

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Titre du mémoire

Présenté par

Mémoire encadré par

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le :

/2021



ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

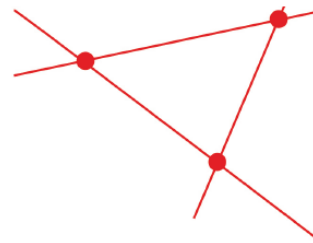
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Un carnet du lecteur pour saisir ses émotions lectorales en CE1

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 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*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à

le

Signature de l'étudiant.e

Remerciements

Tout d'abord, je souhaiterais remercier ma directrice de mémoire, Madame Larrivé. Merci pour votre disponibilité, votre bienveillance et vos remarques toujours riches et constructives. Vous avez su me proposer un grand nombre d'idées pour la mise en place du carnet du lecteur dans ma classe. Votre accompagnement m'a donc permis d'avancer plus confiante dans mon travail de recherche et je vous en remercie.

Un grand merci également à Madame Noizet, ma tutrice INSPE, pour son écoute et ses conseils. Ses propositions, que j'ai pu mettre en œuvre dans ma classe, ont participé à l'enrichissement de ma recherche. Sans elle, je n'aurais peut-être pas exploré certaines pistes, qui se sont avérées fort intéressantes.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement mes élèves. J'ai eu la chance d'avoir une classe ayant un goût prononcé pour la lecture. Malgré un dispositif inconnu pour eux, ils se sont tous pleinement investis. Leur engouement et leurs retours m'ont également portée pour la réalisation de ce travail et cela m'encourage à penser reconduire ce projet avec mes futurs élèves.

Au final, qu'importe ma réussite, je suis satisfaite d'avoir réussi à terminer ce mémoire après ces longs mois de travail car, comme le dit Gandhi : « C'est dans l'effort que l'on trouve la satisfaction et non dans la réussite. Un plein effort est une pleine victoire ».

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. Cadre théorique : un sujet lecteur engagé émotionnellement.....	4
1.1. Un sujet lecteur à l'identité variable.....	4
1.1.1. <i>Un modèle unique : le lecteur modèle.....</i>	<i>4</i>
1.1.2. <i>Un changement de statut : du lecteur modèle au lecteur réel.....</i>	<i>5</i>
1.1.3. <i>Un lecteur triple : modèle picardien.....</i>	<i>5</i>
1.1.4. <i>Une actualisation : reprise du modèle tridimensionnel.....</i>	<i>6</i>
1.2. Un sujet lecteur sensible.....	7
1.2.1. <i>Les émotions lectorales : émotions artefacts et émotions fictives.....</i>	<i>8</i>
1.2.2. <i>L'activité fictionnalisante.....</i>	<i>9</i>
1.3. Le sujet lecteur au cœur du processus d'empathie fictionnelle.....	10
1.3.1. <i>Une définition de l'empathie.....</i>	<i>10</i>
1.3.2. <i>Une définition de l'empathie fictionnelle.....</i>	<i>11</i>
2. Cadre didactique : un élève lecteur qui engage sa sensibilité.....	13
2.1. La prise en compte de l'élève lecteur à l'école.....	13
2.1.1. <i>Historique de l'élève lecteur.....</i>	<i>13</i>
2.1.2. <i>Lecture littéraire et implication de l'élève lecteur.....</i>	<i>15</i>
2.1.3. <i>Les compétences et postures de lecteur.....</i>	<i>16</i>
2.1.4. <i>Le plaisir de lire.....</i>	<i>17</i>
2.2. Le carnet du lecteur au service de la sensibilité de l'élève.....	18
2.2.1. <i>Définition du carnet du lecteur.....</i>	<i>18</i>
2.2.2. <i>Les fonctions du carnet du lecteur.....</i>	<i>19</i>
2.2.3. <i>Les enjeux du carnet du lecteur.....</i>	<i>20</i>
2.2.4. <i>La place de l'enseignant dans le dispositif du carnet du lecteur.....</i>	<i>21</i>
2.2.5. <i>Les différents écrits dans le carnet du lecteur.....</i>	<i>22</i>
3. Cadre expérimental : le carnet du lecteur en classe de CE1.....	25

3.1. Méthodologie de recherche.....	25
3.1.1. <i>Contextualisation</i>	25
3.1.2. <i>Introduction et mise en place du dispositif</i>	26
3.1.3. <i>Une sélection d'albums et d'œuvres de littérature de jeunesse</i>	27
3.2. Résultats et discussion.....	28
3.2.1. <i>Le recueil de données</i>	28
3.2.2. <i>Analyse générale des écrits</i>	29
3.2.3. <i>Analyse de l'expression des émotions</i>	37
3.2.4. <i>Bilan d'analyse</i>	39
3.3. Conclusion de la mise en œuvre du journal du lecteur.....	40
3.3.1. <i>Points positifs et points négatifs</i>	40
3.3.2. <i>Mon expérience</i>	40
3.3.3. <i>L'expérience des élèves</i>	41
Conclusion	46
Bibliographie	47
Annexes	50
Annexe 1 : Séquence d'introduction du carnet du lecteur.....	50
Annexe 2 : Couvertures des carnets.....	51
Annexe 3 : Questionnaires : <i>Quel lecteur suis-je ?</i>	55
Annexe 4 : La bibliothèque idéale de la classe.....	62
Annexe 5 : Un livre ça sert à quoi ?.....	63
Annexe 6 : Un calligramme et un haïku.....	68
Annexe 7 : Retranscription des interviews des élèves.....	69

Introduction

Selon l'écrivaine Madeleine Chapsal, la lecture est « un acte d'identification » car « si nous comprenons ce que nous lisons, c'est que les sentiments exprimés sont déjà en nous ». C'est alors que se pose la question des émotions lorsque nous lisons. Un livre dans les mains, il nous est déjà arrivé à tous de verser une larme, d'avoir un frisson ou le cœur qui s'emballe et c'est bien là tout le pouvoir de la lecture.

Le choix de mon sujet de mémoire est né d'une motivation personnelle : en tant que lectrice, il m'est déjà arrivé lors de mes lectures de corner une page pour me remémorer un passage ou bien de recopier une citation. Que ce soit au sein même du livre ou sur un support annexe, transcrire ses impressions de lecture me paraît être en parfaite continuité avec l'acte même de lire. Cependant, mon sujet découle aussi d'une préoccupation professionnelle. En effet, en tant que lecteur ou lectrice averti(e), l'acte de lire semble nous affecter d'une manière ou d'une autre, mais qu'en est-il de l'élève lecteur ?

Durant ma formation et mes stages j'ai pu constater à plusieurs reprises que le travail mené lors des séquences en lecture restait généralement figé sur la compréhension. Or, je pense que la lecture ne se résume pas à une compréhension littérale ni inférentielle. Annie Rouxel, professeur de langue et littérature françaises, décrit dans son article *L'avènement du sujet lecteur*, les recherches de Catherine Tauveron et Paul Ricoeur contestant la hiérarchie compréhension/interprétation. Selon elle, la compréhension et l'interprétation alternent dans le processus de lecture, et l'interprétation guiderait même souvent la compréhension. L'élève peut pleurer ou frissonner durant ses lectures et il ne faut surtout pas négliger cela dans l'enseignement de la littérature. En effet, il faut plutôt chercher à savoir comment recueillir ces émotions car même si la lecture est un des quatre domaines du programme de français, l'École ne forme pas seulement des lecteurs mais bien des sujets lecteurs. Comme le rappelle le ministre de l'Éducation Nationale dans le BO du 25 avril 2018 : « Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le

goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École. ».

C'est en débutant mes recherches que j'ai compris que ma préoccupation n'était pas infondée. Au cours des dernières décennies, la didactique de la littérature de jeunesse a placé l'expérience du sujet lecteur au centre de ses recherches. Annie Rouxel décrit un contexte de « crise de la lecture scolaire » dans les années 2000, (2013 : 116) dans lequel l'élève se retrouve hors jeu car le texte n'est qu'un « prétexte à la mise en place d'outils d'analyse » qui « entravent tout investissement personnel du lecteur » (2013 : 117). Ainsi est-il selon elle impératif de redonner sens à la lecture et de faire saisir les enjeux du récit aux élèves, qu'ils soient disciplinaires ou personnels. Placer le sujet lecteur au premier plan, impose de repenser la nature des exercices traditionnellement pratiqués en lecture. C'est ce que livre Gérard Langlade, didacticien de la littérature, lorsqu'il met en avant le pouvoir de la lecture subjective définie selon lui par « la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique » (2007 : 71). Du côté institutionnel, Anne Vibert, inspectrice générale de l'Éducation Nationale, met en lumière une préconisation du Ministère de l'Éducation Nationale, selon laquelle faire du sujet lecteur une priorité dans l'enseignement de la littérature pourrait permettre de « redonner du sens, personnel et social » à cet enseignement. Les élèves, investis intellectuellement et émotionnellement, pourraient alors renouer avec le monde littéraire et « recréer un rapport heureux à la lecture et à la littérature » (2011 : 3). Enfin, quand on pense l'élève lecteur au centre du système, un dispositif est souvent cité par les chercheurs : le carnet du lecteur. Sylviane Ahr et Patrick Joole définissent ce carnet comme « un objet de recherche riche en perspectives d'analyse » mais également « un outil qui sert à la formation des sujets lecteurs » (2013 : 8).

Aussi ai-je décidé pour mon mémoire de recherche de m'intéresser à la place que tient le carnet du lecteur à l'école élémentaire dans la prise de conscience des émotions lectorales. Je ferai dans une première partie un état de la

question du point de vue de la recherche en ce qui concerne le sujet lecteur et les émotions lectorales. Dans une seconde partie, je m'intéresserai à la littérature scientifique concernant le carnet du lecteur. Enfin, dans une dernière partie, j'expliquerai la méthode utilisée en classe de CE1 pour le recueil des émotions avec le carnet du lecteur ainsi que les résultats obtenus suite à cette expérimentation.

1. Cadre théorique : un sujet lecteur engagé émotionnellement

Pour amorcer notre réflexion sur l'implication affective dans la lecture, nous allons d'abord nous intéresser à l'évolution du statut de lecteur dans les théories de la lecture.

1.1. Un sujet lecteur à l'identité variable

La reconnaissance du **sujet lecteur** dans l'enseignement de la littérature a été relativement tardive et s'est faite notamment grâce au colloque « Sujet lecteur et enseignement de la littérature » tenu en janvier 2004 à Rennes. D'après Anne Vibert, c'est entre la fin des années 70 et le début des années 80 que « le lecteur est replacé au centre de l'activité critique » et ce, grâce aux théories de la réception. Jusque-là, la priorité était plus généralement accordée au texte, mais il y a eu une « véritable révolution conceptuelle » dans les conceptions de l'acte de lecture en littérature (2011 : 4). Dès lors, le texte n'est plus considéré comme un objet d'analyse mais il est perçu en relation étroite avec le lecteur, actif, qui s'investit dans l'actualisation dudit texte. A l'origine de ces théories de la réception nous retrouvons tout d'abord Hans Robert Jauss, historien et théoricien de la littérature française. Pour lui « l'œuvre littéraire n'est rien indépendamment de sa réception » ce qui signifie qu'elle n'existe pas sans son lecteur. C'est ce qu'il appelle « l'esthétique de la réception » (1972). Ensuite, en 1976, Wolfgang Iser, théoricien de la littérature, avance la notion de « lecteur implicite ». Selon lui le texte est constitué par des « lieux d'indétermination » ou des « blancs » attendant d'être actualisés par le lecteur. Ceci nous amène à la description du **lecteur modèle** d'Eco.

1.1.1. Un modèle unique : le lecteur modèle

Umberto Eco, écrivain et théoricien de la littérature, met également en lumière cette « incomplétude du texte » dans *Lector in Fabula*, le désignant comme un « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » et soulignant son besoin d'être actualisé (2011 : 4). Le texte serait une « machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou

de déjà-dit restés en blanc ». Selon Eco et sa théorie de la coopération textuelle, le lecteur est placé au centre du processus de signification : l'auteur amène les mots tandis que le lecteur fournit le sens. Le texte construit un lecteur dit *lecteur modèle* « capable d'actualiser les divers contenus de signification de façon à décoder les mondes possibles du récit. » (2006). C'est grâce à ses compétences encyclopédiques (références culturelles) que le *lecteur modèle* parvient à compléter les divers blancs du texte et ainsi prendre part au processus d'actualisation. Toutefois le *lecteur modèle* est une construction textuelle qui va être remplacée au fil du temps par un lecteur plus « réel ».

1.1.2. Un changement de statut : du lecteur modèle au lecteur réel

L'avènement du concept de *sujet lecteur* en didactique de la littérature transforme, d'après Annie Rouxel, la vision de la lecture. Après Umberto Eco et son *lecteur modèle*, soit une conception normative de la lecture littéraire selon Rouxel, nous passons à une conception plus libérale avec Michel Picard et sa prise en compte du **lecteur réel**. La recherche transfère donc son intérêt du *lecteur modèle* qui n'est qu'un concept, un lecteur virtuel, « aux lecteurs réels, pluriels et empiriques » (2013 : 116). C'est ainsi que Michel Picard dans *Lire le temps* (1989) décrit le *lecteur réel* avec ces mots : « le vrai lecteur a un corps, il lit avec ». Selon lui, trois instances caractérisent le *lecteur réel*. Nous allons les étudier plus en détail.

1.1.3. Un lecteur triple : modèle picardien

En 1986, dans *La lecture comme jeu*, Michel Picard va s'intéresser au *lecteur réel* ainsi qu'à son activité de lecture. Il distingue alors pour le lecteur trois statuts complémentaires interagissant les uns avec les autres : le **liseur**, le **lectant** et le **lu**. Véronique Larrivé dans *Empathie fictionnelle et écriture en je fictif* décrit ces trois statuts comme correspondant à trois dimensions du lecteur : « son corps, son imaginaire, son intellect » (2015 : 6). En effet, le *liseur* maintient le contact avec le monde extérieur, le *lu* réagit à la lecture et s'abandonne aux émotions suscitées par le texte et enfin le *lectant* est capable

de prendre du recul et d'interpréter le texte. Anne Vibert explique qu'à travers ces trois instances, Michel Picard met en relief un mélange de participation et d'investissement (*liseur* et *lu*) et de distanciation (*lectant*) vis-à-vis du texte lu (2011 : 5). Selon cette théorie, la lecture correspond à un jeu d'aller et retour entre ces trois statuts du lecteur. Le modèle décrit par Michel Picard est toujours d'actualité mais il a été modifié et complété par certains auteurs.

1.1.4. Une actualisation : reprise du modèle tridimensionnel

Par la suite, d'autres théoriciens de la littérature ont décidé de reprendre ce modèle à trois dimensions de Michel Picard. C'est le cas notamment de Vincent Jouve dans son ouvrage *La lecture* (1993) qui désigne le modèle ternaire comme un « modèle à compléter ». En effet, Vincent Jouve considère comme Michel Picard que le lecteur s'implique dans le monde fictionnel tant sur le plan cognitif que sur le plan émotionnel mais il va repenser ce modèle. Tout d'abord, Vincent Jouve supprime le *liseur*, soit la dimension corporelle du lecteur, qu'il juge inutile pour son analyse des liens entre les lecteurs et les personnages. Ensuite, l'instance du *lu* est conservée tandis que celle du *lectant* est redéfinie. On distingue désormais le **lectant jouant** qui tente de deviner la stratégie narrative du texte et donc celle de l'auteur et le **lectant interprétant** qui déchiffre le sens global de l'œuvre. Enfin, Jouve crée le **lisant**, défini comme étant la « part du lecteur qui s'investit mentalement dans le monde fictionnel » (Larrivé, 2015 : 6). Commentant le modèle de Jouve dans *Empathie fictionnelle et écriture en je fictif*, Véronique Larrivé le décrit comme atrophié par rapport à celui de Picard, le *liseur* n'apparaissant plus pour penser l'activité lectorale du point de vue corporel. Toutefois, le modèle de Jouve permet la naissance du couple lisant/lectant. Une dualité qui permet bel et bien de penser la relation dialectique entre l'activité imaginative du *lisant* et l'activité réflexive du *lectant*. Annie Rouxel et Gérard Langlade définissent également le *sujet lecteur* :

Une identité plurielle, mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées. (2005 : 15)

La place du *sujet lecteur* s'impose également avec la conception de la lecture littéraire comme une lecture forcément subjective dont Gérard Langlade propose une définition : il s'agit de « la façon dont un texte littéraire affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique » (2007 : 71). La **lecture subjective** est perçue comme un « processus interactionnel » ou encore une « relation dynamique » dans laquelle le lecteur réagit « en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (2007 : p.71). Ainsi, en considérant la lecture comme subjective, il n'est plus seulement question d'une analyse textuelle et stylistique de l'œuvre, mais on s'intéresse davantage aux réactions suscitées chez le lecteur. C'est de cette façon que le lecteur s'approprie le texte lu. En effet, comme le dit Véronique Larrivé :

C'est bien en « transformant et singularisant le contenu fictionnel » de l'œuvre que le lecteur investit subjectivement le texte pour le faire sien. (2015 : 17)

Après ce bref historique sur le lecteur considéré en tant que sujet, nous pouvons voir que tous les auteurs s'accordent pour définir l'activité du lecteur selon deux dimensions : subjective d'une part, raisonnée et distanciée d'autre part.

Nous avons vu qu'au cours des cinq dernières décennies le statut du lecteur se dessine progressivement selon ces deux perspectives. Nous allons maintenant nous intéresser à la dimension sensible du *sujet lecteur*.

1.2. Un sujet lecteur sensible

Dans l'ouvrage *Émotion et cognition* (2006), Nathalie Blanc, spécialiste de la psychologie expérimentale et cognitive, tente de mettre en lumière le rôle des émotions dans la mémorisation et la compréhension de textes. En effet, lors de la lecture, l'état émotionnel dans lequel est plongé le lecteur fait ressortir davantage certaines informations qui attirent ainsi toute l'attention du lecteur. Or, n'oublions pas que la mémoire d'un texte sert de base à sa compréhension et qu'ainsi les émotions affectent aussi la compréhension.

Si le rôle des émotions en compréhension de textes a bien été montré (Blanc, 2006), la question qui demeure est celle de leur émergence. Pour Nathalie

Blanc, la naissance des émotions chez le lecteur s'expliquerait « soit par les personnages présents dans le monde du récit, soit par les caractéristiques stylistiques ou structurales du texte en cours de traitement » (2006 : 123). Deux types d'émotions se dégagent alors et nous allons maintenant les définir.

1.2.1. Les émotions lectorales : émotions artefacts et émotions fictives

Selon Nathalie Blanc, ce sont Kneepkens et Zwaan (1994) suite à leurs travaux en compréhension de textes, qui définissent deux types d'émotions : les **émotions artefacts** et les **émotions fictives**. Les premières sont « directement dérivées de la manière dont le texte est rédigé » (2006 : 141) autrement dit, il s'agit d'une réponse fournie par le lecteur à la forme qu'a donnée l'auteur à son texte. Si on fait un parallèle avec les modèles de Picard et Jouve, c'est l'activité du *lectant* qui est en jeu. En effet, les émotions que le lecteur ressent au regard des caractéristiques du texte le conduisent à focaliser son attention sur les informations dites « émouvantes ». De ce fait, les *émotions artefacts* engendrent une fluctuation de la cadence de lecture. En effet, sous l'influence des émotions ressenties, le lecteur va soit accélérer son débit de lecture, par exemple lorsque le suspense est à son comble et qu'il souhaite connaître la suite de l'histoire, soit au contraire ralentir pour profiter au mieux de ce passage. Enfin, selon Nathalie Blanc, les *émotions artefacts* seraient à priori ressenties plutôt en début et en fin de lecture. Après la lecture, l'individu aurait tout le temps de prendre le recul nécessaire pour apprécier la structure du texte alors que lorsqu'il progresse dans l'histoire, il y accorde moins d'importance et l'aspect rédactionnel passe souvent au second plan. A côté des *émotions artefacts*, Nathalie Blanc définit les *émotions fictives*. Nous allons voir maintenant ce qu'il en est.

Les *émotions fictives* sont définies par Nathalie Blanc comme les émotions ressenties à la lecture de certains événements ayant lieu dans le monde du récit. Elles sont donc directement liées au contenu de l'histoire et plus particulièrement aux personnages intervenant dans le monde fictionnel. Les *émotions fictives* ont donc plutôt tendance à être ressenties au cours de la

lecture : plus le lecteur avance dans le déroulement du récit plus la probabilité d'apparition d'*émotions fictives* est élevée. Mais pourquoi parle-t-on de probabilité d'apparition ? Tout simplement car l'apparition de ces émotions dépend avant tout du lecteur :

La survenue d'émotions fictives dépend de la capacité du lecteur à s'immerger dans la situation décrite et de l'empathie dont il fait preuve à l'égard du protagoniste. (Blanc, 2006 : 160)

L'individu parvient à ressentir des *émotions fictives* en faisant appel à son propre répertoire émotionnel. En quoi le rôle de ces émotions est-il primordial pour la compréhension ? Tout d'abord parce que les événements du récit qui ont suscité des *émotions fictives* ont davantage de chance d'être rappelés que ceux qui n'ont pas provoqué d'émotions. En effet, si le lecteur met en relation une information avec ses connaissances émotionnelles, cette dernière a plus de chance d'être mémorisée. Ensuite, ces *émotions fictives* ont un rôle de sélection : elles informent le lecteur sur ce qui est important ou non. Les *émotions fictives* permettent donc une mise en mémoire ciblée du texte. Ainsi la représentation du texte établie par l'individu se trouve déjà orientée et lui facilite la compréhension. Dans ces *émotions fictives*, on retrouve également les émotions empathiques.

Toutefois, on ne peut pas parler d'émotions lectorales sans parler de subjectivité donc nous allons maintenant nous intéresser à l'activité fictionnalisante.

1.2.2. L'activité fictionnalisante

C'est la singularisation du texte par le lecteur qui constitue ce que Gérard Langlade (2007) nomme ***l'activité fictionnalisante***. *L'activité fictionnalisante* du lecteur se décompose en plusieurs éléments : la concrétisation imageante et auditive qui permet au lecteur de produire des images et des sons complémentaires de l'œuvre, la cohérence mimétique grâce à laquelle des liens de causalité sont établis entre les événements ou les actions des personnages, l'activité fantasmatisque visant à scénariser des éléments de l'intrigue en puisant

dans son imaginaire, la réaction axiologique qui amène le lecteur à porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages, et enfin l'impact esthétique permettant aux élèves de réagir face à une œuvre et d'en apprécier les effets. Ainsi *l'activité fictionnalisante* aboutit au « texte singulier du lecteur » (2007 : 71). Comme nous l'avons déjà vu dans l'introduction, Annie Rouxel invite à repenser l'enseignement de la littérature pour en permettre une approche plus subjective. Il s'agit d'utiliser une approche moins formelle et plus sensible pour que les élèves n'assimilent plus nécessairement la lecture aux apprentissages mais qu'ils puissent véritablement créer « un rapport heureux à la lecture » (Rouxel, 2013 : 122).

Nous savons désormais qu'un texte suscite des émotions chez le lecteur et nous connaissons également quelles émotions sont ressenties et à quel moment. Il nous reste à définir le processus par lequel les *émotions fictives* sont ressenties à savoir l'empathie fictionnelle.

1.3. Le sujet lecteur au cœur du processus d'empathie fictionnelle

Le phénomène empathique qui nous intéresse ici est *l'empathie fictionnelle*, c'est-à-dire ce qui est vécu dans la fiction. Cependant, il nous faut définir l'empathie comme un processus intersubjectif, activé dans le monde réel, qui se met en jeu également dans le monde de la fiction.

1.3.1. Une définition de l'empathie

Frédérique de Vignemont dans *Empathie miroir et empathie reconstructive* (2008) décrit une asymétrie entre la connaissance qu'on a de soi-même et la connaissance de l'autre. Toutefois, un processus dépasserait ce fossé installé entre soi et autrui : il s'agit de l'empathie. Dans *Empathie fictionnelle et écriture en je fictif* (2015), Véronique Larrivé explique que le mot empathie est entré dans notre langage seulement au XXe siècle et qu'il s'agit d'une traduction approximative de l'allemand « Einfühlung » signifiant « ressentir de l'intérieur ». L'empathie est caractérisée par sa polysémie. En effet, elle peut désigner « la

contagion émotionnelle », soit le fait d'être envahi par les émotions d'autrui sans en connaître les raisons mais elle désigne également « la sympathie ou le partage conscient des émotions d'autrui » ou encore « la compréhension de ce que l'autre ressent, pense et croit » (Larrivé, 2015 : 3). Pour le psychanalyste Serge Tisseron (2010) l'empathie va jusqu'à désigner un synonyme du mot « altruisme ». Dans notre mémoire, une seule définition sera retenue, celle de l'empathie comme compréhension des états mentaux de l'autre, autrement dit « la saisie de ses émotions, de ses intentions, de ses pensées et de ses croyances » (Larrivé, 2015 : 3). Le phénomène d'empathie est expliqué précisément dans le domaine des neurosciences. En 2006, Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia mettent en évidence chez l'homme la présence « d'un "système de résonance" corporelle à la fois motrice et émotionnelle » (Larrivé, 2015 : 3). En effet, suite à des expériences, il a été montré que nous, humains, possédons des neurones miroirs s'activant à l'identique lorsque nous faisons une action, lorsque nous observons quelqu'un faire cette action ou lorsque nous imaginons cette action. La présence de ces neurones, montre que l'empathie est une faculté universelle, partagée par tous les humains. D'après le neurobiologiste Jean Decety et l'historien des sciences Gérard Jorland cités par Véronique Larrivé, nous développerions cette faculté durant l'ontogenèse. Les spécialistes de psychologie, Brunel et Cosnier, se demandent si le corps ne serait pas doté d'un sixième sens : celui de la compréhension d'autrui. Nous nous limiterons ici à cet apport théorique sur l'empathie bien que la philosophe Frédérique de Vignemont ait distingué deux formes d'empathie : l'empathie miroir et l'empathie reconstructive.

Maintenant que nous savons que l'empathie désigne la capacité à comprendre les états mentaux de l'autre, il sera plus aisé d'expliquer le processus d'*empathie fictionnelle*.

1.3.2. Une définition de l'empathie fictionnelle

Nathalie Blanc définit ainsi l'empathie :

L'empathie du lecteur pour le protagoniste résulte de sa capacité à ressentir une émotion pour le protagoniste en réponse à une situation dont il imagine les issues possibles, et anticipe sur ce que cela va signifier pour le protagoniste. (Blanc, 2006 : 158)

En accord avec Nathalie Blanc, Véronique Larrivé définit l'*empathie fictionnelle* comme étant « le processus qui permet au lecteur de se représenter les états mentaux des personnages de récit » (2015 : 2). Le professeur de psychologie cognitiviste Keith Oatley a mené en 2012 une expérience dans laquelle des lecteurs volontaires lisent une histoire. Lors de l'étude des résultats, il s'aperçoit que le cerveau d'un lecteur, lisant ce qu'est en train de faire un personnage, réagit comme si ce lecteur était lui-même en train de faire cette action. Le lecteur de fiction ne semble donc pas uniquement s'identifier au personnage mais se mettre virtuellement à la place de ce dernier. Deux phénomènes entrent en jeu. D'une part, il active donc son propre répertoire moteur, ce qui lui permet de saisir l'action du personnage de fiction. D'autre part, en activant également son répertoire émotionnel, le lecteur comprend ce que le personnage ressent.

Le processus d'*empathie fictionnelle* place ainsi le lecteur dans deux mondes : le réel et la fiction. Les réponses corporelles éprouvées par le lecteur lors de sa simulation dans le monde de la fiction sont bien visibles dans le monde réel. Ainsi, selon Véronique Larrivé, le lecteur lit bien avec son corps comme le pensait Michel Picard. Enfin, si la capacité à comprendre les états mentaux de l'autre est une compétence sociale, comme nous l'avons vu avec la définition de l'empathie, alors la capacité à se représenter les états mentaux de personnages fictifs s'avère également être une compétence de lecteur. En effet, sa capacité d'empathie permet au lecteur de comprendre les émotions et les motivations des personnages, ce qui est primordial tant pour la compréhension que pour l'interprétation du récit.

Maintenant que nous avons étudié le *sujet lecteur* et ses émotions d'un point de vue théorique, il va s'agir désormais d'aller voir ce qui se passe du côté de l'école sur un plan plus didactique, dans l'enseignement de la littérature.

2. Cadre didactique : un élève lecteur qui engage sa sensibilité

2.1. La prise en compte de l'élève lecteur à l'école

Depuis trente ans, la place de l'élève comme lecteur est repensée à l'école. L'élève accède petit à petit au statut de *sujet lecteur*, il est considéré comme actif dans ses lectures et reconnu comme sensible dans sa réception des textes. Nous nous appuyerons sur les écrits de Marie-France Bishop pour retracer les grandes étapes de ce cheminement.

2.1.1. Historique de l'élève lecteur

Marie-France Bishop retrace ainsi l'évolution de l'élève lecteur au travers de cinq grandes périodes du XXe siècle :

Les lecteurs de textes de l'école élémentaire ont changé au cours du XXe siècle. Ils ne lisent plus de la même manière, ils ne lisent plus au même endroit et ils ne lisent plus les mêmes textes. (2007 : 17)

La première période correspond à celle de la IVème République, marquée par la démocratisation et la volonté de reconstruction du pays dans un contexte d'après-guerre. La lecture fait un véritable bon en avant et n'est alors plus uniquement considérée comme une discipline scolaire. Par conséquent, le lecteur évolue vers un statut de lecteur privé et désormais « on va lire pour se cultiver et pour se former » (2007 : 18). La deuxième période (1959-1972), amorcée par une révision des programmes scolaires de français, marque le changement du statut de la lecture en classe. Une nouvelle conception de la lecture voit le jour, celle d'une lecture personnelle. Lors de la troisième période (1972-1985) les Instructions viennent soutenir ce principe de lecture personnelle. A l'issue des deuxième et troisième périodes se dessine alors un nouveau statut de lecteur qui n'est plus un simple écolier. En effet, « c'est un lecteur silencieux, qui lit pour lui les ouvrages qu'il a librement choisis », c'est un « lecteur adulte » (Bishop, 2007 : 22). Désormais, le lecteur lit pour s'informer et se distraire et construit son individualité et son autonomie. Ce nouveau lecteur est accompagné par la création des livres de poche pour la jeunesse en 1972 ainsi que le développement des BCD (Bibliothèque Centre

Documentaire) durant les années 1980. Dans la quatrième période décrite par Marie-France Bishop (1985-2000) les innovations passées posent question et un retour au modèle traditionnel semble souhaitable pour un enseignement dit plus sécurisant. Il semblerait, que suite à la remise du rapport sur les illettrés en France au Premier ministre en 1984, la lecture soit devenue une priorité nationale. Il apparaît alors nécessaire aux autorités de développer le goût de lire chez les enfants. Le statut du lecteur se voit totalement remodelé. En effet, à partir de 1990, compte tenu des difficultés scolaires, le lecteur quitte son statut de lecteur autonome pour reprendre celui de lecteur écolier : la lecture redevient une pratique scolaire aux attentes complexes.

Même si la lecture a évolué tout au long du XXe siècle, ce n'est que durant la cinquième période, soit au début du XXIe siècle, que la littérature entre dans les programmes officiels de l'école. Celle-ci y occupe une place importante et ce, dès la maternelle où il s'agit de « donner très tôt le goût des belles pages et éveiller le sens du style ». De même, les instructions officielles de 2002 placent le lecteur au centre de l'activité littéraire en le transformant en « lecteur actif » (Bishop, 2007 : 25) et en donnant accès à un nouveau volet de la lecture, celui de l'interprétation.

Enfin, la place du lecteur est aussi présente dans les programmes de 2018. A partir du cycle 2, dans « Lecture et compréhension de l'écrit », le lecteur entre progressivement dans le volet interprétatif. Il peut être en effet demandé à l'élève de justifier son interprétation. Au cycle 3, la littérature prend une place majeure dans les programmes : l'enjeu est bel et bien de former l'élève lecteur en lui permettant de se construire une première culture littéraire. De plus, l'appropriation du texte par l'élève devient une réelle priorité avec la rubrique « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier » dans les programmes de lecture. Pour ce faire, les programmes prévoient la présence d'activités permettant notamment de « partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation » (BO 2018) et aidant l'élève lecteur à s'affirmer en tant que *sujet lecteur*.

Avec les travaux de Marie-France Bishop et l'observation des programmes actuels, nous avons pu retracer le parcours de l'élève lecteur d'un point de vue historique. Nous allons voir à présent comment s'est construite son implication au sein des textes telle qu'elle est attendue en didactique de la littérature.

2.1.2. Lecture littéraire et implication de l'élève lecteur

Nous ne pouvons parler de *sujet lecteur* sans aborder la notion de **lecture littéraire**. Disons d'abord que la *lecture littéraire* ne correspond pas simplement à la lecture de la littérature. Le premier à parler de *lecture littéraire* a été Michel Picard et le terme a ensuite largement été repris dans le champ de la didactique autour des années 90. La notion de *lecture littéraire* détient une place fondamentale dans le sens où elle permet d'interroger l'acte de lecture, y compris scolaire, et d'ainsi mettre en place un enseignement qui ne soit pas uniquement basé sur le texte mais également sur la relation texte / lecteur en lien avec les théories de la réception, théories présentées dans la première partie de ce mémoire. En effet, comme le dit Pierre Bayard « le texte se constitue pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence » (2011 : 8). Comme Anne Vibert le rappelle, dans la *lecture littéraire*, « le lecteur n'adopte pas seulement la "posture lettrée" [...] qui est celle que construit l'enseignement littéraire [...] [mais] il s'implique dans l'œuvre » (2011 : 7). Il est donc primordial que l'enseignement en tienne compte puisque, avec la *lecture littéraire*, il ne s'agit plus de lire pour comprendre un texte ou un récit mais pour se sentir impliqué et concerné par sa lecture. Ainsi, comme cela a déjà été dit dans l'introduction, il s'agit, lors des séances de lecture, d'en appeler à la subjectivité des élèves. Anne Vibert confirme qu'« accepter de faire place à la lecture subjective est en soi un défi » car l'école a longtemps mis de côté « l'implication affective des élèves ». Il faut donc inviter les élèves « à s'exprimer sur leurs plaisirs ou déplaisirs de lecture ». En effet, reconnaître l'élève en tant que *sujet lecteur* est une première condition de sa motivation. Même si cela peut paraître compliqué, faire une place au *sujet lecteur* serait, d'après Anne Vibert, qui désigne dans

ses propos des élèves de collège, « un moyen de redonner du sens [...] à un enseignement littéraire ».

L'élève lecteur est désormais placé au cœur de la relation avec le texte et se voit reconnaître un véritable statut de lecteur.

2.1.3. Les compétences et postures de lecteur

Pour Umberto Eco, selon Annie Rouxel, la *lecture littéraire* s'articule autour de cinq compétences : la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique, la compétence rhétorique et enfin la compétence idéologique. Il ne nous importera pas ici de détailler ces cinq compétences mais de voir que ce modèle a été repris pour être appliqué à l'élève lecteur. En effet, Catherine Tauveron dans *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?* (2002) distingue également cinq compétences de lecteur. Elle perçoit ces compétences comme des métiers que l'élève va devoir exercer. Elle différencie **le détective** qui rassemble les indices et complète les blancs du texte, **le stratège** qui évite les pièges tendus par l'auteur, **l'archéologue** qui fouille dans sa culture personnelle, **le tisserand** qui tisse des liens et met en relation les textes en faisant des inférences et enfin **l'orpailleur** qui, découvrant « un petit grumeau de sens », va creuser à nouveau. Par l'exercice de ces différents « métiers », l'élève se sent réellement impliqué dans sa lecture. Notre recherche nous a permis également de voir que les élèves lecteurs adoptent des postures différentes. En effet, Dominique Bucheton dégage cinq postures de lecteur qu'elle définit ainsi :

Des modes de lire intégrés, devenu non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte. (Bucheton citée par Vibert, 2011 : 6)

La première posture correspond à celle du **texte tâche** : la lecture est envisagée comme une tâche scolaire qui n'a aucun sens et on peut dire que la lecture est « ratée ». La deuxième posture est celle du **texte action** : le lecteur joue le jeu de la fiction, c'est-à-dire qu'il s'interroge sur les personnages du récit

qu'il considère comme des personnes réelles tout en distinguant bien le réel et la fiction. Cette posture peut se rattacher à l'instance du *lu* de Michel Picard, reprise également par Vincent Jouve. La troisième posture ou le **texte signe** dans lequel le lecteur cherche à déchiffrer le message laissé par l'auteur. Un parallèle clair peut être établi ici avec l'instance du *lectant jouant* décrit par Vincent Jouve. La quatrième posture est celle du **texte tremplin** : le lecteur s'abandonne à des réflexions personnelles et exprime son ressenti. Enfin, la cinquième posture est une posture lettrée, le **texte objet**, dans laquelle le lecteur est extérieur au texte de manière à l'analyser (formes, effets) et rappelle l'instance du *lectant interprétant* de Vincent Jouve. Par cette catégorisation, il s'agit ensuite en tant qu'enseignant de repérer la posture adoptée par l'élève lecteur dans ses différents écrits.

Nous pouvons donc considérer l'élève lecteur et vouloir étudier sa subjectivité mais pour cela il faut déjà que l'élève lise et surtout prenne plaisir à lire. Mais comment pouvons-nous être certain de cela ?

2.1.4. Le plaisir de lire

Dans un article intitulé *Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires*, Manon Hébert, enseignante en didactique de la littérature au Québec, s'intéresse au plaisir de lire. Le titre même de cet article peut surprendre car la plupart du temps nous ne pensons pas que lire pour le plaisir nécessite un apprentissage quelconque. Et pourtant, Manon Hébert parle bien d'enseignement et s'attache à souligner son importance. Elle propose une définition de ce qu'est apprécier une œuvre littéraire dans le monde scolaire :

Parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, l'interpréter, y réagir, l'analyser, la critiquer et l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. (Hébert, 2006 : 74)

Partant de l'idée qu'apprécier lire n'est pas inné chez l'élève, Manon Hébert partage une démarche d'enseignement en cinq étapes qu'elle juge efficace et en parfaite adéquation avec un principe de la *lecture littéraire*, qui ne hiérarchise pas mais plutôt mêle compréhension et interprétation. En effet,

Manon Hébert ne différencie pas les processus de compréhension, de la participation émotive et de la distanciation critique, mais perçoit l'ensemble comme un tout.

Avec les évolutions des théories didactiques depuis vingt ans, nous avons pris conscience de l'importance de considérer l'élève comme un lecteur et notamment un lecteur sensible. Maintenant il s'agit de voir comment l'aider à développer sa sensibilité. J'ai donc pour cela décidé de m'intéresser au carnet du lecteur, comme moyen de garder trace de l'expression de cette sensibilité.

2.2. Le carnet du lecteur au service de la sensibilité de l'élève

Le carnet du lecteur semble en effet être un dispositif adapté à l'accompagnement de l'élève dans sa construction de *sujet lecteur* et donc de lecteur sensible. Son utilisation est par ailleurs recommandée par les programmes de l'école depuis 2002, avec l'entrée de la littérature de jeunesse comme sous domaine du français au cycle 3. Dans les programmes de 2018, dans la rubrique « Lecture et compréhension de l'écrit », le carnet du lecteur est présenté ainsi : « les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions de lecteur [...]) ». Cependant, les programmes n'offrent pas une définition claire de ce dispositif. Qu'entend-t-on vraiment par carnet du lecteur ?

2.2.1. Définition du carnet du lecteur

Le carnet du lecteur est un dispositif au cœur des recherches en didactique de la littérature et les définitions qui en sont proposées sont nombreuses. Véronique Larrivé dans « Le journal du lecteur » (2018) décrit le carnet du lecteur en tant qu'objet comme un « outil scolaire » avec lequel l'élève « garde trace de ses lectures » au fil de l'année (2018 : 166). Claire Doquet-Lacoste rejoint cette idée : pour elle il s'agit bien d'un écrit scolaire « puisque l'école en est le cadre d'émergence et d'utilisation ». De plus, le carnet contient des écrits non personnels et, en ce sens, Claire Doquet-Lacoste le rapproche du carnet

d'expériences en sciences. En effet, le carnet du lecteur regroupe « des traces de la réflexion personnelle de son auteur et [des] activités collectives réalisées en classe ». Bien qu'il s'agisse d'un outil scolaire, il « donne part au hors-scolaire » (Doquet, 2008 : 51) et son caractère personnel, qui est primordial, souligne la singularité de chaque lecteur. Plus simplement, le carnet du lecteur permet aux élèves de consigner sur un support leurs impressions et réactions de lecture au fur et à mesure de l'avancée dans un livre. Toutefois, c'est une vision du dispositif qui peut être difficile à saisir pour les élèves. Si nous devons définir le rôle du carnet aux élèves, peut-être pourrions nous utiliser la définition de Jocelyne Giasson dans *Les textes littéraires à l'école*, qui définit ainsi le carnet du lecteur, à l'attention des élèves :

Le carnet de lecture est un moyen efficace de conserver une trace de tes réactions aux textes, qu'elles aient été positives ou négatives. Il t'offre la chance de réagir personnellement, de poser des questions, de réfléchir sur les personnages, les évènements, la langue de l'auteur [...]. (Giasson, 2015)

Le carnet du lecteur étant défini, nous pouvons nous demander quelles en sont les fonctions.

2.2.2. Les fonctions du carnet du lecteur

Nous avons vu, dans l'introduction de notre mémoire, la définition du carnet proposée par Sylviane Ahr et Patrick Joole, définition mettant parfaitement en lumière les deux fonctions principales du carnet du lecteur : un outil de l'élève durant sa lecture mais aussi un outil du professeur dans le cadre de son enseignement littéraire. Ainsi, nous remarquons que les différents chercheurs s'appliquent à décrire les fonctions du dispositif tant du côté de l'élève que du côté de l'enseignant. Tout d'abord, Christian Poslaniec, écrivain et spécialiste de la littérature de jeunesse, s'est intéressé au carnet du lecteur lorsqu'il est apparu dans les programmes en 2002. Dans *Dix animations lecture au cycle 3* (2005), Christian Poslaniec catégorise les fonctions du carnet du lecteur en trois grandes familles. Tout d'abord, **une fonction de mémoire**. En effet, le carnet va permettre à l'élève de garder une trace des lectures qu'il a faites, et ainsi pouvoir « observer et conserver son parcours de lecture ». Selon Poslaniec la

mémoire est « un véritable instrument pour apprendre, elle permet de réinvestir, de mobiliser, d'évoquer, de fixer, de restituer ». Ensuite, ce carnet du lecteur possède **une fonction de dialogue**. Il est vrai que l'élève peut par le biais de son carnet dialoguer avec le texte en y répertoriant ses impressions de lecture, ses émotions, son opinion. D'après Christian Poslaniec, le lecteur devient alors actif, le carnet « l'engage à dépasser la lecture littérale et à tendre vers une appropriation du texte ». Enfin, nous retrouvons **une fonction d'information** pour le professeur. Les écrits contenus dans le carnet de l'élève « rendent compte des conceptions des élèves et de leur manière de concevoir le monde ». L'enseignant apprend donc à mieux connaître ses élèves mais aussi à adapter sa pédagogie et son enseignement. Pour Christian Poslaniec, à l'aide du carnet, l'enseignant dispose d'un « moyen de suivre, dans la durée, le cheminement de la compréhension d'un élève, l'évolution de son comportement de lecteur » en relevant les erreurs de compréhension et les contresens (2005 : 76-77). Dans *Le temps de l'écriture*, Véronique Larrivé rejoint ce principe de classification en distinguant les objectifs du carnet du lecteur pour les élèves d'une part et pour l'enseignant d'autre part. Pour l'élève, il s'agit d'aborder la littérature par le sensible, de se souvenir de ses lectures, d'apprendre à parler des livres mais également à se sentir lecteur. Pour l'enseignant, il est le moyen de créer une communauté de lecteurs, d'évaluer les compétences de lecteur développées chez les élèves, et enfin d'adapter son enseignement de la littérature.

Le carnet du lecteur présente donc des fonctions à la fois pour l'élève et pour l'enseignant, ce qui confirme son double rôle souligné par Sylviane Ahr et Patrick Joole. Mais au-delà des fonctions qu'il assure, le carnet présente de nombreux enjeux.

2.2.3. Les enjeux du carnet du lecteur

Annie Rouxel dans *L'avènement du sujet lecteur* (2013) met en évidence deux intérêts majeurs à l'utilisation du carnet du lecteur en classe. Tout d'abord il permet selon elle un accès au « texte du lecteur », soit le texte reconfiguré par

le lecteur lors de l'*activité fictionnalisante* décrite par Gérard Langlade. Deux profils de lecteur se distinguent alors : soit le lecteur est totalement submergé par la fiction et l'imaginaire du récit, soit à l'inverse, il sort du contexte littéraire en étant un lecteur plus rationnel. Véronique Larrivé (2018) semble être en accord avec Annie Rouxel pour dire que le carnet est un indice de la manière dont le lecteur s'approprie le texte, c'est en effet le lieu « où se met en mots le texte du lecteur » (Larrivé, 2018 : 166). Toutefois Annie Rouxel dégage un second enjeu à l'utilisation du carnet : « une voie d'accès à la lecture comme processus » (2013 : 125). L'activité de lecture est perçue de plusieurs façons : d'abord par l'énoncé d'hypothèses de lecture, ensuite par l'observation des écrits produits qui d'une part font le lien avec la bibliothèque intérieure de l'élève et qui, d'autre part, sont des témoins de l'identification du lecteur au personnage. Véronique Larrivé (2018), met également en évidence le caractère métaréflexif du carnet : pour les élèves, cet outil permet de « penser [son] activité de lecture littéraire et d'analyser [son] propre rapport aux livres et à la littérature ».

A travers les fonctions et enjeux du carnet, nous avons plusieurs fois parlé de l'enseignant mais nous allons nous demander maintenant quel rôle il détient vraiment dans ce dispositif.

2.2.4. La place de l'enseignant dans le dispositif du carnet du lecteur

Jean-Louis Dufays explique que l'utilisation d'un carnet du lecteur en classe amène forcément l'enseignant à revoir sa posture habituelle. En effet, il restera attentif aux difficultés que pourront présenter les élèves mais il se doit d'abandonner « son rôle de transmetteur et de vérificateur des apprentissages » (2013 : 109) pour laisser un maximum d'autonomie aux élèves face au traitement des textes. L'élève ne demeure pas seul pour autant, comme le dit Jean-Louis Dufays, l'enseignant laisse « à l'élève le "dernier mot" tout en le guidant constamment » (2013 : 111). De plus, même s'il y a un travail de mise à distance, l'enseignant n'agit pas au hasard. Il se doit en effet de se fabriquer en amont une banque de textes adaptés à l'exercice car il ne s'agit en

aucun cas de simplement « laisser faire les élèves » (2013 : 109). Pour autant, la crainte d'une mise en retrait de la part du professeur est toujours présente et peut expliquer la faible utilisation du journal dans les classes.

Intéressons-nous maintenant aux différents écrits que le carnet du lecteur peut contenir.

2.2.5. Les différents écrits dans le carnet du lecteur

Dans « Le journal du lecteur » (2018) Véronique Larrivé explore les différents types d'écrits que peut contenir le carnet du lecteur et les regroupe en trois familles : les écrits sur la lecture, les écrits sur le lecteur et les écrits sur l'univers de la littérature. En étudiant plus en détail chaque type d'écrit nous allons pouvoir comprendre en quoi ils permettent de développer la sensibilité lectorale des élèves.

Le premier groupe, correspondant aux écrits sur la lecture aussi appelés **traces de lecture**, désigne les écrits de l'élève liés aux œuvres lues. Il s'agit du type d'écrit le plus représenté avec des productions riches et variées du fait qu'elles regroupent à la fois les lectures faites en classe et les lectures personnelles. En ce qui concerne les lectures personnelles, il faut pouvoir encourager l'élève à montrer fréquemment ce qu'il a écrit car c'est un travail complexe qui mérite d'être valorisé. En effet, en début d'année les élèves sont souvent bloqués et ne savent pas quoi écrire. Pour résoudre ce problème, il est possible de construire collectivement un inventaire des diverses possibilités. Pour ce qui est des lectures scolaires, Véronique Larrivé distingue trois sous catégories. La première concerne les écrits d'expression libre : l'élève donne son avis sur sa lecture et s'intéresse à l'effet produit sur sa propre personne. Il s'agit ici de mobiliser le statut du *lu* et plus majoritairement celui du *lectant*, tous deux décrits par Michel Picard. La deuxième regroupe les écrits dits transitoires ou intermédiaires qui permettent d'accompagner et de faciliter la lecture avec des consignes plus guidées. Nous sommes davantage ici sur un travail d'interprétation. Enfin la troisième catégorie, celle des écrits longs, permet un travail plus fin en ce qui concerne l'écriture, l'élève est engagé personnellement

et peut exprimer son point de vue, ce qui rappelle le *texte tremplin* soit la posture 4 décrite par Dominique Bucheton.

La deuxième grande famille d'écrits proposée par Véronique Larrivé concerne les écrits sur le lecteur ou **les traces de lecteur**. Ce ne sont pas la majorité des écrits mais ils sont tout de même au centre du dispositif. Avec ces écrits, la lecture se trouve au cœur de la réflexion. L'élève va s'interroger sur ses représentations de la *lecture littéraire*, son rapport aux livres et son identité en tant que lecteur. Par exemple, il peut être demandé à l'élève de décrire la position dans laquelle il préfère lire ou encore son livre préféré quand il était petit. C'est aussi là qu'il réfléchit à la lecture comme processus : « Que se passe-t-il quand je lis ? ». Toutes ces activités ont pour but de faire saisir aux élèves que nous sommes tous lecteurs, nous formons une communauté tout en étant chacun des lecteurs différents et singuliers.

Enfin, une troisième famille d'écrits vient se joindre aux précédentes, il s'agit des **écrits sur l'univers de la littérature**. Ce sont des écrits à caractère informatif, pouvant faire suite par exemple à la visite d'une librairie ou d'une bibliothèque ou encore à la rencontre avec un auteur. Il est question ici de faire construire à l'élève une culture littéraire.

Le carnet du lecteur est un recueil d'écrits divers permettant de retracer le parcours de l'élève lecteur. C'est un dispositif didactique de qualité et aux bénéfices multiples tant pour l'élève que pour l'enseignant.

Nous avons à présent terminé de présenter nos apports théoriques concernant à la fois la place du *sujet lecteur* à l'école, notamment dans sa dimension sensible, mais aussi les enjeux et fonctionnalités du carnet du lecteur. Dans ce mémoire de recherche, je vais donc essayer de répondre à la problématique suivante : En quoi le carnet du lecteur est-il un dispositif permettant à l'élève lecteur de prendre conscience de sa sensibilité lectorale ? A la lumière des éléments théoriques exposés précédemment, deux hypothèses peuvent être

formulées : 1/ le carnet du lecteur accompagne l'élève dans l'expression de sa sensibilité lectorale, 2/ le carnet du lecteur est un dispositif permettant de garder une trace des émotions ressenties par l'élève lecteur.

Notre travail de mise en œuvre dans une classe de CE1 va nous permettre d'expérimenter le dispositif et de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

3. Cadre expérimental : le carnet du lecteur en classe de CE1

3.1. Méthodologie de recherche

3.1.1. Contextualisation

Depuis la rentrée 2020, j'enseigne en tant que professeure des écoles stagiaire à l'école élémentaire Jean de la Fontaine à Saint Jory. Cet établissement de huit classes accueille environ 200 élèves. Ma classe de CE1 compte 24 élèves dont 17 filles et 7 garçons. Le groupe présente un niveau relativement hétérogène, même si en début d'année, nous avons constaté avec mon binôme¹ qu'un petit groupe d'élèves se trouvait en grande difficulté et ce, notamment en lecture. En effet, étant donné le contexte très particulier de fin d'année dernière, avec le confinement dû au COVID, il est vrai que les apprentissages ont été compliqués et les efforts d'entrée en lecture qui avaient été fournis par les élèves ont été, pour certains, nettement amoindris par le confinement. A partir de la rentrée de janvier 2021, les cinq élèves qui présentaient des difficultés en lecture ont été pris en charge une fois par semaine par la maîtresse E du RASED. Cependant, malgré les difficultés, j'ai pu très vite constater que l'ensemble du groupe classe aimait lire, que ce soit dans le cadre scolaire, avec des séquences en lecture-compréhension qui suscitaient toujours un vif intérêt et une forte participation, puis, sur les temps d'autonomie également, durant lesquels les élèves prenaient volontairement un livre ou échangeaient sur leurs lectures personnelles. A la suite des entretiens individuels avec les parents, il est également ressorti que les élèves prenaient plaisir à lire à la maison, que ce soit pour eux-mêmes ou pour leurs proches. Suite à cette constatation, j'ai donc souhaité mettre à disposition de mes élèves un outil qui les accompagnerait dans leurs lectures et j'ai donc pensé au carnet du lecteur. En discutant avec mes collègues de CP, j'ai compris que le carnet du lecteur n'avait jamais été mis en place auparavant, j'ai donc préparé l'introduction de ce nouvel outil avant de pouvoir le mettre en place dans ma

1 J'appelle « mon binôme » la stagiaire PE qui partage la classe avec moi cette année. Chacune prend les enseignements en charge lorsque l'autre est en formation à l'INSPE.

classe. C'est toute cette mise en route qui sera décrite dans la partie suivante.

3.1.2. Introduction et mise en place du dispositif

Pour le carnet du lecteur j'ai choisi un cahier petit format 17x22cm. Bien qu'habituellement ce carnet cherche à se distinguer des autres outils scolaires, j'ai tout de même fait le choix de conserver un cahier avec un quadrillage habituel pour les élèves dont l'écriture n'était pas encore stabilisée. Toutefois, contrairement au reste des cahiers scolaires aux couvertures colorées, celui-ci présentait une couverture transparente, une caractéristique importante dont nous reparlerons plus tard.

Comme je l'ai dit précédemment, les élèves n'avaient jamais utilisé de carnet du lecteur auparavant, j'ai donc décidé de consacrer toute une séquence au lancement de ce nouvel outil. Il me paraissait en effet important d'accompagner les élèves dans la découverte de l'objet pour que chacun puisse se l'approprier au mieux. Plus largement, cette séquence permettrait également aux élèves de s'interroger sur leur statut de lecteur, tant d'un point de vue individuel que collectif. Je vais donc à présent décrire cette séquence dans les grandes lignes (Annexe 1).

Dans une première séance, j'ai présenté le carnet aux élèves en leur demandant si certains savaient de quoi il s'agissait. Comme je le pensais, ce dispositif leur était inconnu et c'est en montrant quelques photographies de carnets et en laissant place à la discussion, qu'ils ont compris qu'il s'agissait de laisser une « trace » de chaque lecture. Suite à ça, nous avons listé ensemble sur une affiche, quelles étaient les « traces » que l'on pouvait laisser dans le carnet. Pour clôturer cette séance, j'ai informé les élèves que cet outil pouvait s'appeler « carnet du lecteur » ou « journal du lecteur » et nous avons donc procédé à un vote pour établir le nom de notre nouvel outil. L'ensemble de la classe s'est mis d'accord pour l'appellation « journal du lecteur ».

La seconde séance a été consacrée à la personnalisation de la page de garde du carnet. Le caractère transparent de la couverture était important puisqu'on

voyait ainsi directement la page de garde. Pour guider les élèves dans ce travail, je suis partie de leurs représentations sur la lecture que j'ai pu compléter grâce à un travail d'observation et d'analyse succincte d'affiches de salons du livre. L'observation de ces affiches leur a permis d'enrichir leurs représentations et d'ainsi personnaliser leur première page avec des mots ou des phrases et/ou avec des dessins piochés dans ces affiches (Annexe 2).

Les trois séances suivantes ont été consacrées au statut de lecteur. Chaque élève a pu se représenter en tant que lecteur dans sa position préférée et a ensuite répondu à quelques questions (Annexe 3). Ce petit questionnaire m'a permis de connaître le livre préféré de chaque élève. Nous avons alors construit la bibliothèque idéale de la classe (Annexe 4) et plus tard, *La bibliothèque des CE1*, un petit livre reprenant le modèle de l'album *La mouche qui lit* (Siméon, 1998). Pour conclure cette séquence, j'ai interrogé les élèves sur leurs représentations du livre. Ils ont tout d'abord écrit une première phrase dans le journal puis suite à la lecture de *Un livre ça sert à quoi ?* (Legeay, 2010) et avec de nouvelles idées, les élèves ont pu récrire une nouvelle phrase (Annexe 5). Les phrases ont été lues par les élèves qui le souhaitent et nous avons clôturé la séquence par une discussion bilan sur la lecture et les livres. Cette séquence m'a donc permis de mettre en place le dispositif, tout en faisant un diagnostic des connaissances des élèves sur le monde de la littérature.

La mise en place du dispositif étant décrite, je vais maintenant présenter les différents albums de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de l'expérience.

3.1.3. Une sélection d'albums et d'œuvres de littérature de jeunesse

Suite à la séquence introductive décrite précédemment, l'utilisation du carnet a pu réellement débiter. Ce moment s'est trouvé en parfaite adéquation avec un travail mené en lecture compréhension autour d'un réseau. J'ai trouvé intéressant de faire écrire les élèves sur chaque album du réseau. Le réseau était donc constitué de cinq albums : *Pou-poule*, *Le géant de Zéralda*, *Loulou et Tom*, *C'est pour mieux te manger !* et *Poisson chat*. La plupart des écrits du

carnet ont donc porté sur ces albums-là. J'ai également ajouté un album *La jalousie de Gaspard* pour amener les élèves vers une réflexion axiologique. J'ai voulu aussi varier les genres littéraires et ce, en choisissant plusieurs poèmes : un corpus de poèmes issus du *Livre des beautés minuscules*, un calligramme ainsi qu'un haïku (Annexe 6). Enfin, pour un des écrits, un corpus d'albums a été utilisé, mais je me suis servie uniquement des couvertures : *Cache-toi Arsène*, *J'ai perdu mon sourire*, *L'enfant dans la tempête*, *La colère de Banshee*, *Grosse colère*, *L'amoureux*.

Je vais à présent pouvoir exposer les résultats obtenus avant de les analyser.

3.2. Résultats et discussion

Pour une meilleure compréhension des résultats, j'ai décidé de présenter tout d'abord les différents écrits recueillis à l'issue de l'expérience avant de procéder à une analyse plus précise.

3.2.1. Le recueil de données

Pour mon analyse de données j'ai utilisé quinze écrits que j'ai regroupés en six familles différentes :

1	Se mettre dans la peau d'un personnage
	<p>> <u>Écrit 1</u> : Lola se sent triste. Écris une page de son journal intime pour expliquer pourquoi elle se sent triste. (<i>Pou-poule</i>)</p> <p>> <u>Écrit 2</u> : Le géant veut déclarer son amour à Zéralda dans une lettre. À toi d'écrire cette lettre d'amour. (<i>Le géant de Zéralda</i>)</p> <p>> <u>Écrit 3</u> : Tom souhaite inviter Loulou au pique-nique tout chocolat. Rédige le carton d'invitation qui sera envoyé à Loulou. (<i>Loulou et Tom</i>)</p> <p>> <u>Écrit 4</u> : Invente le dialogue final entre le chat et le poisson. (<i>Poisson chat</i>)</p>
2	Exprimer son ressenti suite à une lecture
	<p>> <u>Écrit 5</u> : Mon ressenti sur <i>Pou-poule</i></p> <p>> <u>Écrit 6</u> : Mon ressenti sur <i>Le géant de Zéralda</i></p>

<p>> <u>Écrit 7</u> : Mon ressenti sur <i>Loulou et Tom</i></p> <p>> <u>Écrit 8</u> : Mon ressenti sur <i>C'est pour mieux te manger !</i></p> <p>> <u>Écrit 9</u> : Mon ressenti sur <i>Poisson Chat</i></p>	
3	Décrire un personnage
<p>> <u>Écrit 10</u> : Décris le personnage du loup. Explique ce que tu ressens quand tu le vois.</p>	
4	Faire un choix et le justifier
<p>> <u>Écrit 11</u> : Parmi les quatre poèmes, je choisis celui que je préfère et j'explique pourquoi.</p> <p>> <u>Écrit 12</u> : En voyant les couvertures de six albums, je dis lequel j'aimerais lire et pourquoi.</p>	
5	Réfléchir sur l'action d'un personnage
<p>> <u>Écrit 13</u> : Qu'est-ce que je pense du personnage de Gaspard ? Pourquoi ? Est-ce que j'ai déjà été jaloux/jalouse ? J'explique pourquoi.</p>	
6	Exprimer son ressenti quant à la forme d'un texte
<p>> <u>Écrit 14</u> : Un calligramme - Est-ce que j'ai aimé ou non, pourquoi ? Est-ce que j'en ai déjà vu ? Qu'est-ce que cela m'inspire ?</p> <p>> <u>Écrit 15</u> : Un haïku - Est-ce que j'ai aimé ou non, pourquoi ? Est-ce que j'en ai déjà vu ? Qu'est-ce que cela m'inspire ?</p>	

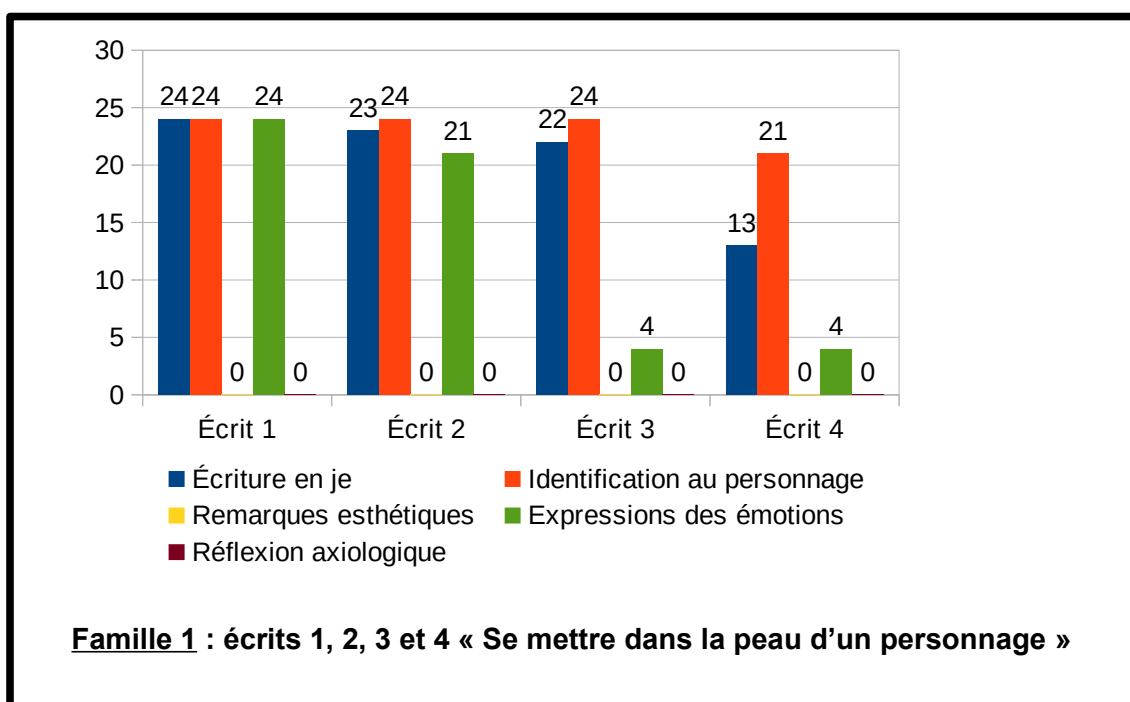
J'ai pu récupérer les 24 carnets de mes élèves pour mon analyse. Toutefois, pour certains écrits, il y avait quelques absents dans la classe, ce qui a réduit à 20, 22 ou 23 le nombre d'exemplaires produits.

Maintenant que les données recueillies ont été présentées, je vais pouvoir passer à l'exploitation des résultats en proposant tout d'abord une analyse globale des écrits.

3.2.2. Analyse générale des écrits

Pour l'étude globale des écrits présentés ci-dessus, j'ai pu, au vu des

consignes données, dégager cinq indicateurs d'analyse : **l'écriture en « je »** qui souligne une implication directe du lecteur, **le processus d'identification** qui permet au lecteur d'imaginer les pensées et les actions d'un personnage en se mettant à la place de ce dernier, **les remarques esthétiques** permettant aux lecteurs de donner son avis sur l'œuvre et son contexte (titre, illustration, texte, forme), **l'expression d'émotions** suite à une lecture, traduisant ainsi le ressenti du lecteur et enfin, **le caractère axiologique** d'un écrit mettant en lumière le jugement de valeur du lecteur vis-à-vis de l'action d'un personnage. Pour une meilleure compréhension de mon analyse j'ai décidé de présenter les résultats par famille d'écrits et sous la forme de diagrammes. J'ai également retranscrit l'ensemble des écrits des élèves en supprimant les erreurs orthographiques.



Dans la famille 1, l'identification au personnage est présente pour la majorité des élèves, ce qui est normal étant donné que les consignes données pour ces écrits demandaient explicitement de se mettre dans la peau d'une personne. Les élèves ont donc bien respecté la consigne d'écriture. Le plus souvent, les élèves se sont exprimés à la première personne du singulier, excepté dans

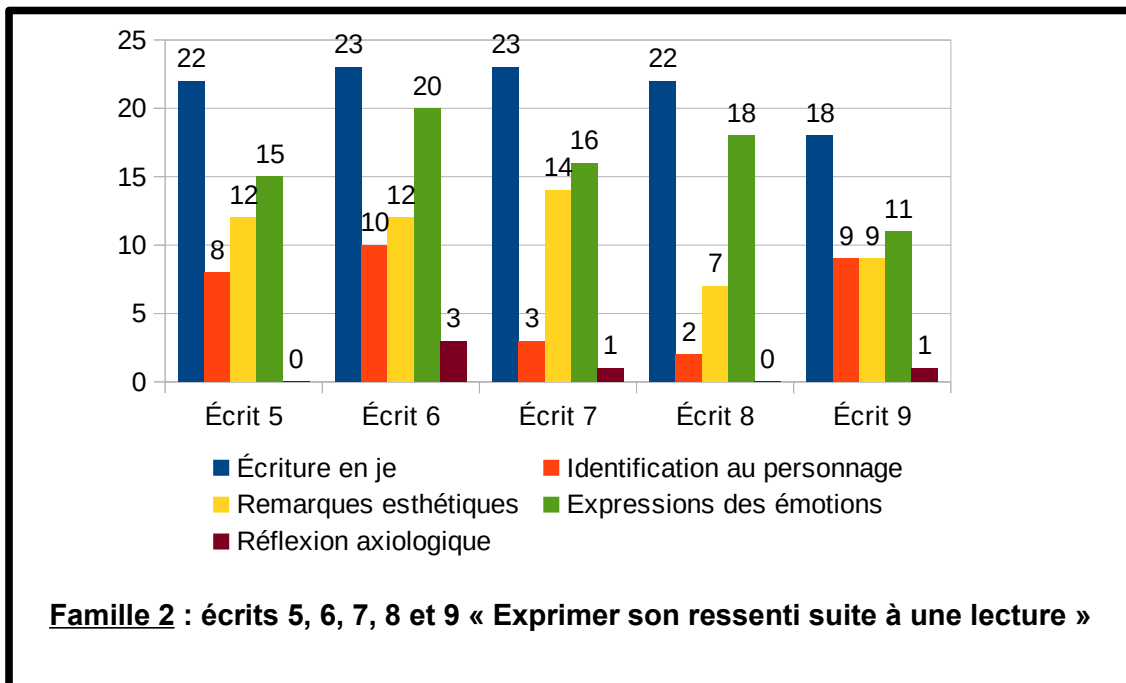
l'écrit 4. L'utilisation majoritaire du « je » est en lien, d'après moi, avec l'indicateur précédent. En effet, si les élèves cherchaient réellement à s'identifier au personnage, il est normal qu'ils aient utilisé la première personne du singulier. La plus faible utilisation du « je » pour l'écrit 4, peut s'expliquer par la nature de l'écrit demandé : cet écrit étant un dialogue entre deux protagonistes, il n'était pas obligatoire d'utiliser le « je », comme le montre l'exemple ci-dessous :

E5	Poisson : Merci de m'avoir sauvé la vie c'est très gentil. Chat : De rien poisson on peut devenir amis.
----	--

Pour cette catégorie d'écrits les élèves ont exprimé des émotions de manière plus prononcée dans les écrits 1 et 2 (E16) que dans les écrits 3 et 4 (E13) comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

E16	Cher journal, je m'appelle Lola, je me sens triste parce que mon amoureux me manque et je veux le voir c'est pour cela que je me sens triste. Et parce que le coq m'aime mais moi je ne l'aime pas et je me sens mal à la ferme avec les autres poules.
E13	Cher Loulou, je t'invite à un pique-nique aujourd'hui il y aura que du chocolat !

Je rappelle que ces écrits ont été réalisés suite à un réseau portant sur les relations amicales et/ou amoureuses entre deux personnages, ce qui justifie la présence d'émotions. La différence entre les écrits 1 et 2 d'une part, et les écrits 3 et 4, d'autre part peut être expliquée par la nature de la relation mise en jeu. Les deux premiers écrits présentaient une relation amoureuse, tandis que les deux derniers narraient une histoire d'amitié. Ainsi, lorsqu'il est question d'amour dans l'histoire, les élèves semblent donc exprimer davantage d'émotions. Enfin, dans cette première famille, il n'y a pas eu de remarques esthétiques ni de réflexion axiologique, ces indicateurs ne se prêtant pas réellement aux consignes.

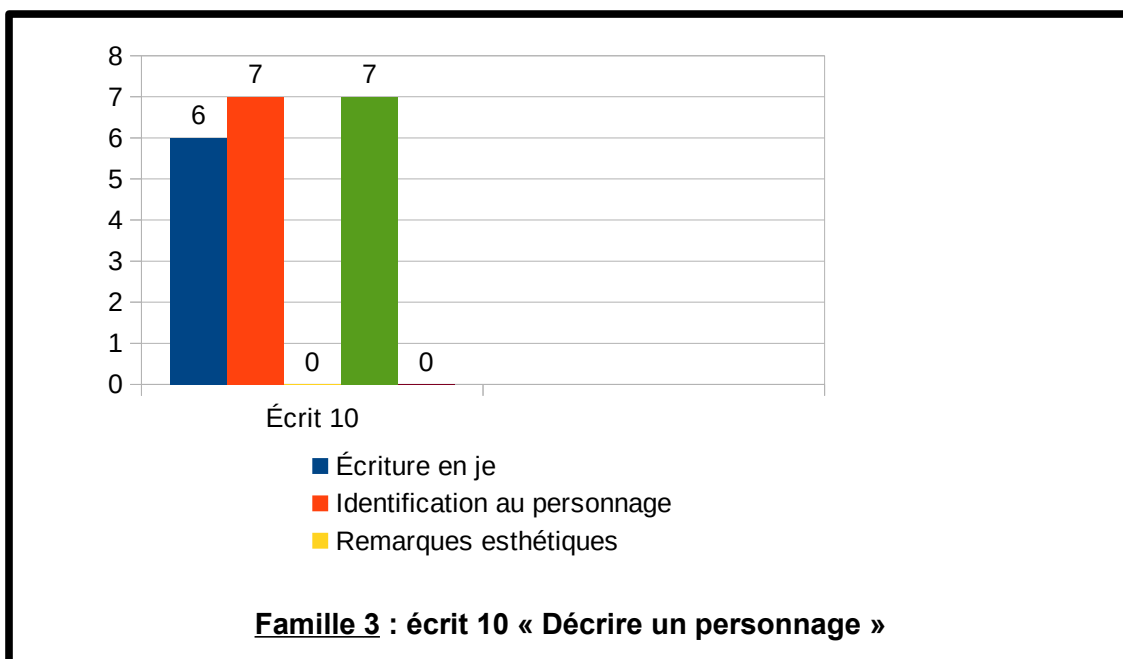


Dans la famille 2 regroupant les ressentis des élèves après leur lecture, on remarque tout d'abord une utilisation massive du « je » en lien logique avec la consigne. Pour presque la moitié des élèves, les écrits contiennent également des remarques esthétiques. Les élèves ont en effet donné leur avis sur l'œuvre en émettant des commentaires notamment sur les illustrations.

E6	J'ai aimé l'illustration où Pou-poule et le renard sont amoureux.
----	---

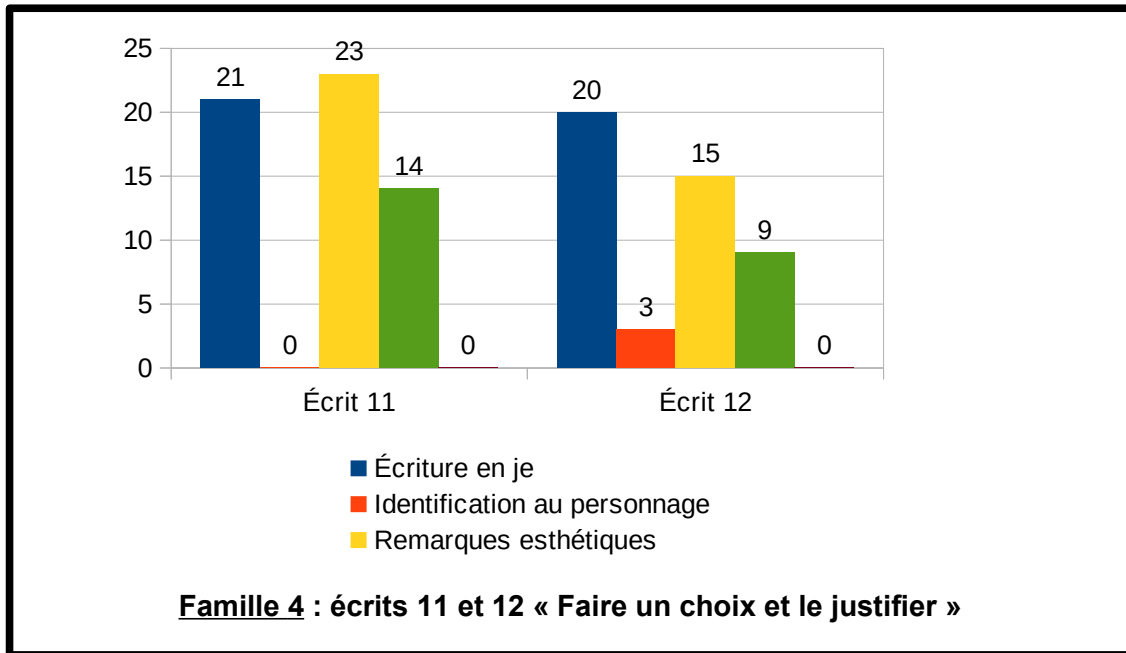
Le mot « ressenti » présent dans la consigne a joué le rôle d'inducteur et a fait naître chez un grand nombre d'élèves un besoin d'exprimer leurs émotions. De manière plus nuancée, certains élèves se sont identifiés au personnage avec des phrases telles que « J'ai cru qu'il allait ... ». Enfin, une minorité semble avoir émis un jugement de valeur sur l'action de certains personnages.

E21	Moi j'ai pas trop aimé parce que, déjà j'ai pas trop aimé parce que couper les enfants pour les manger ne m'a pas plu.
-----	---



Dans la famille 3, aucune remarque esthétique ni aucun jugement de valeur n'a été fait par les élèves. La consigne *Décris le personnage du loup. Explique ce que tu ressens quand tu le vois* semblait induire une écriture à la première personne du singulier et l'expression d'une émotion, cependant, les chiffres sont relativement bas concernant ces indicateurs. Je pense que cela peut s'expliquer du fait que les élèves ont semblé se focaliser sur la première partie de la consigne, qui consistait en une description et n'exigeait pas la présence des indicateurs cités précédemment. Enfin, quelques élèves se sont identifiés au personnage du loup sans que cela ne soit demandé.

E3	Il a un short rouge et après il est tout nu. Il est nerveux parce qu'il a vu le chaperon rouge parce que il n'est pas le chaperon rouge.
E20	Il a un short rouge il a la peau noire des dents blanches une queue noire. J'imagine qu'il est dans la forêt et qu'il marche.

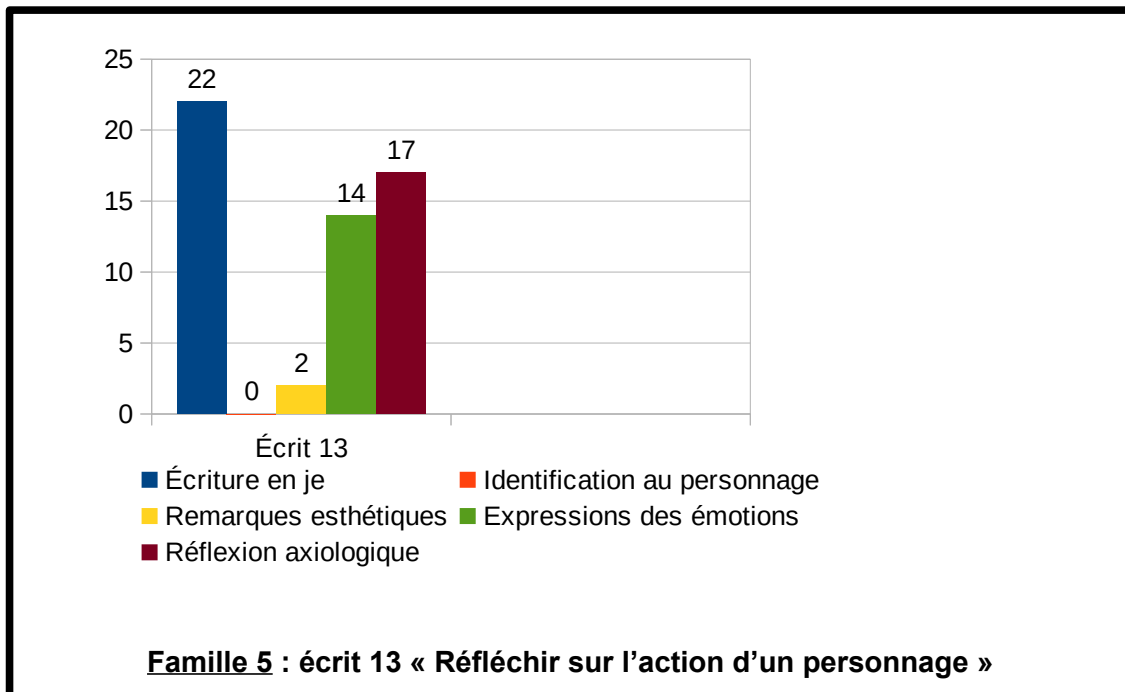


Dans la famille 4, aucun jugement moral n'a été émis par les élèves. Une grande majorité des écrits présentent une écriture à la première personne du singulier en accord avec la consigne qui demandait aux élèves de faire un choix puis de le justifier. Pour ce faire, les élèves ont également exprimé leur avis et commenté le texte, son contenu, son titre ou encore ses illustrations. Les remarques esthétiques sont donc largement présentes.

E5	<i>J'ai perdu mon sourire</i> parce que le titre me fait envie.
E17	<i>J'ai trop aimé</i> parce que ça parle de la pluie et du vent.
E19	Ça rimait et c'était une poésie qui s'est bien finie.
E20	Je veux lire <i>La colère de Banshee</i> parce que la couverture est effrayante.

Pour le travail portant sur les couvertures quelques élèves se sont identifiés au personnage présent sur l'illustration.

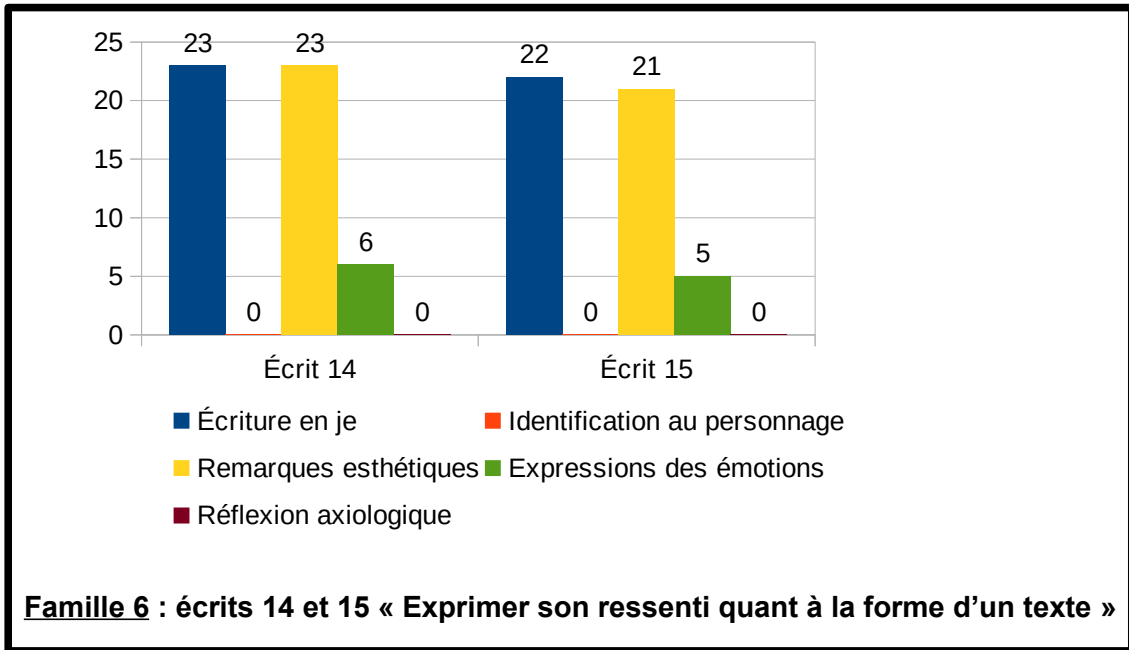
E4	<i>Grosse colère</i> parce que j'ai l'impression que j'aime bien parce que le démon vient en moi, des fois parce que je fais des colères, parce que ça me ressemble
----	---



Dans la famille 5, *Qu'est-ce que je pense du personnage de Gaspard ? Pourquoi ? Est-ce que j'ai déjà été jaloux/jalouse ? J'explique pourquoi* la consigne induisait une écriture en « je » et la majorité des élèves s'est donc exprimée ainsi. Deux élèves seulement ont donné leur avis sur l'histoire. Comme je l'ai expliqué précédemment, j'avais choisi ce texte pour permettre aux élèves d'émettre un jugement moral et cela a bien fonctionné puisque 17 élèves sur 23 ont livré une réflexion axiologique.

E1	Je pense que Gaspard a pas bien fait de voler les rollers de sa cousine c'est méchant et j'aurais pas fait ça à sa place. J'ai jamais été jaloux et à sa place j'aurais attendu mon anniversaire pour avoir les rollers j'aurais pas volé les rollers à l'anniversaire
E11	Je pense que c'est mal de voler parce que ça fait de la peine et de la méchanceté c'est cruel. Oui quand mon frère a des anniversaire et pas moi je suis très jalouse.

Les six élèves restant, comme pour l'écrit 10, se sont concentrés que sur la deuxième partie de la consigne. Enfin, il était demandé aux élèves d'exposer leur expérience de la jalousie, il est donc logique qu'on retrouve une expression des émotions dans plus de la moitié des écrits. Toutefois, aucune identification au personnage n'a été faite.



Dans la famille 6, aucune identification au personnage n'a été observée puisque les supports utilisés étaient un calligramme et un haïku et qu'il n'y avait aucun personnage. De même, il n'y a pas eu de réflexion à visée morale. Encore une fois, les consignes visaient le ressenti et l'avis personnel de l'élève, les écrits ont donc pour la plupart été rédigés à la première personne du singulier. Les élèves ont presque tous donné leur avis et comme je m'y attendais, les remarques esthétiques ont majoritairement porté sur la forme du texte.

E12	J'aime pas parce que il y a 3 vers du coup ça veut dire que c'est court .
E23	Je n'ai pas aimé parce que c'est trop dur à lire et que je n'aime pas cette forme .

Sans que cela ne soit explicitement demandé, la consigne de ces écrits étant plus large, certains élèves ont toutefois exprimé leurs émotions.

E2	J'ai bien aimé ça m'a touché . Je l'ai aimé parce que il y a pas beaucoup à lire.
E4	J'ai bien aimé parce que c'était joli. Je suis surprise parce que j'en ai jamais vu et que c'est dur.

Après ces résultats généraux, je vais maintenant m'intéresser plus spécifiquement au recueil des émotions.

3.2.3. Analyse de l'expression des émotions

L'analyse générale faite précédemment nous a permis de mettre en lumière l'idée que l'élève exprime des émotions dans ses écrits et ce, toutes catégories d'écrits confondues. Il va donc être intéressant, en lien avec les apports de la recherche exposés dans la partie théorique, de chercher à savoir quels types d'émotions se retrouvent dans les carnets du lecteur de ma classe.

Tout d'abord, dans la famille 1, nous retrouvons une première catégorie d'émotion. Rappelons que pour cet écrit les élèves devaient se glisser dans la peau d'un personnage et rédiger alors une page de journal intime, une lettre d'amour, un carton d'invitation et un dialogue. Les émotions qui ressortent alors sont celles d'un personnage.

E16	Cher journal, je m'appelle Lola, je me sens triste parce que mon amoureux me manque et je veux le voir c'est pour cela que je me sens triste . Et parce que le coq m'aime mais moi je ne l'aime pas et je me sens mal à la ferme avec les autres poules.
E24	Chère Zéralda, je t'aime énormément mes yeux brillent quand je te vois, mon cœur bat très fort je pense à toi tout le temps, Zéralda tu ne sais pas mais quand je te vois c'est comme si j'avais plein de cœurs autour de moi. Le géant
E16	Cher Loulou, je suis content qu'on soit amis c'est pour ça que je t'invite à un pique-nique tout chocolat bisou bisou ! J'espère que tu viendras je t'aime je t'aime ! Bisous ! Tom
E21	Poisson : Merci ! Merci ! Le chat tu m'as sauvé la vie moi aussi je te sauverais la vie ! Chat : Miaou ! De rien t'es mon ami moi je t'aime

L'élève parvient à exprimer ses émotions car il s'identifie au personnage en question, se met virtuellement à sa place et active alors son propre répertoire émotionnel. Autrement dit, il se représente « les états mentaux du personnage » (Larrivé, 2015 : 2). Les émotions recueillies alors dans le carnet sont donc ressenties via le processus d'*empathie fictionnelle*. D'après les

études de Nathalie Blanc, nous pouvons donc conclure que les émotions présentées ci-dessus sont des émotions dites fictives.

Ensuite, dans les familles 2, 3, 4, et 6, nous retrouvons une autre catégorie d'émotions. En effet, l'élève ne s'exprime plus en tant que personnage mais en tant que lecteur et les émotions recueillies dans le carnet sont les siennes. Dans la famille 2, les élèves ont exprimé leur ressenti suite à la lecture d'un album, ainsi que les émotions qu'ils ont eues au fur et à mesure de l'histoire. Il est intéressant de constater que certains élèves n'expriment qu'une émotion (E9, E14) alors que d'autres en ressentent plusieurs au fil de l'album (E12).

E9	J'ai eu peur parce que le géant avait un couteau pointu et j'ai cru que le géant allait dévorer la petite fille.
E12	Moi j'ai été surpris parce que le loup a laissé le lapin rentrer chez lui. J'ai été content parce que à la fin ils ont mangé un goûter.
E14	A la fin j'ai eu une émotion de joie parce que ils se sont regroupés tous ensemble.

Les écrits de la famille 2 mais également ceux de la famille 4 et 6 mettent en évidence que l'émotion exprimée par l'élève dans ce cas-là découle du texte. En effet, plusieurs inducteurs existent. Il peut s'agir d'un événement ou d'une action (E15, E20¹, E10), d'une thématique (E7), d'une illustration (E20²) ou encore d'un format (E2).

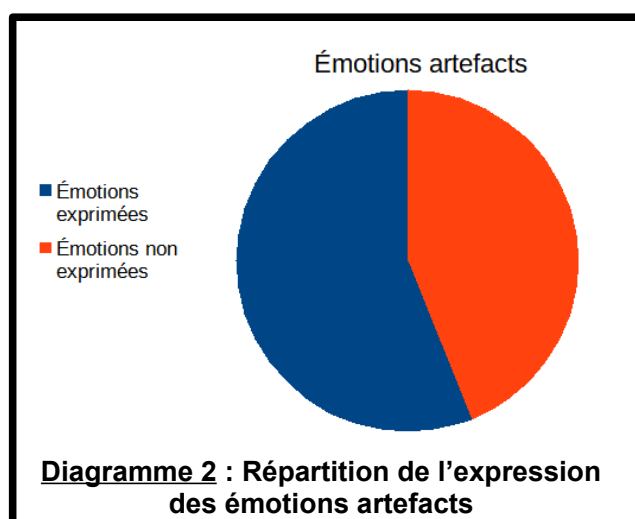
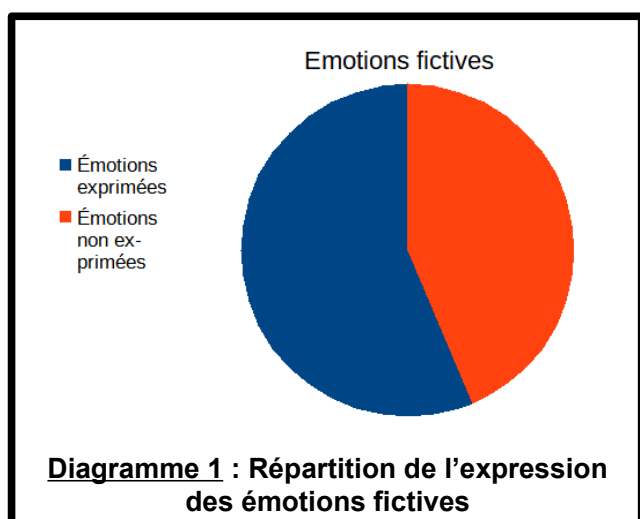
E15	J'ai eu un peu peur pour Tom que les loups le mangent avec ses copines. Au milieu de l'histoire j'ai été rassuré que le loup ne mange pas le lapin.
E20 ¹	J'ai beaucoup aimé c'est mon livre préféré. Le loup m'a surprise parce qu'il était déguisé en petit chaperon rouge j'ai trouvé ça drôle très très drôle.
E10	C'était bien parce que tu pouvais imaginer ce qu'ils disaient. C'était cool j'étais épaté parce que à la fin le chat sauve le poisson.
E7	C'est parce que ça m'a rendu gai . J'ai choisi ce poème parce que j'aime la nature.
E20 ²	Je veux lire <i>La colère de Banshee</i> parce que la couverture est effrayante .
E6	J'ai été surpris que la poésie soit en forme de loup. C'était dur à lire. J'ai jamais vu de calligramme !
E2	J'ai bien aimé ça m'a touché . Je l'ai aimé parce que il y a pas beaucoup à lire.

Nous remarquons qu'ici c'est l'activité de *lectant* qui est en jeu et que l'émotion découle directement de la façon dont le texte se présente au lecteur. En lien avec les propos de Nathalie Blanc, nous pouvons donc conclure qu'il s'agit ici d'*émotions artefacts*.

Grâce à cette analyse orientée spécifiquement sur les émotions, nous avons remarqué que les élèves avaient pu exprimer à travers leurs écrits des émotions à la fois *fictives* et *artefacts*. Suite à ce constat, je me suis intéressée aux données chiffrées.

3.2.4. Bilan d'analyse

Pour finaliser mon analyse, j'ai décidé de regarder à l'échelle de la classe le nombre d'élèves ayant exprimé des *émotions fictives* et *artefacts*. Pour traduire ces résultats, j'ai donc réalisé des diagrammes.



Que ce soit pour les *émotions fictives* ou pour les *émotions artefacts*, on se rend compte que plus de la moitié des élèves sont parvenus à exprimer des émotions. Nous pouvons donc penser que le carnet du lecteur a bel et bien joué un rôle dans l'expression des émotions lectorales.

Cette analyse des résultats étant terminée, je vais maintenant conclure sur l'expérience menée.

3.3. Conclusion de la mise en œuvre du journal du lecteur

Pour clore ma recherche sur le carnet du lecteur, j'ai décidé de présenter une analyse critique du dispositif en exposant les réussites et les limites que j'avais pu observer au sein de ma classe. Secondairement, j'ai souhaité partager mon expérience vis-à-vis du carnet et également celle de mes élèves.

3.3.1. Points positifs et points négatifs

Tout d'abord en ce qui concerne les réussites, je pense pouvoir dire que l'outil a bel et bien permis aux élèves d'exprimer des émotions suite à leurs lectures, chose qu'ils ne faisaient pas jusqu'à présent. Ensuite, en début d'année, nous avons pris conscience qu'en classe nous étions tous des lecteurs mais des lecteurs différents. L'utilisation du carnet nous a permis de confirmer cela. Suite à une lecture, si les élèves partageaient leur ressenti avec la classe, ils se rendaient ainsi compte que, pour un même texte, ils pouvaient ressentir des émotions différentes. Enfin, j'avais cherché à présenter le carnet du lecteur aux élèves comme un outil d'expression libre, éloigné des autres outils scolaires. C'est cette précision qui, je pense, a permis tout au long de l'année, à tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés habituelles, de s'engager de manière positive dans la tâche proposée.

Pour ce qui est de ses limites, je pense avant tout que le carnet du lecteur est un outil trop peu utilisé et qui reste ainsi méconnu des élèves. Bien que chaque enseignant puisse le mettre en place à sa manière, le caractère inconnu de l'outil rend donc fastidieux sa mise en place. Je pense en effet avoir mis beaucoup de temps à introduire le carnet du lecteur dans ma classe. Toutefois bien que ç'ait été chronophage au lancement, je ne regrette pas, au vu des résultats positifs, la mise en place du carnet dans ma classe.

L'utilisation du carnet a certes été bénéfique à mes élèves, comme nous avons déjà pu le voir, mais également pour moi en tant qu'enseignante.

3.3.2. Mon expérience

Le carnet est un outil que j'ai découvert lors de ma formation et j'ai depuis

toujours souhaité le mettre en place dans ma classe. Cette première année d'enseignement m'a donc permis de réaliser mon projet et les conclusions que j'en ai tirées me permettront de renouveler l'expérience dans mes futures classes. J'ai eu la chance d'avoir cette année une classe qui avait déjà un goût prononcé pour la lecture. Le travail avec le carnet du lecteur m'a donc permis de voir chaque élève s'épanouir individuellement dans son rapport aux livres mais également au sein de la communauté de lecteurs formée par la classe. Les temps collectifs tels que la construction de la bibliothèque idéale, la confection du livre de la classe ou encore les échanges sur les ressentis de lecture ont été de vrais moments de partage, que j'ai trouvés particulièrement enrichissants. En effet, grâce à cet outil qu'est le carnet du lecteur, j'ai pu découvrir des choses et surtout ça a été un moyen pour moi d'en apprendre un petit peu plus sur la personnalité de mes élèves.

Enfin, concernant le métier d'enseignant, l'utilisation du carnet m'a également permis d'évoluer. Comme nous avons pu le voir précédemment, mettre en place le carnet du lecteur nécessite parfois une mise en retrait de l'enseignant. Il est vrai qu'en début d'année, j'étais souvent dans une posture de contrôle et le carnet que j'avais présenté à mes élèves comme un outil de « liberté » m'a finalement permis de me détacher progressivement de cette posture et ce, dans tous les enseignements. Même si j'appréhendais sa mise en place, le carnet du lecteur m'a donc particulièrement aidée dans ma première année d'enseignement.

Maintenant que j'ai livré mon expérience vis-à-vis du carnet je propose de m'intéresser à celle de mes élèves.

3.3.3. L'expérience des élèves

Pour recueillir au mieux l'avis de mes élèves sur le journal du lecteur, j'ai décidé de leur poser individuellement quelques questions. Ces questions ont été posées à l'oral et chaque entretien a été enregistré puis retranscrit (Annexe 7). Le questionnaire se présentait ainsi :

- 1) Qu'est-ce que le journal du lecteur selon toi ?
- 2) As-tu aimé utiliser le journal du lecteur cette année ? Pourquoi ?
- 3) Est-ce qu'il y a un écrit que tu as particulièrement aimé faire ?
- 4) Est-ce que tu aimerais rajouter quelque chose à propos de ton expérience avec le journal du lecteur ?

Les élèves ont souvent désigné le journal du lecteur comme un support regroupant les histoires lues en classe. Cet outil leur permettait d'expliquer ce qui se passait dans les différentes histoires par le biais des résumés puis de dire ce qu'on avait fait sur chacune avant d'écrire ce qu'ils pensaient et ressentaient.

E7	C'est un cahier où on a mis les histoires qu'on a lues en classe. On disait ce qu'on pensait dessus, on a fait des résumés et des cartes d'identité.
E8	Un cahier où on raconte des histoires et on explique comment ça se passe l'histoire.
E16	Là où on écrit des histoires, là où on fait des choses sur des histoires qu'on a lues.

Pour la majorité le journal du lecteur permettait de nombreuses choses : à la fois lire, écrire, raconter, dessiner mais aussi dire ses émotions sur les livres.

E1	C'est pour raconter des trucs, écrire.
E3	C'est pour écrire.
E5	C'est un cahier pour lire, pour écrire, pour dire ses émotions sur des livres.
E6	C'est un cahier où on peut écrire, où on peut dessiner.

D'autres, grâce au journal du lecteur, ont pu découvrir des nouveaux genres comme les calligrammes par exemple et même apprendre des faits sur les livres.

E15	Le journal du lecteur pour moi c'est un livre qui me fait apprendre plein de choses :
-----	---

	on peut apprendre à lire et on peut apprendre plein de choses sur les livres.
E20	Le journal du lecteur pour moi c'est pour écrire, écrire des choses et c'est aussi pour découvrir des nouvelles choses, comme quand on a fait un loup et en fait il y avait des écritures et ça formait comme un loup.

Enfin, dans la description du journal, livrée par les élèves, son caractère de liberté a été également souligné. L'idée que ce cahier ne soit pas corrigé a rassuré de nombreux élèves. Une élève a même désigné le journal comme quelque chose de secret.

E4	Un truc où on pense ce qu'on veut.
E11	C'est quelque chose où on peut écrire sans avoir à regarder comment il faut faire, comment il faut écrire les mots et c'est bien.
E16	Là où on écrit des histoires, là où on fait des choses sur des histoires qu'on a lues. On peut écrire et s'il y a des fautes ça te pose pas de problème.
E18	C'est bien parce qu'on peut écrire en faisant des fautes et tu corriges pas.

Il a été intéressant de demander aux élèves s'ils avaient aimé utiliser le journal du lecteur car ils ont tous apprécié le dispositif mais pour des raisons diverses. Certains ont aimé l'utiliser pour les livres qu'on avait travaillés.

E3	Oui, parce que j'ai bien aimé les livres.
E23	Oui, parce qu'il y a des histoires que j'aime bien.

D'autres, ont apprécié utiliser le journal parce qu'il leur permettait d'écrire.

E1	Oui, parce qu'on écrit des trucs dedans et ça me plaît d'écrire et en plus on écrit des trucs importants.
E6	Oui car j'ai pu dessiner et écrire

E11	Oui beaucoup, parce qu'on pouvait écrire et que c'est bien écrire.
-----	--

L'idée de pouvoir livrer leurs émotions leur a aussi plu et notamment le fait de pouvoir le faire sans forcément les partager avec le reste de la classe.

E9	Oui parce qu'on écrivait ce qu'on pensait c'était bien c'était rigolo et moi j'ai beaucoup aimé.
E10	Oui, parce que tu pouvais écrire des émotions, des fois tu avais de la joie, des fois de la tristesse, il y avait toutes sortes d'émotions.
E12	Oui, parce qu'on écrit si on aime ou pas, on explique comment ça était, notre ressenti.
E14	Oui parce qu'on a découvert plein d'histoires et on pouvait écrire ce qu'on ressentait dessus sans forcément le dire à quelqu'un.

Les élèves ont pu aussi apprécier le journal du lecteur du fait qu'il ne soit pas corrigé et qu'ils puissent y écrire librement.

E16	C'est pratique parce que si on fait des fautes c'est pas grave enfin c'est pas grave si on a des fautes d'orthographe et j'aime bien ça dans le journal du lecteur. J'ai pas envie de barrer parce que ça va faire un peu brouillon des choses comme ça.
E20	Oui j'ai beaucoup aimé parce qu'on n'est pas obligé d'écrire tout juste et on pouvait écrire sans corriger et ça moi ça m'a permis de beaucoup écrire et aussi je trouve que d'écrire dans le journal du lecteur c'est bien.

Le journal était également apprécié pour d'autres raisons citées de manière plus occasionnelle, mais intéressantes tout de même. Par exemple, pour l'élève E17, c'était une mémoire du travail réalisé en classe. Pour l'élève E16, avec le journal du lecteur, il n'y a pas d'obligation, il permet d'inventer. Le journal du lecteur a également plu aux élèves parce qu'il leur a fait découvrir et apprendre des choses, comme le précise l'élève E18. Enfin, c'est un dispositif attrayant pour l'élève E21, qui aime travailler sur les livres.

E17	Oui parce que c'est là qu'on garde toutes les histoires et aussi les dessins qu'on a faits.
E16	On n'est pas obligé d'écrire, par exemple si toi tu notes quelque chose au tableau on n'est pas obligé d'écrire pareil, on a le droit d'inventer, ça nous permet d'inventer le journal du lecteur.
E18	Oui parce qu'on a appris à écrire des mots et j'ai appris de nouvelles histoires. Et c'est bien aussi parce que c'est une activité qu'on peut faire tous ensemble.
E21	Oui, moi j'aime beaucoup parce que j'aime beaucoup travailler sur les livres.

Les interviews menés auprès des élèves ont confirmé que le dispositif du journal du lecteur a été une expérience positive pour chacun d'entre eux et ce pour des raisons différentes.

Conclusion

Ce mémoire de recherche nous a permis dans une première partie de faire un état des lieux de la recherche concernant le lecteur. Ce dernier a vu son statut évoluer au cours des cinq dernières décennies, tout en restant sensible. La prise en compte de cette sensibilité nous a conduits à définir plusieurs éléments clés : la subjectivité, les émotions lectorales, ainsi que l'empathie fictionnelle. Dans une seconde partie, nous avons poursuivi notre état des lieux sur le plan didactique. Il ne s'agissait plus alors de s'intéresser seulement au sujet lecteur mais davantage à l'élève lecteur dans l'enseignement de la littérature à l'école. Dans cette partie également, nous avons pu définir l'outil central de notre recherche à savoir le carnet du lecteur. Enfin, dans une dernière partie, nous avons présenté la méthodologie de recherche utilisée ainsi que les résultats obtenus, avant de les analyser en détail.

Les résultats de cette recherche ont été concluants. En effet, le carnet du lecteur a permis à plus de la moitié de mes élèves d'exprimer des émotions suite à leurs lectures. Ces émotions étaient de diverses natures : des émotions fictives en lien avec le processus d'empathie fictionnelle et des émotions artefacts découlant de leur rapport au texte.

Le travail autour de ce mémoire a été long et difficile mais ce fut une expérience enrichissante. D'abord d'un point de vue théorique, le travail de recherche notamment en ce qui concerne les émotions lectorales et l'empathie fictionnelle m'a particulièrement intéressée car j'ai pu apprendre des choses et renforcer mes connaissances. Professionnellement parlant, mettre en place le carnet du lecteur dans ma classe m'a beaucoup apporté puisque je suis parvenue à faire évoluer ma posture d'enseignante. Enfin, les apports de cette recherche sont également présents sur le plan humain puisque mon travail a été rythmé tout au long de l'année par de nombreux moments de partage avec mes élèves. Je citerai pour terminer une de mes élèves me disant à la fin d'une séance sur le carnet du lecteur : « C'était tellement bien, maîtresse, que je n'ai pas vu le temps passer ».

Bibliographie

Ouvrages / Articles scientifiques

AHR, S. et JOOLE, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses universitaires de Namur.

BISHOP, M-F. (2007). Portraits de lecteurs à l'école primaire française dans la seconde partie du XXe siècle. Dans J-L DUFAYS (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 17-26). Belgique : UCL Presses universitaires de Louvain.

BLANC, N., BROUILLET, D. et SYSSAU, A. (2006). *Émotion et cognition – Quand l'émotion parle à la cognition*. France : In Press.

BONIFACE, C. (2005). Site de la circonscription 18B Goutte d'Or, académie de Paris - L'enfant lecteur et ses métiers (d'après Catherine Tauveron et Maryse Brumont). Repéré à https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_829655/fr/l-enfant-lecteur-et-ses-metiers-d-apres-catherine-tauveron-et-maryse-brumont

DE VIGNEMONT, F. (2008). Empathie miroir et empathie reconstructive. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n°133, 337-345. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-philosophique-2008-3-page-337.htm>

DOQUET-LACOSTE, C. (2008). Carnet de lecture : un espace d'émergence de la lecture littéraire. *Argos*, n°43, 51.

DUFAYS, J-L. (2013). Quelques implications du recours au journal de lecture comme dispositif d'apprentissage. Dans S. AHR et P. JOOLE (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (p. 109-114). Namur : Presses universitaires de Namur.

GIASSON, J. (2015). *Les textes littéraires à l'école*. France : De Boeck.

HEBERT, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, n°143, 74-76. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49499ac.pdf>

LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (2005). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. France : Presses universitaires de Rennes.

LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, n°145, 71-73. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf>

LARRIVE, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°51, 157-176. Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/913>

LARRIVE, V. (2018). Le journal de lecteur. Dans V. LARRIVE et F. LE GOFF (dir.), *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la réception* (p. 165-187). France : UGA Editions.

POSLANIEC, C. (2005). *Dix animations lecture au cycle 3*. France : RETZ.

ROUXEL, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. Dans S. AHR et P. JOOLE (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (p. 115-128). Namur : Presses universitaires de Namur.

Documents officiels

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016). Le carnet du lecteur. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). Programmes du cycle 3 (Bulletin Officiel, n°30, 26-7-2018, p.13).

VIBERT, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* France : Ressources pour le collège et le lycée.

Sitographie

GUILLEMETTE, L. Et COSSETTE, J. (2006). La coopération textuelle. Repéré à <http://www.signosemio.com/eco/cooperation-textuelle.asp>

Ouvrages de littérature de jeunesse

BADEL, R. (2018). *Cache-toi Arsène !* France : Sarbacane.

CHABAS, J.-F. (2010). *La colère de Banshee*. France : Casterman.

D'ALLANCE, M. (2000). *Grosse colère*. France : L'École des Loisirs.

- DAUTREMER, R. (2003). *L'amoureux*. France : Gautier-Languereau.
- DEDIEU, T. (2013). *Poisson chat*. France : Seuil jeunesse.
- GUTMAN, A. (2000). *La jalousie de Gaspard*. France : Hachette Enfants.
- LEGEAY, C. (2010). *Un livre ça sert à quoi ?* France : Alice.
- LOUFANE. (2002). *Pou-poule !* France : L'École des Loisirs.
- MOREAU, L. (2009). *L'enfant dans la tempête*. France : Rouergue.
- NORAC, C. (2019). *Le livre des beautés minuscules*. France : Rue du Monde.
- ROBBERECHT, T. (2005). *J'ai perdu mon sourire*. France : Mijade.
- ROGIER, F. (2012). *C'est pour mieux te manger !* France : L'Atelier du Poisson Soluble.
- SIMEON, J.-P. (1998). *La mouche qui lit*. France : Rue du Monde.
- SOLOTAREFF, G. (2003). *Loulou et Tom*. France : L'École des Loisirs.
- UNGERER, T. (1967). *Le géant de Zéralda*. France : L'École des Loisirs.

Annexes

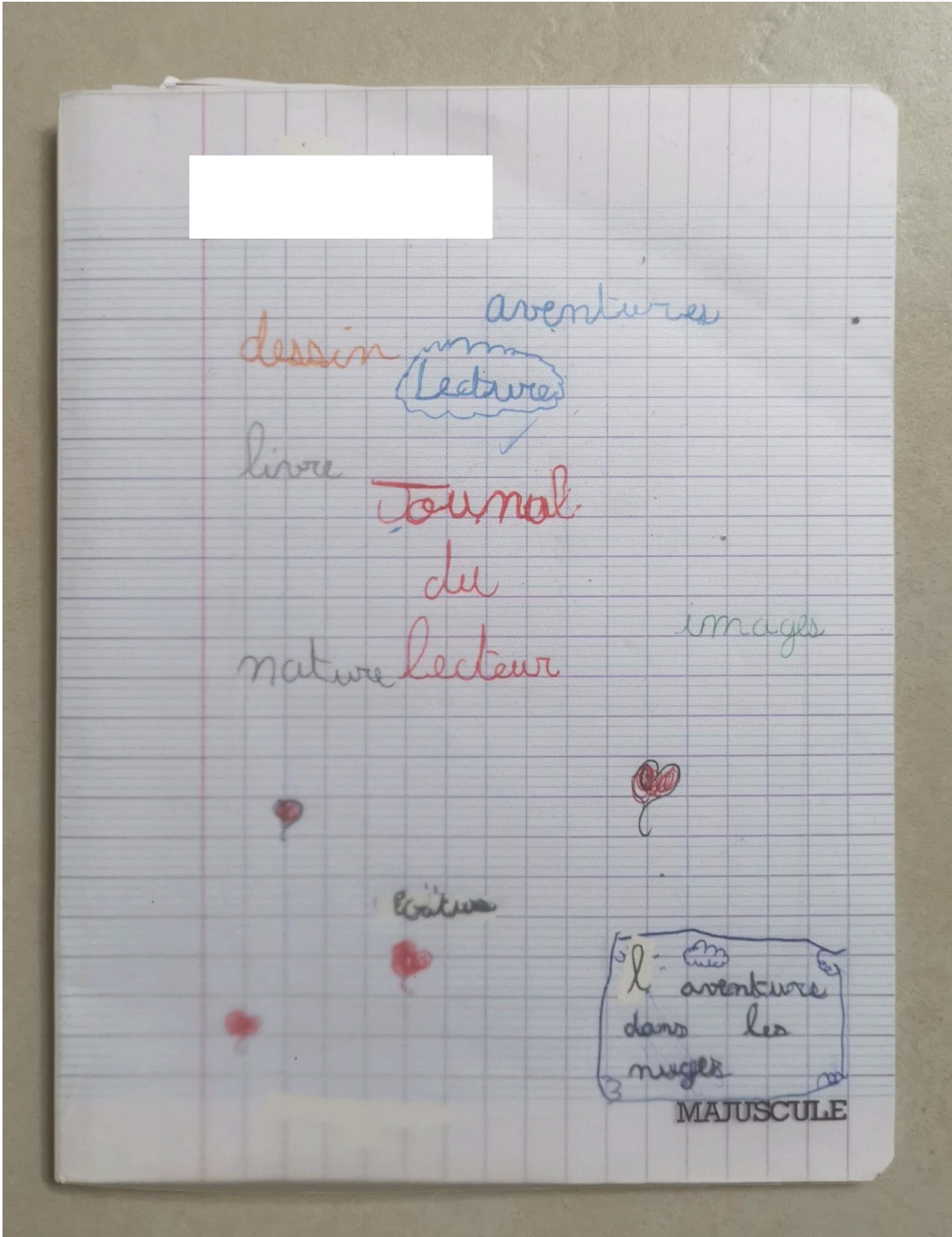
Annexe 1 : Séquence d'introduction du carnet du lecteur

Lecture		<u>Le journal du lecteur</u>	CE1
<p><u>Objectifs</u> : > S'approprier le Journal du lecteur > Se définir en tant que lecteur > Se définir en tant que communauté de lecteurs > Se questionner sur ce qu'est un livre</p>		<p><u>Compétences</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Langage oral : participer à des échanges dans des situations diverses ◆ Lecture et compréhension de l'écrit : pratiquer différentes formes de lecture ◆ Écriture : écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche 	
<p><u>Matériel</u> : * Carnets du lecteur des élèves * Affiches (x2) * Affiches de salons du livre * <i>Un livre ça sert à quoi ?</i> * Questionnaire <i>Quel lecteur suis-je ?</i> * Support pour la bibliothèque de classe * <i>La mouche qui lit</i></p>			
<u>Déroulement des séances</u>		<u>Objectif(s) d'apprentissage visés</u>	
1	<i>Présentation du projet</i>	* Découvrir ce qu'est le journal / carnet du lecteur * Savoir ce que l'on met dans son journal / carnet du lecteur	
2	<i>La lecture qu'est-ce que c'est ?</i>	* Explorer les représentations mentales de la lecture chez les élèves * Personnaliser la première de couverture de son carnet pour se l'approprier	
3	<i>Quel lecteur suis-je ?</i>	* Se représenter dans une posture de lecture (dessin) * Se définir comme lecteur	
4	<i>Tous des lecteurs mais des lecteurs différents</i>	* Construire la bibliothèque idéale de la classe (découvrir les différents genres) * Constater que nous sommes tous des lecteurs mais des lecteurs différents	
5	<i>Les CE1 de Jean de la Fontaine lisent</i>	* Reconstituer l'album <i>La mouche qui lit</i> mais avec les livres et les élèves de la classe	
6	<i>Qu'est-ce qu'un livre ?</i>	* Explorer les représentations mentales du livre chez les élèves * Réviser / améliorer son point de vue	

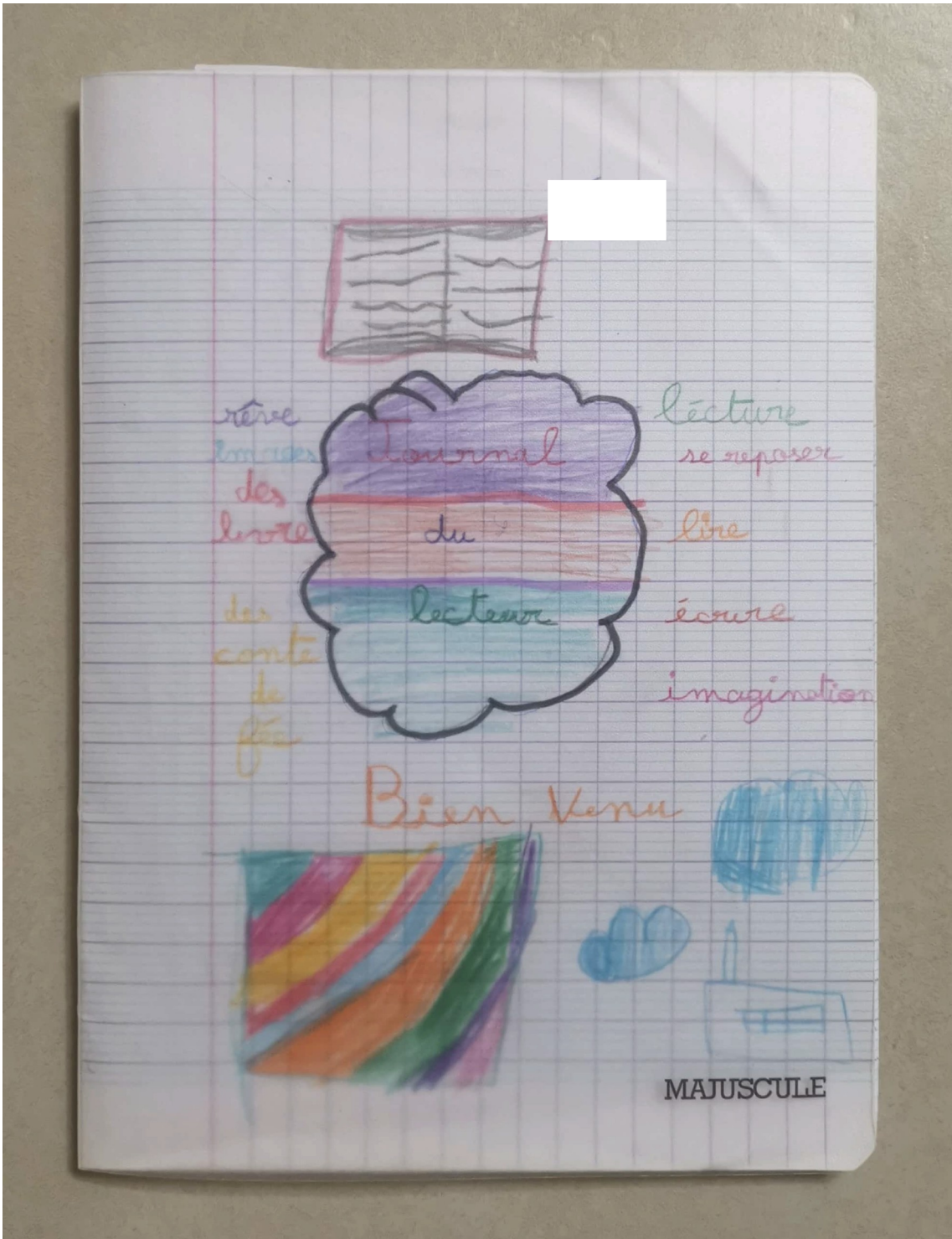
Annexe 2 : Couvertures des carnets



Document 1 : Couverture du journal du lecteur de E5



Document 2 : Couverture du journal du lecteur de E3



Document 3 : Couverture du journal du lecteur de E7



Document 4 : Couverture du journal du lecteur de E11

Annexe 3 : Questionnaires : Quel lecteur suis-je ?

Quel(le) lecteur / lectrice
suis-je ?



- Mon livre préféré :
- Un livre que je n'ai pas aimé :
- Mon endroit préféré pour lire :
- Ma position préférée pour lire :

Document 1 : Questionnaire *Quel(le) lecteur/lectrice suis-je ?*

Quel(le) lecteur / lectrice
suis-je ?



- Mon livre préféré : Mortelle Adèle
- Un livre que je n'ai pas aimé : Bronto Mégalo Saure
- Mon endroit préféré pour lire : dans ma chambre
- Ma position préférée pour lire : allongé

E6

Mon livre préféré : Mortelle Adèle

Un livre que je n'ai pas aimé : Bronto Mégalo Saure

Mon endroit préféré pour lire : dans ma chambre

Ma position préférée pour lire : allongé

Document 2 : Questionnaire de E6

Quel(le) lecteur / lectrice suis-je ?



- Mon livre préféré : maman ours
- Un livre que je n'ai pas aimé : fée clochette
- Mon endroit préféré pour lire : ma chambre
- Ma position préférée pour lire : assise

E4	Mon livre préféré : Maman ours Un livre que je n'ai pas aimé : La fée clochette Mon endroit préféré pour lire : ma chambre Ma position préférée pour lire : assise
----	---

Document 3 : Questionnaire de E4


Quel(le) lecteur / lectrice
suis-je ?



- Mon livre préféré : *Le père Noël chez les pirates*
- Un livre que je n'ai pas aimé : *Odile chez le crocodile*
- Mon endroit préféré pour lire : *dans le lit*
- Ma position préférée pour lire : *couchée*

E21	Mon livre préféré : Le père Noël chez les pirates Un livre que je n'ai pas aimé : Odile le crocodile Mon endroit préféré pour lire : dans le lit Ma position préférée pour lire : couchée
-----	--


Document 4 : Questionnaire de E21

Quel(le) lecteur / lectrice suis-je ? 

- Mon livre préféré : les livres où il y a des licorne
- Un livre que je n'ai pas aimé : les livres où il y a des loups
- Mon endroit préféré pour lire : dehors
- Ma position préférée pour lire : allonger ou assise

E7	<p>Mon livre préféré : Au pays des licornes (suite à une demande de précision)</p> <p>Un livre que je n'ai pas aimé : les livres où il y a des loups</p> <p>Mon endroit préféré pour lire : dehors</p> <p>Ma position préférée pour lire : allongée ou assise</p>
----	---

Document 5 : Questionnaire de E7

Quel(le) lecteur / lectrice suis-je ? 

- Mon livre préféré : *L'écologiste ma préféré*
- Un livre que je n'ai pas aimé : *la Reine des neiges*
- Mon endroit préféré pour lire : *la plage*
- Ma position préférée pour lire : *allonger*

E16	<p>Mon livre préféré : Tous avec le petit poucet (erreur dans le titre)</p> <p>Un livre que je n'ai pas aimé : La reine des neiges</p> <p>Mon endroit préféré pour lire : la plage</p> <p>Ma position préférée pour lire : allongée</p>
-----	---

Document 6 : Questionnaire de E16

Quel(le) lecteur / lectrice
suis-je ?



- Mon livre préféré : Akissi
- Un livre que je n'ai pas aimé : Simon a deux maisons
- Mon endroit préféré pour lire : à la maison
- Ma position préférée pour lire : assise

E22	Mon livre préféré : Akissi Un livre que je n'ai pas aimé : Simon a deux maisons Mon endroit préféré pour lire : à la maison Ma position préférée pour lire : assise
-----	--

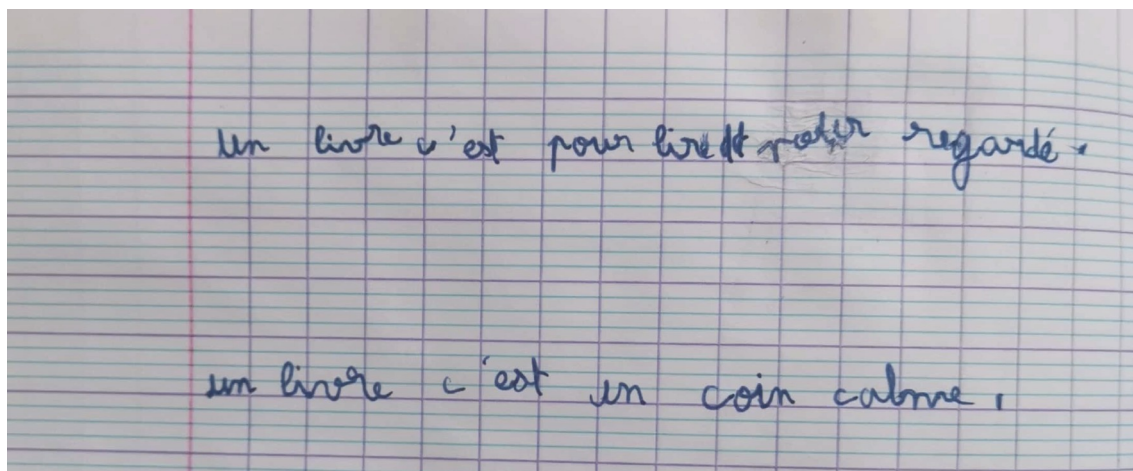
Document 7 : Questionnaire de E22

Annexe 4 : La bibliothèque idéale de la classe



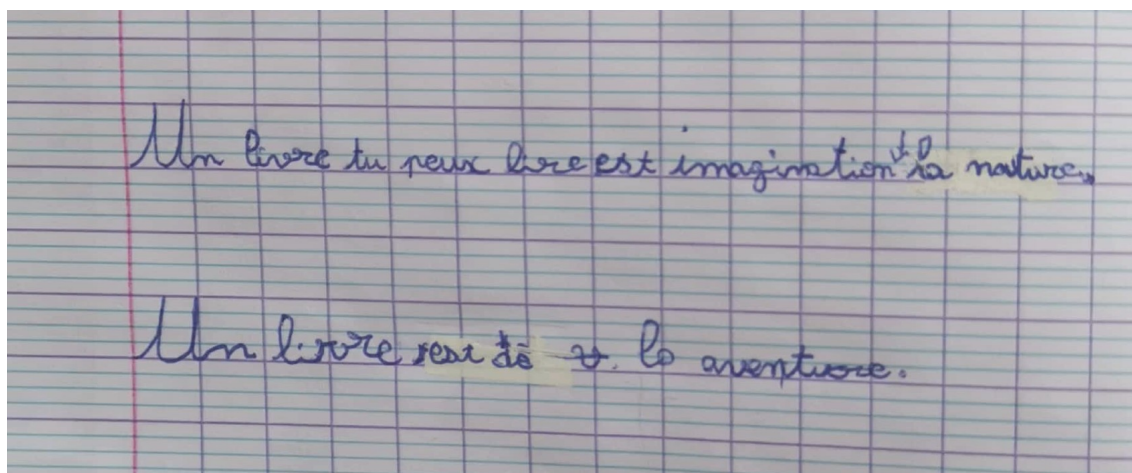
Document 1 : Affichage réalisé suite à la construction de la bibliothèque idéale

Annexe 5 : Un livre ça sert à quoi ?



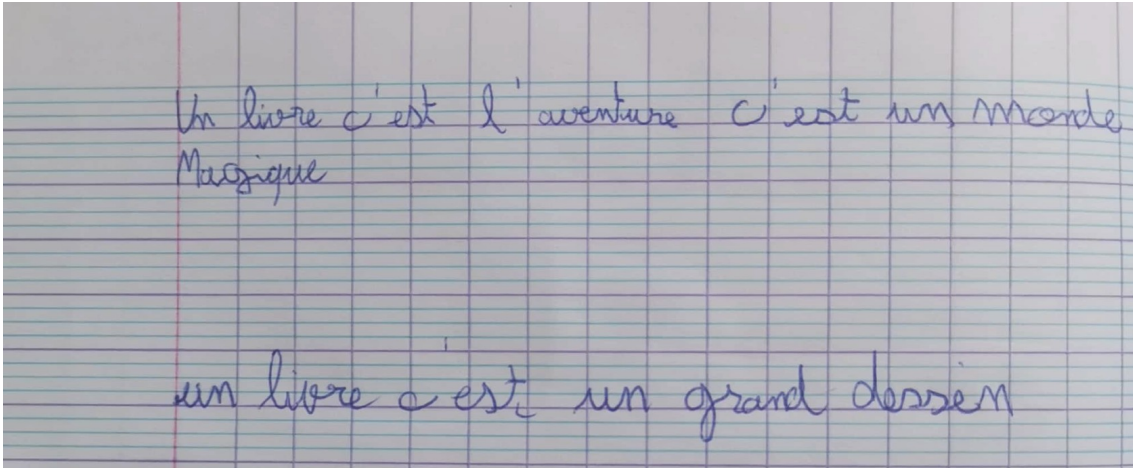
E1	1 ^{er} jet : Un livre c'est pour lire et pour regarder. 2 ^e jet : Un livre c'est un coin calme.
----	--

Document 1 : Questionnaire de E1



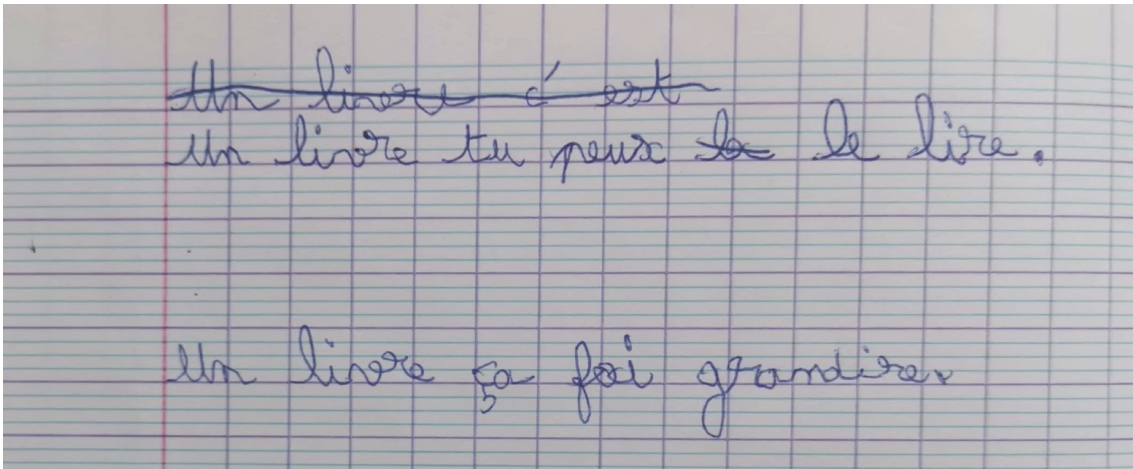
E2	1 ^{er} jet : Un livre tu peux lire et imaginer la nature. 2 ^e jet : Un livre c'est de l'aventure.
----	--

Document 2 : Questionnaire de E2



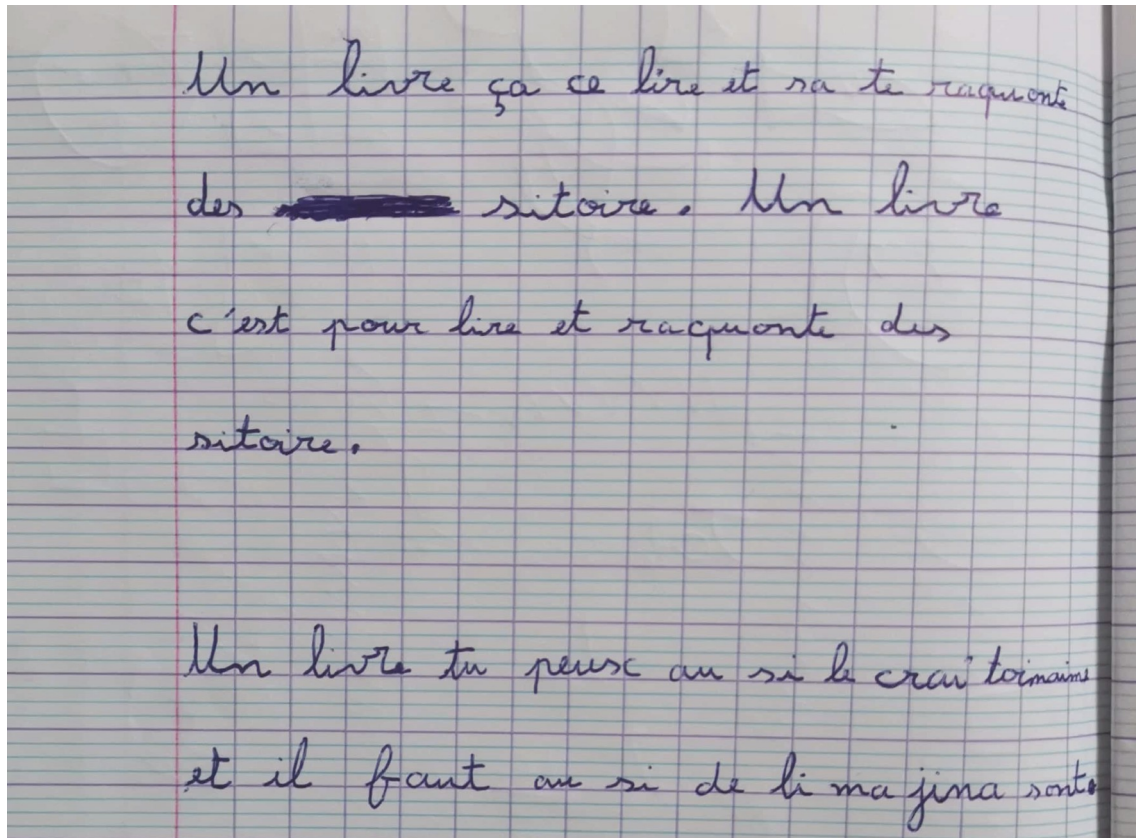
E5	1 ^{er} jet : Un livre c'est l'aventure c'est un monde magique. 2 ^e jet : Un livre c'est un grand dessin.
----	---

Document 3 : Questionnaire de E5



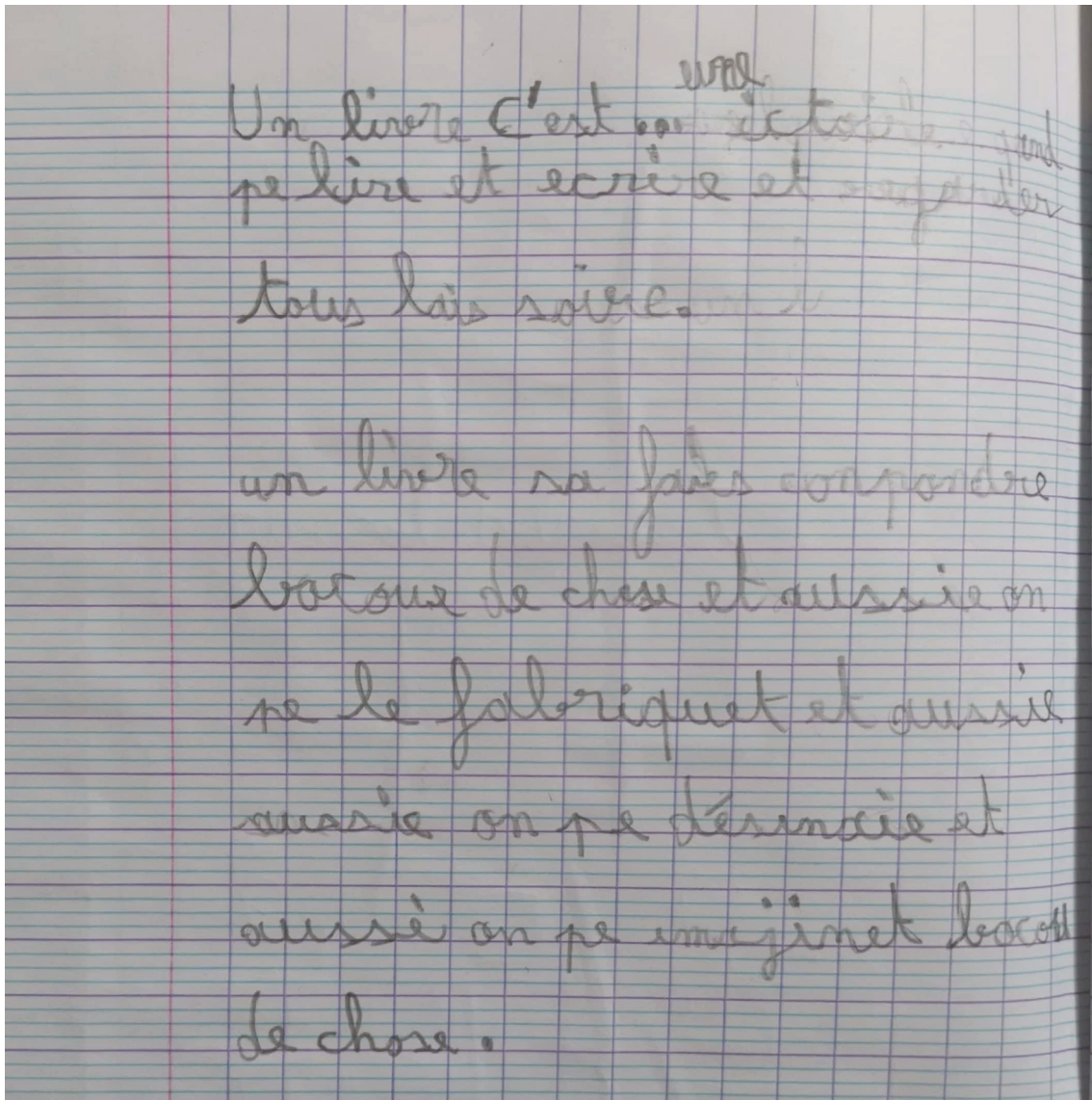
E6	1 ^{er} jet : Un livre tu peux le lire. 2 ^e jet : Un livre ça fait grandir.
----	---

Document 4 : Questionnaire de E6



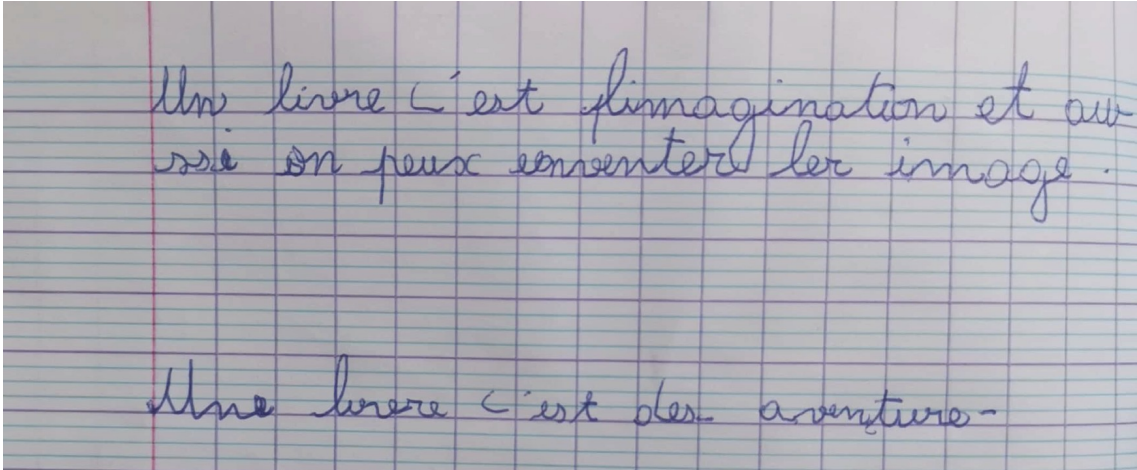
E9	<p>1^{er} jet : Un livre ça se lit et ça te raconte des histoires. Un livre c'est pour lire et raconter des histoires.</p> <p>2^e jet : Un livre tu peux aussi le créer toi-même et il faut aussi de l'imagination.</p>
----	---

Document 5 : Questionnaire de E9



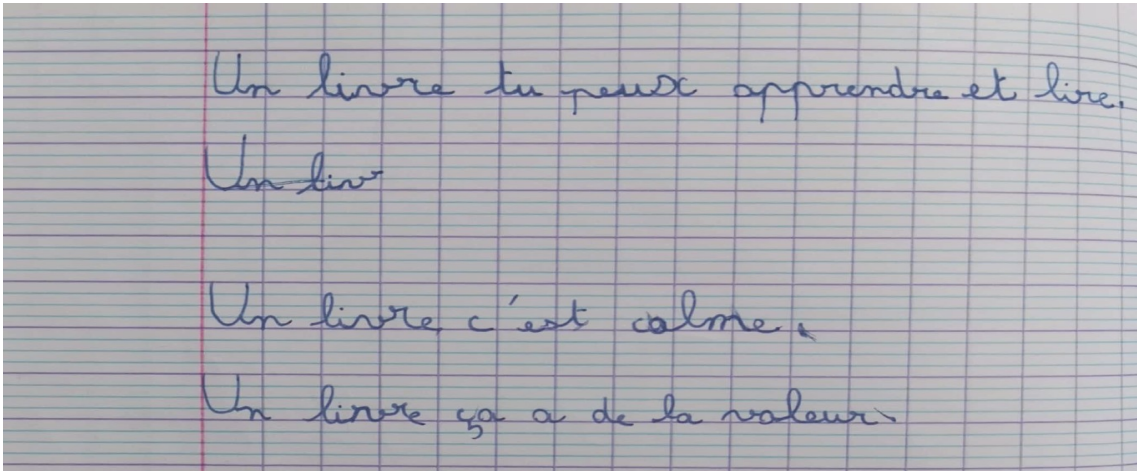
E12	<p>1^{er} jet : Un livre c'est une histoire qu'on peut lire et écrire et regarder tous les soirs.</p> <p>2^e jet : Un livre ça fait comprendre beaucoup de choses et aussi on peut le fabriquer et aussi on peut dessiner et aussi on peut imaginer beaucoup de choses.</p>
-----	---

Document 6 : Questionnaire de E12



E21	1 ^{er} jet : Un livre c'est l'imagination et aussi on peut inventer les images. 2 ^e jet : Un livre c'est des aventures.
-----	--

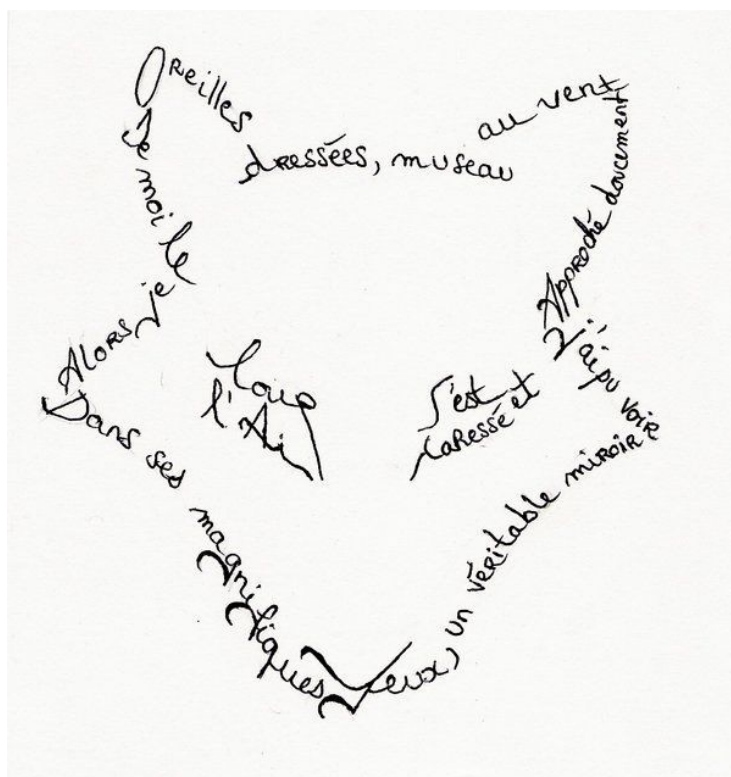
Document 7 : Questionnaire de E21



E24	1 ^{er} jet : Un livre tu peux apprendre et lire. 2 ^e jet : Un livre c'est calme. Un livre ça a de la valeur.
-----	---

Document 8 : Questionnaire de E24

Annexe 6 : Un calligramme et un haïku



Document 1 : Calligramme en forme de tête de loup



Document 2 : Haïku *Les herbes m'appellent* de Yotsuya Ryû

Annexe 7 : Retranscription des interviews des élèves

Qu'est-ce que le journal du lecteur pour toi ?	
E1	C'est pour raconter des trucs, écrire.
E2	C'est un livre où on écrit des travaux qu'on fait des dessins et tout.
E3	C'est pour écrire.
E4	Un truc où on peut écrire des jolis trucs et où on pense ce qu'on veut.
E5	C'est un cahier pour lire, pour écrire, pour dire ses émotions sur des livres.
E6	C'est un cahier où on peut écrire, où on peut dessiner.
E7	C'est un cahier où on a mis les histoires qu'on a lues en classe. On disait ce qu'on pensait dessus, on a fait des résumés et des cartes d'identité.
E8	Un cahier où on raconte des histoires et on explique comment ça se passe l'histoire.
E9	Pour moi le journal du lecteur c'est presque quelque chose qui est secret, parce que personne regarde dedans.
E10	Un journal où tu dis tes émotions dedans par le dessin, par les écritures quand tu as lu un livre.
E11	C'est quelque chose où on peut écrire sans avoir à regarder comment il faut faire, comment il faut écrire les mots et c'est bien.
E12	C'est un livre où on écrit des choses, des phrases, ce qu'on aime et beaucoup de choses.
E13	C'est un livre comme un livre d'histoires pour lire mais là c'est nous qui y collons les histoires qu'on aime.
E14	Le journal du lecteur c'est là où on dit ce qu'on fait sur les histoires et ce qu'on ressent dessus.
E15	Le journal du lecteur pour moi c'est un livre qui me fait apprendre plein de choses : on peut apprendre à lire et on peut apprendre plein de choses sur les livres.
E16	Là où on écrit des histoires, là où on fait des choses sur des histoires qu'on a lues. On peut écrire et s'il y a des fautes ça te pose pas de problème.
E17	Pour moi le journal du lecteur ça sert à écrire des histoires.
E18	C'est bien parce qu'on écrit des histoires, on peut écrire en faisant des fautes et tu corriges pas. Et pour moi le journal du lecteur c'est bien parce que c'est une activité qu'on peut faire tous ensemble.
E19	C'est un livre où il y a des histoires et après on doit écrire dessus. On peut dessiner les personnages.

E20	Le journal du lecteur pour moi c'est pour écrire, écrire des choses et c'est aussi pour découvrir des nouvelles choses, comme quand on a fait un loup et en fait il y avait des écritures et ça formait comme un loup. Quand tu nous disais pour notre avis et nous on l'écrivait dans le journal du lecteur et moi j'écrivais plein de choses parce que ça, ça m'a intéressé.
E21	Le journal du lecteur c'est pour écrire ce qu'on a fait, les histoires, les résumés de toutes les histoires et comme si on mettait des poèmes dedans.
E22	/
E23	C'est un livre où tu écris ce que tu penses de l'histoire.
E24	/
As-tu aimé utiliser le journal du lecteur cette année ? Pourquoi ?	
E1	Oui, parce qu'on écrit des trucs dedans et ça me plaît d'écrire et en plus on écrit des trucs importants.
E2	Oui, parce qu'on a fait des trucs hyper drôles et intéressants. Le dessin de l'ogre de Zéralda et là où il y a le chat.
E3	Oui, parce que j'ai bien aimé les livres.
E4	Oui, parce que qu'on pouvait faire des dessins et on pouvait écrire ce qu'on voulait.
E5	Oui, parce que c'était bien parce que j'ai bien aimé tout ce qu'on a fait.
E6	Oui car j'ai pu dessiner et écrire.
E7	Oui.
E8	Oui parce qu'on pouvait raconter des histoires.
E9	Oui parce qu'on écrivait ce qu'on pensait, on mettait des poèmes et après il fallait écrire ce qu'on pensait c'était bien c'était rigolo et moi j'ai beaucoup aimé.
E10	Oui, parce que tu pouvais écrire des émotions, des fois tu avais de la joie, des fois de la tristesse, il y avait toutes sortes d'émotions.
E11	Oui beaucoup, parce qu'on pouvait écrire et que c'est bien écrire.
E12	Oui, parce qu'on écrit si on aime ou pas, on explique comment ça était, notre ressenti.
E13	Oui, parce qu'on pouvait faire des dessins, on pouvait coller des poèmes, des calligrammes.
E14	Oui parce qu'on a découvert plein d'histoires et on pouvait écrire ce qu'on ressentait dessus sans forcément le dire à quelqu'un.
E15	Oui parce que c'est très intéressant et c'est aussi très passionnant.

E16	Oui, parce que c'est rigolo, les histoires sont bien et aussi c'est pratique. C'est pratique parce que si on fait des fautes c'est pas grave enfin c'est pas grave si on a des fautes d'orthographe et j'aime bien ça dans le journal du lecteur et il y a des jolies histoires. J'ai pas envie de barrer parce que ça va faire un peu brouillon des choses comme ça. On n'est pas obligé d'écrire, par exemple si toi tu notes quelque chose au tableau on n'est pas obligé d'écrire pareil, on a le droit d'inventer, ça nous permet d'inventer le journal du lecteur.
E17	Oui parce que c'est là qu'on garde toutes les histoires et aussi les dessins qu'on a faits.
E18	Oui parce qu'on a appris à écrire des mots et j'ai appris de nouvelles histoires.
E19	Oui parce qu'il y avait des histoires qui étaient rigolotes, il y en avait qui étaient bizarres.
E20	Oui j'ai beaucoup aimé parce qu'on n'est pas obligé d'écrire tout juste et on pouvait écrire sans corriger et ça moi ça m'a permis de beaucoup écrire et aussi je trouve que d'écrire dans le journal du lecteur c'est bien.
E21	Oui, moi j'aime beaucoup parce que c'est bien, il y a des trucs chouettes dedans, comme quand on écrit les histoires et les résumés. J'aime beaucoup travailler sur les livres.
E22	/
E23	Oui, parce qu'il y a des histoires que j'aime bien.
E24	/
Est-ce qu'il y a un écrit que tu as particulièrement aimé faire ?	
E1	Non tous.
E2	Poisson chat et le géant de Zéralda, c'était une histoire que j'ai bien adoré parce que ça parlait un petit peu de trucs que j'aime.
E3	Oui, la lettre du géant de Zéralda, parce que j'ai écrit et que je l'ai mis dans mon carnet donc j'ai aimé.
E4	A peu près tous.
E5	Oui, le géant de Zéralda parce que j'aime bien ce livre et je trouve qu'il est intéressant.
E6	Non tous.
E7	La carte d'identité du poisson chat.
E8	Les poésies, c'était bien ça aussi.
E9	Moi ce que j'ai préféré faire c'était le journal intime de Pou-poule.
E10	Oui, le dessin sur la page de garde.

E11	J'ai beaucoup aimé faire celui de Pou-poule parce que c'est une histoire drôle et qu'on s'y attendait pas du tout.
E12	J'ai aimé quand j'entourais les étoiles si j'aimais ou pas.
E13	Oui c'était un poème, <i>Le chant du champ</i> et je l'aimais bien parce que je trouve qu'il était joli, qu'il racontait comme une histoire qui parlait d'un champ.
E14	Oui, la lettre du géant de Zéralda. Il m'a plu parce que l'ogre ne se marie pas avec une ogresse mais avec une petite fille.
E15	Oui la carte d'amour de l'ogre et parce que c'est très romantique et c'est très passionnant.
E16	Le géant de Zéralda, j'ai bien aimé écrire la lettre du géant de Zéralda parce que c'était une jolie lettre.
E17	Oui Pou-poule parce que en fait les renards mangent des poules mais dans cette histoire non.
E18	L'invitation de Tom pour Loulou parce que j'ai bien aimé la faire.
E19	Oui, c'était quelque chose que je connaissais depuis que j'étais en CP c'était Pou-poule et c'est parce que c'était rigolo.
E20	Non tous.
E21	J'ai beaucoup aimé faire les résumés.
E22	/
E23	C'est Pou-poule parce que c'est romantique.
E24	/
Est-ce que tu aimerais rajouter quelque chose à propos de ton expérience avec le journal du lecteur ?	
E1	Non.
E2	Non.
E3	Non.
E4	Non.
E5	Oui, que c'est bien d'avoir fait tout ça car ça me sert à lire des nouveaux livres.
E6	Non.
E7	Non.
E8	Non.

E9	Non.
E10	Non.
E11	Oui que c'était vraiment super.
E12	Non.
E13	Non.
E14	Non.
E15	Non.
E16	A poisson chat il y avait pas de texte parce qu'il y avait quand même des images, de la couleur, elles étaient rigolotes et bien mais j'aurais aimé qu'il y ait un texte. Le journal du lecteur permet de dessiner des choses qu'on aime, inventer, écrire.
E17	Non.
E18	Non.
E19	Non.
E20	Au CE2 j'aimerais encore avoir le journal du lecteur parce que c'était bien.
E21	Non.
E22	/
E23	Non.
E24	/