

## Carnets d'encre

« On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leur auteur, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. »<sup>1</sup>

Cette recommandation officielle, notée à la fin du chapitre « Lecture des textes de la littérature jeunesse » dans la partie des nouveaux programmes concernant le cycle des apprentissages fondamentaux, rejoint une de nos vieilles préoccupations, laquelle avait été l'objet, il y a trois ans, d'un article qui fait aujourd'hui référence.<sup>2</sup> Dans cet article, Nathalie Bois décrivait ainsi ces carnets de lecture que nous tentions de faire exister dans des classes : « Nous cherchons ici à dessiner les contours d'un objet, petit outil pour « réaliser » cette nouvelle relation aux textes, donner corps à ce jeu intérieur entre le lecteur, l'auteur (...) et le texte (...): le carnet de lecteur. Esquisse d'une trace des choix et expressions personnelles, sur ses lectures, matérialisation des effets parfois déroutants qu'un texte opère sur soi, que plusieurs textes, extraits... créent par leur seule association. »<sup>3</sup>

Jusque-là, nos pratiques de références concernaient ce qu'improprement nous nommions le « cahier de vie » et qui a pris, à l'occasion d'une publication, l'intitulé plus juste de « cahier d'écrits ». <sup>4</sup> Le terme, inusité et peu élégant, qui nous aurait pourtant mieux convenu, aurait été celui d'« écrivain » pour faire référence à ces herbiers qui, en ancien français, signifiaient « terrains herbeux », avant de devenir une

collection de fleurs séchées, catégorisées, classées, renvoyant, parallèlement, à la poche de l'estomac des ruminants où s'accumule l'herbe. Donc, le cahier de vie qui assurait la circulation d'informations école/famille, s'apparentait aussi à un recueil d'écrits sauvages, surgissant, au jour le jour, pour les besoins de la communication (annonces, comptes-rendus, notes diverses et commentaires...), besoins d'échange de traces communes à ces deux lieux d'apprentissages. Un passeport pour franchir des frontières traditionnellement fermées mais aussi un entassement d'écrits à digérer de part et d'autre.<sup>5</sup>

### ● Des îles, comme des icebergs se glissent dans les pages blanches.

Édith Renard, qui enseigne en CE1/CE2, dans les Ardennes, avait introduit cette pratique du cahier de vie dans sa classe. Elle remarque, *a posteriori*, qu'« il est apparu que le cahier de vie a joué, en évoluant d'année en année, ce rôle de cahier de lecteur, car en marge des usages sociaux de l'écrit, apparaissaient des textes libres utilisant une activité de "relecture de bibliothèque". »



« On reconnaît très bien, poursuit Édith Renard, dans cette illustration du cahier de vie de Noémie (CE1), le principe de la 4<sup>ème</sup> de couverture de Vive la France de Thierry Lenain, aux éditions Nathan. La phrase : « Il y a 10 enfants dans la bande à Oregon » provient du premier paragraphe de ce livre : « Dans la bande à Lucien, il y avait... » Cet écrit date du mois d'octobre 2001, période pendant laquelle nous travaillions sur Le Voyage d'Oregon.<sup>6</sup> La leçon de lecture autour du livre de Thierry Lenain, quant à elle, a été présentée en février-mars 2001. Intertextualité - relecture de bibliothèque et désir de laisser une trace pour la communiquer au groupe classe. »

Cette écriture privée, ce cri de soi qui fait irruption dans un cahier où se succèdent des écrits plus informatifs, plus impersonnels, apparaît comme un détournement, par les enfants, d'un cahier qui, administrativement et pédagogiquement, tentait juste de faire passer le courant entre l'école et la famille. Dans cette correspondance institutionnalisée, un texte inattendu, une étincelle, le fragment d'un phénomène souterrain en cours d'élaboration : le tissage de liens subjectifs entre les livres étudiés en classe et les lectures autonomes de l'enfant. Une culture écrite en œuvre dont le texte ci-dessus fait « émerger la bibliothèque vécue c'est-à-dire la mémoire des lectures antérieures et des données culturelles »<sup>7</sup> ; le cahier de vie accueillait donc la trace de cette activité-là, de cette base de textes en construction. Brusque apparition d'un texte littéraire dans ce recueil d'écrits plutôt à usages sociaux, le fragment vaut par ses alentours, ici tenus secrets. L'écrit et l'image offrent un instantané, une vision fugitive qui semble déporter le centre de gravité depuis les écrits collectifs, leur contenu, leur fonction jusqu'à l'individu lui-même, ses lectures et leurs effets sur ses capacités productives. L'enfant, qui écrit à partir de ses lectures s'inscrit, de droit, dans

un large filet de communication écrite inter-générationnel.

Toujours dans un cahier de vie, à visée d'échanges entre les activités de la classe et la maison, on trouve cet essai-là de production, fortement étayé par des lectures de classe :



« Margot, commente Édith Renard, a replongé dans le premier paragraphe de Vive la France<sup>8</sup> et dans le travail de production écrite autour de Jojo la mache,<sup>9</sup> deux livres présentés pratiquement à la même époque, un an auparavant. Ici, les références sont explicites puisque Margot les a toutes convoquées dans son texte. »

En procédant ainsi, cette élève de CE1, s'aventure dans un comportement de lectrice experte puisqu'elle fait intervenir, dans sa production, les signes d'une bibliothèque culturelle : des textes mais aussi tout un système de valeurs. Elle s'aventure car, dans la classe, le cahier de vie ne fonctionne pas, à l'époque, massivement à ce régime-là : l'enfant pouvait y coller les écrits liés à son environnement de lecture mais pas essentiellement ses rapports avec les livres de littérature. Margot et ses comparses ont donc fait prendre à cet outil l'allure sensible d'un album, d'une collection

de fragments, parfois disparates, où s'y révèlent des affections vives, toutes entières destinées à un lecteur à l'identité non clairement précisée, dans un espace qui s'ouvre sans se nommer : un espace conversationnel.

### • De suites en variations, de fugues en suspensions, le cahier capte les vibrations de la vie

D'autres pages, extraites de ces cahiers de vie tenus par des élèves de CE1, témoignent de l'entrecroisement d'activités hétéroclites mais pourtant également valorisées par l'enfant : elles figurent sur le même plan :

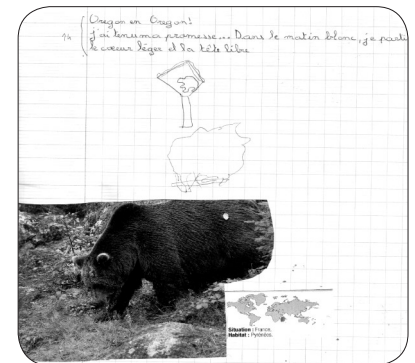
- ♦ 09/09/2001 : Aurélie et moi, on a joué à la corde à sauter
- ♦ 17/09/2001 : On a fait des histoires sur le voyage d'Oregon. Duke est un nain et Oregon un ours.

Plus tard, chez la même enfant, on retrouve d'autres annotations originaires des lectures faites en classe (voir ci-contre à droite)

« Dans cette page, commente Edith Renard, Noémie a eu envie, spontanément, d'illustrer les phrases du Voyage d'Oregon, parce que ces phrases lui donnaient, comme elle le dit elle-même « des images d'animaux dans la tête. » Le cahier de vie devient une réserve à phrases, citations isolées dans un nouvel objet. »

Et, sur cet objet qui évolue, où les sensations se formalisent, ce qu'on pressentait déjà comme étant un lieu propice aux conversations anonymes, apparaissent des phrases qui témoignent qu'on a bien lu, offrant, à l'insu d'une preuve, le signe d'une révélation, d'un indicible aveu.

- ♦ Rascal a fait le voyage d'Oregon. Ça parle d'un ours et d'un clown, Duke dit : « Quand j'ai rouvert les yeux, elle était là ! Telle que je<sup>10</sup> l'avais rêvée. »



<sup>1</sup> « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? », Les nouveaux programmes, Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP, 2002, p. 188

<sup>2</sup> BOIS Nathalie, « Carnet de lecteur au long cours », Les Actes de Lecture n°66, dossier consacré à la lecture au cycle 3, juin 1999, pp. 101-104

<sup>3</sup> idem, p. 101

<sup>4</sup> AFL, Cahier d'écrits, cahier de vie, 1999

<sup>5</sup> Nathalie Bois, dans son article, rapprochait déjà l'activité d'appropriation des textes, par le biais d'annotations, de l'activité « d'intégration qui s'entend comme une assimilation de nourriture, une digestion ». (p.103)

<sup>6</sup> Rascal et Louis Joos, Pastel

<sup>7</sup> GOULEMOT Jean-Marie, « La lecture comme production de sens », dans Pratiques de la lecture, dir. Roger CHARTIER, Petite bibliothèque Payot, 1993, pp. 119-120 (éditions Rivages, 1985)

<sup>8</sup> déjà cité

<sup>9</sup> DOUZOU Olivier, Jojo la mache, Éditions du Rouergue

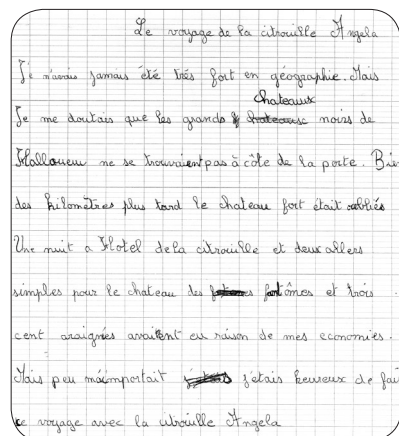
<sup>10</sup> La phrase originale est : « Telle qu'il l'avait rêvée. »

« Jessy, commente Édith Renard, a écrit ces quelques mots. Elle cite une phrase de l'album. Rares sont les traces des citations dans son cahier de vie mais cette fois-ci, l'effet sur l'enfant a-t-il été trop fort ? »

Le cahier de vie étant, comme le dit cette enseignante « un organe de transmission au groupe », il est lu par la maîtresse, il est lu devant les pairs et, sélectionner, isoler, reformuler un passage, même brièvement, consiste à entrer dans cette communauté lisante, découvrir sa lecture et se découvrir en train de lire, engager discrètement, et si ça se trouve, converser avec les autres. C'est, sous de fausses confidentialités, se confronter au social, s'y inscrire et s'en démarquer. Les choses semblent aller d'elles-mêmes, comme si on les avait attendues sans le dire, et le cahier de vie, cahier de liaison entre l'école et la famille, devient carnet de lectures ouvertes : « Il y a dans cette apparente nonchalance, qui n'exclut ni la précision du trait, ni l'exercice de la pensée, comme l'ultime souvenir d'une ancienne idée, sans doute née en Grèce, idée selon laquelle le meilleur mode de production des connaissances, c'est encore la conversation entre amis. »<sup>11</sup>

Il faut de l'attention et de la générosité de la part de l'adulte pour ne pas passer à côté de ces calmes écrivains, ceux qui ne font pas œuvre notoire de leurs moindres sensations mais témoignent de petits états textuels de subjectivité, de simples manifestations d'une existence au travail qui, si elle n'excelle pas par ses performances, signale qu'elle est bien là, présente au groupe. Ce genre de phrase, minimaliste, dont se contentent, ou que s'autorisent juste, certains enfants s'apparente au trait : « le trait (...) n'exprime aucune idée générale ; ni une maxime ; il ne donne aucun conseil pratique ou moral (...) Il concerne des instants d'émotion où le sujet se met brièvement à nu de manière à la fois pudique et intense. C'est, au sens le plus

concret du mot, une expression (comme on parle d'exprimer le jus d'un fruit. »<sup>12</sup> Il suffit parfois d'une occasion pour se manifester et d'un support pour oser. L'étude longue d'œuvres, qui ouvrent sur des mondes symboliques, permet de se centrer durablement, sur des idées, des choix d'écriture, des émotions, des conflits d'interprétation : bref, l'œuvre interpelle et provoque l'intervention, l'échange. L'œuvre exhibe aussi des formes langagières apprêtées, un vocabulaire choisi, enchanteur qui, souvent, suscite une attitude responsive,<sup>13</sup> au sens où l'entend Bakhtine. Les mots *secret*, *rêve* semblent, par exemple, particulièrement actifs auprès de certaines filles de la classe. L'œuvre longue, élaborée, autorise ou pousse à prendre la parole même sous des formes simples qui s'apparentent au résumé, à la citation, à la brève. Ainsi, par toutes sortes de discontinuités qui fondent sa personnalité concrète, l'enfant se manifeste, prend parti, agit sur son environnement. Par bonds et par ruptures, l'expérience vécue et l'expérience de lecture s'imbriquent, et se parent de mots :



« En octobre 2001, Margot, encore elle, explique Édith Renard, revisite Le voyage d'Oregon en fonction d'une actualité "fébrile" à ce moment - le défilé d'Halloween organisé par la mairie proche - Quel besoin, pour l'enfant, de mettre en relation la réalité et les lectures ren-

contrées, le quotidien et l'album littéraire ? » À cela, Danielle Sallenave pourrait répondre que : « [Le carnet] est l'image la plus nue, la plus essentielle de ce que c'est qu'écrire : écrire, c'est faire passer "la vie" dans des phrases »<sup>14</sup> et Bruner, lui, affirmerait que le récit « excelle à établir des liens entre l'exceptionnel et l'ordinaire. »<sup>15</sup> Le cahier de vie, dans cette classe, assure donc tranquillement son changement de bord : il quitte l'informatif, le "nécessaire à communiquer", pour *prendre en écharpe, dans le langage, des bribes d'expériences, lues, vécues, rêvées.*<sup>16</sup> L'activité qui lie l'enfant à son carnet s'apparente alors à une mise à plat, mise en lien de ses expériences, par un passage à l'écriture qui ne s'affirme que par la lecture des autres ; lire, écrire, le cycle de la lente élaboration d'une pensée réflexive est enclenché.

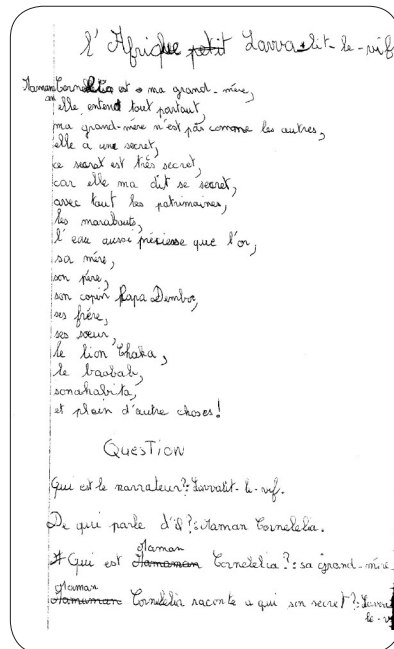
Écrire dans ces cahiers, ce n'est pas seulement « un art subtil de capter le réel »<sup>17</sup> au sens où le réel se confondrait avec son expérience immédiate, c'est aussi rêver la vie, la vouloir autrement, intervenir sur la réalité sociale, en nier la globalité et tenter, par l'écriture, de la fendre, la faire éclater, de la transformer. L'écriture, grâce au soutien des livres, de leurs valeurs, de leur force contagieuse, permet ainsi de mettre des pans entiers de l'existence sous observation et d'imaginer, pour l'humanité, d'autres projets en d'autres territoires : « organe de transmission au groupe, explique Édith Renard, le cahier peut présenter un aspect militant : ici, le droit des femmes (voir image page suivante).

À la suite de la présentation de Menu fille, menu garçon, de Thierry Lenain, poursuit l'enseignante, et au-delà du sexisme et du féminisme, nous avons fait un travail de recherche autour des « droits de l'homme ». Les enfants sont donc très sensibilisés à cette notion. Margot crée un lien entre le thème de la femme africaine dans L'Afrique, petit



Chaka, et l'idée qu'elle en a perçue : la femme au travail mais la femme qui peut faire bouger les choses. »

Pourquoi, alors, réduire l'allure ? Chez les élèves de cette classe, l'habitude d'être interpellés et de réagir régulièrement, sous différentes formes, a fait du cahier de vie le plus court chemin entre la lecture et l'écriture. Ils lisaient ? Et bien, ils inventent à présent et ils contrôlent même leurs effets :



« Fin février 2001, note Édith Renard, *Aurore a inventé un nouveau personnage dans l'univers de papa Dembo.*<sup>18</sup> Elle a intégré de nombreux éléments

de L'Afrique, petit Chaka : les noms des héros, les mots de l'Afrique - le marabout, le lion (qui, ici, se nomme Chaka), le baobab - une expression « l'eau aussi précieuse que l'or ». Cette expression, tirée de la page sur la pluie, avait d'ailleurs beaucoup impressionné l'enfant qui avait « un regret de pas l'avoir trouvée elle-même ! » Double dessein dans ce texte : celui de matérialiser ce petit jeu intérieur entre l'auteur de l'album et soi - auteur d'un nouveau récit dans l'histoire - et celui de faire participer les autres à l'aventure, en les invitant à répondre à des questions. »

Sur le cahier qui n'était pas réservé à ce seul usage, les enfants bricolent, investissent cet espace de toutes sortes d'activités réactives et créatrices, ils multiplient leurs interventions, ils se mettent à écrire en passant du coq à l'âne, comme s'il s'agissait, note Jules Renard, « d'écrire par petits bonds, sur cent sujets qui surgiront à l'improviste, d'émettre pour ainsi dire sa pensée. De la sorte rien n'est forcé. On ne provoque pas : on attend. » On attend en faisant, on attend, qui sait, de voir si l'ingérence est influente, si les prises de bec avec son environnement donnent prises sur son environnement. Et, au fil de la plume, par ces contacts réitérés avec les expressions des autres, on distille en soi tous les rapports du monde, on les nie, on les broie, on les modifie, annonçant secrètement un nouvel ordre social dont personne ne sortira indemne. Surtout pas soi.

## ● Carnets de route, carnets de bord, brouillards<sup>19</sup> et mains courantes

« En février 2002, note Édith Renard, entrée dans la classe d'une équipe de tournage d'un film. Avec eux, débute le travail sur L'Afrique, petit Chaka.<sup>20</sup> Les enfants reçoivent, par petit groupe de trois, un carnet d'écrivains, carnet

de notes des réflexions et citations du groupe, échanges sur les activités de lecture et de production d'écrits. »

Les élèves sont alors en CE2. Ils vont pouvoir transférer officiellement un usage que, jusque-là, ils menaient en marge, à discrétion. Le carnet entre dans les pratiques de travail, il ne se contente plus de les évoquer, il les accompagne : « on pense aux carnets de route que réalisent ces voyageurs à pied ou ces marins qui choisissent de vivre avec du temps à côté pour se regarder avancer, mieux savoir où ils vont. »<sup>21</sup> Retours réflexifs, interrogations, commentaires, plans pour la suite, bilans provisoires : les mots effectuent une mise en coupe du réel brut, une écriture de l'instant, escortant les prises de vue, résistant, peut-être au regard nettoyé de la caméra qui traque l'invisible. Dire absolument et opposer obstinément la fraîcheur, la vivacité des sensations face à l'œil qui, déjà, analyse. Miroirs et lentilles tentent de s'accorder.

<sup>11</sup> KADDOUR Hédi, N.R.F, n°450-451, juillet-août 1990

<sup>12</sup> DUSCHENE Alain & LEGUAY Thierry, *Les petits papiers, Écrire des textes courts*, « Traits », coll. La petite fabrique de littérature n°3, Magnard, 1991 ; p. 125

<sup>13</sup> BAKHTINE Mikaël, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984,

<sup>14</sup> SALLENAVE Danielle, « À la reconquête du réel », *Le monde*, 11 mai 1990 (à propos de Kazimierz Brandys), Carnets : Paris, 1985-1987, Gallimard, 1990

<sup>15</sup> BRUNER Jerome, ... car la culture donne forme à l'esprit, Eshel, 1991, p. 60

<sup>16</sup> DUSCHENE Alain & LEGUAY Thierry, déjà cité, p. 67

<sup>17</sup> idem, p. 38

<sup>18</sup> SELLIER Marie & LESAGE Marion, *L'Afrique, petit Chaka*, Réunion des musées nationaux, 2001

<sup>19</sup> on emploie ici le mot au sens de : « registre sur lequel on inscrit des opérations comptables, à mesure qu'elles se font. »

<sup>20</sup> déjà cité

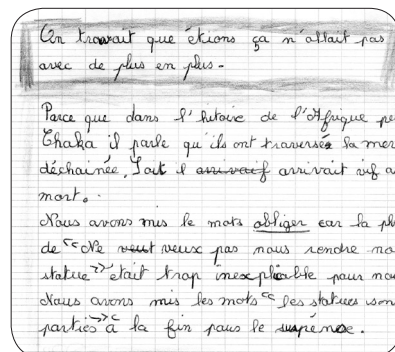
<sup>21</sup> BOIS N., déjà cité, p.102



« Cette page concerne les réflexions du groupe, explique Édith Renard, lors de la production d'écrit. Les enfants se sont mis d'accord sur l'histoire, ils ont lu les textes de référence (lecture de la bibliothèque), ils ont noté des phrases, des expressions à garder : « les statuettes percées de clous gardent le secret des étoiles, du vent et de la pluie », « des créatures de paille et de plumes », ils ont écrit, relu, réécrit. Ici, nous en sommes à la quatrième écriture. Le texte semble convenir aux enfants et les discussions s'organisent autour des derniers "détails" : le présent s'impose, perpétuité du patrimoine oblige ! On se conforme au style de l'auteur en citant une de ses phrases : « Oh ! le vacarme dans la case pire qu'une troupe de macaques en folie. » Suppression du verbe dans la phrase qui, avec la répétition du mot statues, ajoute de l'importance à la valeur de ces sculptures. »

Le carnet devient une feuille de route, un support de compte-rendu fait à ceux qui, bien qu'ils regardent derrière leur caméra, n'auraient peut-être pas tout vu. Les textes sont signés, le carnet est territoire collectif. La maîtresse le lit, prend note à son tour des activités du groupe. Le nouvel objet s'apparente à une sorte de brouillard, une

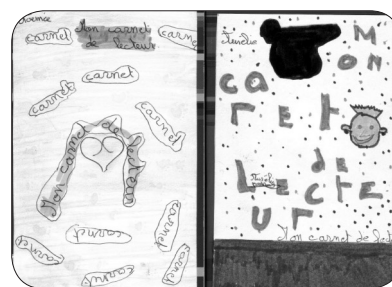
main courante qui fixe des échanges autour d'un contrat tacite entre maître et élèves. Il devient aussi le réceptacle de phrases ou d'expressions aimées, métamorphosées, autour desquelles se construisent des choix d'écriture, des tours de plume, organisant parfois rudement les échanges entre l'intime et le social, leur interpénétration.



Sans perdre de sa verve, le carnet semble cependant s'être éloigné des rives qu'il s'était fixées : favoriser une activité artisanale, personnelle, un tête-à-tête secret avec le cours de ses lectures, un moyen d'en arrêter le flux, pour mieux en régler l'allure. Il rend compte, préférant, aux écritures libres et fantasques, l'explication, la justification, la mise en conscience de ce qui existait spontanément. De journal intime à livre de bord, il lui restait à (re)devenir carnet de lecteur : « au contraire [du journal intime], nous désignerons sous le nom de carnet, les notations diverses portées vers l'appréhension de la réalité à travers une pratique du langage qui s'interroge sur elle-même. »<sup>22</sup> Une pratique du langage qui s'interroge sur elle-même...

## ● Vers le carnet de lecteur

« Début mars 2002, écrit Édith Renard, lancement des carnets de lecteur : carnets de poche, 9 X 14 cm, 96 pages, couverture décorée et plastifiée, première page de présentation.



L'accueil est enthousiaste, les consignes bien comprises : le but de ce petit carnet est de recueillir toutes les phrases, expressions, mots que vous avez envie d'y écrire. Cela peut provenir des albums travaillés ou pas, des poésies, des chants ou de paroles entendues ici ou là. Pensez à noter le titre et le nom de l'auteur et, si vous le pouvez, expliquez votre choix. Ce carnet vous accompagnera tout au long de l'année mais aussi les années suivantes. Il vous servira de réserve pour vos productions d'écrit. »

Ce carnet, dont l'ambition est d'être un outil de régulation, tourné vers la sphère intime, n'a pas rompu tous les fils avec les obligations scolaires, la sphère publique. On en intègre l'usage en fixant des contraintes (quoi écrire, comment écrire, pourquoi écrire...), en délimitant un cadre temporel comme l'explique la maîtresse : « Tout d'abord, le moment d'écriture est imposé, institutionnalisé dans un temps et un lieu précis - le moment BCD du matin semble bien approprié - l'espoir étant que, pour beaucoup d'enfants, ce carnet devienne le compagnon intime utilisé à chaque rencontre littéraire forte, espoir qui semble tout à fait réaliste au vu du grand nombre de textes libres du cahier de vie, cités précédemment. » Mais peut-on cadrer, dans le temps fixé, le temps compté, une écriture qui se voudrait de tous les instants choisis ? L'espoir, celui que nous poursuivons, sans pouvoir bien encore le cerner, c'est que cet objet tienne lieu de coulisses d'un spectacle éphémère et changeant qui s'offrirait, à certaines conditions, à la vision publique : des enfants engagés personnellement dans

la conquête originale d'une langue officielle « purifiée prenant peu à peu la noble figure de langue morte (mais encore pratiquée) », se l'appropriant par contamination de leur oral mouvant, cette langue pleine de vie qui va, « en affrontant tous les risques, tous les aléas de la vie »,<sup>23</sup> faire le boulot qui est celui de toutes les nouvelles générations : s'approprier le monde en le transformant et se transformer en se confrontant à l'état du monde. Comment transmettre les gestes intellectuels qui témoignent de la spontanéité d'une pensée en mouvement, son indépendance, comment enseigner la liberté quand ses usages s'organisent autour de rituels bien établis : écrire un peu chaque jour, avoir le réflexe de noter, de faire passer en mots une expérience vécue, de se resserrer sur ses émotions, son état de compréhension de soi et du monde, grâce à l'ouverture sur l'expression des autres, tutrice de sa propre expression ? Comment prendre aux mots, et donc au sérieux, ses instants de vie, ses impressions de lecture, ses branchements sur les bruits du monde ? Comment expliquer l'intérêt de sous-titrer ainsi la vie, de la doubler par l'écriture, de faire de ces carnets des aide-mémoire, des souches, des témoins et des lanceurs d'échanges<sup>24</sup> ? Comment enseigner, ce qui, *a priori*, ne se prévoit ni se prédit, ne se décrète pas pour les autres et se contrôle encore moins collectivement et qui a l'air de ressembler à un exercice du moi ?

En n'entretenant pas l'illusion de l'imperméabilité de l'intime et du social, en ne nourrissant pas l'idée que l'individu vaut par sa capacité d'établir individuellement son ordre interne, que l'harmonie sociale résulterait d'une parfaite juxtaposition de toute une multitude de petites harmonies.<sup>25</sup> Il faut considérer, comme dans cette classe, que « l'activité individuelle a pour condition l'activité sociale, toujours déjà donnée comme un tout complexe, développé. »<sup>26</sup>

Avec un outil tel que le carnet de lecteur, le groupe contraint l'enfant à prendre note qu'il est au cœur d'une activité sociale vivante, l'exercice de la langue, qu'il grandit en s'y confrontant, avec choix et rejets, par alliances et par oppositions, d'imitations en créations. En écrivant, il s'inscrit dans de vives et nécessaires interactions.

### ● Un artisanat intellectuel

« Si l'on considère la lecture comme une pratique dialogale que des interactions outillées permettent d'inscrire dans des espaces discursifs, il est nécessaire d'objectiver l'usage de ces procédures voire de rationaliser délibérément leur apprentissage. On admettra ainsi que le lecteur, cet artisan intellectuel, accepte d'autant mieux ces apprentissages que le livre est considéré comme un "outil de travail" et qu'il s'autorise à "manœuvrer" dans les textes loin de tout sentiment d'intrusion. »<sup>27</sup>

Le matériau de la classe de CE1-CE2 dont nous disposons n'est pas très important puisque, au moment, où nous écrivons, les carnets, dans leur nouvelle forme, ont un trimestre de vie. Cependant Edith Renard s'est livrée à un début d'analyse, repérant l'émergence de « nombreux éléments, difficiles à inscrire dans une hiérarchie qualitative. »

#### ◆ Aspect graphique

L'annotation (qui, ici, ne se fait pas sur le livre mais sur une feuille du carnet) est d'abord l'objet de soins dans le traitement graphique comme l'explique l'enseignante : « Certains enfants ont noté leur citation telle quelle, d'autres en les **coloriant**, en les **entourant** ou en y mettant des **guillemets**. Le nom de l'auteur et celui de l'œuvre sont pratiquement toujours inscrits et **soulignés**. Les citations sont souvent **commentées**, soit par une phrase, soit par

un seul mot. Ces réflexions sont aussi souvent **coloriées** ou **entourées**.

Aurore, quant à elle, a bien intégré le principe des guillemets dans les citations, les séparant de ses phrases-réflexions sur le choix ou sur l'effet apporté, phrases-réflexion sans guillemets, bien entendu.

Ex : "J'ai su que sa place était parmi les siens." J'aime cette phrase parce que Rascal a fait parler Duke avec son cœur.

Mais elle a aussi voulu goûter aux effets que cette notion de citation pouvait provoquer en ajoutant la sienne où les guillemets et le nom de l'auteur sont bien mis en évidence. »



<sup>22</sup> DUSCHENE & LEGUAY, déjà cité, p. 67

<sup>23</sup> QUENEAU Raymond, *Bâtons, chiffres et lettres*, folio, p. 21

<sup>24</sup> Voir les multiples pistes ouvertes à la fin du chapitre sur les *Carnets* dans *Les petits papiers* de chez Magnard, pp. 77 à 80.

<sup>25</sup> Voir *Le Mythe de l'individu*, Miguel BENNAS-SAYAG, La dispute

<sup>26</sup> BERCHADSKY Jacques, « Interaction », *Les Actes de Lecture* n°42, juin 1993, p. 63

<sup>27</sup> BOROWSKI P., CURINGA V., PRIVAT J.-M., SCHIAVONE B., SIDOBRE B., VINSON M.-C., avec la collaboration de Marcelline LAPARRA, *Vers une didactisation des médiations textuelles*.

L'attention typographique portée à sa propre expression (commentaire, explication d'une citation relevée, réponse à un extrait choisi par une phrase personnelle aux allures à son tour de citation - le nom d'Aurore est clairement noté au même titre que celui de Rascal) montre l'intérêt de ce travail de sélection et de traitement de l'information. Aurore, en matérialisant, avec des couleurs, les citations et ses propres phrases éclaire ses choix, pour elle et pour ses éventuels lecteurs ; elle spécifie, par des reprises de couleurs, des marquages, la provenance et donc l'origine distincte de chaque énoncé en même temps que leur rapport dans la surface d'une page : entre ce qui peut paraître discontinu elle crée le lien et donc la cohérence de sa propre lecture : elle fait sens par reconstruction, car on reconstruit toujours dès qu'on lit.

#### ◆ Aspect sémantique

« Pour Mélanie et Adrien, commente l'enseignante, deux enfants de CE1 en grande difficulté, le choix semble avoir été dicté par leur capacité de lecteur : les phrases sont celles qu'ils peuvent mémoriser, repérer et écrire :

- "Khadidja-ma-mère, petit Chaka..."

- "Mon père, petit Chaka était fort comme le lion." (Adrien)

- "C'est au Star Circus que nous nous sommes connus, Oregon et moi."

- "Raconte, papa Dembo, raconte-moi Khadidja ma mère." (Mélanie)

D'autres enfants, poursuit-elle, recopient **une expression**, choisissent **une phrase** ou optent pour **un paragraphe** dans sa totalité.

- "Et pendant ce temps-là..."

- "J'étais heureux de faire ce voyage avec Oregon."

- "Ça, petit Chaka, il n'avait pas d'os dans la langue pour l'empêcher de tourner. Le soir, à la veillée, il s'asseyait sous les étoiles avec sa kora et il racontait

des histoires jusqu'à ce que nos oreilles ne puissent plus en entendre."

*Comment pourra être réutilisé ce paragraphe complet ? L'enfant pense-t-il le reprendre dans son intégralité ou en extraire un fragment ? Y a-t-il un projet de l'élève ? »*

### ● Stockages, entassements, culture et références

Les enfants stockent des unités de sens, plus ou moins grandes, plus ou moins significatives, en les important du corps du texte à l'espace vierge de leur carnet. Dans son article, Nathalie Bois évoquait ce que disait de ce phénomène, Gérard Mauger et Claude Foliak : « *Tout lecteur dérobe un savoir et revit l'expérience de l'apprenti magicien, celle que l'on prête à Faust. Évoquant alors les dangers à toute lecture, D. Fabre indique "comment surmonter cette épreuve" : quelle voie peut conduire à la domination du livre ? Tout simplement l'écriture. On fait sien le pouvoir de la lettre en la reproduisant sur un cahier à soi. Ici, la copie, loin de l'exercice scolaire, n'est qu'une soumission apparente ; elle permet de s'emparer du texte, d'incorporer cette force qui submerge le lecteur ordinaire, celui qui se contente, à ses dépens, de lire. C'est donc en écrivant que l'on conjure le maléfice du livre.* »<sup>28</sup> Le carnet de lecteur est une grange, une soute, une réserve de jouissance : les élèves se délectent à composer des florilèges d'unités partielles et partiales. Mais c'est aussi une réserve de puissance : en relisant ces fragments, apparemment discontinus, le copiste est mis devant son fait accompli, l'ensemble, par lui composé, son nouvel ordre des choses qu'à son insu, peut-être, il avait réglé, s'appuyant, au début et apparemment en toute innocence, sur les mots des autres. Ces choix appartiennent-ils aussi clairement que ça à la sphère privée et doivent-ils y rester ? « *C'est le culturel qui ordonne*

*ce que nous croyons appartenir à une extrême singularité (...) il y a une histoire contemporaine, vécue presque, qui travaille le texte dans le procès de lecture.* »<sup>29</sup> Le carnet de lecture, s'il est présenté comme un petit objet de conversations intimes entre la réalité et la langue est, bien plus qu'il n'y paraît, la manifestation de son inscription sociale, un des moyens pour le petit humain, fortement socialisé dès sa naissance, de s'individualiser.

Il faut donc que le maître se défie de l'analyse publique d'observations et d'interprétations d'ordre psychologique uniquement parce que, en agissant ainsi, il détournerait ce carnet de sa fonction, l'infléchissant vers un autre genre, celui de journal intime : « *Le carnet mérite qu'on le distingue soigneusement du journal intime avec lequel il est souvent confondu. (...) Le carnet rassemble ainsi des notations qui ne sont pas de simples constats personnels, mais des fragments de réel déjà pris en écharpe dans la langue : lectures, bribes de conversations, phrases-idées, situations romanesques, esquisses, remarques techniques. Le carnet délimite le lieu où l'écrivain s'accorde* » (comme un instrument de musique) à son langage. *Alliant les gammes à la réflexion, son écriture oscille généralement entre le métalangage et le romanesque.* »<sup>30</sup>

Et des gammes, les enfants en font depuis qu'ils sont nés, répétant et reprenant dans toutes sortes de variations le moindre apprentissage. « *Certains, remarque Édith Renard, notent un titre de livre* ». Le travail de la classe consistera à pointer ces prélèvements dans la langue, d'en dire l'importance, l'effet peut-être, mais surtout la tradition à laquelle cette façon de noter s'attache : « *Au Moyen-Âge, les livres, copiés à la main n'avaient pas de titres, seul en faisait fonction l'incipit de l'ouvrage, sa phrase initiale (...) L'usage du titre qui s'est généralisé au XIX<sup>ème</sup> siècle, procède principalement de raisons commerciales : il s'agit de faire du*

livre un produit identifiable pour l'acheteur potentiel (...) Le titre est un genre à lui tout seul : il a sa rhétorique et ses plaisirs... Baudelaire a laissé dans ses tiroirs beaucoup de projets qui ne sont que des titres...»<sup>31</sup>

- « Touche pas à mon corps, Tatie Jacotte, parce que le titre est amusant, mais c'est un livre important. »

- « L'amour-hérisson, j'aime tout, le titre c'est l'histoire des roses qui redevient une histoire d'amour. »

Dans le carnet de lecteur, on interroge la langue à travers des ponctions, des associations, des éliminations, des prolongements, de libres associations ; on se mobilise sur les activités métalangagères et leurs contradictions : «...lorsque Jacques Lacan affirme qu'il n'y a pas de métalangage, Roland Barthes répond qu'il n'y a que des métalangages. D'un côté, le sentiment que le réel échappe toujours au langage ; de l'autre, la conviction que la réalité est sans cesse traversée (et même fondée) par le langage) ». <sup>32</sup>

« Quelles résonances, se demande l'enseignante - question à retourner au groupe classe, sinon aux auteurs - peuvent avoir certaines images dans l'esprit de chaque enfant :

- « Les cheveux rouges au vent, j'ai traversé des tableaux de Van Gogh en plus beau » 6 enfants sur 19 ont retenu cette phrase,

- « On rêvait sous les étoiles. » 3 enfants,

- « Qui sait si j'y rencontrerai Blanche-Neige ? » 4 enfants.

Que peuvent suggérer, poursuit-elle, ces comparaisons très évocatrices :

- « Elle était rouge comme la terre. »

- « Papa, lui, a viré couleur tomate. »

- « Les yeux ronds comme des couvercles de gobelets. »

- « Oregon comme oreiller, je me suis assoupi. »

- « Le dernier né est noir comme du café sans lait. »

Certains enfants portent leur choix sur

la première phrase de l'album, celle qui introduit dans l'univers de l'auteur (...) La chute d'une histoire (celle de l'album ou celle de la page pour L'Afrique, petit Chaka) est aussi sélectionnée dans d'autres carnets.<sup>33</sup> Les citations choisies correspondent donc au dénouement de l'histoire mais souvent c'est l'expression d'un nouveau départ. » Et elle conclut par cette intuition : « L'activité scolaire fait que certains textes sont travaillés en classe donc pleinement appropriés par les enfants. Les carnets renferment donc de nombreuses citations du Voyage d'Oregon, Menu fille ou menu garçon ou L'Afrique, petit Chaka et des lectures de l'année passée. Instant magique où les enfants se replongent dans la lecture des textes, en quête de fragments choisis, avec l'impression très nette que chacun sait ce qu'il cherche. »

### ● Faire passer à un niveau conscient ce qui vit à l'état inconscient

Inconsciemment, chaque enfant semble poursuivre un but dans cet espace d'écriture apparemment privé mais que l'école lui a imposé (il n'a pas le choix), l'assignant à inscrire librement quelque chose dont les objectifs, sont encore flous (écrire une phrase qu'on aime, se justifier, noter une réaction personnelle à côté d'une citation d'auteur...) Cette activité individuelle, pratique et concrète, n'échappe pas à l'activité sociale. Par diverses opérations (étude de textes, observatoire des écrits en BCD, réception et tri du courrier, débat...) le maître fait exister de manière volontaire, dans le groupe, un regard sur la production écrite, les choix linguistiques et idéologiques d'un auteur, d'un genre, d'une maison d'édition, d'un article de presse, de tout document circulant en classe ou dans l'école. Les enfants sont témoins et acteurs de ces manœuvres dans et sur les textes, témoins et acteurs d'une nécessité de se décentrer des histoires,

des comptes-rendus, des analyses, pour observer la manière dont l'écriture fabrique leurs points de vue, leurs émotions, ce qu'ils pensent être leurs plus intimes convictions. Ils apprennent, en état de légitime conscience, à lire et à écrire, partant volontairement à l'assaut d'une langue étrangère : « L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère [l'auteur évoque la langue de l'école, l'écrit] commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. »<sup>34</sup> « C'est pourquoi on peut dire que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut, tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas. Dans le premier cas, ce sont d'abord les propriétés élémentaires, inférieures du langage qui apparaissent et c'est seulement plus tard que se développent ses formes complexes (...) Dans le second cas, les propriétés complexes, supérieures du langage, liées à la prise de conscience et à l'existence d'une intention, se développent d'abord et plus tard seulement les propriétés plus élémentaires, liées au maniement spontané, aisé de la langue étrangère. »<sup>35</sup> Témoin et acteur d'opérations intellectuelles sur la

<sup>28</sup> MAUGER Gérard, FOLIAK Claude, PUDAL Bernard, *Histoires de lecteurs*, Nathan, 1999, citant Daniel FABRE « Écritures ordinaires », POL, 1993

<sup>29</sup> GOULEMOT J.-M., déjà cité, p. 122

<sup>30</sup> DUSCHENE & LEGUAY, *Les petits papiers*, déjà cité, p. 67

<sup>31</sup> DUSCHENE A. & LEGUAY T., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1993, pp. 125-126

<sup>32</sup> *idem*, p. 277-278

<sup>33</sup> « Georges Perec a lu avec intérêt le manuscrit d'un inconnu qui a rassemblé mille premières phrases et mille dernières phrases de livres. ». « Il y a des concordances passionnantes », affirme Perec qui ajoute : « Mais c'est un livre qui a du mal à démarrer. » Extrait de G. Pudlowski, Il n'y a que la première phrase qui coûte, *Nouvelles Littéraires*, cité dans *Petite fabrique de littérature*, déjà cité, p.108

<sup>34</sup> VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, La Dispute, p. 375

<sup>35</sup> *idem*, p. 375



langue, en situation de leçons, d'ateliers, de débats, l'enfant, comme le décrit Vygotski, va, en collaboration avec le groupe, apprendre à devenir autonome dans ce nouvel univers où il est entré accompagné et qu'il devra arpenter apparemment seul. Apparemment, car il naviguera avec le souvenir de ses anciennes collaborations, utilisant les empreintes qu'ont laissées en lui ces lectures assistées, les réintroduisant invisiblement dans ses futures quêtes de sens ; apparemment car il apprendra à choisir ses nouvelles collaborations en retenant, dans les mots des livres et de la rue, des choses essentielles pour son propre langage, quelque chose pour lui de l'essence du langage. Et, comment, alors qu'on est en prise d'autonomie, oublier « la contradiction déterminante qui est au fondement du processus de la personnalité : ne devenir soi-même qu'en s'opposant à l'ensemble du rapport social, et par là, se constituer soi-même comme rapport social intériorisé, sans cesse repris dans le réseau des relations sociales. »<sup>36</sup> Comment oublier que « l'activité individuelle, future celle de l'enfant, n'est que l'appropriation de moments de la totalité de l'activité sociale de laquelle elle prend sens (...) C'est par cette appropriation que l'activité sociale elle-même s'enrichit de formes et de contenus nouveaux. »<sup>37</sup>

Par cet objet, qui cesse d'être un carnet de lectures mais bien un carnet de lecteur, la démarche pédagogique inscrit les enfants dans une activité concrète où, ils interviennent sur la réalité sociale en la niant, par collages, éliminations, ajouts, bricolages du sens public... Opposant leur voix à celles du groupe ils s'accordent à lui par la recherche de la plus juste expression de leur propre tonalité afin de ne pas perdre les accents de la première langue, invisible et structurante, la langue de son milieu, de sa différence, la langue de son origine, de ses émotions premières,

la langue du temps où parler c'était être observateur et créatif, à l'écoute et en offrande : « *Perec aura ainsi passé sa vie d'écrivain à trébucher sur la langue de sa mère, à bredouiller la langue, et dans l'hypermaîtrise d'une autre, à la réinscrire en filigrane et à se lover en elle, à en faire le chiffre secret, la clé qui ouvre la porte du rêve, de la mémoire potentielle, de l'identité possible, et qui gouverne l'ensemble de sa création.* »<sup>38</sup>

Homme de listes, de tableaux, de figures et de schémas, Perec, dans sa passion énumérative triturait la langue, la privant parfois d'une grande partie d'elle-même pour « a contrario explorer toutes les possibilités de la zone 'autorisée' (...) : "il y assouvissait jusqu'à plus soif, un instinct aussi constant qu'enfantin (ou infantile) : son goût, son amour, sa passion pour l'accumulation, pour la saturation, pour l'imitation, pour la citation, pour la traduction, pour l'automatisation." »

On apprend en faisant, en agissant sur les choses, en intervenant sur le monde tel qu'il est. Cette pratique d'écriture, en prise sur ses lectures, ne vise pas une attitude cultivée qui serait la raffinement d'un art de vivre ou le retranchement dans ses propres émotions : « *la culture*, écrivait Brecht, *n'est ni un état ni un bien à acquérir, c'est un processus.* » C'est à un processus civique que nous engageons les enfants et leur subjectivité pour que chaque voix fasse entendre, comme le déclarait Ponge, « *d'autres mots (ou phrases c'est-à-dire d'autres idées) que ceux qu'un usage journalistique dans ce monde grossier depuis l'éternité prostitue. (...) Ô hommes! (...) vous n'avez pour demeure que la vapeur commune de votre propre sang : les paroles.* »

Le carnet de lecteur, c'est l'exercice intime du langage, de son pouvoir, lequel ne peut naître et trouver son sens que dans et par l'exercice social de la parole.

**Yvonne Chenouf & Édith Renard**

<sup>36</sup> BERCHADSKY J., déjà cité, p. 63

<sup>37</sup> *idem*, p. 66

<sup>38</sup> ROBIN Régine, *Le deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins, L'imaginaire du texte*, Presses Universitaires de Vincennes, 1993, p. 255