

Tout d'abord, cette élève sait donner des éléments qui la décrivent en tant que lectrice. Ces indications sont intéressantes car elles regroupent à la fois le cadre scolaire avec la littérature comme matière et en même temps l'aspect personnel de la lecture avec la phrase « Je lis pour moi. ». Lors du Q2, elle rajoute un élément pour parler d'elle lectrice en parlant de sa rapidité en lecture. Elle a également conscience de la raison pour laquelle elle lit dans sa chambre, pour trouver un lieu calme, propice à la détente et explique en ce sens la position dans laquelle elle lit. Ainsi, elle peut donner libre cours à son imagination puisqu'elle ajoute en C3 vivre les aventures des personnages de papier en comparant le processus qu'elle effectue dans sa tête à un « rêve ».

Enfin, CM1-6 s'est approprié la tâche donnée en C10 puisqu'elle s'est identifiée à un personnage de bande-dessinée absent du corpus proposé. Cependant, son énumération de comparaisons montre qu'elle se rapproche du personnage même si c'est un chat car il a les mêmes attitudes et goûts qu'elle, y compris en matière de lecture.

En somme, cette élève semble avoir particulièrement réfléchi sur son rapport à la lecture lors de la séquence, ou du moins elle affirme ses goûts et nous apprend plusieurs informations sur son identité de lectrice.

2.1.4. CM1-10

D'après les observations de l'enseignant, CM1-10 est un élève performant en lecture, qui a du vocabulaire et est très intéressé par tout ce qui a trait à la lecture.

Questions	Q1	Q2
<i>Q9 et Q6' : comment te définis-tu en tant que lecteur ?</i>	« J'aime bien lire avec mon copain et mon frère jumeau et ma grande sœur »	« Je sais bien lire et j'aime bien cette histoire [laquelle ?] »
<i>Q7 et Q4' : Quelle(s) émotion(s) aimes-tu le plus ressentir pendant que tu lis ? Pourquoi ?</i>	Quand je finis mon livre bah je suis plein forme et je suis content j'ai fini mon défi »	« Quand je lis un livre bah je suis bien [en] forme »

Consignes	Écrits intermédiaires
<i>C10 : Choisis le personnage auquel tu t'identifies le plus dans les textes et explique pourquoi.</i>	« Je lis que des albums et des romans et lui il lit que BD donc on dirait ça me ressemble. ».
<i>C12 : Dessine à quoi ressemblerait ta bibliothèque intérieure</i>	Catégories : « BD ; romans ; fables ; albums ; récits ; journaux »

CM1-10 se définit comme lecteur parmi d'autres lecteurs : c'est sa place dans une communauté de lecteur qui ressort du Q1. Dans le Q2, il évoque ses capacités en lecture ainsi que ses goûts pour un certain ouvrage non identifié.

À propos des émotions que lui procure la littérature, l'élève n'aborde pas les émotions vécues pendant la lecture mais celles qui en résultent, que ce soit en Q1 ou en Q2. L'élève parle donc plutôt de la satisfaction qu'il retire de sa lecture que des émotions produites en lui par l'intrigue ou les personnages par exemple. Il aurait été intéressant à l'issue du Q1 de préciser ce qu'on attendait de lui afin de voir si la réponse en Q2 aurait correspondu à mes attentes.

Nous pouvons également voir par ces propos que l'élève a une bonne connaissance des genres littéraires, qu'il a choisi pour ordonner les livres de sa bibliothèque et où l'on retrouve le dessin du salon évoqué dans les écrits précédents. L'élève indique lire uniquement des albums et des romans, c'est en cela qu'il s'est rapproché de Guillaume le personnage de Gudule, qui lui aussi ne lit qu'un genre de livre, l'expression « on dirait [que] ça me ressemble » atteste la comparaison effectuée entre le lecteur imaginaire et comment l'élève se perçoit en tant que lecteur.

En conclusion, les quatre élèves de CM1 cités nous confirment être habitués à lire des livres de la BCD, ils ont des titres de livres empruntés à citer et certains affirment leurs goûts (un personnage phare, une émotion qui fait frissonner, un genre littéraire précis...). Bien que certaines questions posent problème à bon nombre d'élèves dans la classe, notamment celles leur demandant de se décrire en tant que lecteur, ils ont tous joué le jeu du questionnaire avant/après.

2.2. Étude de cas en CM2

Après avoir observé les résultats de quatre élèves de CM1, je vais effectuer le même relevé pour quatre CM2 de profils différents, les deux premiers sont des garçons, les deux suivantes des filles.

2.2.1. CM2-6

Ce premier élève a été décrit par son enseignant comme ayant des difficultés à l'écrit sur ce qui est de la réflexion sur la langue (orthographe et grammaire) même s'il a progressé durant l'année notamment sur ses textes produits, qualifiés de très intéressants par le professeur. Au niveau comportemental, cet enfant n'était pas concentré sur l'ensemble de la journée de classe ce qui influait sur ses capacités.

Questions	Q1	Q2
<i>Q3 : Où est-ce que tu aimes lire?</i>	« À la bibliothèque »	Ø

Consignes	Écrits intermédiaires
<i>C3 : Et toi quand tu lis un livre que se passe-t-il dans ta tête ? As-tu la même impression qu'Elie et Léa ?</i>	« Je me fais des histoires. »
<i>C6 : Raconte un bon souvenir de lecture</i>	« Un jour j'ai lu un manga de foot et j'ai pensé que j'étais dans le livre. »
<i>C8 : Un livre, c'est ...</i>	« c'est un jouet » « c'est une histoire que tu rêves dans ta tête. »
<i>C11 : Décris le lieu et la position dans laquelle tu te sens bien pour lire et explique pourquoi.</i>	« J'aime lire allongé sur l'herbe ».

Pour commencer, ces données nous montrent que pour cet élève, la représentation de lui-même en train de lire a évolué au fil des séances. Peut-être qu'il fantasme cette représentation dans l'écrit intermédiaire, ceci dit il a trouvé un endroit plaisant pour lire, propice à la détente et qui sort du cadre scolaire.

De plus, les réponses aux C3, C6 et C8 se rejoignent toutes pour nous laisser supposer que CM2-6 a la capacité de se faire des images mentales dans sa tête, il semble se faire des scénarios intérieurs. Son bon souvenir de lecteur témoigne de sa capacité à s'immerger dans l'histoire. Cela me fait penser qu'il a compris ce qui se jouait dans l'album et qu'il a compris ce qu'il faisait lui-même en lisant puisqu'il réinvestit cette idée librement.

En d'autres termes, cet élève semble apprécier lire les livres de son choix et est en progrès malgré des difficultés scolaires. Durant les séances intermédiaires il a produit des réponses pertinentes pour expliquer ce qu'il pensait lors de ses lectures, il a eu l'air de s'approprier les contenus des séances.

2.2.2. CM2-9

Le professeur des écoles a pointé concernant CM2-9 des difficultés liées à sa manière d'être élève et de travailler. Pourtant, c'est un enfant très ouvert sur le monde et cultivé mais qui est moins coopératif dans le travail scolaire, notamment la lecture et l'écriture. J'ai ainsi pu observer un manque de motivation pour répondre aux questions écrites du questionnaire notamment.

Questions	Q1	Q2
<i>Q2 : Pourquoi est-ce que tu lis ?</i>	« car c'est amusant et [pour] acheter des trucs »	« pour faire passer le temps »

Consignes	Écrits intermédiaires
<i>C8 : Un livre, c'est ...</i>	« c'est un moment de silence » « c'est un moment d'émotion »
<i>C10 : Choisis le personnage auquel tu t'identifies le plus dans les textes et explique pourquoi.</i>	« Ismaël moi aussi j'ai des émotions quand je lis »

L'activité de lecture est, pour cet élève, à la fois un aspect plaisant et en même temps utilitaire puisqu'elle lui permet de consommer à l'aide de catalogues de supermarché comme cités dans

la Q1 « Que lis-tu ? » et en se distrayant en cas d'ennui. Il n'aborde alors pas le champ scolaire, nous confirmant qu'il aime lire mais plutôt en dehors des contraintes scolaires.

Ensuite, il a inventé deux nouvelles idées à la manière de Chloé Legeay en C8, qui traduisent une approche sensible de la littérature. Il a également l'air de se couper du reste du monde puisque lire est « un moment de silence » pour lui, et qu'il s'isole pour cela dans un lieu calme. C'est d'ailleurs en ce sens qu'il se relie au personnage d'Ismaël en C10. CM2-9 est donc un élève qui s'investit émotionnellement dans sa lecture, il semble lire selon la stratégie relationnelle de Tailhandier : la fiction fait naître chez lui émotions et sentiments.

2.2.3. CM2-2

Son enseignant trouve l'élève CM2-2 très pertinente en littérature et considère que, malgré des difficultés en fluence, elle présente une très bonne compréhension. Je n'ai pas le questionnaire initial de cette élève qui était absente au début de la séquence, mais comme ses réponses suivantes me paraissaient pertinentes j'ai choisi de les analyser tout de même.

Consignes	Écrits intermédiaires
C2 : <i>Que se passe-t-il dans les illustrations? Où se trouvent Elie et Léa?</i>	« Léa est attrapée par le monstre dans leur imagination »
C3 : <i>Et toi quand tu lis un livre que se passe-t-il dans ta tête ? As-tu la même impression qu'Elie et Léa ?</i>	« Non je sais pas imaginer »
C8 : <i>Un livre, c'est ...</i>	« un moment d'apprentissage » « un moment de rigolade »
C10 : <i>Choisis le personnage auquel tu t'identifies le plus dans les textes et explique pourquoi.</i>	« j'aime beaucoup lire quand j'étais petite je lisais beaucoup »

CM2-2 a été une des rares élèves à comprendre l'album d'*Un livre pour Elie*, c'est elle qui avait expliqué à ses camarades à l'oral que les aventures n'ont pas été vraiment vécues par les deux enfants dans la réalité. Elle a compris ce qui se jouait pour les personnages en C2, néanmoins, elle écrit en C3 qu'elle ne vivait pas d'expérience d'immersion fictionnelle similaire aux personnages.

Enfin, elle combine l'aspect utilitaire ainsi que l'aspect plaisant de la lecture en C8. Elle nous parle de sa fréquence de lecture en Q2 car elle « lit beaucoup » et c'est en cela qu'elle se

rapproche de Matilda en C10. En plus de se décrire en tant que lectrice actuellement, CM2-2 peut parler de la lectrice qu'elle était étant plus jeune grâce à la comparaison avec le personnage.

2.2.4 CM2-1

Je terminerai sur le profil de CM2-1 que l'enseignant a décrite comme une grande lectrice aux très bonnes capacités de compréhension.

Questions	Q1	Q2
<i>Q9' Avec les écrits et les ateliers que l'on a faits ensemble, est-ce que tu as pu réfléchir à quel lecteur tu es ? Raconte.</i>	Ø	« Je ne sais pas NON »

Consignes	Écrits intermédiaires
<i>C3 : Et toi quand tu lis un livre que se passe-t-il dans ta tête ? As-tu la même impression qu'Elie et Léa ?</i>	« Je me fais l'histoire dans ma tête. Non. »
<i>C5 : Nomme le livre que tu as sélectionné et explique pourquoi il te donne envie de le lire</i>	<i>Journal d'un chat assassin</i> « Je l'ai pris car j'ai lu le résumé et il m'a plu. »
<i>C12 : Dessine à quoi ressemblerait ta bibliothèque intérieure</i>	Catégories : « album ; romans ; pop-up ; contes ; documentaires ; manga ; journal ; recette », « mon livre préféré », « mon livre détestable », « livres qui font peur »

Les compétences en littérature de CM2-1 peuvent se retrouver en C5 car elle est la seule à avoir lu le résumé des livres pour en choisir un et voir s'il pourrait plaire à ses goûts de lectrice. De même, en C12, CM2-1 nous montre sa connaissance des genres littéraires ou des usages de la littérature (recette et journal pour s'informer) et classe aussi ses livres selon ses goûts et selon l'émotion qu'ils lui procurent. Elle s'est donc saisie de plusieurs classements qui reflètent son propre usage des livres.

Bien qu'elle réponde en partie par la négative à C3, n'ayant pas la même impression que les personnages, elle se fait tout de même des images mentales en lisant.

Pour finir, le cas de cette élève nous montre que, même chez les grands lecteurs qui ont des compétences solides, la réflexivité sur l'activité de lecture n'est pas plus développée pour autant par rapport au restant de la classe comme nous le voyons en Q2. Parler de soi comme lecteur dans une question aussi vaste a posé problème à l'ensemble des élèves qui n'avaient pas le recul

nécessaire, ou qui n'avaient pas pris conscience de ce qu'ils avaient fait. Explorer son identité de lecteur est donc une capacité qui se travaille lors de temps dédiés.

En conclusion, je n'ai pas observé d'écarts significatifs entre les CM1 et les CM2. Il n'y a à mon sens pas de corrélation entre les difficultés scolaires et la conscience de soi lecteur, on peut ne pas avoir de bons résultats en étude de la langue et pourtant ressentir de l'empathie fictionnelle et l'exprimer avec ses mots. Dans tous les cas, il me paraît important de donner l'opportunité aux élèves d'avoir un espace et des temps consacrés à la réflexion comme dans un journal de lecteur autour d'activités les permettant.

3. Conclusion des résultats de l'expérimentation

En définitive, j'ai pu observer lors de mon étude quelques évolutions dans les réponses des élèves, notamment une argumentation plus fournie, et dans les dernières séances des réponses en référence aux séances menées. Je pense que les courts écrits réflexifs qui étaient ciblés sur un élément précis de l'identité lectorale ont permis aux élèves de se questionner sur une information à la fois. Même si les questions ouvertes ont posé plus de problème aux élèves, ils ont tout de même pu amorcer une réflexion sur leur identité lectorale. Globalement, les activités qui, à mon sens, ont été les plus intéressantes en termes de résultat ont été celles concernant la bibliothèque intérieure et celles liées aux souvenirs de lecture, car l'on voit que les élèves se sont remémoré des événements ou des titres de leur passé de lecteur et s'en sont saisi pour représenter leur bibliothèque. De surcroît, le groupement de textes a été une réussite selon moi car les élèves ont, pour la grande majorité, comparé leur identité de lecteur à celle des personnages du corpus, et expliqué leurs points communs et parfois même ont nuancé avec des petites différences.

Cependant, cette recherche comporte des limites. La principale est que mon action n'a duré que deux semaines. Or, il aurait été intéressant de suivre ces élèves au cours d'une année afin d'avoir un journal de lecteur plus étoffé, qui permette aux élèves de réfléchir à plus long terme. De même, l'étude n'a porté que sur vingt élèves qui ont plus ou moins les mêmes habitudes de lecture, c'est-à-dire d'emprunter des livres à la BCD de l'école pour les lire à la maison. Il serait intéressant d'appliquer le même genre de dispositif dans d'autres classes qui ont un fonctionnement différent et avec des élèves qui ont un regard différent sur les livres. En outre, j'ai supposé que la mise en mot était, certaines fois, compliquée pour les élèves. Peut-être qu'ils ont effectivement réfléchi ou voulu transmettre quelque chose qu'ils n'ont pas réussi à verbaliser. Enfin, si j'avais pu changer quelque chose, j'aurais ajouté des lectures offertes qui auraient fait ressentir une plus large palette d'émotions aux élèves. Ils ont apprécié avoir peur avec cette histoire mais ils auraient peut-être aimé découvrir autre chose s'ils avaient eu l'opportunité de ressentir d'autres émotions.

CONCLUSION

En conclusion, cette recherche avait pour objectif d'analyser si la rédaction de textes réflexifs sur leur activité de lecture pouvait aider les élèves à conscientiser leur identité lectorale. Ainsi, la séquence d'apprentissage proposée à une classe de CM1-CM2 avait pour but de faire écrire les élèves à la fin de chaque séance à propos d'un élément précis qui fonde leur identité lectorale. Ces courts écrits réflexifs ont été confrontés à deux questionnaires, initial et final, lors de l'analyse des données. Cette expérimentation a confirmé que se décrire en tant que lecteur n'est pas simple pour les élèves qui ne le font pas spontanément sans y être invités. De plus, ce travail sur soi comme lecteur doit être accompagné par l'enseignant grâce à des activités et dispositifs dédiés. Au vu des résultats obtenus, je pense que ces écrits métalectoraux sont utiles aux élèves afin de les faire réfléchir sur des points spécifiques de leur identité lectorale : la raison pour laquelle ils lisent, leur position favorite de lecture, leur bibliothèque intérieure... Ces écrits ont permis aux élèves d'avoir un espace pour s'exprimer et ont été l'occasion de mettre des mots sur des habitudes inconscientes. Je pensais que les élèves seraient surpris de travailler sur leur quotidien de lecteur, mais en regard des résultats du questionnaire final, ils ne l'ont pas été tant que cela. Bien que j'aie obtenu des résultats probants pour certaines activités, il faudrait néanmoins réaliser cette étude sur un temps plus long pour mieux observer chez les élèves les bénéfices de ces productions sur leur conscience de soi comme sujet lecteur. La production d'écrits courts à visée autobiographique et réflexive est donc engageante et je souhaite m'en saisir à nouveau dans ma carrière.

Je terminerai par ce que cette recherche m'a apportée en tant que future professeure des écoles. Tout d'abord, la séquence d'apprentissage mise en place m'a donné un aperçu de la façon dont un journal du lecteur peut être mis en place sur la durée d'une année. J'aimerais ainsi l'utiliser en tant qu'enseignante, avec des écrits sur la littérature, sur les œuvres travaillées en classe, sur les lectures personnelles, sur le monde du livre, mais aussi des écrits réflexifs sur l'identité lectorale de mes élèves. Ce qui pourra également m'être utile dans mes futures classes réside dans le fait que le partage du plaisir de lire passe aussi par des lectures offertes de l'enseignant, y compris avec des élèves de dernière année de primaire, ce que je n'imaginais pas de prime abord en cours moyen. J'ai vraiment ressenti que nous formions une communauté qui partageait une référence commune, réinvestie dans les questionnaires. Du côté de la mise en œuvre, j'ai pu me poser des questions sur ma pratique professionnelle : pour citer un exemple, lors du groupement de texte, l'enseignant de la classe m'a fait me rendre compte qu'il y avait un travail préalable de compréhension à mener pour identifier les personnages des textes et le propos de

chacun avant de faire réfléchir les élèves dessus. Pour finir, cette recherche m'a confirmé qu'un enseignant ne doit pas avoir de préjugés sur ce que peut produire un élève : un élève qui présente des difficultés en lecture peut avoir plein de choses à partager sur sa vision de lui en tant que lecteur et conscientiser son identité lectorale plus qu'un élève bon en lecture. J'aimerais montrer aux élèves que leur niveau scolaire ne les caractérise pas en tant que sujet lecteur, mais que leurs goûts, leurs pratiques, ce qu'ils ressentent quand ils lisent, comptent pour beaucoup dans leur identité de lecteur.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages et articles scientifiques

BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Minuit (Paradoxe).

BEMPORAD, C. (2019). L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et l'enseignement. Dans Denizot, N., Dufays J-L., Louichon, B. (Dir.), *Approches didactiques de la littérature*, Vol. 11. Namur, Belgique : Presse universitaire de Namur.

BISHOP, M-F. (2007). L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 157.

BRILLANT RANNOU, N., LE GOFF, F., FOURTANIER, M-J., MASSOL, J-F. (Dir.). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion.

DAUNEY, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157.

DE CROIX, S., DUFAYS, J-L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. Dans Langlade, G., Rouxel, A. (Dir.). *Le Sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.

DUFAYS, J-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherche & travaux*, 83.

DUFAYS, J-L. (2023). Innover en didactique de la littérature : pourquoi ? Comment ? À quelles conditions ? Avec quels effets ? Retour sur trente années d'expériences. *Tréma*, 59.

ECO, U. (1989). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* (M. Bouzaher, trad.). Grasset.

FOURTANIER, M-J. (2009). Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. Dans Rouxel, A., Louichon, B. (Dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.

HÉBERT, M. (2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*. 149.

LARRIVÉ, V. (2018). Chapitre 9. Le journal de lecteur. Dans Larrivé, V., Le Goff, B. *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Éditions.

- LARRIVÉ, V. (2021). Le journal de lecteur comme dispositif de formation à la lecture sensible.
- LANGLADE, G. (2004). Le sujet lecteur Auteur de la singularité de l'œuvre. Dans LANGLADE, G., ROUXEL, A. (Dir.). *Le Sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- LANGLADE, G. (2007) La lecture subjective. *Québec français*, 145.
- LEDUR, D., DE CROIX, S. (2005). Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1).
- LOUICHON, B., PERRIN-DOUCEY, A. (2020) Le sujet lecteur en formation d'enseignant·e·s. *Pratiques*, 187-188.
- LOUICHON, B. (2009). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. Dans Rouxel, A., Louichon, B. (Dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.
- LOUICHON B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : PUR.
- REUTER Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- ROUXEL, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans Langlade, G., Rouxel, A. (Dir.). *Le Sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- ROUXEL, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le français aujourd'hui*, 147.
- ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157.
- ROUXEL, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. Dans Ahr, S. et Joole, P. (éd.). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Diptyque. N°25. Namur : PUN
- SAUVAIRE, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans Denizot, N., Dufays, J-L., Louichon, B. (Dir.). *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur.

TAILHANDIER, S. (2021). Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelle didactisation ? *Repères*, 64.

2. Textes du Ministère de l'Éducation nationale

MEN. (2019). *Repères annuels de progression* de français, cycle 3.

MEN, *BO* n° 31 du 30 juillet 2020. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

MEN. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Intervention d'Anne Vibert, inspectrice générale, en séminaire national (mars 2011).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Le carnet de lecteur*. Éduscol.

MEN. (2021). *La littérature à l'école. Notices des ouvrages de la liste de référence 2018*. Cycle 3.

3. Œuvres littéraires sur la lecture

DUMAYET, P. (2000). *Autobiographie d'un lecteur*. Éditions Pauvert.

PROUST, M. (1921). Journées de lecture. *Pastiches et Mélanges*. Éditions de la Nouvelle Revue Française.

SARTRE, J-P. (1963). *Les Mots*. Folio, ed.1975.

SUSKİND, P. (1996). « Amnésie littéraire ». *Un Combat et autres récits*. Le Livre de Poche.

4. Ouvrages de littérature de jeunesse

DAHL, R. (1988). *Matilda*. Folio Junior, ed.2007.

FERDJOUKH, M. (1999). *La fiancée du fantôme*. École des loisirs.

FOMBELLE, T., CHAUD, B. (2022). *101 façons de lire tout le temps*. Gallimard Jeunesse.

GUDULE. (1995). *La bibliothécaire*. Le Livre de Poche.

- HEIDELBACH, N. (1997). *Un livre pour Elie*. Seuil Jeunesse.
- LEGEAY, C. (2016). *Un livre, ça sert à quoi ?* Nice : Tom'poche.
- NÉMIROVSKY, I. (1992). *Un enfant prodige*. Folio Junior, ed.2005.
- SMAJDA, B. (1993). *Halte aux livres !* École des loisirs.
- THOMPSON, C. (1998). *Le livre disparu*. Circonflexe.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaires initial et final

Annexe 2 : Affiche du festival Partir en livre édition 2021

Annexe 3 : Groupement de textes sur les différents profils de lecteur

Annexe 4 : Postures de lecteurs

Annexe 5 : Extrait du *Livre disparu*, C. Thompson

Annexe 6 : La bibliothèque intérieure de CM1-8, de CM1-10 et de CM2-1

Annexe 7 : Tableau synoptique des productions d'écrit

Annexe 1 : Questionnaires initial et final

Date :

Quel lecteur suis-je ?



1) Que lis-tu ?

ALBUM ROMAN MAGAZINE BD MANGA POÉSIE
THÉÂTRE CONTE JOURNAL

Donne un exemple pour chaque type de lecture entouré :

.....
.....
.....

2) Pourquoi est-ce que tu lis ?

.....
.....

3) Où est-ce que tu aimes lire ?

.....
.....

4) Quel est ton livre préféré à la B.C.D ? Pourquoi ?

.....
.....

5) Qui t'a déjà lu des histoires ?

.....
.....

6) Quels sont les premiers livres que tu as lus tout seul ?

.....

7) Quelle émotion ou sentiment aimes-tu le plus ressentir pendant que tu lis ou quand tu écoutes une histoire ?

JOIE

PEUR

TRISTESSE

COLERE

SURPRISE

Autre :

.....

Pourquoi ?

.....

.....

8) Quel est le livre que tu recommanderais à un ami ou une amie ? Pourquoi ?

.....

.....

9) Comment te définis-tu en tant que lecteur ?

.....

.....

.....

Date :

Quel lecteur suis-je ?



1) Que lis-tu ?

ALBUM ROMAN MAGAZINE BD MANGA POÉSIE
THÉÂTRE CONTE JOURNAL

Donne un exemple pour chaque type de lecture entouré :

.....
.....
.....

2) Pourquoi est-ce que tu lis ?

.....
.....

3) Où est-ce que tu aimes lire ?

.....
.....

4) Quel est ton livre préféré à la B.C.D ? Pourquoi ?

.....
.....

5) Quelle émotion ou sentiment aimes-tu le plus ressentir pendant que tu lis ou quand tu écoutes une histoire ?

JOIE PEUR TRISTESSE COLERE SURPRISE

Autre :

.....

Pourquoi ?

.....
.....

6) Quel est le livre que tu recommanderais à un ami ou une amie ? Pourquoi ?

.....

.....

7) Comment te définis-tu en tant que lecteur ?

.....

.....

.....

Conclusion :

1) Qu'est-ce qui t'a plu ou déçu dans les ateliers de lecture ?

.....

.....

.....

2) Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont surpris, auxquelles tu n'avais jamais réfléchi avant ?

.....

.....

.....

3) Avec les écrits et les ateliers que l'on a faits ensemble, est-ce que tu as pu réfléchir à quel lecteur tu es ? Raconte.

.....

.....

.....

Annexe 2 : Affiche du festival Partir en livre édition 2021



Annexe 3 : Groupement de textes sur les différents profils de lecteur

Les passages en italique sont ceux qui ont été retirés dans la version différenciée de ce corpus.

Matilda, Roald Dahl, 1988, Folio junior ed. 2007:

À dater de ce jour-là, Matilda ne se rendit plus à la bibliothèque qu'une fois par semaine pour y prendre des nouveaux livres et rendre ceux qu'elle avait lus. Sa petite chambre était devenue sa salle de lecture et elle y passait le plus clair de ses après-midi à lire avec, bien souvent, une tasse de chocolat chaud à côté d'elle. Il n'y avait rien de plus agréable que de boire un chocolat à petites gorgées en lisant.

Les livres la transportaient dans des univers inconnus et lui faisaient rencontrer des personnages hors du commun qui menaient des vies exaltantes. (p20)

La Bibliothécaire, Gudule, 1995, Livre de poche :

L'endroit est extraordinaire : des rayonnages couvrent les murs et s'alignent les uns derrière les autres, formant d'étroites allées. Combien y a-t-il de livres, ici ? Dix mille, cent mille, un million ?

Même lorsqu'on n'aime pas lire — et il n'existe pas de plus mauvais lecteur que Guillaume : à part la BD, tout ce qui est inscrit sur du papier lui donne des boutons ! —, un lieu pareil vous impressionne. (p23)

Un enfant prodige, Irène Némirovsky, 1927, Folio junior ed. 2005 :

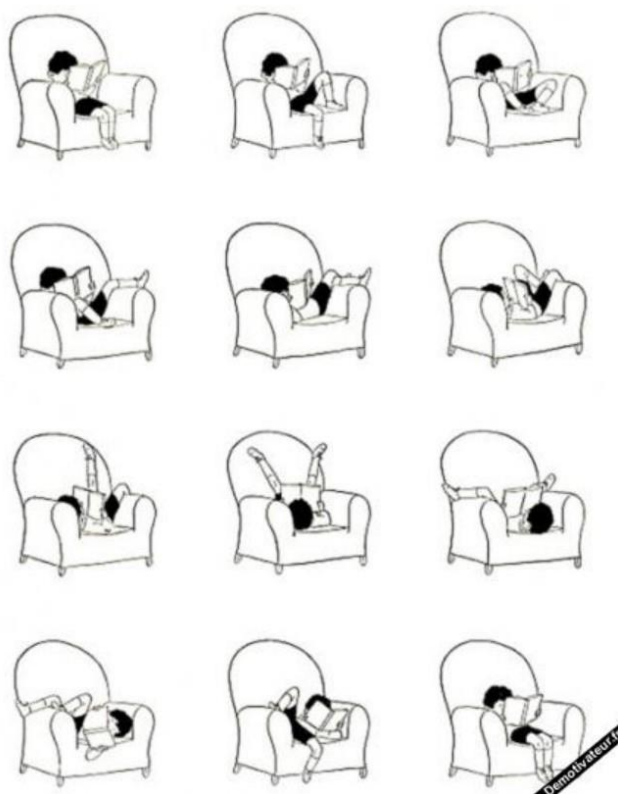
Ismaël lisait comme on s'enivre ; il sortait de ses lectures la tête en feu, égaré, ahuri, comme éveillé brusquement de quelque rêve. Il y avait des poésies qu'il ne pouvait pas répéter sans pleurer et d'autres qui l'emplissaient d'un sentiment semblable à la terreur. (p62)

Halte aux livres !, Brigitte Smajda, 1994, l'école des loisirs :

Personne ne sait que je déteste les livres.

Je prends le premier livre de la bibliothèque et je le jette contre le mur. Le livre heurte le mur sans faire trop de bruit. Je le ramasse. Le livre n'a rien. À peine une légère égratignure. Je prends un deuxième livre et le jette plus fort en prenant la posture de poids. Toujours rien. Je prends un troisième livre, un plus gros, un album. L'album s'ouvre pendant son vol et s'aplatit sur le mur comme une grosse crêpe géante. (p22-23)

Annexe 4 : Postures de lecteurs



ALBERTO MANGUEL
JOURNAL D'UN LECTEUR



TRADUIT DE L'ANGLAIS PAR CHRISTINE LE BEUF



101 façons de lire tout le temps, par Timothée de Fombelle, illustré par Benjamin Chaud, Gallimard Jeunesse (2022).



Le marque-page



La bulle



Le lotus



L'autruche



Le classique
est vraiment rare



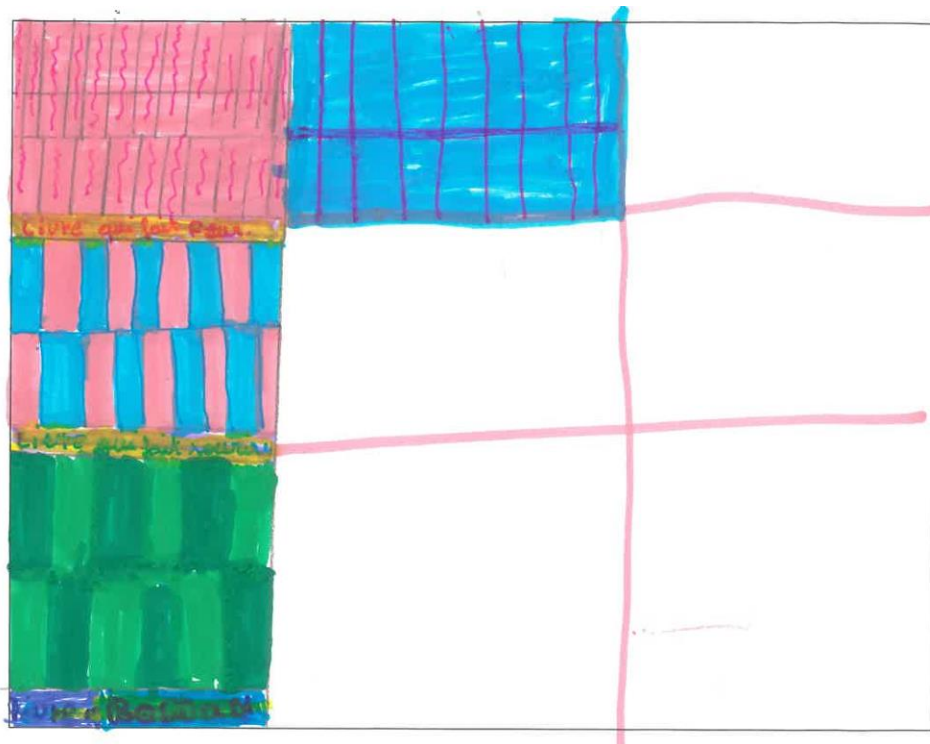
La guinea
suit son instinct

Annexe 5 : Extrait du *Livre disparu*, C. Thompson



Annexe 6 : La bibliothèque intérieure de CM1-8, de CM1-10 et de CM2-1

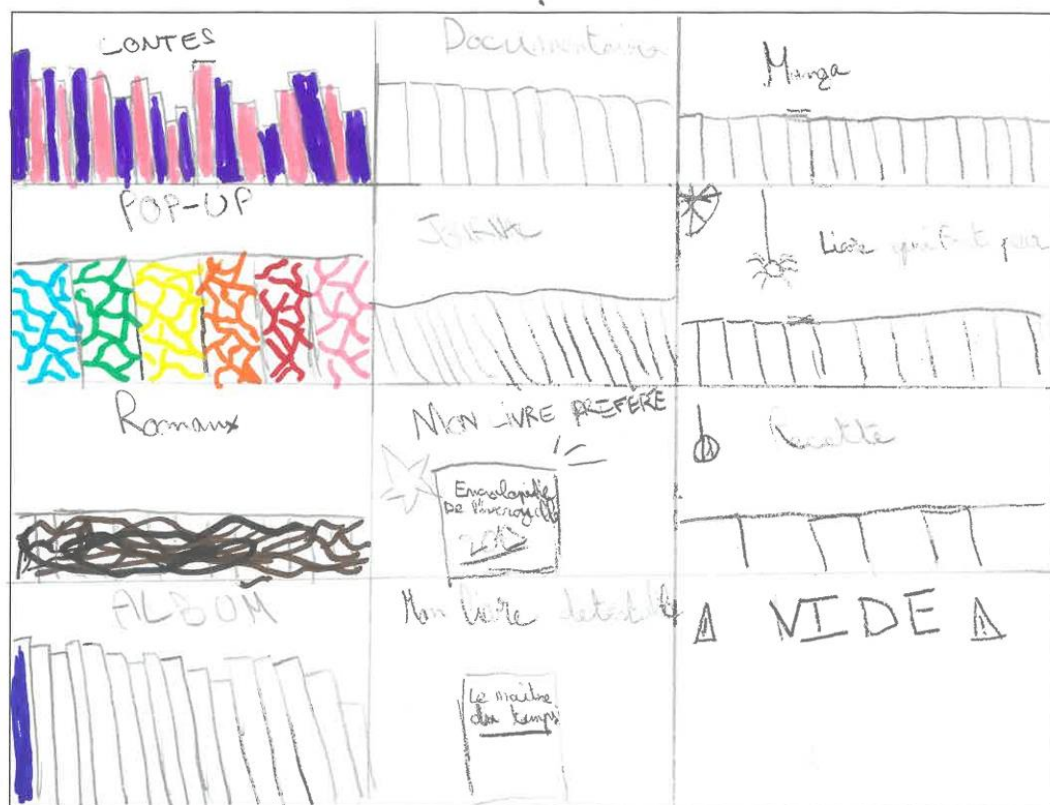
CM1-8 :



CM1-10 :



CM2-1 :



Annexe 7 : Tableau synoptique des productions d'écrit

Questionnaire initial									
Elèves	Que lis-tu ?	Pourquoi est-ce que tu lis ?	Où est-ce que tu aimes lire?	Quel est ton livre préféré à la B.C.D.? Pourquoi ?	Qui t'a déjà lu des histoires ?	Quels sont les premiers livres que tu as lus tout seul ?	Quelle émotion ou sentiment aimes-tu le plus ressentir pendant que tu lis ou quand tu écoutes une histoire ?	Quel est le livre que tu recommanderais à un ami ou une amie ? Pourquoi ?	Comment te définis-tu en tant que lecteur ?
CM1 1	Manga : One piece, poésie : Le lion et le rat, roman : Menace sur le gladiateur, conte : Blanche neige	Pour mieux lire et pour bien écrire	Dans ma chambre	Drôle de samedi soir parce que c'est intéressant.	Ma mère, mon père, ma cousine, mon cousin	Tchoupi et Peppa Pig	Joie j'aime bien, peur j'aime trop avoir peur, surprise je sais pas.	One piece parce que il est trop bien	J'aime pas de lire des longs livres.
CM1 2	BD, manga : j'aime les BD parce que il y a des aventures et j'adore les onomatopées c'est trop stylé. Et les manga ses il y a des combats.	J'aime pas trop lire mais au fond j'adore, j'aime bien.	Dans ma chambre ou dans la cuisine avec ma mère.	Mon livre préféré est YAKARI.	Mes parents et la maîtresse.	C'est le livre Mickey!!!	Autre : normale. Je sais pas.	Le livre Ki et Hi.	?
CM1 3	Magazine, BD, manga, conte : Ki et Hi, il y a aussi Ichika et Nika, Mélusine, la belle au bois dormant, Poupée lol, Jami et les tentacules	J'aime trop lire c'est bien pour le cerveau et on apprend à lire aussi c'est rigolo et c'est amusant de lire. C'est--génial ! Extraordinaire...ecetera .	Chez moi ou dehors là où il a pas de bruit et où c'est calme tranquille en vrai ça fait du bien de lire surtout quand on est à l'aise.	Les tous à part les gros livres mais en j'aime les tous mais y en a où ça m'intéresse pas.	Ma mère, la maîtresse, mon père	Tchoupi et mon petit oiseau.	Joie, peur, tristesse, colère, surprise. Parce que j'aime pas quand le livre parle d'une émotion et j'aime quand y a beaucoup d'émotions.	Tous les livres que j'ai écrit et les titres. Mais j'aime pas trop donner parce que des fois on les casse mes livres	Je n'aime pas quand y a des choses bizarres. Et j'aime bien c'est incroyable de lire.
CM1 4	Ma première boum est un roman car il n'y a presque aucune image.	Pour apprendre à lire à des publics et à savoir écrire et réciter.	Dans un endroit calme comme ma chambre.	Mon livre de BCD préf c'est Les livres de Harry Potter.	Mes maîtresses.	Tchoupi, Cendrillon, Le chaperon rouge.	Surprise: parce que je découvre de nouvelles choses.	Tchoupi car il y a beaucoup d'aventures et beaucoup d'expériences.	Je lis bien fort pour que le public m'entende, je me tiens bien droite et je respecte mon public.
CM1 5									

CM1 6	BD : Garfiel, Komatsu	J'adore lire des livres	Dans ma chambre ou dans mon salon	Karasu	Ma sœur, ma mère, mon frère	Max et Lili	Joie.	Garfield parce qu'il est très drôle.	Je lis parce que c'est drôle. Je lis pour moi. C'est ma matière préférée j'adore lire.
CM1 7	Conte : parce que j'aime beaucoup le conte de feu j'aime les animaux et j'aime les histoires	Parce que j'aime lire mais j'aime pas le livre avec beaucoup de pages sans dessins	Dans le salon	Cest Yakari	La maîtresse		Joie, autre : content.	/	/
CM1 8	Roman, manga, poésie, conte : Harry Potter, A quoi ça sert un poème, La bête et la belle	Pour lire et savoir écrire	Oui et non	Mon livre préféré c'est Max et Lili parce que il [est] bien.	Maîtresse, ma sœur	Le petit ours brun	Peur, tristesse, colère, surprise : parce que c'est meilleur d'avoir beaucoup d'émotion	Max et Lili car il fait beaucoup d'aventures.	Je préfère les livres de ma grande sœur.
CM1 9	Roman : Signé vendredi 13 ; Les nuits d'Halloween ; La fille sans nom ; la petite fille aux allumettes	Pour le plaisir de lire	À la BCD ou chez moi	La fille sans nom (triste) ; La petite fille aux allumettes (triste) ; signé vendredi 13 (de l'action) ; Les nuits d'Halloween (il y a du suspense)	La maîtresse, ma mère	Tchoupi et Peppa pig	Joie, peur, tristesse, colère, surprise. Parce que je m'imagine l'histoire.	Signé vendredi 13.	Je lis les livres pour moi et j'apprens à écrire.
CM1 10	Album, roman : Le bus magique, cauchemar lit chercher bon lit	Des fois je m'ennuie à la maison et j'ai envie	Dans la chambre et au salon au canapé	<i>Le bus magique</i>	Maman, la maîtresse et quand j'étais petit c'était papa	Je sais pas	Joie : Quand je finis mon livre bah je suis plein forme et je suis content j'ai fini mon défi.	Je sais pas	J'aime bien lire avec mon copain et mon frère jumeau et ma grande sœur
CM2 1	BD : Max et Lili, en documentaire : l'Encyclopédie de l'incroyable 2019.	Pour me divertir quand j'ai rien à faire	Dans ma chambre	L'Encyclopédie de l'incroyable 2019 ça m'a montré des infos que je ne connaissais pas	La maîtresse, ma mère	Le monstre des émotions	Autre : sérénité. Je me sens bien.	L'Encyclopédie de l'incroyable 2019.	Je lis avec mes amies

CM2 2	Roman, journal	Je ne sais pas	En classe ou dans ma chambre		Ma mère la maîtresse		Peur : je sais pas		J'aime bien lire devant la classe mais pas toute seule.
CM2 3									
CM2 4	Album: Le ballon de Tibi	Je ne sais pas	Chez mon amie	Les sisters	La maîtresse	Je ne sais pas	Autre : normale. Je ne sais pas	Les sisters je ne sais pas	J'aime pas trop
CM2 5	Album, roman, magazine	Pour apprendre et pour savoir l'orthographe	Chez moi ou à l'école	Le tonton de Léon	La maîtresse	"C'est un ciliabère"	Autre : neutre parce j'ai pas d'émotion quand je lis	Le tonton de Léon	Je lis bien et parfois je articule pas bien
CM2 6	Manga, documentaire : Bluelock, l'Encyclopédie de l'incroyable 2019.	Parce que	À la bibliothèque	L'Encyclopédie de l'incroyable 2019	Mon cousin	Je sais pas ?	Peur, surprise : J'aime les histoires qui font et qui font rire	Black lover et Natsou	J'ai quelques problèmes de lecture. Je progresse en lecture.
CM2 7	Album, roman, catalogue : Vercingétorix et César, Lidi, Action, Qui a peur de la lumière, Le maître du temps	Parce que je m'entraîne à mieux lire ça sert à savoir lire dans la vie.	Chez moi à l'école à la bibliothèque de Bagatelle.	L'Encyclopédie de l'incroyable 2019, la box	Maître, maîtresse, père-mère, moi, grand frère, grande sœur, petit frère, copain	L'émotion qui a peur de la lumière	Tristesse, surprise, suspense : Je ressens de la tristesse parce que ça me fait pitié après je sais pas la surprise et le suspense	L'Encyclopédie de l'incroyable 2019, la box, Ripley, L'Encyclopédie de l'incroyable 2019	Je lis bien mais c'est pas ma meilleure matière mais j'aime bien ma meilleure matière est les mathématiques et la lecture est ma préférée
CM2 8	Magazine, BD, manga : bluelock	Pour apprendre à lire	Un peu		Maître	Max et Lili	Colère : il a des trucs sa rive pas à lire		"Om pededificuleter"
CM2 9	Magazine, BD, manga : Les aventures Sonic, Carrefour, Jujutsu Kaisen	Car c'est amusant et acheter des trucs	Dans ma chambre	Ki et Hi	Ma grande sœur	Manga de ma grande sœur	Joie, tristesse, surprise : quand il des combats des personnages mort quand un héros réussit quelque chose	Sonic	Je lis plus vite dans ma tête et je lis avec mes amis et mes sœurs
CM2 10	Manga : j'aime bien Naruto parce il a de l'action.	Pour découvrir des nouvelles histoires.	Dans ma chambre.	L'île au trésor il a de l'action et il a plusieurs parties.	La maîtresse ma mère	Je ne sais pas	joie : je suis joyeux de découvrir d'autres livres.	Naruto parce que il a de l'action et c'est bien.	Je ne sais pas

Questionnaire final											
Que lis-tu ?	Pourquoi est-ce que tu lis ?	Quel est ton livre préféré à la B.C.D. ? Pourquoi ?	Quelle émotion ou sentiment aimes-tu le plus ressentir pendant que tu lis ou quand tu écoutes une histoire ?	Quel est le livre que tu recommanderais à un ami ou une amie ? Pourquoi ?	Comment te définis-tu en tant que lecteur ?	Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu dans les ateliers de lecture ?	Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont surpris, auxquelles tu n'avais jamais réfléchi avant ?	Avec les écrits et les ateliers que l'on a faits ensemble, est-ce que tu as pu réfléchir à quel lecteur tu es ? Raconte.			
Manga : One piece, conte : Blanche-neige, Raiponce	Pour mieux lire et écrire.	J'en ai pas. Ils sont chez moi.	Peur : J'aime bien avoir peur.	Blanche neige, il est bien.	J'aime lire beaucoup de pages, les livres qui font peur.	Qu'est-ce qui m'a plu, j'ai tout aimé.	Mes premiers livres quand j'étais petite.	Non j'ai pas encore réfléchi.	CM1 1		
BD, manga : Les BD j'aime bien c'est cool. Les mangas, il y a de l'action et tout trop cool.	Je ne sais pas je lis comme ça.	"Le livre à ses dur mais le meilleur ses Kie et hie"	Autre : normal. Je sais pas	Le livre Ki et Hi mais je ne sais pas peut-être il ou elle va aimer ou lui aussi.	Je suis pas accroché au livre en fait j'aime pas trop.	Le truc qui m'a plu c'est quand tu lis et pas de truc nul.	Non	Je ne sais pas.	CM1 2		
									CM1 3		
Album, magazine, BD, manga, conte, dictionnaire : Ichiko et Niko, Ki et Hi, Blanche Neige, petit oiseau.	J'aime bien c'est ma passion. C'est amusant ! (et c'est bien pour le cerveau). Je dévore un livre !	Aucun avant oui mais...maintenant non ça change	Peur, tristesse, colère, surprise : j'aime pas quand dans un livre y a que une émotion dans mon livre.	Rien !	J'aime lire c'est la réponse 2) que j'ai écrit.	Tout !	C'est la question 2-6-4 et quelle lectrice.	C'est-à-dire.	CM1 4		
Roman, conte : Ma première boum, La griffe du jaguar, Cendrillon	Pour continuer à avoir une lecture bonne, et pour lire et écrire très bien.	La griffe du jaguar car c'est des aventures amusantes.	Joie, surprise : car je découvre beaucoup de choses.	Ma première boum car c'est quelque chose de décevant.	Bien tenue-lire à haute voix.	Tout.	Comment plonger dans un livre.	Je sais pas	CM1 5		

BD	Parce que c'est drôle de lire des fois c'est beaucoup drôle dans les livres de BD	Le cadet des Soupétard parce que ce livre était très cool et aventurier	Joie : parce que c'est bien de lire c'est drôle	Garfield parce qu'il est drôle et fait des blagues	Je lis vite.	J'aime bien quand Salomé nous lisait le livre de La fiancée du fantôme	Non il y a rien qui m'a surpris j'aimais plus.	Quand elle a lu le livre pour Elie j'aimais plus.	CM1 6
Conte : Moi j'aime lire des contes parce que j'aime les histoires et j'aime les animaux	Parce que il y a des choses intéressantes	Mon livre préféré c'est le petit chaperon bleu	Autre: normal parce que j'aime beaucoup lire des livres et ça me plaît.	<i>Barbe bleue</i>	Je pense que c'est normal	J'aime tout ce qu'on a fait surtout la lecture	Je sais pas	Je sais pas	CM1 7
Poésie, conte : Clovis roi des francs, Blanche Neige	Pour apprendre [à] articuler.	Harry Potter car c'est un roman.	Peur, surprise : car c'est plus intéressant.	Non	Non	Oui car il y avait beaucoup de ateliers.	Pourquoi est-ce que tu lis	Non	CM1 8
Album, roman : La fiancée du fantôme	Pour les dictées et les fautes	Signé Vendredi 13	Joie, peur, tristesse, colère : En fonction du livre!	La fiancée du fantôme		Tout m'a plu	Oui je pensais pas que les livres faisaient aussi trop de surprise.	Non !	CM1 9
Album, roman : Album pourquoi il y a beaucoup d'histoire et la même chose que le roman	Bah quand je m'ennuie quand je rigole.	Je sais pas	Joie : quand je lis un livre bah je suis bien forme	Je sais pas	Je sais bien lire et j'aime bien cette histoire.	De ce qui m'a plu c'était quand Salomé lit des livres.	Je sais pas	Je suis un lecteur qui aime travailler à votre activité.	CM1 10
Documentaire : L'encyclopédie de l'incroyable 2019	Pour me divertir	L'encyclopédie de l'incroyable 2019	Je ne ressens rien	<i>La fiancée du fantôme</i>	Je ne sais pas	Rien ne m'a déplu. J'aime les lectures offertes	Les lectures offertes	Je ne sais pas NON	CM2 1
Roman, manga : <i>Drôle de samedi soir, One piece</i>	Pour faire passer le temps	Un roman	Joie, tristesse, autre : rigolade. Je sais pas	<i>La récré du petit Nicolas</i>	Je lis beaucoup.	La lecture offerte j'aime quand on me lit un livre	Non	Non	CM2 2

												CM2 3
Album, BV, manga, poésie : Les sisters, Clovis roi des francs	Parce que j'aime	Les sisters	Rien j'ai rien senti	Je ne sais pas	Je ne sais pas	Je ne sais pas	Tout parce que c'était bien lu	Non	Non			CM2 4
Roman, magazine, poésie, fable, conte : Petit poucet, Le tonton de Léon, les hiboux, Cabot caboché	Pour apprendre	Le tonton de Léon	Rien parce que j'ai pas d'émotions quand je lis.	Le tonton de Léon	J'ai lis bien.	La fiancée du fantôme.	Non	Non	Je suis un lecteur qui lit bien, et fluide			CM2 5
Manga, documentaire : Encyclopédie de 2019, Hunter x hunter, Demon Slayer, Jujutsu Kaisen, Blue lock	Je ne sais pas	Encyclopédie incroyable 2019	Peur, surprise : j'aime les histoires qui font peur. J'aime les histoires de suspense.	Hunter x hunter - Jujutsu Kaisen	Je ne sais pas	Oui il m'a plus tu as lu les deux livres	NON !	NON !	NON !			CM2 6
Poésie : parce que y a des rimes	Je sais pas trop parce que j'aime lire	Boxe parce que mon meilleur sport c'est la boxe et voilà	Rien : je sais pas	Boxe parce que il aime la boxe et il est bien le livre.	Je suis un bon lecteur "en tant que mon choix"???	L'atelier c'est quoi ton meilleur livre et j'aime ce livre et ça me rappelle des souvenirs	Non	Non				CM2 7
BD	Pour apprendre	Le fou volant	Colère : parce que il a des trucs que j'arrive pas à lire	Le fou volant parce que il a des trucs drôles		Ecouter la lecture	Rien	Non				CM2 8
Album, magazine, BD, manga : Lucky Luke	Pour faire passer le temps	"Moun"	Surprise : Quand on lit on sait jamais ce qui va se passer.	Sonic	Je sais pas	Rien m'a déplu	Non	Non				CM2 9
Manga : parce que y a beaucoup d'action	Ca m'aide à la lecture	L'île au trésor parce que y a de l'action	Joie : j'aime apprendre les histoires	L'île au trésor il a beaucoup d'action	Ca va je lis bien.	Tout est bien parce que j'ai appris d'autre chose.	Non	Non				CM2 10

	T1 : Un livre pour Elie		T2 : Comment je choisis un livre?	T3 : Mes souvenirs de lecteur	
	Que se passe-t-il dans les illustrations? Où se trouvent Elie et Léa?	Et toi qd tu lis un livre ou qu'on te lit une histoire que se passe-t-il dans ta tête ? As-tu la même impression que Elie et Léa ?	Nomme le livre que tu as sélectionné et explique pourquoi il te donne envie de le lire.	Raconte un bon souvenir.	Raconte un mauvais souvenir.
CM1 1	Ils sont partis dans le livre, dans une île imaginaire.	Non parce que j'ai vu les illustrations. Oui si je vois pas les illustrations.	Titre : <i>La maison hantée</i> , parce que les pages sont en 3D et j'aime bien les histoires qui font peur.	Une fois ma mère m'a lu un livre et j'ai dormi c'était bien.	J'en ai pas.
CM1 2	Ils sont dans le livre, le monde est très mode aventure et Léa est très courageuse Elie aussi, c'est beaucoup de dinosaures et de poissons. Et dans le livre ils sont sur une île et c'est préhistorique.	Non mais quand c'est ma mère je m'endors vite. Moi j'imagine pas l'histoire.		Quand j'ai lu mon manga il y avait quelqu'un qui est mort en se sacrifiant pour son équipe	Quand je voulais prendre un livre mais quelqu'un l'a pris et c'était le pire livre de la "bivre".
CM1 3	Ils grimpent une montagne mais ils ont rencontré un monstre terrifiant face à face avec le monstre ils sont tombés dans l'eau	Je me projette dans l'histoire, je fais comme si c'était moi.	La maison hantée parce que il est court pour moi.	Quand j'étais petite, mon amie est venue chez moi et on a lu un livre. Mon amie a mis un cupcake posé sur un livre sur ma tête. C'était rigolo.	Un garçon est venu et a déchiré mon livre.
CM1 4	Dans un livre où ils s'aventurent ils sont dans un autre monde et qui sont dans une île imaginaire et ils ont	Quand	Noémie lit et crie ça m'inspire dévorer un livre.	Un jour c'était le 13 moi j'ai appris à lire un livre à mon petit frère Gaby Saïd 2ans je lui lis et il le répète jusqu'à il a déchiré la page 28	Le même jour quand j'étais à la même page la 29 mon petit frère a commencé à ne plus lire avec moi et à déchirer la page je suis trop triste

CM1 5	Ils se trouvent dans leur rêve c'est-à-dire dans une imagination.	Quand on me lit eh bien j'imagine ce qu'il se passe	Titre : La maison hantée, parce que les pages sont en 3D et j'avais vu que les pages sont du pop-up.	Sur le livre <i>Ma première boum</i> mon souvenir c'est que une boum c'est une grande fête.	Je n'en ai pas
CM1 6	Il se trouve dans le livre au bord d'une mer. Ils vont dans un bateau il traverse la mer. Elie et Léa grimpent le volcan puis ils vont sur la queue du dragon. Il retourne dans leur monde et Léa s'est blessée sur le	Oui quand je lis un livre j'imagine que je suis dans le monde du livre comme un rêve.	<i>Monstres sacrés</i> . Moi j'aime ce livre parce que il y a de grandes écritures, et aussi parce que c'est un grand livre	Quand ma sœur a lu Garfield elle rigolait du coup je voulais voir le livre pour voir que ce qui lui fait rire.	J'en ai pas.
CM1 7	Ils se trouvent dans un livre	Non parce que je sais pas imaginer	<i>Aya de Yopougon</i> parce que je suis africain et j'aime l'Afrique	J'aime quand la maîtresse nous avait lu un livre	Je n'ai pas de mauvais souvenir
CM1 8	Il s'est passé que Léa ne voulait pas rentrer dans la à Elie.	Non parce que on me montre l'image. Et même si il y a pas d'image je pense rien.	<i>Journal d'un chat assassin</i> . Je l'ai pris parce que la page elle est belle et j'aime bien les romans.	Une fois j'étais avec ma sœur et elle m'a lu une histoire et quand elle a lu j'ai bien dormi.	J'ai pas de mauvais souvenirs.
CM1 9	Ils sont dans un monde fantastique dans île différente que toutes les autres. (c'est un voyage mental)	Non parce que je vois les illustrations	<i>Une histoire sombre, très sombre</i> (parce que j'aime les histoires qui font peur !)	C'est quand la maîtresse nous a lu un livre très intéressant à la BCD	La maîtresse voulait nous lire un livre et après elle nous a rien lu
CM1 10	Ils étaient dans le livre et ils sont allés partout au bateau et au début ils glissaient sur les escaliers...	Oui parce que dans tous les livres j'essaie de me concentrer dans l'histoire pour comprendre mieux	<i>Une histoire sombre très sombre</i> . J'aime bien les livres qui font peur et les livres album.	J'ai lu un livre horreur.	Quand j'ai lu un livre il est tombé sur mes pieds aïe ça fait trop mal.

CM2 1	A côté d'un volcan. Ils atterrissent sur un espèce d'escalier	Je me fais l'histoire dans ma tête. Non.	<i>Journal d'un chat assassin.</i> Je l'ai pris car j'ai lu le résumé et il m'a plu.	J'ai lu un livre avec mes amies qui nous a fait rire qui s'appelle <i>L'encyclopédie de l'incroyable 2019.</i>	En CE1 ma maîtresse nous a lu un livre sur le corps.
CM2 2	Ils prennent l'escalier. Léa est attrapée par le monstre dans leur imagination	Non je sais pas imaginer	<i>La maison hantée</i> il m'a l'air bien	J'ai lu des livres en un jour j'ai bien aimé	J'en ai pas
CM2 3	Elie et Léa sont rentrés dans le livre puis ils sont allés dans le paradis et la mer.	Dans ma tête, il se passe rien.	<i>Un tueur à ma porte.</i> Car il sent bon et il fait peur.	Je me souviens d'avoir lu "Les malheurs de Sophie" qui racontent l'histoire d'une fille qui faisait beaucoup de bêtises et sa mère est morte.	Quand sa mère est morte son père s'est remarié avec une mauvaise dame qui maltraitait Sophie.
CM2 4	Il y avait des monstres et du poisson. Ils étaient dans un livre	Rien du tout.	<i>Noémie lit et crie</i> parce que il est petit.	Une fois il y avait deux sœurs la petite elle faisait que embêter sa sœur. Elle faisait aussi que prendre son journal intime et du coup une elle a vu puis après elle a crié Marine !	Une fois j'ai lu chez moi un livre et il y avait une photo et du coup elle m'a fait peur cette photo
CM2 5	Léa et Elie plongent dans l'histoire et ils font un voyage dans le livre [barré] mental.	Je fais des images.	Ca me fait penser quand j'étais en Guinée [le livre choisi était <i>Aya de Yopougon</i>]	Je me souviens quand j'avais lu <i>Le tonton de Léon.</i>	Mon mauvais souvenir quand j'ai lu un livre était un manga où il y avait plein de texte.
CM2 6	Léa et Elie sont dans les escaliers et ils ont volé et ils étaient sur un corbeau ils étaient dans un bateau et ils sont dans une île c'était imaginé.	Je me fais des histoires.	<i>Le livre disparu</i> parce que c'est les illustrations sont belles	Un jour j'ai lu un manga de foot et j'ai pensé que j'étais dans le livre.	J'en n'ai pas
CM2 7	Ils sont dans un livre	Je sais pas rien du tout	<i>La maison hantée</i> j'ai pris parce que j'aime les gros livres. J'aime la matière. J'aime le titre. J'aime les livres pop-up	Mon meilleur livre c'est avec mon meilleur copain quand on a lu la Boxe et le livre parlait de Mike Tyson le reportage et le deuxième Zlatan Ibrahimovic mon troisième est <i>La maison hantée</i> .	Mon mauvais souvenir c'est le livre le cauchemar.
CM2 8	Ils sont dans une montagne ils se trouvent dans un livre	Non	Aya il a des dessins	/	Un jour il y avait un livre de horreur dans ce livre il y avait des monstres
CM2 9	Léa et Elie rentrent dans le livre et Léa se fait capturer par un dragon Elie tue le dragon et revient chez Léa.	Non rien du tout	J'ai fait au hasard	La première fois que j'ai lu un livre a[vec] mon petit cousin	/
CM2 10	Il vont dans plusieurs endroits avec un dragon un aigle. Il se trouve dans un livre.	Non juste j'écoute l'histoire.	<i>Monstres sacrés</i> il fait peur il a de l'action	Il y a un livre que j'ai bien aimé <i>l'île au trésor</i> . Il avait beaucoup d'action.	J'ai pas aimé un livre parce il avait pas d'action.

T4 : Un livre, ça sert à quoi?	T5 : Groupement de textes	T6 : Le lieu où j'aime lire	T7 : Ma bibliothèque intérieure
Qu'est-ce qu'un livre selon toi?	Choisis le personnage auquel tu t'identifies le plus dans les textes et explique pourquoi.	Décris le lieu et la position dans laquelle tu te sens bien pour lire et explique pourquoi.	Le critère de classement de la bibliothèque dessinée par l'élève
ça sert à apprendre à cuisiner.	Halte aux livres ! Brigitte Smajda : parce que j'ai bien aimé quand j'ai lu.	Dans mon lit et assise.	/
c'est un livre, c'est pour lire ; c'est un livre!!	Le personnage de Halte aux livres, je suis pas trop lecteur et j'aime pas les livres.	Le lotus c'est confortable [a réutilisé un des exemples projeté aux élèves dans un second temps]	
c'est un moment de partage ; ça sert à t'entourer ; ça sert à imaginer	Halte aux livres ! Brigitte Smajda parce que comme je n'arrive pas à lire je prends un nouveau livre et je le lis etc ...	Parfois je fais le poirier dans le salon sur le canapé.	/
c'est un voyage extraordinaire	j'aime Matilda, Roald Dahl : parce elle aime lire comme moi-même que elle aime boire du chocolat chaud comme moi et c'est tout.	J'aime lire dans mon balcon et dans [le] hall parce que j'aime entendre un peu de bruit pas beaucoup j'ai plusieurs façons de lire et mes positions aussi.	Titre des ouvrages personnels

c'est la voix de quelqu'un ; c'est un moment de partage	Le texte auquel je m'identifie le plus c'est Matilda, Roald Dahl parce que en fait je me demande pourquoi elle veut que dans sa chambre.	La place où je me sens bien pour lire c'est mon salon et ma position c'est être assise.	Par couleurs
c'est un coin de tranquillité ; c'est une aventure que tu vis sans bouger ; c'est un voyage que tu fais, tu peux en faire un toi aussi !	Garfield il est drôle comme moi il dort comme moi il est intelligent comme moi il fait n'importe quoi comme moi il adore les BD comme moi il mange trop comme moi.	J'aime bien lire dans ma chambre parce que c'est calme. Soit j'aime m'asseoir ou allongée parce que tu te sens bien.	Par couleur
c'est un coin de tranquillité.	Halte aux livres parce que j'aime pas les livres avec beaucoup de pages mais j'aime quand c'est un peu	J'aime lire debout et j'aime lire à la bibliothèque.	"Je les range par auteur"
ça sert à bien lire et articuler	Halte aux livres ! Birgitte Smajda. Parce que je n'ai[me] pas lire.	Moi j'ai[me] lire dans ma chambre et assise	Par couleurs + "livres qui font peur", "livres qui font sourire", romans
C'est ta deuxième vie que t'imagines ; c'est un moment de tranquillité	Matilda, Roald Dahl. Parce que je lis toujours un livre ou deux, j'adore lire et ça m'aide pour mon orthographe (en dictée) pour plus faire d'erreurs.	Dans ma chambre allongée !	"Plus c'est beau j'aime ! Et ça m'aide à lire (j'aime lire)."
c'est apprendre à lire ; c'est pour rigoler avec tes amis.	J'aime bien Gudule pourquoi / Je lis que des albums et des romans et lui il lit que BD donc on dirait ça me ressemble.	En lieu c'est la chambre et le salon en position allongée.	Par genres littéraires : "BD, roman, fable, album, récit, journal" + dessin et légende du canapé

c'est un récit pour te divertir ; c'est ton ami et l'ami de tes amis	Je choisis le texte de Guillaume parce que j'aime que les documentaires.		Par genres : "album, romans, pop-up, contes, documentaires, manga, journal, recette" + "Mon livre préféré", "livres qui font peur", "mon livre détestable"
c'est un moment d'apprentissage ; c'est un moment de rigolade	Matilda j'aime beaucoup lire quand j'étais petite je lisais beaucoup	Dans mon lit mes jambes contre le mur	Par ordre alphabétique
c'est un moment de plaisir ; c'est un moment de peur de surprise ou de joie !	Je choisis Matilda, car j'aime bien lire mais pas toute seule dans ma chambre.	J'aime lire sur mon tapis. J'aime lire assise.	Légende avec des couleurs pour : "dictionnaire", "album", "journal", "roman"
c'est le monde ; c'est la vie	Halte aux livres parce que j'aime pas trop lire moi aussi	Sur le lit allongé et dans ma chambre	Par genres : "roman", "album", "BD" + dessin d'une chambre
c'est pour s'amuser ; ça sert à faire passer le temps	Je m'identifies à le Ismaël parce que quand je lis j'ai des sentiments.	J'aime bien lire dans une chambre, allongé sur le ventre.	Par couleur
c'est un jouet ; c'est une histoire que tu rêves dans ta tête.	J'ai choisi Guillaume parce que j'aime lire quelques BD.	J'aime lire sur l'herbe allongé	Titres des ouvrages personnels

c'est un jouet ; c'est une histoire que tu rêves dans ta tête.	J'ai choisi Guillaume parce que j'aime lire quelques BD.	J'aime lire sur l'herbe allongé	Titres des ouvrages personnels
ça sert à m'occuper.	Je choisis Gudule parce qu'il a un endroit extraordinaire.	Dans mon fauteuil parce que je suis bien personne me dérange et je lis pas trop assis et pas trop couché	"Déteste, aime, aime pas trop, triste, content, joyeux"
c'est un coin de tranquillité ; ça t'aide à mieux comprendre la vie	Halte aux livres ! Brigitte Smajda : personne ne sait que déteste les livres il veut détruire les livres au mur	J'aime lire dans ma chambre parce qu'il y a pas de bruit	Pas de classement mais dessin d'une fenêtre et d'un fauteuil
c'est un moment de silence ; c'est un moment d'émotion	Ismaël moi aussi j'ai des émotions quand je lis	Dans ma chambre et assis	Titres des ouvrages personnels
ça t'aide à mieux comprendre des travaux ; ça te fait imaginer l'histoire	Gudule j'aime lire les BD.	J'aime lire dans ma chambre. J'aime bien être assis. Assis j'aime bien dans ma chambre. J'aime bien aussi.	"entrée" et "sortie", titres personnels et de l'école, "couleur", "livre que j'aime bien"