



Quoi écrire dans un carnet de lecture ?

Patrick Joole, maître de conférences,
Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles, France.

Résumé : dès 2002, le carnet de lecture est présenté comme un objet favorisant la rencontre des élèves avec les textes littéraires. Son caractère hybride met en évidence une tension entre lecture privée et lecture scolaire, entre lecture première et lecture savante.

Une recherche-action menée dans un grand nombre de classes élémentaires du val d'Oise montre les effets de cette tension observable dans les écrits des élèves. Entre expression des impressions de lecture et activités de compréhension, un espace semble pouvoir être réservé, dans le carnet, à un langage débarrassé de toute contrainte mais dévolu à une interaction de type paraphrastique pouvant faire l'objet d'un apprentissage.

Une recherche-action sous la forme de groupes de travail réunissant dans quatre circonscriptions du Val d'Oise des formateurs et des enseignants du cycle 1 au cycle 3 nous a permis d'expérimenter plusieurs formes de carnets. Une trentaine d'enseignants ont ainsi essayés des carnets libres par opposition à des carnets aux rubriques imposées, des carnets rassemblant des écrits autour de plusieurs livres lus par opposition à un carnet différent pour chaque livre lu, un carnet centré sur le texte par opposition à un autre centré sur la lecture de l'élève, un carnet intime par opposition à un autre pouvant être lu par les autres élèves et par l'enseignant.

Nous tenterons, après avoir situé la pratique du carnet dans un contexte institutionnel puis théorique, de préciser les choix qui nous ont semblé les plus pertinents.

Le terme « carnet de lecture » apparaît dans le document d'application des programmes 2002 pour l'école intitulé *Littérature*. Il est présent dans le dernier paragraphe d'une partie consacrée aux « lectures personnelles » des élèves. Ce carnet n'a aucun caractère obligatoire et son contenu est aléatoire¹. Pourtant, la même année, dans les programmes, c'est l'expression « carnet de littérature » qui est utilisée pour désigner un objet dévolu à la conservation régulière des traces de lecture². Un an plus tard, dans un autre document d'application, *Lire et écrire au cycle 3*, le carnet de lecture devient « carnet de lecteur ». Il

porte toujours les traces de la lecture personnelle mais son caractère facultatif n'est plus souligné. Il peut renfermer des « écrits de travail », à l'instar du carnet d'expériences en sciences, et recueillir des traces de lectures collectives³. Il est cité comme dispositif pédagogique permettant l'entrée dans la culture littéraire, à côté du débat interprétatif, de la lecture en réseau et de l'anthologie personnelle. Son rôle est semble-t-il double : accompagner la lecture par l'écriture de considérations personnelles et conserver le souvenir de ce qui a été lu. Contaminé par le cahier de vie de l'école maternelle, le carnet d'écrivain ou d'artiste, et le carnet de voyage, le carnet de lecture est un objet hybride à mi-chemin entre journal de bord et florilège.

Considéré par les programmes comme le moyen privilégié, en compagnie du débat interprétatif, de « lire des œuvres littéraires »⁴, le carnet organise une « rencontre avec les œuvres ». Cette expression, soigneusement choisie, consacre la prise en compte du lecteur ainsi qu'une évolution perceptible dans la modification dénomminative du carnet entre 2002 et 2003. Elle doit se comprendre en lien avec l'anathème jeté sur les fiches de lecture, la transmission de savoirs techniques et l'explication de texte et consacre donc l'influence des théories de la réception sur le discours prescriptif à l'attention des enseignants de l'école élémentaire. C'est bien ce va-et vient entre soi et l'autre qui fait, selon B. Louichon (2007), de l'enseignement de la littérature considéré comme une « rencontre » un « espace de l'irréductible altérité ».

¹ *Littérature cycle 3*, Scéren/CNDP, 2003, p. 12.

² B.O. hors-série n°1, 14 février 2002, p. 73 et *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP, 2002, p. 188.

³ *Op. cit.*, 2003, p. 29.

⁴ *Lire et écrire au cycle 3*, Scéren/CNDP, p. 26.

Qu'elle soit organisée ou hasardeuse à la manière d'un voyage⁵, cette rencontre pourrait être l'occasion de réconcilier lecture personnelle et lecture scolaire (Dufays, 2007). Or, c'est bien à l'émergence d'une tension à laquelle nous assistons (Brenas, 2008 ; Bichi, 2003). L'expression « rencontre avec les textes » doit alors se lire à l'intérieur d'un discours revendiquant un affranchissement. Il s'agit non seulement de se libérer de la didactique du commentaire mais aussi de réfléchir à des modalités pédagogiques autorisant une réévaluation de la médiation de l'enseignant : « est-ce qu'on guide en fait ou est-ce qu'on guide pas ? » se demandent ces professeurs de lettres interrogées par Y. Brénas après visionnage de séquences filmées en classe et consacrées à des discussions libres autour des œuvres lues. L'une d'entre elles, consciente de cette tension entre les exigences propres au métier d'enseignant et la nécessité de libérer la parole des élèves sur les textes, finira par conclure : « il faut que je les laisse lire, quoi ! ». L'un des enseignants de cycle 3 dont les propos ont été recueillis par J.-L. Bourgoïn et H. Moëlo, s'interroge lui aussi sur son rôle et sa posture : « De temps en temps, je les incite à en faire un peu davantage mais je ne veux pas non plus que ce soit quelque chose de forcé, d'un peu trop contraignant ». Un autre raconte ses tentatives sur le ton de la modestie timide : « J'essaie un petit peu de les aider. J'essaie qu'ils ne vivent pas ça comme un contrôle strict et puis un peu embêtant ... » (2005, p. 41).

Tenir un carnet consiste à manifester en toute liberté une intimité avec le texte⁶, à extérioriser une voix intérieure nourrie de celle d'un auteur et de ses personnages. Cette parole écrite personnelle n'a pas besoin de médiation. Il est toujours possible de préconiser, comme le fait A. Jorro (1999), un assouplissement des interventions de l'enseignant, mais nous pouvons nous demander dans quelle mesure la tenue d'un tel carnet ne réalise pas l'appropriation des médiations par les élèves eux-mêmes (Privat, 1999). Ce sont donc bien des écrits incontrôlables et une parole insoumise que portent des carnets de lecture qui, de fait, s'accommodent difficilement de choix de lecture imposés, d'une clôture du corpus ou de listes officielles (Bichi, *op. cit.*, p. 34 ; Louichon, *op. cit.*). Les enseignants interrogés par J.-L. Bourgoïn et H. Moëlo refusent la scolarisation d'un objet qui doit préserver la liberté considérée comme constitutive de la définition de la lecture⁷ mais il n'est pourtant pas inutile de rappeler avec C. Doquet-Lacoste que « c'est bien d'un écrit scolaire qu'il s'agit puisque l'école en est le cadre d'émergence et d'utilisation », conclut en définissant le carnet comme « un écrit scolaire qui donne part au hors-scolaire »

⁵ « Comme ces voyageurs qui ne pourront apprendre le voyage que par l'expérience, les enfants dans leur parcours de lecteur se construisent dans ces rencontres réitérées, croisées, abandonnées avec les textes. » (N. Bois, 1999)

⁶ « Ca leur donne une certaine liberté par rapport aux autres formes de travail traditionnel. (...) Ils se sentent relativement libres, et ça leur donne une certaine liberté, une certaine autonomie par rapport à ce qu'ils disent ; (...) Avant la lecture en classe c'était « on lit tous ensemble le même passage », alors que là, ils parlent du livre qu'on leur a offert à la maison. » (J.-L. Bourgoïn et H. Moëlo, 2005, p. 42)

⁷ « Pour moi la lecture, c'est un espace de liberté. C'est pas l'école qui me l'a apporté, c'est moi toute seule dans mes lectures. » (2005, p. 40)

(2008, p. 52). Solitude, rencontre personnelle avec l'œuvre, dialogue intime avec une ou des voix autres, affranchissement de toute contrainte, gestion libre de son temps : la maîtrise d'un tel outil est rendue difficile par une mise en relation dialectique de deux facteurs appartenant habituellement à deux sphères différentes. L'inquiétude est grande en effet de voir la lecture littéraire se diluer dans l'absence de contraintes et de médiations, de laisser s'exprimer une parole totalement libre et désintéressée.

Cette crainte et ces doutes expliquent sans doute l'absence de toute mention à cet outil dans le cadre des nouveaux programmes datés de 2008 ainsi que le recours à une variante collective du carnet qui pourrait incarner le carnet collectif ou le débat. J. L. Bourgoïn et H. Moëlo se demandent si des cahiers collectifs ne « seraient pas mieux placés pour tirer les enfants vers la lecture dite littéraire » (*op. cit.* p. 44), écho du carnet comme support de discussion entre pairs décrit par A. Jorro⁸. Dernier vestige, dans les programmes 2008, de pratiques centrées sur le lecteur, le débat est en effet une activité très pratiquée (Dias-Chiarutini, 2008, p. 39) et cité comme exemple à suivre de la « rencontre personnelle avec les œuvres littéraires » (Butlen & al., 2008, p. 219). Sans cette « socialisation des avis », l'œuvre littéraire ne peut exister dans la classe (Suffys, *Op. Cit.*, p. 16)⁹.

Emanation de réflexions théoriques oscillant entre le constat d'une lecture coopérative et la prise en compte des lectures individuelles, le débat trouve une légitimité dans le souci de concilier le « pluriel des réceptions effectives » (Dufays, 2007) et l'exhibition du sens commun. Certes la négociation du sens et la relation dialogique des élèves au monde du texte sont encouragées (Burgos, 1996, p. 267) mais ces entreprises individuelles sont au service de la construction d'une signification validée par la communauté interprétative (Sorin, 2007, p. 73). La discussion doit déboucher sur un consensus en vertu du principe d'intentionnalité (A. Compagnon, COMP) et du concept d'unité (Butlen, *op.cit.*, p. 209-210). L'objectif est de développer les compétences interprétatives des élèves, préludes à une lecture experte, en rendant visible une posture spécifique consistant en un mouvement de « va-et-vient dialectique » dépendant d'un système duel : Interprétation de niveau 1 ou compréhension immédiate vs interprétation de niveau 2 ou interprétation proprement dite (Dufays, *op. cit.*, p. 78), compréhension « percevante » qui repose sur des « intuitions interprétatives » vs « interprétation réfléchissante » (Battistini, 2007), exploration plus approfondie du texte, posture impliquée relevant de la participation psychoaffective vs lecture distanciée (Picard, 1986 ; Marghescu, 1974), etc. Sans entrer dans le détail des procédures ou des démarches ni prendre en considération les difficultés de gestion du

⁸ « Y. Brénas affirme que « l'oral est le seul lieu où peuvent se construire collectivement des interprétations en partie partagées, en partie singulières. » (2009, p. 192)

⁹ « C'est dans cette fonction sociale de « formation à la sensibilité » du récepteur que la pédagogie de la réception trouve ses démarches. » G. Lanson avait également affirmé : « Toute œuvre littéraire est un phénomène social. C'est un acte individuel, mais un acte social de l'individu. » (« L'histoire littéraire et la sociologie », *Revue de métaphysique et de morale* XII, 1904, p. 641).

groupe classe, nous constatons une difficulté des observateurs à mesurer l'efficacité de la situation de débat. Entre la conclusion désabusée faussement naïve de A. Dias-Charuttini qui ne note pas d'effets visibles¹⁰ et les déceptions de C. Battistini¹¹, il n'existe que peu de place pour de réelles propositions susceptibles d'améliorer le dispositif. Tous s'accordent à reconnaître les problèmes, difficultés ou blocages inhérents à une activité¹² dont les objectifs sont flous et sur laquelle on tente vainement de plaquer le modèle théorique bipolaire. La définition de gestes professionnels spécifiques (Chabanne, 2008), une tentative de typologie en fonction des dominantes et des visées des débats (Butlen, 2008, p. 209) ou le repli sur les gestes ou postures propres à l'échange oral¹³ constituent autant de tentatives qui ne permettent pas d'éviter une tendance observable de manière identique dans les carnets de lecture.

L'action menée dans le Val d'Oise a mis nettement en évidence « le primat du subjectif ». La plupart des carnets étaient en effet destinés à l'expression des premières impressions de lecture liées tantôt à l'affect tantôt à un avis plus ou moins argumenté porté sur le livre. Trois tendances se dégagent alors : celle du « je trouve (pas) ça bien », du « j'ai (pas) compris ... » ou du trio « triste/peur/rigolo ». Qu'il s'agisse d'une timide tentative de régulation de sa propre lecture par l'identification d'incompréhensions ou de l'expression de sentiment lié à la visée du texte, nous avons ici les manifestations de ce qui est généralement appelé lecture première, naïve ou « ordinaire » (Dufays, 2007, p. 80) de fait incomplète. Liée à une dimension axiologique, elle devrait intégrer d'autres dimensions (culturelle, interprétative...), pour devenir « savante ». Ce cheminement justifierait la pratique d'un carnet comme outil d'accompagnement fait de relectures du texte enrichies d'apports culturels et intertextuels. Ce carnet contiendrait alors les autres textes lus ainsi que les témoignages réflexifs du lecteur en train d'évaluer sa progression vers la perception de significations senties comme plus riches et plus profondes (Delahaye & Fouchard, 2007). Demander aux élèves de rendre compte de leur lecture première permettrait pourtant de désacraliser l'acte de lecture et de réconcilier les élèves avec la lecture à l'école. C'est avec étonnement que Marie-Anne, enseignante en classe de CM1-CM2 à Nantes, découvre ainsi que ses élèves lisent vraiment, « pas comme toi tu t'attends à ce qu'ils lisent, pas ce que toi tu as envie qu'ils lisent mais ils lisent. » (Bourgoin et Moëlo, 2005, p. 38), confirmant en cela les propos tenus par C. Tauveron

en 2004¹⁴. C'est sans doute la prise en compte de cet effet positif qui explique la quantité impressionnante de sites Internet consacrés à la pratique du carnet de lecture de la maternelle au lycée. Nous ne ferons pas la liste de tous les témoignages ou recommandations mais nous retiendrons que, pour Anne Prince de l'IUFM de Guyane, le carnet « de littérature » contient les « impressions de lecture et coups de cœur de l'enfant »¹⁵, qu'il doit « ménager une place importante à une approche personnelle de la littérature » pour les rédacteurs du site du CDDP du Haut-Rhin¹⁶, que l'« avis personnel du lecteur prime » pour Karine Ramos qui parle d'un carnet qui « conserve les impressions du lecteur de la 6^è à la 3^è »¹⁷.

Il s'agit donc à la fois de légitimer des pratiques de lecture qui pourraient paraître illégitimes et de créer les conditions favorables à l'épanouissement identitaire (Bourgoin et Moëlo, 2004, p. 33). Le travail d'écriture permet donc d'« accueillir ce lecteur réel » donc parle G. Langlade (2004) et de créer ce que la professeure de lettres suivie par Y. Brénas nomme un « contrepoint » (*op. cit.* p. 190). L'expression des impressions de lecture à l'écrit, ce que d'aucuns nomment première compréhension, présente effectivement l'avantage de libérer la parole des élèves (Ansquer, 2008)

Nous pouvons également faire l'hypothèse que cette libération de la parole et cette modification du rapport de l'élève à la lecture scolaire ne constituent pas la seule raison expliquent l'intérêt des enseignants pour le carnet. Les réflexions théoriques et didactiques qui ont mis en évidence l'importance des réponses affectives et critiques dans le cadre d'une lecture transactionnelle ont montré combien une appréhension plus esthétique du texte relevait d'une véritable approche interprétative (Rosenblatt 1993 ; Hébert, 2006). Les transactions expressives faites de réactions affectives ou critiques liées à une opinion ont leur place non seulement à l'oral, à l'intérieur de cercles de lecture ou au cours de lectures partagées (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2003), mais aussi dans le carnet. A. Schneider rappelle qu'à côté des marqueurs interprétatifs au sens strict du terme, des marqueurs psycho-affectifs de familiarité ou d'investissement identitaire font du carnet une sorte de « livre confident », un « reflet de soi » (2008).

Pourtant, les carnets porteurs des premières impressions de lecture que nous avons lus au cours de notre recherche-action dans le Val d'Oise furent à la fois très nombreux et très décevants. Nous ne parlerons pas des carnets dans lesquels les élèves ne répondaient que par une très brève phrase laconique à la question « as-tu aimé le livre ? Pourquoi ? » ni des carnets vides lorsque la consigne de l'enseignant exigeait un avis ou l'expression d'un sentiment. Les

¹⁰ « Cela n'a pas nuit davantage aux élèves que d'autres activités que j'avais pu déjà observer... » (2007, p. 166)

¹¹ « On voit que l'articulation entre les débats interprétatifs et l'élaboration identitaire de la parole est une opération délicate. » (2005, p. 19)

¹² « Les problèmes, voire les objections soulevés par le débat interprétatif pensé comme démarche de problématisation, comme pratique innovante pourraient être nombreux. » (N. Sorin, 2007, p. 78)

¹³ « Les enseignants accordent plus de crédits (...) aux apprentissages relevant de l'oral et du genre du débat régulé tel que le définissent (Dolz et Schneuwly, 1998) plutôt qu'à ceux relevant de la compréhension/interprétation. » (A. Dias-Charuttini, 2008, p. 39). Cette tendance est également observable dans les Programmes 2008 pour l'école ainsi que dans le Socle Commun de Compétences daté de 2006.

¹⁴ « Le sens est fondamentalement effet de sens pour le lecteur qui ressent des émotions et réagit » (Tauveron C., 2004, p. 69-79).

¹⁵ www.guyane.iufm.fr/.../Carnet_de_lecture_IUFM_Guyane. (oct. 2008)

¹⁶ « La mise en place d'un cahier de littérature à l'école maternelle » [en ligne], in *Maternelle*, CDDP du Haut-Rhin, sans date, consulté en janvier 2010 : www.crdpstrasbourg.fr/cddp68/maternelle/cahierlitt/index.htm

¹⁷ *Le carnet de lecteur*, 24 avril 2009, <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/col-fonte,illes/spip.php?article53>

quelques exemples ci-dessous montrent effectivement, à la manière des narrations de recherche en mathématique, des retours réflexifs mais soulignent l'aspect un peu mécanique et stéréotypé de phrases employées par les élèves :

Je déteste, j'ai pas tout lu parce que il y avait des mots compliqués et l'histoire n'était pas intéressante. (Elève de CE2 après lecture d'*Okilélé* de C. Ponti)

Moi, j'ai bien aimé ; j'ai pas trop aimé ce livre parce que ... Il est un peu triste mais aussi je l'ai bien aimé parce que des fois y'a des images qui font rire. (Elève de CM2 après lecture de *Moi et rien* de K. Crowther)

Je trouve que c'est facile à lire. J'ai pas aimé l'histoire. Je trouve que c'est triste. (*Actes de langages n°88*, p. 33)

Les enseignants sont alors en droit de s'interroger sur l'efficacité et la légitimité d'une activité d'écriture à mi-chemin entre implication et distanciation¹⁸. Nous comprenons alors la réaction d'un certain nombre d'entre eux qui opèrent des choix radicaux dans un souci de clarté cognitive. Certains en effet transforment le carnet en recueil d'activités liées à l'apprentissage de la compréhension, sur la cohérence narrative, les personnages ou les savoirs encyclopédiques destinés à faciliter la représentation mentale du cadre spatiotemporel. Nous avons ainsi testé des carnets dans lesquels les élèves devaient écrire, entre deux épisodes de l'histoire, matérialisés par deux extraits photocopiés, ce qui était passé sous silence dans le texte. Ce remplissage de blancs a permis de constater que le débat qui suivait avait été aussi riche et animé qu'après expression des premières impressions de lecture. D'autres enseignants optent pour le primat du ludique au service de ce qu'ils appellent le plaisir de lire. Le carnet est alors un espace de libre expression par les mots ou le dessin.

D'autres carnets ont cependant attiré notre attention car ils étaient étonnamment « pleins » et révélaient une grande implication psychoaffective en lien avec une reformulation de l'histoire. Nous reproduisons ci-dessous un exemple de ces carnets qui n'avaient fait l'objet d'aucune consigne précise de la part de l'enseignant :

*C'est une histoire triste, bien, ce que j'ai adoré le plus c'est quand Lila la petite fille redevient amie avec son personnage imaginaire car en plein milieu du jardin il a planté un lilas avec les fleurs préférées de la maman de Lila (des pavots bleus de l'Himalaya).

C'est une histoire passionnante mais qui fait pleurer

J'adorerai avoir un ami imaginaire.

J'adore cette histoire.

(feuille collée au-dessous)

En tout cas j'aimerais pas être à la place de lila car si ma mère est morte je me tuerai à mon tour elle est très courageuse c'est très cher un maman elle nous élève elle nous apprend beaucoup de chose. Je suis triste pour lila. Et en plus son papa s'occupe même d'elle. Et je crois que sa ne lui plait pas. En plus elle ne pleure même pas c'est un signe de courage.

Plusieurs élèves ont ainsi d'abord rédigé au brouillon plusieurs courts textes qu'ils ont ensuite découpés puis collés en un montage qui révèle l'activité d'un « lisant » (Jouve, 1993) se référant à son histoire personnelle, son vécu et ses valeurs pour construire des significations et opérant effectivement une transaction entre ce qu'il est et ce qu'il lit. On pourrait certes parler d'effleurement de bribes autobiographiques et alors constater la proximité du carnet avec le journal intime¹⁹. Nous pourrions aussi souligner cette intériorisation de la parole de l'autre ou cette rencontre unique d'un « moi » intime avec des êtres de papier qui fascinent tant les amoureux des livres. Nous préférons mettre en avant un geste et une attitude qui nous semblent spécifiques de la lecture littéraire²⁰ et qui ne sont pas enseignés. Certes le carnet est un espace de liberté mais beaucoup d'enseignants qui ont appris à lire la littérature hors l'école, et qui sont pourtant attachés au caractère intime et extrascolaire du carnet, insistent sur leur regret de n'avoir pu l'apprendre plus tôt et mieux dans un cadre scolaire²¹. C. Tauveron et P. Sève rappellent quant à eux en 2005 que des écrits plus proches de ce que l'on entend d'ordinaire par « écrits scolaires », produits selon des consignes précises, peuvent trouver leur place dans le carnet. Le respect du caractère ambigu et hybride de cet objet peut servir un enseignement qui prendrait en compte une particularité de la lecture de la littérature qui nous paraît essentielle. Il s'agirait d'encourager ce type de dialogue entre la parole de l'élève et la voix de l'auteur en vue de la création d'un intertexte respectueux de la complexité du sujet lecteur (Louichon, 2004) et du dialogisme propre à la réception des textes littéraires. B. Daunay a mis en évidence le caractère heuristique de la paraphrase et sa nécessaire place dans la lecture littéraire (2004), ce qui a permis à J.-C. Chabanne de la classer parmi les gestes d'étayage indispensables à l'activité interprétative (2008, p. 245). Demander aux élèves de « redire l'histoire à leur manière » consiste donc à encourager un discours métatextuel mêlant paraphrase et reformulation. Les élèves ne redisent pas tout le texte mais choisissent les éléments leur permettant d'établir cet échange entre leur histoire et celle du texte. Lorsque S. Suffys parle d'impression à propos du texte d'élève ci-après, il s'agit bien d'une tentative de paraphraser le texte en y insérant son vécu et sa vision du monde : « Ce texte me donne l'impression d'être un petit résumé d'une

¹⁹ La lecture fait alors remonter à la surface des bribes de vécu. (...) Le texte lu devient alors prétexte à écrire sur soi, à faire le point sur les relations avec ses copines. » (Bourgoin & Moëlo, 2004, p. 34)

²⁰ « Les réactions subjectives, loin de faire tomber les œuvres « hors la littérature » seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive. » (Langlade G., 2004, p. 85)

²¹ « Pour moi la lecture c'est un espace de liberté. (...) Je me rends compte que cet univers-là n'est pas exploité par l'école. » (Bourgoin & Moëlo, 2005, p. 40). « L'introduction du carnet réclame cependant un apprentissage. (...) Il importe donc à notre sens de clarifier précisément avec les élèves la nature et les objectifs des activités menées en classe. » (P. Borowski, « Le carnet de lecteur : mise en place et appropriation (CE1), www3.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/55-57Verdun-MetzE-0-2005, consulté le 10 octobre 2009). « Le défi lancé à la didactique est précisément de pouvoir objectiver le sujet didactique pour ne pas le laisser dans l'imprescriptible ou le silence, mais en faire un objet d'apprentissage. » (Daunay, « La subjectivité restreinte du sujet scolaire », consulté sur le site <http://www.uhb.fr/labos/celam/didactique/daunay.pdf>)

¹⁸ G. Langlade parle de « distance participative » (2004, p. 93).

grande vie. (...) Dans cette famille, ils semblent s'ignorer. J'ai l'impression qu'ils ne vivent pas ensemble. (...) Si je devais illustrer ce texte, je mettrais des couleurs sombres » (2007, p. 18). Il nous a semblé que cette activité de sélection des éléments textuels en relation avec l'intériorité du lecteur était de même nature que celle permettant le recopiage de certains éléments du texte. Les carnets de lecteurs sont en effet remplis de passages des œuvres recopiés, souvent de plusieurs couleurs différentes. Dans les deux cas, les élèves s'approprient l'œuvre en prélevant, en picorant soit pour construire un discours soit pour simplement reproduire le discours de l'auteur. Nous avons bien ici affaire au lecteur braconnier, museur, promeneur ou flâneur dont parlent M. de Certeau (1990) ou B. Gervais (2006). Le lecteur chemine dans l'œuvre en fonction de ce qu'il est, de l'environnement de lecture, de son humeur, du temps qu'il fait, etc et rapporte un « souvenir » comme au retour d'un voyage. Ces prélèvements sous forme d'annotations, de recopiations ou de paraphrases reformulatives sont autant de traces qui ne sont pas insignifiantes et qu'il faut prendre au sérieux comme l'affirme cet enseignant de ZEP, Eric Baudry : « Mettre une trace sur le cahier de lecture, c'est qu'ils mettent une chose qui est au cœur du livre. C'est une trace sur le sens profond du livre (...) Quand ils le font, même si c'est très court, c'est quelque chose qui est vraiment dans le livre. Ils en mettent une trace, ils en gardent une trace et par la suite il doit y avoir un effet miroir, je ne sais pas. (...) ça peut être quelque chose de très objectif, de très clair mais parfois c'est beaucoup plus subjectif et intérieur. » (Bourgoin & Moëlo, 2005, p. 33). Ce sont des traces au sens où la dimension affective qui y est attachée favorise la création d'images mentales et donc la mise en mémoire (Jouve, 2006, p. 106).

Faire tenir ce type de carnets de lecture peut comporter un risque, celui de favoriser une conception de la lecture « échevelée » (Doquet-Lacoste, 2008), « en roue libre » ou en « lévitation » qui outrepasserait les droits du texte. Le lecteur serait ainsi entraîné à confondre réalité vécue ou fantasmée et fiction littéraire (Langlade, 2006, p. 90 ; Chabanne, 2007, p. 254) dans une sorte de « délire interprétatif » (Butlen, 2007, p. 210 et 223) ou d'« aveuglement » (Sève, 2008). C. Tauveron, prenant l'exemple de la tenue d'un carnet par Pauline, une élève de CM1, rappelle cependant qu'il existe des situations où « les droits du lecteur peuvent (doivent) légitimement l'emporter sur les droits du texte » afin de favoriser un dialogue entre texte et lecteur empirique offrant une expérience de lecture « profondément jubilatoire » (2006, p. 262). Nous avons constaté que le fait de proposer la tenue de tels carnets, non pas après lecture intégrale du texte ou de l'œuvre, mais après lecture de chacune des séquences narratives, en un jeu de dévoilement progressif, empêchait les élèves de trop s'éloigner de l'histoire écrite par l'auteur. Certains enseignants avaient ainsi opté pour une lise en page préalable du carnet conduisant l'élève à mettre en regard une image rappelant la séquence lue avec sa paraphrase-reformulation. Dans certains cas, l'image fut remplacée par un résumé de la séquence rédigé par l'enseignant ou l'élève lui-même. Ce dispositif, qui présente quelques analogies avec l'annotation épisode

par épisode décrite par Y. Chenouf (2004)²² et dont « l'efficacité a été maintes fois éprouvée » selon J.-L. Dufays (2007, p. 85-86), permet à l'élève de ne pas se soucier dans un premier temps de la cohérence générale de l'œuvre. Celle-ci apparaît une fois la totalité de la grille remplie et permet de juxtaposer le résumé de l'histoire et l'interprétation de l'élève.

Après avoir essayé un grand nombre de formes de carnet, il apparaît que les élèves écrivent beaucoup et rendent réellement compte de l'œuvre lue lorsqu'il leur est demandé de la raconter, épisode après épisode, à leur manière. Préparée par des annotations ou recopiations libres, ce dispositif prend en compte le caractère originellement privé du carnet pour proposer une confrontation avec une posture de lecture littéraire. L'écriture solitaire mimant au plus près l'acte intime qu'est foncièrement la lecture²³ préserve cet état de rêverie noté par un grand nombre d'écrivains et de théoriciens (Joolé P., 2009²⁴) et procédant en partie de cette transaction spécifique que nous avons tenté de définir. Conscient du risque que pourrait présenter la répétition ritualisée d'un tel dispositif²⁵, en classe, nous osons le pari de l'apprentissage explicite y compris en matière d'enseignement de la littérature centré sur la réception et le sujet lecteur.

BIBLIOGRAPHIE

- Ansquer, J.-C. (2008). Un carnet de littérature : pour quoi faire ? *Argos*, 43, 55-58
- Battistini, C. (2005). Désir de littérature et débat d'interprétation. Actes du colloque *Littératures et pratiques d'enseignement/apprentissage : difficultés et résistances*, Marlène Lebrun (dir.), site Internet <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>, consulté en janvier 2010.
- Bichi, P. (2003). Dessine-moi un cercle de lecteurs. *Actes de lecture*, 83, 34-41.
- Bois, N. (1999). Carnet de lecteur au long cours. *Actes de lecture*, 66, dossier « la lecture au cycle 3 ».
- Bourgoin, J.-L. & Moëlo, H. (2004). Les cahiers de lecteur. Des lectures enfantines à l'épreuve du réel. *Actes de lecture*, 88, 30-43.
- Bourgoin, J.-L. & Moëlo, H. (2005). Les cahiers de lecteur/Paroles d'enseignants. *Les Actes de lecture*, 90, 31-44.
- Brenas, Y. (2009). Trois seuils pour une installation épistémologique. In D. Bucheton (Ed.), *L'Agir enseignant* (pp. 177-192). Ocarès.
- Butlen, M., Mongenot, C., Slama, P., Bishop, M.-F. & Claquin, F. (2008). *Repères*, 37, 208-224.

²² « Quatre points du carnet de lecteur », *Actes de lecture n°87*, 2004, p. 22 et ss.

²³ « Il faudrait justement lui (le « liseur ») apprendre à lire, à être seul avec un livre, le reconduire à sa solitude et à la lui faire aimer. » (Géhenno J., *Aventures de l'esprit*, Gallimard, 1954, p. 25)

²⁴ Cet état ne recouvre pas totalement ce que J.-C. Chabanne appelle « activité fantasmatique » (2008, p. 250)

²⁵ Voir *Actes de lecture n°90*, p. 43.

- (de) Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, t 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Chabanne, J.-C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif. *Repères*, 37, 227-260.
- Compagnon, A. (1998). *Le Démon de la théorie*. Paris : Seuil.
- Daunay, B. (2004). Réécriture et paraphrase. *Le français aujourd'hui*, 144, 25-31.
- Daunay, B. (2004). Paroles d'élèves de lycée sur la paraphrase en cours de français. *Spirale, Revue de Recherches en Education*, 33, 27-37.
- Daunay, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Lidil*, 33, *La Réception des textes littéraires. Une didactique en construction* [Actes de la journée d'étude « Réception des textes et classe de littérature », IUFM de Lyon, 13 octobre 2004], Grenoble, LIDILEM, pp. 19-35.
- Delahaye, C. & Fouchard, C. (2007). *Le carnet de lecture à l'école, compte rendu d'expérimentation : quelles perspectives pour l'enseignement de la littérature ?* <http://litterature.inrp.fr/manifestations-scientifiques/litterature-et-enseignement/>
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes... *Repères*, 37, 38-49.
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école. *Recherches*, 46, 151-166.
- Doquet-Lacoste, C. (2008). Carnet de lecture : un espace d'émergence de la lecture littéraire. *Argos*, 43, 51-54.
- Dufays, J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions affectives. *Recherches*, 46, 71-90.
- Gervais, B. (2004). Trois personnages en quête d'auteur. In A. Rouxel & G. Langlade (Ed.), *Le sujet lecteur* (pp. 93-104).
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels ? *Le français aujourd'hui*, 145, 85-96.
- Hébert, M. (2006). Cercles littéraires en classes hétérogènes : quelles conditions pour une interprétation partagée. In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (Ed.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles»* (pp. 39-59). Namur : Presses Universitaires de Rennes.
- Joole, P. (2009). Le carnet de lecture à l'école : un outil interprétatif ? In V. Houdart-Mérot & M. Butlen (Ed.), *Interprétation et transmission de la littérature aujourd'hui* (pp. 287-302). Université Cergy-Pontoise : Belles Lettres Diffusion.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi. In A. Rouxel & G. Langlade (Ed.), *Le sujet lecteur* (pp. 105-116).
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2004). Un carnet de lecture à plusieurs voix. *Repères*, 30, 187-202.
- Louichon, B. (2007). La liste des œuvres au cycle 3. In J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. 27-34). Louvain-La-Neuve : PUL.
- Privat, J.-M. (1999). Du trouble dans les médiations. *Argos*, 23, 43-46.
- Rosenblatt, L. (1993). The Transactional Theory :Against Dualisms. *College English*, 55, 377-386.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Schneider, A. (2008). Le carnet de lecture. In P. Clermont (Ed.), *Enseigner la littérature de jeunesse* (pp. 157-159). CRDP Alsace.
- Sève, P. (2008). Travailler sur la lecture des enfants ou la lecture des textes. *Repères*, 37, 134-145.
- Sorin, N. (2007). Le débat interprétatif et la problématisation du texte. *Recherches en éducation*, 3, 70-79.
- Sorin, N. (2004). L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaire. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec.
- Suffys, S. (2007). De quelques expériences en littérature au collège. *Recherches*, 46, 7-31.
- Tauveron, C. (2004). *Comprendre et interpréter le littéraire*. Lyon : INRP.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.