

On lira, ci-après, la deuxième partie¹ de l'étude menée par Jean Luc Bourgoïn et Hervé Moëlo dans laquelle ils essaient de restituer la réalité dynamique de cahiers de lecteur « pratiqués » depuis 3 ans dans un réseau d'écoles nantaises après une formation AFL au Centre de Ressources Ville de Nantes.

1. Les cahiers de lecteur. 1ère partie. A.L. n°88, déc. 04, pp.30 - 43.

Les cahiers de lecteur

Des lectures enfantines à l'épreuve du réel ■ (2^{ème} partie).

■ Des cahiers en dialogue

« J'ai pris ce livre pour le lire à mon chien sauf que je sais qu'il ne comprend rien mais il aime bien. »

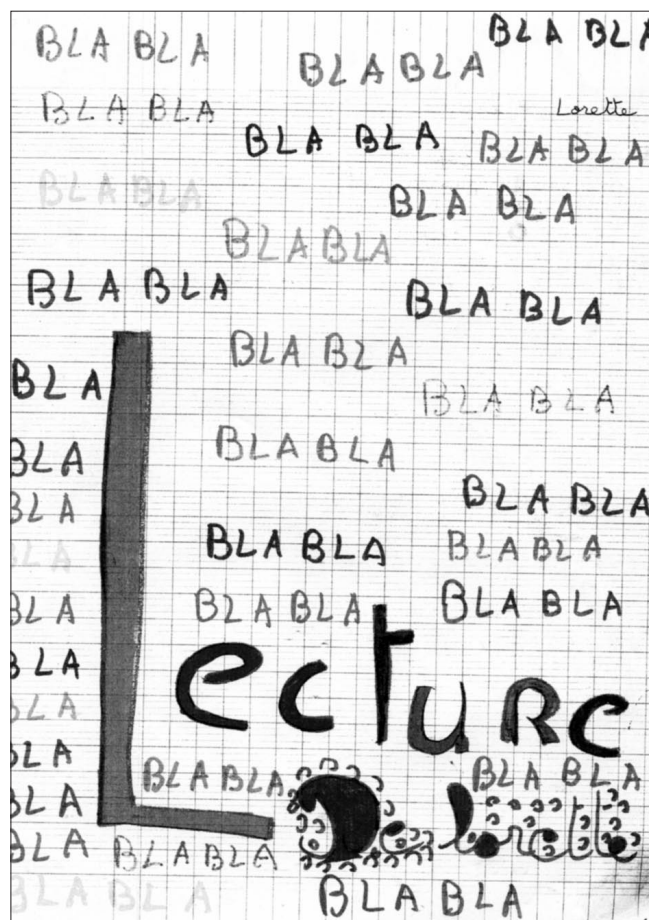
Megan, à propos du Noël de Calamity Mamie

On l'imagine facilement intime et personnel. Il n'en est rien : le cahier de lecteur se vit comme véritable appel au dialogue. Il invite à l'échange sous de multiples formes. C'est une des choses marquantes qui en ressort : on voit la vie s'agiter autour du cahier et des actes de lecture. L'émotion et l'enthousiasme se transmettent à l'entourage. Le texte lui-même s'échange avec la communauté des lecteurs : les plus petits, les membres de la famille, les copains et même les animaux domestiques !

La fonction socialisation de la lecture, c'est une des pistes importantes ouvertes par Yvonne Chenouf¹ : devenir lecteur, c'est s'inscrire dans un marché de lecture. Autrement dit, pour lire, il faut avoir quelqu'un à qui en parler... ou à qui écrire. À l'école du Coudray, Lorette l'exprime à sa façon dès la page de titre : « blabla... blabla... blabla... » Dans le cahier de lecteur, ça discute.

Lire à d'autres

Lire à d'autres devient un acte évident : dès lors que l'histoire d'Alexis Lecaye a fonctionné pour Donia, il devient



normal de le répéter dans la famille avec la petite sœur : « J'ai bien aimé ce livre, ma mère a lu le livre à ma petite sœur et ma petite sœur a voulu (qu'on lui relise encore.) »²

Dans la même école se pratique la lecture des grands aux petits. Pour Donia, l'envie de lire l'album aux CP ou aux maternelles devient évident, même si le plaisir de se faire raconter une histoire s'accompagne du souci assez professionnel du sens et des problèmes de compréhension : « Un jour, j'aimerais le lire à des CP ou à la maternelle et qu'ils me disent ce qu'ils ont compris et ce qu'ils n'ont pas compris. (...) »

Mais en attendant l'occasion de réaliser ce projet à l'école, elle a eu l'occasion de vérifier d'autres critères tout aussi efficaces auprès des enfants qui vivent autour d'elle : « Je l'ai lu à ma petite sœur et quand je lui ai lu elle s'est endormie. La prochaine fois je vais le reprendre pour le lire à d'autres petites enfants, comme ma sœur ou comme la sœur de ma copine, sa sœur de 4 ans. Je crois que la petite sœur de ma copine va bien aimer ce livre. »³

Le souci du goût d'autrui et l'envie de confrontation avec ses impressions est pour elle un véritable projet de lecture : « (...) J'aimerais aussi que mes copines et copains lisent le livre et me disent si ils ont bien aimé et aussi si ils pensent comme moi. »

Il n'y a pas que les pensées qui s'échangent : les émotions méritent aussi d'être transmises aux proches. Le partage se présente comme une envie à la fois simple et évidente. Quand on est touché par un épisode, au point d'en pleurer, on se doit de reproduire l'événement : « J'ai beaucoup aimé quand Patapouf s'est noyé et Martine l'a attrapé à temps. Et ça m'a fait pleurer. Dès les premières fois quand je l'ai lu à mon petit frère, mon frère a pleuré comme moi. »⁴ Les grands textes du patrimoine n'ont pas le monopole de l'émotion culturelle. Les larmes de Fiona interrogent nos hiérarchies littéraires : pour un enfant, qu'est-ce qu'un texte fort ? qu'est-ce qu'un lecteur sensible ? qu'est-ce qu'une œuvre importante ?

Dialogue et courrier des lecteurs

La fonction de dialogue, si fortement présente dans les prises de parole orales, Ferhan la met à jour à l'écrit avec une grande évidence en répondant au courrier d'un journal emprunté à la BCD : *Les p'tites sorcières*⁵, petit magazine féminin avant l'heure à la devise convaincante : « Nous, on aime la lecture ! ». Il mélange les récits romanesques, les tests, les jeux, les BD, les informations sur les clubs de fans...

Ferhan aime aussi l'écriture : déjà très généreuse et spontanée à l'oral, elle consacre une double page à la rubrique « Petits tracas et grandes questions » dans son grand cahier. Elle y colle la photocopie de la page du journal et écrit tout autour à propos de Lony, 11 ans 1/2 : « Mes copines me laissent tomber car je suis grosse. Comment les convaincre de rester avec moi ? » « La pauvre... écrit Ferhan, moi je suis bien maigre mais j'ai plein d'amis... C'est parce que ses copines c'est des lâches... Si moi je lui écris quelque chose, je dirais que c'est pas des copines, ne traîne pas avec eux... » Finissant par penser qu'il sera temps de commencer un régime vers 14 ans, elle lui conseille : « mange juste un peu moins mais équilibré, pas un paquet de bonbons en entier, beaucoup de sport... ». Elle conclut en s'adressant directement à Lony dont elle a colorié exagérément la photo : « Je trouve que tu es très belle dans la photo. Même si tu es un peu ronde t'es mignonne. »⁶ Ferhan nous signale avec force que le cahier de lecteur est un écrit de dialogue qui la relie, tout comme le courrier des lecteurs, à la communauté des autres lecteurs. Cet échange au cœur de la culture enfantine donne un poids tout particulier à ses actes d'écriture personnels.

Dialogue avec le texte en cours de lecture

Le dialogue peut être moins extériorisé, comme un monologue intérieur ou une conversation avec le texte en cours de lecture. Dans un style qui rappelle parfois le théâtre de marionnettes de notre enfance, plusieurs enfants de l'école du Coudray écrivent directement leurs réactions les plus spontanées, comme s'ils formalisaient en quelques phrases l'état de leur sentiment au moment de reposer le livre. « J'espère qu'il réussira à s'échapper de l'enclos aux poules ! » écrit Brunelle à propos des aventures d'un petit renard. « J'ai été en colère quand Filou a découvert les pièges ! »⁷ Plus loin, ce sont ses interrogations sur le personnage : « Je me demande qui est la petite fille... Est-elle muette ? »⁸

¹ Cf. Documents de formation de l'AFL extraits de : BOURDIEU Pierre et CHAR-TIER Roger, *La lecture : une pratique culturelle* dans *Pratiques de la lecture*, Payot et Rivages, 1993 ; PRIVAT Jean-Marie, *L'institution des lecteurs* Revue *Pratiques* n°80, mars 93

² Donia, à propos de *Jamais de bananes*, Alexis Lecaye - Antoon Krings [École du Grand-Carcouët]

³ Donia, à propos de *Malvina*, Olga Lecaye, L'école des loisirs [École du Grand-Carcouët]

⁴ Fiona, à propos de *Martine et la fête*, Gilbert Delahaye et Marcel Marlier, Casterman [École du Coudray]

⁵ *Les p'tites sorcières*, Fleurus Presse [École du Grand-Carcouët]

⁶ Ferhan, réponse au courrier, *Les petits sorcières*, n°7, Fleurus Presse [École du Grand-Carcouët]

⁷ Brunelle à propos de George G. Franklin, *Les Aventures d'un petit renard*, Nouvelle Bibliothèque Rose [École du Coudray]

⁸ Brunelle à propos de *La petite fille d'ailleurs*, H. von Gebhardt, Collection Spirale [École du Coudray]

Maewenn entame, elle aussi, un dialogue interactif avec le texte. S'il s'agit aussi d'un monologue intérieur, son questionnement se fait véritablement au fil de la lecture, voire au fil des lignes et des épisodes, comme si elle arrêta sa progression pour apporter sa participation, aussi brève soit-elle, à ce qu'elle est en train de lire : « *Bien fait !* »⁹ Elle semble se situer à l'intérieur de son texte. Elle peut aussi s'adresser directement à Léon, cet enfant noir esclave dans les États-Unis du début du siècle, dont l'autobiographie a fait un véritable malheur dans la classe : « *Ils poussent le bouchon trop loin !* » ... « *Je te comprends.* »... « *J'espère que ça se fera.* »¹⁰

Dans la même école Mathilde note ses questions de vocabulaire (« *Qu'est-ce que veut dire louange ?* ») mais aussi ses interrogations de lectrice face à la magie poétique de Saint-Exupéry : « *Je me demande comment le petit Prince fait pour passer de planète en planète. Je me demande comment il fait pour parler aux fleurs... C'est ça qui est bien dans ce livre, c'est qu'il peut dialoguer avec presque tout.* »¹¹

Dialogue avec « un » lecteur

Les enfants aussi peuvent « dialoguer avec presque tout ». Et le lecteur n'échappe évidemment pas à cette logique d'échange. En se lançant dans une conversation au sujet de *La Sorcière des cantines*, Sarah fait apparaître un « vous » anonyme et générique qu'elle semble prendre à témoin de ses propos : « *Avez-vous déjà passé une nuit blanche ? Moi jamais.* » (...) « *Savez-vous ce que veut dire « tâtons » ? « Tâtons » veut dire avancer dans l'obscurité.* »¹² « *Je vous résume...* » écrit aussi Marine. Ces «vous», c'est nous ! Autrement dit, c'est le lecteur, pris en compte dans l'acte d'écrire par le cahier et son lecteur.

L'année précédente à l'école du Coudray, Marion était une grande utilisatrice de cette forme de dialogue par texte interposé. Le lecteur était invité à prendre place au cœur de ces pages, comme un tiers privilégié dont elle avait manifestement besoin pour continuer l'écriture de ses pages.

« *Merci de votre compréhension* » écrivait-elle après un passage pas forcément simple à lire. Il lui arrivait aussi de justifier ce qu'elle faisait : « *Je fais ça (un quiz) pour illustrer et pour voir si vous comprenez mon résumé. Merci de répondre.* » Compréhensive avec le lecteur, elle lui aménageait des parcours de lecture pouvant lui venir en aide : « *Vous ne comprenez pas ces mots, non,*

eh bien regardez au début du cahier vous allez trouver un dictionnaire où sont inscrits tous les mots. »

Sa passion immodérée pour le sport accompagnait un goût important pour des lectures peu littéraires. Elle le savait et n'oubliait pas de faire savoir qu'elle n'en était pas dupe. Si Cédric et Titeuf, ses héros préférés risquaient de trahir un manque de maturité ou peut-être même une faute de goût, elle se protégeait avec assurance de tous les risques par un système de défense par l'attaque : « *Vous bien sûr vous ne trouvez pas ça marrant parce que vous êtes grands.* »¹³ (...) « *Cédric : C'est à partir de 7 ans aussi mais moi je m'en fous.* »¹⁴

Dialogue avec les adultes

Ce dialogue avec autrui prend des formes moins anonymes lorsque l'enseignant profite de ces mouvements d'échange pour prendre place dans les pages du cahier par le système des post-it - évitant ainsi les inscriptions définitives et trop directes sur le papier. Il peut s'agir de remarques formelles sur les façons de faire et de corrections linguistiques : « *Tu n'es pas obligée de commencer toutes tes phrases par « en fait ». Par contre, tu dois mettre une Majuscule.* »¹⁵ Les remarques peuvent aussi être de simples réactions de lecteur qui cherche à en savoir plus (« *De quel livre parles-tu ? Je ne le connais pas.* »¹⁶) ou qui encourage l'enfant (« *C'est juste Klervy. Tu as tout compris de l'histoire.* »¹⁷)

À l'école Jacques Tati, plusieurs élèves ont tracé au dos de la couverture un tableau de correspondance avec Marie-Anne, l'enseignante : un tableau à deux colonnes dont chaque case est disponible pour ses post-it. Une d'entre elles a provoqué sa curiosité : « *(...) en lisant son carnet de lecture, il y a un bouquin que je voulais lire parce que ce qu'elle m'avait dit m'intéressait et elle m'a prêté les livres : Le Royaume du Nord en trois tomes. Elle me les prête un par un. Elle m'a prêté le premier. Elle était en train de lire le deuxième. Elle m'a prêté le deuxième. C'est un échange que je ne pensais pas avoir avec des élèves.* » Elle lui écrit : « *Tes présentations sont très complètes. Félicitations pour les illustrations !! Je crois que je vais lire Les royaumes du Nord !* »

⁹ Maewenn, à propos de *J'aime lire*, n° 249, octobre 1999, Invités à l'Élysée [École du Coudray]

¹⁰ Maewenn, à propos de Léon, Léon Walter Tillage, Neuf de L'école des loisirs [École du Coudray]

¹¹ Mathilde à propos d'Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit Prince*, folio-junior

¹² Sarah, à propos de *La sorcière des cantines*, Jean-Louis Craipeau - Matthieu Blanchin, Père Castor Flammarion

¹³ Marion, à propos de *Titeuf*, Zep, Glénat-Hachette [École du Coudray]

¹⁴ Marion, à propos de *Cédric*, Laudec-Cauvin, Dupuis [École du Coudray]

¹⁵ Jean-Luc à Klervy, école des Batignolles

¹⁶ Jean-Luc à Jordan, école des Batignolles

¹⁷ Jean-Luc à Klervy, école des Batignolles

De leur côté, les enseignants répondent avec prudence aux sollicitations des enfants : « *De temps en temps, j'en prends quelques-uns, je les regarde et je leur en parle. Ou quelques fois, en petits groupes, ils viennent avec leurs cahiers. Individuellement ils me parlent du livre qu'ils ont lu, puis on regarde ensemble leur cahier. Je leur donne des conseils sur la présentation. Je vérifie parfois que ça reste lisible parce que certains ont du mal à s'exprimer ou ils font beaucoup de fautes. J'essaie un petit peu de les aider.* »¹⁹ Il est intéressant de noter à quel point cette école a ressenti, après presque deux ans de fonctionnement des cahiers de lecteur, le besoin de les faire sortir de leur cadre trop individuel. C'est précisément cette fonction socialisation, laissée un peu de côté, qui doit relancer le projet par la mise en place d'échanges plus formalisés entre les enfants.

Leurs cahiers révèlent aussi des échanges mutuels. Certaines techniques d'écriture, d'illustration et de mise en page se font dans un véritable dialogue des savoir-faire : « *Ils prennent plaisir à montrer les idées qu'ils ont eues pour essayer de changer. Mais il y a aussi la tendance à faire ce qu'a fait le voisin. Il a fait un petit papier qui se déplie alors je vais le faire moi aussi. Ils tombent souvent dans des schémas comme ça. « J'ai bien aimé » avec un bout de papier qui s'ouvre sur : « c'était super ». Des trucs dans ce genre-là.* »²⁰

C'est aussi ce que remarque Marie-Anne : « *(...) en début d'année, j'avais une gamine, Julie, qui dessinait très bien. Les élèves ont vu ce qu'elle pouvait mettre dans les dessins. Alors les autres ont été incités. Il y a des interactions, mais elles ne sont pas construites.* »

À l'école Plessis-Cellier, l'observation des enfants révèle, selon les cas, des comportements secrets ou des systèmes de coopération sur les manières de s'y prendre : « *Je les vois faire. À certains moments de la journée, certains s'isolent vraiment pour le faire. Et puis d'autres le montrent et partagent un peu leurs lectures et le travail qu'ils font dessus. Ce sont des démarches très différentes d'un enfant à l'autre. Certains ont leurs jardins secrets. D'autres qui aiment bien montrer ce qu'ils ont fait... plus au niveau des illustrations que des textes.* »²¹

Dialogue avec l'auteur

Enfin, un dernier type de dialogue se met en place avec l'auteur dont on finit par s'interroger sur ses compétences ou ses motivations. En avril 2004, les CE2 de l'école des Batignolles ont rencontré Anne Brouillard, auteur et illustratrice. Dans la cahier apparaissent des questions issues

directement de la lecture des livres : « *Aimes-tu la neige ? D'où sort cette imagination ? Quelle est ta couleur préférée ? Pourquoi tu n'aimes pas écrire ?* »²² ; « *Moi aussi je n'aime pas du tout écrire.* »²³ ; « *Pourquoi y a-t-il toujours des bouleaux ? Pourquoi y a-t-il toujours des nichoirs ? Est-ce que c'est la même fille que dans promenade au bord de l'eau ? Mystère, c'est le chat OUI ou NON ?* »²⁴ La proximité annoncée avec l'auteur libère les questions sur ses façons de s'y prendre.

On l'a déjà vu à propos des séries fantastiques ou sentimentales reprenant les principes de connivence explicite avec le lecteur : l'auteur reçoit de nombreuses lettres de la part des enfants. L'éditeur fournit dès la première page une adresse permettant de le joindre. À coup sûr, aucune des quatre cents lettres adressées hebdomadairement à R.L. Stine, l'auteur de *Chairs de Poule*, ne lui parviendra jamais mais les courriers qui sont véritablement écrits et reçus par l'éditeur en disent long sur ce désir de contact et de correspondance.

Dialoguer... parce que la lecture gratuite n'existe pas

Le formule de Mathilde à propos du *Petit Prince* convient bien pour décrire la situation : c'est ça qui est bien dans le cahier de lecteurs, c'est qu'ils peuvent dialoguer avec presque tout. Pourquoi insister autant sur cette présence du dialogue ? Pour montrer à quel point on est loin de l'intime et du mythe du lecteur, isolé, secret, éloigné des autres. Loin aussi de l'illusion du bon lecteur qui devrait être solitaire pour être accompli.

Cette illusion de l'individualisation s'est particulièrement dissipée au fil des mois dans le travail des écoles du Coudray et Jacques Tati. D'un côté, une école avec des élèves de très bon niveau s'est retrouvée bloquée dans un fonctionnement de cahiers devenant de plus en plus personnels, sans perspectives d'évolutions. Il semblait pourtant normal que la progression de ces bons élèves converge vers une production de plus en plus personnelle. Les échanges et les interactions devenaient de plus en plus rares. Hormis quelques échanges dans des

¹⁸ Marie-Anne à Isis, école Jacques Tati

¹⁹ Yvon, école du Coudray, juin 2004

²⁰ Idem

²¹ Eric, école Plessis-Cellier, juin 2004

²² Klervy, à propos de Promenade au bord de l'eau d'Anne Brouillard [École des Batignolles]

²³ Klervy, à propos de Les trois chats d'Anne Brouillard [École des Batignolles]

²⁴ Lamia, à propos de Mystère, Brouillard [École des Batignolles]

réseaux amicaux - eux aussi très personnels -, on entendait de moins en moins parler des cahiers de lecteur.

À l'inverse, la classe de CM1 de l'école Jacques Tati - des élèves bien plus en difficulté - a démarré sa pratique de cahier de lecteur par un cahier collectif, pour éviter l'échec d'une offre d'écriture individuelle : « *On a vu des carnets de lecture [de l'école du Coudray] qui avaient commencé. On s'est posé des questions : est-ce que nos élèves sont en capacité de faire ça. Au vu de ceux qu'on avait vus, c'était non. J'ai commencé à mettre en place un outil global : un carnet de lecture commun.* »

Puis, après avoir démarré le cahier collectif en ayant pris soin de faire la liste de tout ce qu'on pouvait y écrire, elle achète de grands carnets à spirale en proposant « *de distribuer les carnets à ceux qui souhaitaient... mais on a d'abord commencé par le cahier collectif.* » La stratégie est payante : « *L'année dernière, j'avais 24 élèves. 10 élèves n'en ont pas voulu tout de suite et à la fin de l'année, je me suis retrouvée avec 2 ou 3 élèves qui n'en ont pas demandé. C'est peu, surtout que ces élèves là l'ont demandé cette année. Cette année : tout le monde. Personne n'a refusé.* »

Ainsi, ces deux trajectoires opposées viennent contredire les idées reçues selon lesquelles la lecture autonome et personnelle serait la lecture accomplie et que des lecteurs fragiles et mal assurés doivent être rassurés dans des pratiques collectives.

Dans les deux cas, l'échange et la mise en collectif ont la même importance. Les apparences sont trompeuses. Alors que la fonction *sociabilité* semble disparue pour les lecteurs les plus experts, elle est pourtant au cœur de leurs pratiques : connivence implicite dans des cercles culturels resserrés, possibilités multiples d'évoquer ses lectures avec ses proches et ses collègues, alliances intellectuelles dans les microcosmes sociaux... Si les élites cultivées prônent des valeurs individualistes, elles n'en fonctionnent pas moins de manière terriblement tribale.

Cette valeur de l'échange et de l'explication du dialogue dans les pratiques de lecture, il faut sans doute l'accentuer et l'approfondir encore. Elle s'oppose aussi au mythe lettré de l'enfermement du lecteur dans le (beau) texte. Un tel acte pourrait-il vraiment être gratuit ? Comment pourrait-il se suffire à lui-même ? Comment pourrait-il ne pas renvoyer aux autres qui nous entourent, aux événements qui se déroulent autour de nous, à la vie qui continue ?

Cette logique d'échange - telle que la pratique du marché évoqué par Chartier et Bourdieu - est un des piliers de la lecture. Contre un tel acte, les enfants sont en droit de nous renvoyer des questions : *si je te donne ça, tu me donnes quoi ? Si je me lance dans ce que tu me proposes, ça me rapporte quoi en échange ?* Le cahier de lecteur est au cœur de cette tension. En s'ouvrant à la parole réelle des lecteurs, il ouvre un espace d'échange qui peut contourner l'illusion de la lecture comme un acte gratuit.

■ Des bricoleurs de cahiers

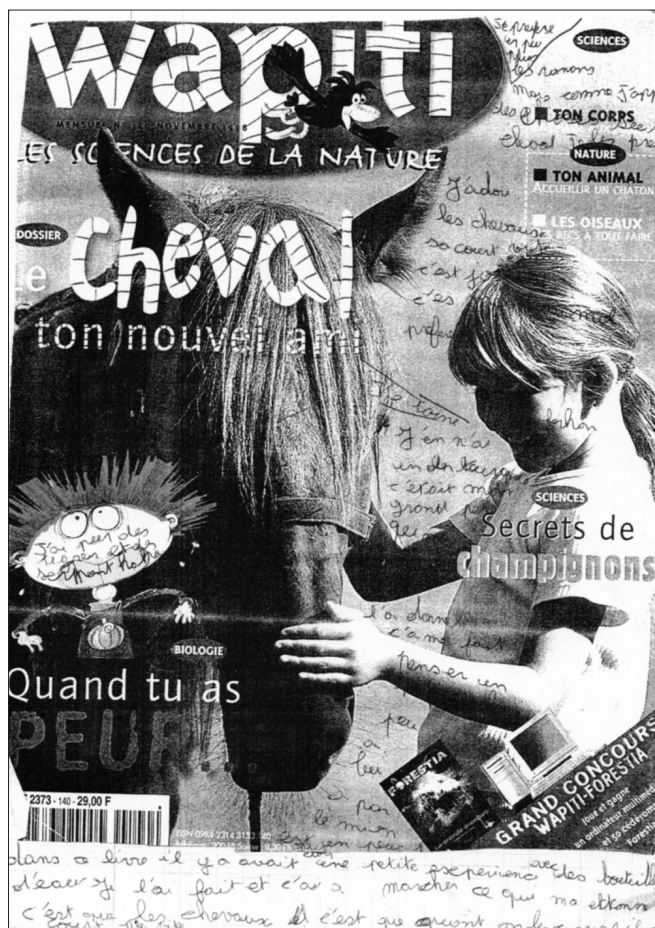
« Avec un livre petit comme ça, j'ai réussi à développer tout ça. » Marion, école du Coudray

Dans cet espace d'expression qui leur est proposé, les enfants expérimentent des façons de faire qui relèvent véritablement du bricolage de leurs propres traces de lecture. En creusant page après page l'espace des possibilités, ils repoussent les frontières de leur cahier de lecteur. D'un outil finalement assez contraignant, ils parviennent à faire ressortir des savoir-faire inattendus qui nous aident à mieux comprendre de quoi est fait ce territoire d'écriture si particulier.

Mettre en page

La place importante prise par le dessin n'est certainement pas étrangère à leurs efforts de recherche sur les mises en page. Pouvoir s'exprimer à la fois par le graphisme écrit et dessiné, voilà sans doute, en cycle 3, une opportunité qui reste sérieuse tout en apportant une certaine dose d'amusement. Les couvertures sont souvent la vitrine de ce travail : la représentation de soi, en particulier sur les grands cahiers, prend des proportions assez spectaculaires. À l'intérieur aussi, occuper tout l'espace du cahier représente au fur et à mesure que les pages se remplissent et que la confiance grandit, une aubaine à ne pas laisser passer. Pour Ferhan, les photocopies collées pleine page dans son grand cahier produisent un effet d'inscription efficace : ses fléchages et ses annotations remplissent la photo d'un cheval de Wapiti.

Certains cahiers témoignent d'une recherche progressive et dynamique, page après page : chaque lecture est l'occasion de mettre en forme différemment les traces que l'on choisira de laisser. À l'inverse, certaines mises en page élaborées



dès les premières pages sont reprises de façon systématique. C'est le cas de Lola, à l'école du Coudray, qui distingue très tôt des parties bien distinctes qu'elle reproduira désormais à chaque fois : le résumé de l'histoire, la citation du passage préféré, son appréciation et une illustration.

À l'école Jacques Tati, Katia pratique aussi ce même geste systématique mais avec une surprenante sobriété. Sur son bloc à spirale pris dans le sens de la hauteur, elle colle sur la page du haut une illustration unique et de taille moyenne souvent prise dans des bibliothèques informatiques. Elle écrit sur la page du bas un texte de présentation qui reprend la plupart du temps les résumés des quatrième de couverture, accompagné du nom de l'auteur. Rien de plus, rien de moins, avec rigueur et régularité.

C'est aussi le cas de Yacine qui prend son bloc de la même façon dans le sens de la hauteur. Sa mise en page sera la même pour ses dix lectures. Sur la page de haut, il inscrit en grand le numéro de sa lecture en chiffres qu'il entoure, puis sa réaction dans un cartouche qui prend le milieu de la page, puis le numéro de sa lecture en toutes lettres. Sur la page du bas, il dessine les personnages avec une légende indiquant leur nom : Titeuf, Obélix, Astérix, Nicolas, La sorcière, Momo, Dragon Ball Z... Il oublie seulement d'indiquer les références du livre. C'est ce que lui signale un post-it de son enseignante, ainsi que les nombreuses fautes d'orthographe - mais aussi un compliment sur sa présentation. Le cahier de Yacine donne une sensation de dynamisme et de clarté dans sa pratique de la lecture. Il semble véritablement prendre un réel plaisir à en remplir les pages suivant les contraintes qu'il s'est choisies dès la première page.

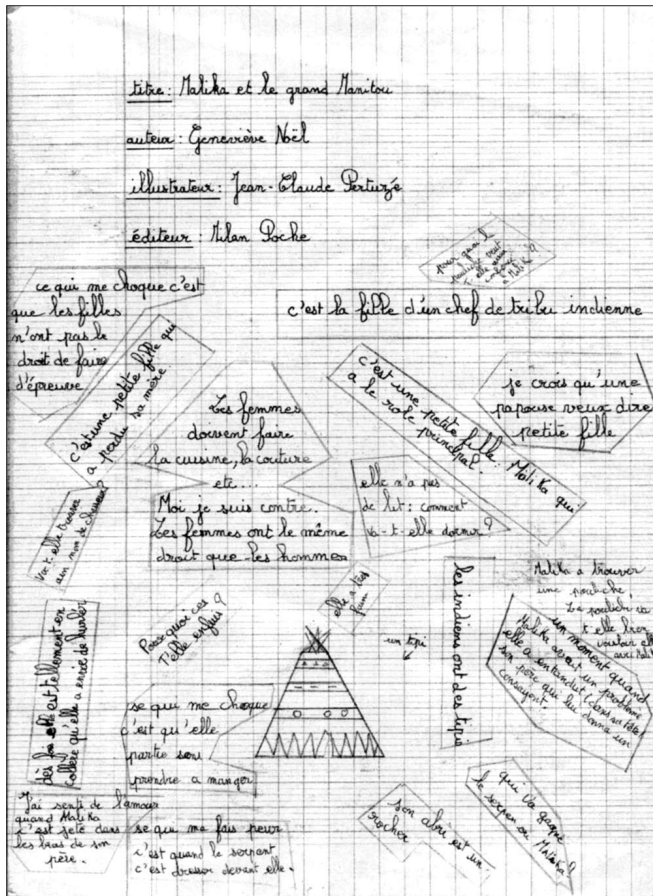
Des écritures fragmentées

À l'école du Coudray est apparue dans la classe de CM2 une écriture en fragments fortement pratiquée par plusieurs enfants - en particulier Maewenn, Mathilde, Brunelle, Erwann... La méthode semble s'être répandue assez facilement chez plusieurs d'entre eux à partir d'une discussion sur les méthodes de travail et d'annotation des textes... Elle consiste à rédiger de courtes réflexions sur le livre, à les encadrer en les disposant de façon équilibrée dans l'espace de la page. Pas de longs textes ni de résumés épiques mais de brèves remarques ou des citations marquantes. (voir illustration page suivante)

Mathilde fait évoluer ce principe au fil du cahier : pendant sept pages, elle accumule les fragments en listant une série de questions et de remarques sur *La princesse de neige* : « *Qu'est-ce que la Toison d'or ? / J'ai remarqué qu'il aimait jouer. / Qu'est-ce que l'albâtre ?* »²⁵ Puis elle change de stratégie en enchaînant par des textes d'une page entière durant sept autres pages.

Ici et là, ce principe d'écriture en fragments se prête aussi à l'élaboration de véritables méthodes de travail. Il est fréquent de trouver des listes de mots difficiles : Erwann écrit « *les 20 mots du livre que je n'ai pas compris* », Marion note les « *mots qu'on ne comprend pas* ».

²⁵ Mathilde, à propos de *La princesse de neige*, Pascal Nottet & Stéphane Girel, Pastel [École du Coudray]



Elle s'explique comme pour justifier cette démarche dans le cahier : « Il y a des mots que je n'ai pas compris (...). Vous ne comprenez pas ces mots non, eh bien regardez au début du cahier, vous allez trouver un dictionnaire où sont inscrits tous les mots. » Certains poussent l'investigation plus loin. Pierre pratique la lecture avec dictionnaire (« lyrique : plein d'émotion et d'enthousiasme. »). À l'école du Grand Carcouët, la lecture suivie du roman *Le Puma aux yeux d'émeraude*²⁶ est aussi l'occasion pour Ferhan de lister en marge tout le vocabulaire difficile. « Il y a beaucoup de mots qu'on comprend rien. 1. Barbelés 2. Marbres 3. Monchis 4. Nérophage... »

Ces écritures fragmentées ne sont pas forcément brèves : elles peuvent durer plusieurs pages pour le même livre. Entre les extraits de livres, les résumés, les réactions et les prises de position personnelles, l'accumulation de fragments

d'écrits rend même parfois le travail sur la page un peu compliqué. Certains mettent alors en place un code de couleurs pour éviter que les différents niveaux de parole ne se perdent dans une trop grande confusion.

Prenant conscience de ce problème technique à l'occasion d'une lecture qui a marqué toute la classe - Léon, l'autobiographie d'un esclave dans le sud des États-Unis - Maewenn utilise un système de couleur et d'encadrement pour faire ressortir en rouge sa parole personnelle parmi ses nombreuses prises de notes : « C'est moi qui écris ce que je pense ». Elle utilise aussi fréquemment des astérisques qui renvoient à des commentaires ou des remarques de lecture. Parmi ces remarques encadrées de rouge se mélangent de simples réactions (« Léon est né dans le Sud, il nous a raconté son enfance. C'était horrible. », « Je suis d'accord. ») et des phrases collectives communes à plusieurs cahiers, présentées parfois en capitales comme de véritables slogans : « Chacun de nous a besoin d'aider le monde à changer. »²⁷

Maîtrisant ainsi son outil, Maewenn peut alors se lancer dans l'épopée de son écriture multicolore sur ce récit dans lequel elle plonge à corps perdu : onze pages de notes, de réflexions, d'extraits et de réactions vives ! Il nous reste à imaginer comment elle a progressé dans cette lecture outillée de son crayon aux quatre couleurs, le grand cahier ouvert et un aller-retour régulier entre le texte et ses prises de notes.

La parole fleuve

À l'inverse du fragment, des commentaires très bavards peuvent entraîner les enfants dans une parole fleuve. Provoqué par une émotion forte comme la lecture de *Léon* ou par une pulsion de dialogue, la frénésie de remplissage de la page amène certains à s'étonner eux-mêmes d'écrire autant à partir d'une lecture. De la même façon qu'ils peuvent affirmer une fierté d'avoir fini un livre, ils ont aussi une fierté d'avoir rempli tant de lignes. Et dans ce plaisir de rédacteur, il semble peu important de malmener la forme ou d'être un peu loin du sujet. Après avoir écrit une page entière, Marion conclut : « Moi je dis avec un livre on développe plein d'impressions et si le résumé n'est pas long c'est pas grave. Moi ce

²⁶ Y.-M. Clément et J.-F. Martin, *Le Puma aux yeux d'émeraude*, édition MDI/Nathan

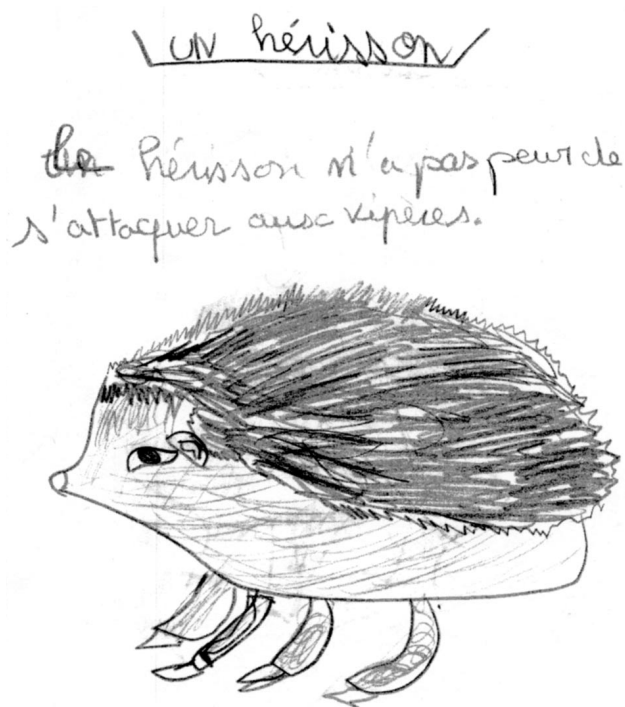
²⁷ Maewenn, à propos de Léon, Leon Walter Tillage, Neuf de l'école des loisirs (École du Coudray)

que j'ai mis ce n'a peut-être pas de rapport avec le livre mais c'est ce que j'ai ressenti. Avec un livre petit comme ça, j'ai réussi à développer tout ça. »²⁸

S'agirait-il de « faire le poids » ? Face à l'univers de l'écrit et aux avalanches de documents qui tombent sur un écolier en cours d'année (exercices, manuels, textes, livres, photocopies...) le cahier représente certainement un retour à l'envoyeur ou une « réponse du berger à la bergère ». Comme si l'abondance d'écriture pouvait protéger de la consommation à sens unique, le passage à l'écriture rompt l'ordre normal de la chaîne de production. Le jeune lecteur apprend à réagir en même temps qu'il apprend à lire des textes plus longs. En même temps qu'il s'empare d'une littérature de jeunesse fabriquée pour lui, le jeune lecteur développe ses façons d'occuper l'espace graphique.

Détournements jusqu'au bord de la frontière

L'art du bricolage est certainement un art de l'exploration. Certaines expérimentations quotidiennes finissent par repousser les frontières de l'outil. À l'école Jacques Tati, Sonia a fini par oublier le cahier de lecteur. Elle s'appuie sur



ses dessins d'animaux très travaillés pour n'écrire qu'une phrase de commentaire en négligeant complètement le livre dont elle s'est inspiré. Répétant le principe avec une grande régularité elle réinvente le carnet naturaliste : ses dessins animaliers très percutants pourraient se suffire à eux-mêmes mais la loi du cahier de lecteur ne peut disparaître aussi facilement.

Sonia joue avec le genre en se faisant parfois rappeler à l'ordre : son enseignante sent bien qu'elle détourne cet écrit et qu'elle risque à chaque fois de basculer dans autre chose. La réussite graphique de son entreprise est sa meilleure alliée. Son bestiaire donne à son cahier de lecteur un poids inattendu qu'elle pourra prolonger encore différemment à la recherche de nouveaux horizons.

Dans les cahiers, des livres se fabriquent. À l'école du Coudray, Marion a véritablement pris possession de son outil. Elle semble même disposée à le détourner pour le pousser au-delà de ses limites normales : elle se lance dans des fabrications de livrets, véritables maquettes d'histoires dessinées et écrites qu'elle colle dans son cahier. Sa motivation est claire : contribuer elle aussi à la production des livres à lire - tout en profitant au passage de l'opportunité pour y mettre les ingrédients qui lui sont chers. Voilà qui l'amène par exemple à faire se rencontrer de manière totalement inédite ses personnages préférés : Cédric et Titeuf.

Voilà une limite atteinte grâce au cahier de lecteur : quand la lecture n'apporte pas toute l'intensité qu'on est en droit d'en attendre, les insatisfaits se manifestent avec virulence. Si l'auteur n'était pas capable de faire son travail, il faudrait bien finir par s'y mettre soi-même. Il faut bien reconnaître, avec Marion, que certains débuts de récits apportent assez peu de surprises : « Moi quand j'écris un résumé je me dis j'aimerais la fin autrement. On n'a pas besoin de lire le livre. Quand on lit un livre il faut imaginer des images, des scènes. Et dans ce livre j'ai imaginé des scènes. Comme la scène où ils se disent qu'ils arrêtent le voleur mais j'ai imaginé que les flics lui ont sauté dessus et dans ma tête ça a fait un film et plein d'autres passages comme ça... »²⁹

Passionnée de sport, Marion parvient à l'exprimer sur chaque page, en choisissant

²⁸ Marion à propos de *Quatre histoires mystérieuses*, Baptiste, Nathan, Plume en herbe. [École du Coudray]

²⁹ Marion à propos de *Quatre histoires mystérieuses*, Baptiste, Nathan, Plume en herbe. [École du Coudray]

des livres qui ont même le plus maigre rapport avec les stades, les jeux collectifs et individuels. Si par malheur, ce n'est pas le cas, elle n'a aucun scrupule à dessiner un personnage de Sempé dans un mise en scène sportive : « *Marcellin a rougi, mais moi je l'ai fait rougir sur un terrain de foot.* »³⁰

Les enfants sont-ils trop jeunes pour avoir cette culture littéraire intégrée qui pourrait leur faire aimer les textes reconnus ? Pour l'instant, les classiques ont du mal à se faire une place « *Andersen : je n'ai pas trop aimé il y a pas de suspens ni rien (...) ça ne m'a pas du tout impressionné c'est plutôt nul mais c'est bien recherché.* » (Marion) C'est aussi le cas de Léna qui révèle ses préjugés envers les vieux livres : « *Comme le livre était vieux il ne me donnait pas envie. Ça m'a servi de leçon. Même si un livre est vieux, les histoires ne sont pas forcément nulles.* »

Du côté de la littérature de jeunesse, on a vu à de quelle façon la hiérarchie culturelle est généralement absente des bibliographies. Yacine n'aime pas trop le petit Nicolas de Sempé : « *j'ai pas aimé le petit Nicolas car il me faisait pas rire.* » Il préfère Chair de Poule, Momo des bleuets, les Dragon Ball Z « (...) car j'aime bien la bagarre », Titeuf « *car Titeuf m'a fait beaucoup rire et aussi quand il se fait taper* » et Astérix « (...) car j'aimerais bien avoir la potion et aussi quand [Obélix] se bat il balance la personne avec son ventre. »³¹ Pourtant Nassim a bien aimé Jojo la Mache d'Olivier Douzou même si « *ce n'était pas très impressionnant* » et que « *les dessins n'étaient pas très beaux.* »³²

Ma vie comme une lecture

Dans son voyage en bordure de genre, le cahier de lecteur peut faire d'autres écarts : Liza explore de façon assez troublante un territoire situé entre fiction et autobiographie. Née en Irak pendant la 1^{ère} guerre du Golfe, elle a choisi son cahier comme lieu de narration de son enfance sous les bombes. Mais elle le fait de façon à la fois détournée et distanciée en respectant la règle du cahier de lecteur : elle imagine un livre qui serait le sien, ou plutôt le livre de sa vie dont elle se désigne comme l'auteur et l'illustratrice. « *Ma vie en Irak et l'enfance que j'ai vécue* ».

C'est ainsi qu'elle brise un silence en listant en huit phrases avec précision et sobriété toutes les étapes de son livre : sa naissance du 31 janvier 2001 sous les bombardements,

son enfance dans la guerre, son père à la guerre, le départ, son arrivée en France, ses nuits dans la rue, le foyer, une nouvelle école où « *tout le monde m'accueille bien et la vie va continuer.* »³³

On songe alors à *Flon-Flon et Muzette* d'Elzbieta, à *Moun de Rascal et Sophie* ou à *Persepolis* de Marjane Satrapi ou à d'autres classiques de la littérature de jeunesse qui mettent en scène des enfants pris dans la guerre. Mais Liza a pris de vitesse les réseaux littéraires, ainsi que les enseignants qui ne l'avaient jamais entendu parler de son enfance. Liza a trouvé une stratégie que personne ne pouvait imaginer : détourner le cahier de lecteur tout en respectant ses contraintes. Au milieu de ses lectures, son court récit autobiographique a pris discrètement sa place, signalant au passage à quel point un tel outil se situe à mi chemin entre la lecture des autres et l'expression de soi. Arrivé à ce stade d'écriture, Flon-Flon et Muzette semblent renvoyés dans les cordes. On imagine mal ce qu'une œuvre de fiction, aussi fameuse soit-elle apporterait à Liza. Entre expérience et littérature, comme l'écrit Ferhan, il faut certainement ne pas abuser.

■ Pistes et conclusion

Mise à l'épreuve du réel, ces écritures de lecteurs nous demandent de saisir toute une série d'idées reçues et de s'interroger sur des scènes du quotidien qu'il faudra encore approfondir. Outil de réalisme culturel, le cahier de lecteur travaille aussi nos fantasmes et nos vœux éducatifs. Il permet de nous maintenir dans l'espace de réalités sociales et culturelles trop souvent ignorées et refoulées au degré zéro de la pratique de lecture.

Écrire aux marges

La lecture attentive des cahiers, tels qu'ils sont utilisés par les enfants, fait apparaître un objet original sans trop de liens avec les modèles d'origine, qu'on le cherche du côté des Instructions Officielles ou du côté des carnets (de voyage, d'aventure, de croquis...), modèles esthétiques mis en avant par le monde littéraire. Commencé

³⁰ Marion à propos de *Marcellin Caillou* de Sempé [École du Coudray]

³¹ Yacine [école Jacques Tati]

³² Nassim à propos de *Jojo La Mache* d'Olivier Douzou, éditions du Rouergue, [École du Grand-Carcouët]

³³ Liza, à propos de *La vie en Irak et l'enfance que j'ai vécue*, de Liza, école du Coudray, 2003

en classe, mais poursuivi à la maison, regardé par l'enseignant, mais exonéré des règles habituelles de validation, le cahier s'inscrit dans l'entre deux à l'intervalle de deux univers : celui de l'école et le monde extérieur.

Ce *no man's land* aux contours mal définis est riche de possibilités : il n'a pas les contraintes de l'exercice scolaire, ni le secret du journal intime. Muni de cet outil passe muraille, les enfants s'évertuent à construire toutes les passerelles possibles. D'un côté leurs lectures autonomes, fortement marquées socialement, très investies affectivement, de l'autre les lectures prescrites par l'institution. D'un côté la pratique reconnue et encouragée de la littérature de jeunesse, de l'autre la pratique sociale de la lecture que l'institution persiste à ignorer. D'un côté l'intime, l'autobiographique, de l'autre le collectif, le passage à la sphère publique.

On pourrait presque parler de cahiers de transgression tant l'entêtement mis à effacer des frontières semble fonctionner comme les points d'ancrage auxquels s'arriment les projets d'écriture des enfants. Ces cahiers de lecteur tels qu'ils sont pratiqués interrogent nos pratiques. En voulant qu'ils deviennent lecteurs nous cherchons trop souvent à faire passer les enfants sur l'autre rive, sur la bonne rive, celle de la lecture. Mais peut-on lire sans se renier ? Peut-on accéder au monde de la littérature sans y laisser des plumes ? Le territoire des lettrés est-il si enchanté qu'on le prétend pour de nouveaux arrivants ? À quelles conditions ? Le prix à payer n'est-il pas trop élevé ?

Ces cahiers de lecteur tels qu'ils sont pratiqués par les enfants peuvent constituer sans doute un début de réponse à ces questions. La lecture ne peut pas être une pratique vivante et authentique si elle est éloignée des espaces identitaires des enfants. Par l'invention sans cesse renouvelée, les enfants se donnent les moyens d'y faire vivre des bouts de leur identité tout en accumulant des éléments de leur culture personnelle dans une pratique initiée par l'institution. Un peu comme le petit Poucet semant ses cailloux, les enfants disent à travers les cahiers : *nous voulons bien vous suivre sur votre chemin littéraire mais nous voulons en même temps pouvoir à tout moment retrouver notre maison.*

Un outil (encore) informel

Du côté de l'institution, depuis le développement de cet outil de lecture, la tentation est grande de vouloir le raccrocher à d'autres activités « formalisées ». On le voit déjà : les arts plastiques ou les techniques d'analyses de critiques littéraires l'attendent au coin du bois. Rien ne le protège de la tentation de vouloir donner une forme un peu plus structurée à ce mode d'expression dont la force principale le rend vulnérable : on ne sait jamais comment les enfants vont le faire évoluer.

C'est un des enjeux de son dynamisme : accepter cette part d'informel et renoncer à la drôle d'idée selon laquelle un tel chantier de lecture, d'écriture et de graphisme devrait forcément évoluer vers une production plus belle, plus formelle et mieux écrite. Comme les fiches de lecture étaient nées après-guerre d'un excès de bureaucratisation d'une technique d'animation³⁴, le cahier de lecteur peut céder à un excès de formalisation et de contrôle scolaire.

Outil polymorphe, le cahier de lecteur ouvre des voies par son dynamisme. Il semble porter en lui les promesses de son propre changement. Objet encore informel, il joue avec les nombreuses frontières qu'il partage avec d'autres espaces, d'autres genres et d'autres activités. Régulièrement, les enfants le font glisser vers autre chose, le temps de quelques pages. À chaque instant, la bascule semble possible vers une autre trouvaille qui n'avait encore jamais été écrite. Puis ils reviennent doucement vers l'idée de départ après une discussion entre eux ou une remarque de l'enseignant qui essaye de ne pas les laisser trop s'éloigner. Le cahier de lecteur existe avec originalité grâce à cette dimension non-programmée qui lui permet d'être à la fois libre et contraignant, rigoureux et étonnant, scolaire et personnel, littéraire et ordinaire.

Au quotidien, les cahiers de lecteur donnent de la réalité à une pratique trop souvent désincarnée. Ils créent le lien nécessaire entre l'expérience vécue et le texte lu. Notre lecture de toutes ces pages accentue l'impression d'être face à un outil précieux qui nous promet encore de l'inattendu. Accepter de vivre un tel projet avec un groupe d'enfants, c'est être pris dans une position inhabituelle qui nous fait passer

³⁴ Voir Jean-Marie PRIVAT, « La fiche de lecture, ou la bureaucratisation d'une technique d'animation culturelle », dans *Pratiques* n°90, juin 1996

sans cesse de l'action à la réflexion. C'est peut-être la meilleure façon de suivre les enfants dans l'aventure de ces cahiers : accepter d'être entraîné vers des espaces ouverts où la lecture serait véritablement une mise à l'épreuve du réel.

Jean-Luc BOURGOÏN et
Hervé MOËLO ■■■■

(Dans le prochain numéro : interviews des acteurs)

Sources et remerciements

Il faut de la confiance pour nous avoir prêté si souvent des cahiers aussi personnels. Merci à tous

- ♦ École du Coudray : Yvon Rousseau, Daniel Le Floch et toute l'équipe de la classe écriture-lecture.
- ♦ École Jacques Tati : Marie-Anne Denniel.
- ♦ École des Batignolles : Jean-Luc Bourgoïn
- ♦ École du Grand-Carcouët : Séverine Guillois
- ♦ École Plessis Cellier : Eric Baudry, Vincent Michon et toute l'équipe enseignante.

Pour la relecture et leurs conseils : Séverine, Marie-Anne, Pierre et Simon.

Annexe 1 : Document de travail « Présentation d'une pratique »

[Document de travail ■ CRV, Nantes, 2004]

LE CARNET DE LECTEUR ? Présentation d'une pratique

Le carnet de lecteur prend des formes et des fonctionnements différents selon les lieux, les écoles et les personnes qui le mettent en place. Cette présentation correspond à un travail de formation et d'expérimentation mis en place il y a 3 ans dans le cadre du partenariat lecture-écriture entre la Ville de Nantes et l'Inspection Académique.

LE CARNET DE LECTEUR ?

C'est un écrit personnel à chaque enfant : il met dans son carnet ou son cahier, *des traces des lectures* des livres qui l'ont marqué et qu'il a envie de retenir.

C'est une sorte de journal de bord de ses lectures, dans la lignée des cahiers de vie en maternelle, des cahiers d'expérience en sciences et plus globalement des écritures de soi qui collectent des bouts de mémoire du quotidien (journal personnel, carnet de voyage, journal ethnologique...).

QUELLES LECTURES ?

Ces lectures peuvent être *publiques et personnelles*. Il y a plusieurs intérêts à croiser ces deux lectures

- permettre aux enfants de témoigner de leurs lectures réelles et spontanées, y compris celles qui peuvent être jugées peu « légitimes » culturellement.
- permettre aux enseignants de connaître le profil de lecture des enfants.
- faire dialoguer les textes littéraires conseillés par l'école avec des lectures plus « ordinaires ».

ON Y LAISSE QUELLES TRACES ?

Les traces peuvent être multiples et très variées : du plus objectif (résumé) au plus subjectif (réaction, impression), du plus savant (analyse) au plus autobiographique (déclenchement de souvenirs), du plus rédigé (texte construit) au plus graphique (dessin d'un personnage, d'un détail...) etc.

- L'important : que la relecture du cahier permette à l'enfant de se souvenir de la lecture qu'il a faite du livre.
- Incontournable : faire figurer les références précises des livres lus : photocopie de couverture ou fiche signalétique.
- Des traces variées : écriture évidemment mais aussi collages (photocopies réduites de personnages, d'illustration, de documents divers...) et dessins.

Annexe 2 : Document de travail : « Fonctionnement »

[Document de travail o CRV, Nantes, 2004]

LE CARNET DE LECTEUR ? Fonctionnement

COMMENT LE METTRE EN PLACE ?

C'est à partir d'activités de lectures qu'un tel cahier peut exister : livres qui circulent en classe, clubs de lecture, lectures personnelles...

Il faut le présenter aux enfants comme un prolongement de leurs lectures par de l'écriture (au sens large) et des échanges.

La première étape : le choix du cahier (que l'on fait soi-même, que l'on achète, que l'enseignant donne ?) et la personnalisation (titre, nom, décoration...).

Un cahier collectif peut se mettre en place dans la classe quand les enfants ont des difficultés avec la lecture et l'écriture. En cycle 2, on voit parfois des affichages faire office de traces collectives.

Des **modes d'emploi** sont souvent utilisés par les enseignants pour aider les enfants à commencer.

Quand écrire ? En plus du temps personnel libre, il semble important de prévoir des temps formalisés dans la classe pour s'occuper de son cahier.

QUELLE UTILISATION ?

- Faire lire son cahier ? C'est à négocier au démarrage. Qui lit quoi ? L'enseignant les ramasse-t-il systématiquement ? Doit-il attendre que l'enfant le lui donne ?

- Corriger ? Généralement, les enseignants évitent de corriger les écrits des enfants. Ils utilisent le système des *post-it* pour poser des questions ou faire remarquer des erreurs vraiment importantes.

- Echanges : le cahier de lecture est un support idéal pour des discussions autour de lectures communes ou pour des présentations de livres par les enfants.

ET VOGUE LA GALÈRE...

Après quelques années, on a déjà remarqué quelques constantes :

- après plusieurs pages, le cahier esquisse un véritable portrait de lecteur : au fil des semaines, ses lectures reflètent son itinéraire autobiographique.
- les enfants s'échangent volontiers leurs cahiers entre eux, selon leurs affinités.

On le rapproche souvent du carnet de voyage parce que c'est une véritable aventure : on ne peut jamais savoir où va exactement aller un enfant qui démarre un cahier de lecteur. C'est aussi ce qui en fait l'intérêt. Bon voyage à ceux qui s'y lanceront...