

Claire Doquet-Lacoste

Claire Doquet-Lacoste, maître de conférences, IUFM de Bretagne, Recherche ECRIN – CREAD Univ. Rennes 2 / IUFM de Bretagne.

claire.lacoste@bretagne.iufm.fr

<p>Un espace d'émergence de la lecture littéraire des élèves : le carnet de lectures</p>

<p><u>Résumé</u></p>

<p><u>Article</u></p>
--

<p><u>Bibliographie</u></p>
--

Résumé

Claire DOQUET-LACOSTE

Claire Doquet-Lacoste, maître de conférences, IUFM de Bretagne, Recherche ECRIN – CREAD Univ. Rennes 2 / IUFM de Bretagne.
claire.lacoste@bretagne.iufm.fr

Un espace d'émergence de la lecture littéraire des élèves : le carnet de lectures

Tout en instituant comme cadre principal à la lecture littéraire des séances de lecture à voix haute par l'enseignant, les programmes de 2002 proposent un outil qui offre aux élèves un cadre d'expression individuelle sur la littérature : le carnet de lecture. La plus grande liberté est laissée aux enseignants pour en impulser l'usage. Une contrainte s'impose : le carnet de lecture n'est pas l'objet de l'évaluation des maîtres. Espace privé dont l'origine est la classe, suscité par l'enseignant qui ne doit pas le contrôler, le carnet de lecture reflète, sous bien des aspects, le paradoxe de la littérature à l'école : la double contrainte de la liberté de lire sans celle de ne pas lire, de l'acte foncièrement individuel de la construction d'un rapport au littéraire sous le regard du collectif. L'article qui suit s'interroge sur la nature de ces carnets de lecture et sur les traces de la construction du rapport singulier des élèves à la littérature qu'ils peuvent laisser entrevoir. Il questionne en particulier le carnet de lecture comme genre scolaire, son rôle dans la constitution d'une communauté de lecteurs littéraires et sa place dans le processus de secondarisation qui organise l'apprentissage.

Article

Claire DOQUET-LACOSTE

Claire Doquet-Lacoste, maître de conférences, IUFM de Bretagne, Recherche ECRIN – CREAD Univ. Rennes 2 / IUFM de Bretagne.
claire.lacoste@bretagne.iufm.fr

Un espace d'émergence de la lecture littéraire des élèves : le carnet de lectures

L'incursion de la littérature de jeunesse au Cycle 3 de l'école primaire s'accompagne de la proposition par les programmes d'un nouvel outil, le carnet de lecture. Déjà expérimenté au collège depuis 1996, il n'est que suggéré par les Programmes de l'école primaire, ce qui suffirait à en faire une exception si d'autres caractéristiques ne le rendaient si peu ordinaire : porteur de la « relation intime aux œuvres » que chaque élève doit se construire, le carnet de lecture n'est pas objet d'évaluation, ni d'exploitation collective ; il appartient en propre à l'élève et ce caractère privé lui confère, au sein de la classe où règne le regard magistral, un statut particulier.

Ce statut, la littérature en est également dépositaire, avec des injonctions comme celle de n'organiser « aucune activité susceptible de décourager les élèves », avec des mots comme « émotion » et « plaisir » peu habituels dans les programmes d'enseignement, avec la volonté affirmée de préserver la liberté lectorale en n'évitant pas « les aspects les plus ouverts de l'œuvre ». De cette lecture en liberté, le carnet de lecture portera les traces, apparaissant de ce fait comme un outil privilégié du lire-écrire en littérature : d'organisation beaucoup plus souple que le cahier d'expériences en sciences, il témoigne de l'appréhension singulière des œuvres littéraires tout en inscrivant les élèves dans une double démarche de grappillage et de construction d'un référent culturel qui est une des caractéristiques de la lecture littéraire.

Espace privé dont l'origine est la classe, suscité par l'enseignant qui ne doit pourtant pas le contrôler, le carnet de lecture reflète, sous bien des aspects, le paradoxe de la littérature à l'école : la double contrainte de la liberté de lire sans celle de ne pas lire, de l'acte foncièrement individuel de la construction d'un rapport au littéraire sous l'emprise du collectif. C'est sous l'angle de ces tensions internes que nous allons examiner ici le carnet de lecture, à partir de ce qu'en disent les textes officiels et leurs médiateurs sur le terrain et à travers l'analyse de faits saillants extraits de

carnets de fin de cycle 3. Ancré dans une recherche en cours¹, notre propos ne prétend pas à l'exhaustivité : il s'agit de poser des questions bien plus que d'apporter des réponses, même provisoires, le questionnement permettant d'organiser des pistes de recherche.

1. Instructions Officielles ou Indications Orientatives ? Les I.O. concernant le carnet de lecture.

Le carnet de lecture apparaît à deux reprises dans les documents ministériels introduisant les Instructions Officielles de 2002 : dans les programmes d'une part, dans le document d'accompagnement Littérature Cycle 3 d'autre part.

Voici ce qu'en disent les programmes :

« 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 leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. Pour les enfants ne parvenant pas à cette autonomie, la BCD et la bibliothèque publique de proximité doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture. »

Le document d'application Littérature Cycle 3 prolonge ces suggestions en stipulant : « on évitera de faire rédiger des fiches de lecture ». C'est à partir du rejet de ces fiches de lecture, pratique très répandue et qui a fait l'objet de bien des critiques comme réifiante, qu'est défini le carnet de lecture : les élèves « notent les livres lus (un petit enseignement de la manière de noter une référence n'est pas inutile) et inscrivent leurs remarques personnelles, un court passage qui a retenu leur attention, etc. ». L'incise à propos de l'enseignement de la référence bibliographique est intéressante car elle pose immédiatement la question du rôle de l'enseignant dans les carnets de lecture. Il ne sont jamais obligatoires, ni dans les programmes (« on peut encourager les élèves à se doter d'un carnet de lecture »), ni dans le document d'accompagnement (« on peut suggérer aux élèves qui le souhaitent de tenir un carnet de lecture »). Ils demeurent la propriété de l'élève et ce dernier semble décisionnaire quant à l'utilisation qu'il en fait : « ces carnets relèvent évidemment du privé et ne doivent faire l'objet d'aucune exploitation collective. » Pourtant, « des séances de présentation (clubs de lecture) aux camarades de la classe des ouvrages que l'on a aimés et dont on souhaiterait pouvoir parler avec d'autres lecteurs sont utiles. » (Doc. d'accompagnement).

Comment lire ces documents, et surtout, comment les traduire dans le concret de la classe ?

Ce qui frappe est l'extrême prudence avec laquelle le législateur a pensé l'institution de ce nouvel outil : une lecture interprétative des deux extraits pré-cités montrerait l'importance de la modalisation (« on peut » à deux reprises, « on souhaiterait pouvoir parler »), les effets

¹ Groupe de Recherche ECRIN (Ecrits Intermédiaires) de l'IUFM de Bretagne. Participants : Daniel Calvarin, Didier Clech, Sylvain Laubé, Elisabeth Le Bouffo, Nathalie Marec-Breton.

d'atténuation (« encourager », « suggérer ») parachevés par la litote (un petit enseignement « n'est pas inutile »). A côté de cette minoration de l'injonction – qui est pourtant le propre des Instructions Officielles – les affirmations les plus nettes concernent la liberté des élèves face au nouvel outil : seuls ceux « qui le souhaitent » vont l'utiliser, les carnets relèvent « évidemment » (c'est le seul adverbe intensif) du « privé », ils ne « doivent faire l'objet d'aucune utilisation collective ». L'enseignant, en tant que tel n'est jamais cité mais présupposé à travers « on », tandis que les élèves sont désignés comme des « enfants » qui souhaitent échanger avec les autres « lecteurs » que sont leurs « camarades ».

Bref, dès qu'ils évoquent le carnet de lecture, les documents officiels adoptent des marques linguistiques fort peu habituelles qui reflètent, à mon sens, le paradoxe de la manière dont cet outil a été introduit : destiné à des enfants l'utilisant librement pour partager leurs lectures, porteur d'une « relation intime avec le livre », cet objet qui « relève du privé » est à bien des égards antagoniste des instruments scolaires. Ce paradoxe ne laisse pas d'interroger. On sait aujourd'hui le rôle du contexte dans la production des écrits et il n'est pas permis de penser que le carnet de lecture échappe aux contraintes et aux normes du cadre scolaire. Dès lors, que peut-on espérer y lire qui excède ce cadre et, pour satisfaire le souhait des programmes, témoigne de la relation intime aux œuvres que les élèves y construisent ? Chervel a bien montré (1998) que la tradition la plus ancienne des écrits scolaires surnormait, souvent à l'insu des enseignants et bien sûr des élèves, l'ensemble des productions. Pour peu conformes qu'ils soient aux représentations doxiques de l'écrit scolaire, les objectifs assignés au carnet de lecture ne peuvent le faire échapper à cette règle. C'est bien d'un écrit scolaire qu'il s'agit, puisque l'école en est le cadre d'émergence et d'utilisation.

Mon propos sera ici de problématiser les injonctions des Instructions Officielles. Je vais utiliser ici trois notions actuellement travaillées dans le champ de la didactique du français : le genre, la communauté discursive et la secondarisation des pratiques. Issues des travaux de Bakhtine et de Vygotski, ces notions s'articulent pour former un modèle de l'enseignement/apprentissage fondé sur le primat environnemental et culturel.

2. Le carnet de lecture, un « genre scolaire » ?

La notion de genre telle qu'elle est posée dans le champ didactique est issue des travaux de Bakhtine (1979/1984) ; elle a été travaillée en premier lieu à Genève, par deux équipes distinctes, celle de J.-Michel Adam et celle de J.P. Bronckart. Chacune a, on le sait, construit une typologie

discursive. Ce ne sont pas ces typologies qui vont nous intéresser ici mais bien davantage la notion même de genre de discours telle que la définit Bakhtine :

« chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1979/1984, 265).

Les discours sont ici inséparables de leur contexte d'émergence, conditionnés par ce contexte. C'est donc dans une perspective énonciative que Bakhtine envisage la production verbale, posant l'énoncé comme « unité réelle de l'échange verbal » (ibid., 272) et venant ainsi compléter la position de Benveniste pour qui « le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme je dans son discours. » (Benveniste, 1966, 260). Mais Bakhtine va plus loin en décrivant les genres discursifs comme des cadres qui façonnent les énoncés comme le façonnent la syntaxe ou le lexique de la langue :

« Apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées, et encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). » (Bakhtine, 1979/1984, 265).

C'est cette acception qui a été développée à l'école avec la notion de genre scolaire. Chervel (1998) a décrit la constitution d'un genre prototypique de l'école, la dissertation, et ses effets sur l'ensemble des écrits scolaires. La dissertation apparaît en filigrane des attentes des professeurs, et les consignes d'écriture données – en particulier le découpage réunion des idées / mise en texte / relecture-révision – peut être vue comme issue de cette norme d'écrit et d'écriture qui est celle de la dissertation. A travers la distinction entre genres scolaires (qui ont pris naissance à l'école et on éventuellement été exportés vers d'autres sphères d'activité, exemples : la dissertation et la dictée) et genres scolarisés (qui sont nés hors de l'école et qu'elle a importés et transformés, exemples : l'article pour le journal de l'école, le conte écrit par des élèves...), Schneuwly permet de creuser l'identité du carnet de lecture : de quel genre relève-t-il ? se réfère-t-il à une pratique sociale et laquelle ?

Les programmes ne donnent pas explicitement de référence extra-scolaire au carnet de lecture, présenté comme un support à utiliser à l'école. Toutefois, on ne peut pas ignorer qu'il apparaît dans les IO en même temps qu'un autre outil remplissant des fonctions en partie similaires : le cahier d'expériences en sciences. Ce dernier a été forgé dans les années 1990 à travers les expériences de la main à la pâte, son existence est clairement ancrée la pratique des chercheurs. On peut supposer un mouvement de fond, sans doute lié à la problématique de la maîtrise du langage dans les disciplines, répondant au souci d'outiller les élèves pour « dire, lire, écrire » dans les différents champs disciplinaires, chacun proposant des supports, outils et visées différents. Dans cette perspective, le carnet de lecture serait lié à des pratiques littéraires, celles des écrivains qui se présentent volontiers comme des preneurs de notes, munis d'un petit carnet dans lequel ils

inscrivent de façon impromptue ce qui deviendra – ou pas – extrait de livre². C'est d'ailleurs l'interprétation de l'Inspection Académique du Vaucluse, qui publie sur son site la position suivante : « on peut le rapprocher du carnet de prise de notes du poète, du créateur, sur lequel on revient à plus ou moins long terme, carnet que l'on améliore, à qui l'on donne vie au fur et à mesure de ses rencontres en lectures. » Pour autant, est-ce un genre constitué ? Sans doute le carnet d'écrivains – comme le carnet de voyage, qui a fait flosse dans l'institution scolaire – est-il assez peu normé dans l'usage social. On peut y trouver des prises de notes, des énoncés recopiés, mais aussi sans doute des formulations que l'écrivain imagine, trouve heureuses et consigne dans son carnet. On y trouve également des dessins, croquis ou autres expressions sémiotiques non linguistiques³. Le haut degré de privauté de ces carnets engendre sans doute leur relative indéfinition, même si évidemment, l'usage social les surnorme comme il surnorme tous les écrits. Les relais des Instructions Officielles que constituent les Inspections de l'Éducation Nationale semblent tenir à cette variété sémiotique : sur le site de l'IEN de Landivisiau, on peut lire que les carnets peuvent contenir « des écrits sous toutes leurs formes (textes, poésies, calligrammes, jeux d'écriture, mots ou expressions...), des dessins, croquis, crayonnages et peintures (toutes techniques possibles en relation avec les arts plastiques), des images (découpages, photos, recompositions), des essais de calligraphie (en relation avec le genre de l'œuvre) ».

Décrits à l'origine comme discursifs, les genres sont aujourd'hui pensés à l'école comme genres d'activité. Le rapprochement entre discours et contexte énonciatif est déjà fait par Bakhtine qui évoque les “énoncés concrets” comme se rapportant “aux diverses sphères de l'activité et de la communication” (1979/84, 268). Certaines équipes de chercheurs en didactique⁴ décrivent les activités scolaires comme des genres, postulant une correspondance entre genres de discours et genres d'activité, les derniers, dans une perspective vygotkienne, précédant les premiers. Le carnet de lecture devrait donc être pensé comme la trace écrite de la constitution d'une posture

² Par exemple, Michel Leiris évoquant son « cahier de travail » (*Rambures*, 1978, 101) ou Jean-Patrick Manchette décrivant le cahier sur lequel il colle des articles de journaux qui serviront de matière à ses romans (*ibid.* 119). Ou encore Marcel Jouhandeau affirmant : « J'ai toujours sur moi un cahier de moleskine. Chaque fois que j'entends quelque chose d'intéressant, dans la rue, le métro, ou chez le crémier, je cherche un mur pour m'appuyer et je note quelques phrases. Il arrive qu'un conte entier prenne naissance comme cela, tandis que je me promène » (*ibid.* 84).

³ Un des cas les plus célèbres est l'ensemble des Cahiers de Paul Valéry, dans lesquels s'entremêlent l'icône et le textuel. L'équipe Valéry de l'Item propose de considérer à la fois « le rôle générateur du dessin », qui a « une fonction de délimitation et d'unification de sens multiples et fuyants » et l'hypothèse que le dessin pourrait constituer une sorte d'écriture « en attente » : « les dessins n'inscrivent rien, ils obéissent à une logique autre, plus inconsciente, une énergie plus libre. Ils écoulent une énergie tout en la gardant en réserve. » (Bourjea, Jallat & Levailant, 1991, 9).

⁴ Cf. Jaubert & Rebière, 2006.

lectorale propre à la classe de littérature, posture qui développe des comportements de grappillage et d'attention esthétique dont le fragment – prise de notes ou recopie d'extraits – pourrait constituer une manifestation spécifique. Toujours selon l'IEN de Landivisiau,

« La finalité du carnet de lecture est bien de parvenir à ce stade très évolué où :

- L'enfant va utiliser librement l'espace qui lui est réservé ;
- L'enfant va développer une relation personnelle avec l'œuvre ;
- Il va compléter son carnet par envie ;
- Il va écrire ou ne pas écrire selon son rapport avec l'œuvre ;
- Il va utiliser divers moyens d'expression (écrit personnel, dessin, copier/coller d'une recherche, d'un avis, découpage, jeu d'écriture...).

En faisant entrer le personnel dans un écrit scolaire, l'institution s'ouvre, me semble-t-il, aux pratiques extra-scolaires d'écriture qui, à peu près ignorées jusqu'aux travaux de Michel Dabène (1987), sont devenues aujourd'hui des objets de recherche (Penloup 1997 et 2002). La construction extra-scolaire d'une culture littéraire est une réalité sur laquelle l'école semble aujourd'hui prête à s'appuyer, comme en témoigne l'ouverture dont font preuve les IEN en sollicitant, dans l'objet scolaire que constitue le carnet de lecture, la trace de lecture faites hors de l'école.

3. Place du Carnet de Lecture dans la constitution d'une communauté de lecteurs.

Ce peut-être un paradoxe que d'interroger le carnet de lecture, espace réputé privé, comme possible constituant de la communauté de lecteurs dont la classe est le lieu de construction. La question de la relation entre lecture individuelle et activités collectives de la classe se pose alors, comme elle s'est posée pour les IEN : Landivisiau propose de distinguer « un cahier de roman ou de lecture contenant tous les travaux relatifs à l'étude de l'œuvre » et « un carnet de littérature distinct qui va recenser toutes les œuvres lues par l'élève (possibilité d'un carnet sur le cycle) et les écrits personnels de l'enfant »⁵.

A la question de la place du carnet de lecture dans la constitution d'une communauté de lecteurs correspondent deux sous-questions :

⁵ Le mélange terminologique que l'on observe ici se double, sur le même site, d'un lapsus bien révélateur : citant ce que le Document d'Accompagnement *Littérature Cycle 3* indique à propos du carnet de lecture, l'IEN de Landivisiau remplace, dans la citation, *carnet de lecture* par *carnet de littérature*. Il me semble que ce lapsus témoigne d'une double difficulté : distinguer lecture et lecture littéraire (là s'impose la question : des ouvrages non littéraires ont-ils leur place dans le carnet de lecture ?) et penser un outil scolaire en disjonction des disciplines. Disjonction relative, puisque le carnet de lecture est tout de même attaché à la littérature, mais disjonction tout de même, puisqu'il ne reflète pas seulement la littérature étudiée en classe mais bien les lectures de chaque scripteur (et là revient la question du privé et du scolaire). La confusion est totale quand on lit le Document d'Accompagnement *Lire et écrire au Cycle 3*, où est évoqué un « carnet de lecteur » ; sans compter que dans certaines classes, on pratique « le carnet d'écrivain »...

– Quelle communauté lectorale veut-on construire en classe de littérature ?

– Dans quelle mesure le carnet est-il le reflet / l'instrument de cette construction ?

C'est par le plaisir et l'absence de contrainte que les Programmes cadrent l'enseignement de la littérature : « Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre ». En précisant qu'on ne doit mettre en place « aucune activité susceptible de décourager les élèves », les mêmes Programmes posent la classe de littérature comme le lieu d'une sensibilisation, d'une mise en appétit où l'essentiel et de ne pas exclure. L'ouverture est primordiale, avec la nécessité de favoriser les questionnements entre élèves sur « les aspects les plus ouverts de l'œuvre ». Loin d'être dépositaire d'un savoir à transmettre, l'enseignant est l'animateur des débats interprétatifs, il donne place aux échanges, fait émerger des interrogations et suscite des « conflits d'interprétation ».

Ce positionnement extrêmement ouvert de la lecture littéraire pourra évidemment se traduire, dans le carnet de lecture, par la grande liberté laissée aux élèves dans le choix des livres et la manière de les évoquer. Dès lors, le carnet de lecture sera le reflet – évidemment partiel – de la construction d'une communauté de lecteurs et non de lecteurs scolaires, c'est à dire le reflet d'une lecture qui ne se limite pas aux ouvrages prescrits / travaillés en classe mais qui s'ouvre à deux catégories d'ouvrages :

– ceux que les élèves empruntent librement, à la bibliothèque de l'école ou de la classe ;

– ceux qu'ils lisent chez eux et qui ne pénètrent pas l'école.

La présence d'ouvrages de la dernière catégorie semble symptomatique de l'appropriation personnelle du carnet par les élèves. Il s'agit moins de considérer la présence d'ouvrages lus à la maison comme un indice du caractère privé d'un carnet que l'élève n'écrirait que pour lui (les travaux sur les journaux intimes ont montré qu'ils étaient, comme tout écrit, toujours adressés, et le carnet de lecture ne peut pas, me semble-t-il, ne pas s'adresser finalement au maître), que comme la marque de la ténuité de la frontière entre lectures privées et lectures scolaires. Si le carnet, espace d'écriture scolaire, s'ouvre à des lectures a-scolaires (comme celles de séries qui n'ont que rarement leur place à l'école), c'est sans doute que dans l'esprit de l'élève, ces deux lectures relèvent de la même activité. Ainsi, les élèves tracent une limite à la lecture-plaisir qui a parfois peu de rapport avec celle que les enseignants tracent à la littérature. Comme l'a montré Michel Dabène à propos des adultes, l'écriture et la lecture sont des pratiques culturelles au sein desquelles il convient de ne pas établir d'oppositions tranchées, la distinction entre littéraire et ordinaire se formulant plutôt en termes de pôles entre lesquelles oscillent les pratiques, de tension

interne à la lecture/écriture. Faire entrer dans son carnet de lecture des ouvrages qu'il a lus chez lui – et dont il sait que l'école ne les aurait pas prescrits – est une manière pour l'élève de mettre en cause deux postulats mis en évidence par M.-C. Penloup (1997) :

- c'est à l'école et à elle seule qu'il revient de construire la notion de littérarité chez des élèves qu'elle considère d'abord comme déficients dans ce domaine ;
- les écrits des élèves, marqués du sceau de l'ordinaire, ne peuvent en aucun cas s'inscrire dans un projet littéraire⁶.

A ce titre, le carnet de lecture pourra être pensé comme le reflet de la constitution d'une communauté lectorale fondée sur l'école mais excédant le scolaire, puisqu'y entrent d'autres ouvrages, d'autres pratiques. Une présence massive de certains titres non prescrits par l'école renseigne par exemple sur la probabilité de circulation de ces livres entre les élèves, témoignage que la communauté des lecteurs – pas seulement celle des élèves – fonctionne effectivement. L'intérêt de la liberté d'utilisation des carnets est le reflet de la diversité des pratiques au sein de la communauté lectorale ; dans un CM2 de Rennes⁷, les carnets observés sur une année font émerger des trajets de lecture différents :

- le trajet des lectures effectuées en classe, où le travail sur le carnet est encadré par l'enseignante ;
- le trajet des lectures proposées en classe mais faites librement ;
- le trajet des lectures personnelles, hors cadre scolaire.

Les lectures libres d'ouvrages proposés en classe sont à l'interaction des deux autres catégories, entre le cadrage maximal (choix du livre et moment de lecture) et la liberté totale. Elles reflètent le cheminement des lecteurs, fait à la fois de choix individuels et d'incitations liées au collectif : dans cette classe, *Yakouba*, de Thierry Dedieu, a été lu en début d'année par la meilleure élève (Klervi), en fin d'année par un des élèves les plus faibles (Kilian) ; ce décalage temporel peut refléter la différence d'aisance face à une œuvre qui, bien que courte, est immédiatement sentie comme complexe et échappant aux codes les plus accessibles (illustration en noir et blanc, texte elliptique fondé sur un implicite...). Il est intéressant de savoir que ces deux élèves ont un comportement similaire du point de vue des œuvres non proposées par l'école : tous les deux en

⁶ « De même qu'on a longtemps perçu comme de la sous-littérature les lectures communément faites par les élèves en dehors de leur cadre scolaire, de même perçoit-on, au sein de l'institution scolaire, les pratiques personnelles des collégiens comme une sous-écriture ou du moins une écriture radicalement autre parce que marquée du sceau de l'ordinaire. » (Penloup, 1997, 134).

⁷ Classe de Catherine Goujon, PEMF de Cycle 3 et formatrice à l'IUFM de Rennes.

placent dans leur carnet en fin d'année scolaire (un livre de la série *Alice* en bibliothèque verte pour Klervi, un livre de la série *Club des 5* en bibliothèque rose pour Kilian). Si l'on considère la présence d'œuvres non scolaires comme un signe de l'appropriation et de la personnalisation du carnet, on peut donc avancer que ces deux élèves ont à peu près le même trajet d'appropriation de l'outil, tout en n'ayant pas les mêmes lectures au même moment. Reste qu'en fin d'année, tous les deux auront lu et consigné la même œuvre proposée par l'école ainsi que des œuvres différentes choisies par eux seuls, et que ces similitudes sont sans doute une trace de la constitution au sein de la classe d'une communauté – ou de communautés – lectorale(s). Que se serait-il passé sans carnet de lecture ? Ce dernier est-il pour quelque chose dans le fait que Kilian ait, un beau jour, ouvert *Yakouba* ? Les IO de 2002 suggèrent de mettre en place « des séances de présentation aux camarades de la classe des ouvrages que l'on a aimés » (document d'accompagnement), proposition mise en œuvre dans la classe concernée où ont lieu des débats lecture dans lesquels les élèves sont invités à utiliser leur carnet comme ressource et mémoire de leurs lectures⁸. Cette socialisation du carnet de lecture lui donne sens et finalité. Elle ne contrevient pas au caractère privé du carnet puisque son recours n'est pas obligatoire (on sait par ailleurs [Penloup 2002] que les pratiques de partage des écrits privés sont fréquentes chez les adolescents, sans doute vont-elles davantage de soi que dans le monde adulte). Elle est enfin un instrument important de la constitution de la communauté lectorale, puisqu'elle permet de partager des impressions de lecture et peut déboucher sur la production d'autres écrits de littérature, éventuellement collectifs.

Les premières observations de carnets semblent montrer que, si le niveau des élèves en lecture/écriture est déterminant pour l'aspect et le contenu des carnets, si ceux qui savent le mieux écrire sont souvent ceux qui écrivent le plus aussi dans le carnet de lecture, tous peuvent s'emparer de cette pratique nouvelle. Les hypothèses de Chabanne et Bucheton (2002a) à propos des écrits intermédiaires qui joueraient « un rôle de médiateurs cognitifs et affectifs en permettant en particulier à des scripteurs débutants ou mal à l'aise de faire leurs premiers pas dans le travail » (Chabanne & Bucheton, 2002a), semblent se confirmer, les élèves les plus faibles faisant montre d'opiniâtreté dans la tenue de leurs carnets qui leur permettent, avec leurs caractéristiques propres, d'entrer comme acteurs dans la communauté lectorale en constitution qu'est la classe.

⁸ Élisabeth Nonnon a montré l'intérêt des « notes, canevas et traces écrites » pour l'oral en classe : « s'il paraît évident que le passage à l'écriture peut susciter, par rapport à la pratique orale, une réorganisation et une prise de conscience génératrices de progrès, on peut aussi se demander si à l'inverse le passage de l'écrit à une pratique orale à travers l'oralisation, la paraphrase, divers types de reformulation sur le mode de l'expansion ou de la condensation... ne constitue pas également une activité de transcoding dont les décalages et les tensions avec l'écrit source peuvent être générateurs de prise de conscience et de progrès. » (Nonnon, 2002, 78)

S'ils ne sont « pas seulement intermédiaires entre différents états du projet d'écriture mais intermédiaires entre le scripteur et les lecteurs-négociateurs ; entre ce qui est lu, vu, entendu et ce qui est écrit » (ibid.), les carnets constituent aussi des écrits intermédiaires entre les lectures des élèves et le cahier de littérature de la classe, support qui rassemble traditionnellement les écrits à propos de lectures littéraire mais qui, émanant du collectif, fruit de réécritures accompagnées, à finalité en partie esthétique, remplit d'autres fonctions que celles dévolues au carnet de lecture individuel.

4. Le CL : lieu de quels écrits dans le processus de secondarisation ?

La notion de secondarisation a été développée en didactique (Bautier 1998, Jaubert 2000) à partir de la distinction posée par Bakhtine (1979/84) entre deux grandes catégories de discours : les genres premiers, fruits de l'échange verbal quotidien et les genres seconds, qui apparaissent dans le cadre d'échanges culturels souvent écrits. Ces derniers sont caractérisés comme des transmutations des genres premiers qui « perdent leur rapport immédiat au réel existant » (Bakhtine, 1979/84, 267). L'opposition entre genres premiers et genres second fait donc intervenir la mise à distance, elle repose sur l'hypothèse d'un palier énonciatif. Bakhtine prend l'exemple d'un dialogue (genre premier) qui, reproduit dans un roman (genre second), peut conserver les marques de l'oralité et de la spontanéité mais qui change de référence : ce n'est plus dans le réel qu'il est ancré, mais dans ce réel fictif que constitue le roman. Le simulacre de la réalité, qui servira ensuite de cadre énonciatif, est donc une caractéristique importante du genre second.

Dans le cadre scolaire, « l'élève se trouve nécessairement dans un espace du comme si, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage » (Schneuwly & Dolz, 1997, 30). Ainsi, c'est à un dédoublement permanent qu'est invité l'élève, agissant dans une réalité en partie simulée, avec des objectifs énoncés, ceux du projet de production discursive, et des objectifs seconds, ceux de l'apprentissage ; comme cela se passe dans le pacte de la lecture fictionnelle, ce n'est pas dans le réel que la situation est inscrite, mais dans ce réel fictif que constitue de cadre de l'apprentissage. Quant aux genres premiers, ils « naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet » (Schneuwly, 1994).

Cette opposition entre conjoncture et distanciation, entre spontanéité et réflexion, n'est que partiellement satisfaisante. Elle pose la question de l'existence réelle de genres premiers⁹, comme celle de la limite entre genres premiers et genres seconds. A cette dichotomie difficile à tenir s'est substituée une réflexion sur le fait qu'« à l'école, ce qui importe, c'est la transformation de pratiques langagières déjà là : ce qu'on pourrait appeler secondarisation des pratiques. » (Jaubert et al., 2004, 69). La secondarisation des pratiques langagières est décrite par ces auteurs comme le processus par lequel l'élève, en s'appropriant les outils culturels que lui propose l'école, produit un nouveau discours qui « transforme le déjà là et témoigne de son déplacement énonciatif, d'une modification de sa compréhension du monde et de l'action dans laquelle il est engagé. ». É. Bautier et R. Goigoux considèrent la difficulté à entrer dans le processus de secondarisation comme un obstacle majeur à la réussite chez les élèves les plus faibles ; ils lient à la secondarisation le double écueil de la difficulté à transférer les apprentissages et de la surgénéralisation et pointent la difficulté de certains élèves à faire circuler les savoirs d'un objet scolaire à un autre, à mettre à distance les objets scolaires et à les interroger de manière spécifique :

« Le fait que la constitution des savoirs renvoie toujours à des questions posées au-delà de soi et de la situation immédiate par une culture et des hommes qui les ont précédés est aujourd'hui une dimension du sens de l'école difficile à appréhender pour les élèves qui évaluent les savoirs à l'aune d'une vérité ou d'une utilité qui leur est extérieure. Cette constitution des objets de l'action scolaire en savoirs partagés collectivement, et qu'il n'est pas pertinent de valider au nom de soi, fait partie de manières d'être, secondarisées, au savoir. » (Bautier & Goigoux, 2004, 91)

On voit que la notion de secondarisation des pratiques, si elle connaît quelques nuances selon les auteurs, renvoie toujours à un processus réflexif de mise à distance, d'interrogation et de reprise. Qu'en est-il alors du carnet de lecture ? En reprenant les termes des Instructions Officielles, on s'aperçoit que cet outil instauré par et à l'école, dont nous avons déjà vu qu'il se présentait en partie comme non scolaire, que cet outil écrit dont le caractère hybride ne s'inscrit pas dans les canons de l'écriture, que cet outil individuel qui prend naissance et peut être utilisé au sein du collectif, ne s'inscrit pas clairement dans l'organisation des apprentissages comme un espace de secondarisation. Le caractère facultatif de la tenue du carnet et l'absence d'exploitation collective ne donnent pas d'enjeu clair à l'écriture ; le caractère « privé », s'il peut être libérateur, suppose que l'élève ait déjà construit une relation à l'écrit assez étayée pour se passer de validation extérieure ; on peut enfin s'interroger sur le rôle d'un support si peu cadré dans la « relation intime avec le livre », relation qui, si elle a dans le champ littéraire les apparences de la liberté, repose en fait sur le tissage extrêmement serré d'exigences et de contraintes¹⁰. Finalement, on pourrait dire que les IO concernant le carnet de lecture instituent à l'école, lieu de

⁹ Jusqu'à quel point parler est-il spontané, en quoi diffère-t-il de l'écrire comme « faire avec les textes, les paroles préexistantes de soi et des autres » (Bautier 2002) ?

secondarisation, un support qui va accueillir des énoncés que leur caractère spontané et peu normé apparente plutôt aux genres premiers. Dans quelle mesure et à quelles fins ? Dès lors, quelle sera la place du carnet de lecture dans le processus – inhérent à l'espace scolaire – de la secondarisation des pratiques discursives ? Quels témoignages les carnets sont-ils susceptibles de nous en donner ?

Sur le plan discursif, l'usage par les élèves d'un vocabulaire spécifique au champ littéraire est sans doute un indicateur de la secondarisation, indicateur d'autant plus fort que le caractère privé du carnet devrait atténuer – sans l'annuler, loin s'en faut – l'incidence d'une évaluation par l'enseignant sur les écrits produits. Autrement dit, on peut faire l'hypothèse que si un élève utilise des termes spécifiquement littéraires dans son carnet, c'est sans répondre à une sollicitation explicite, soit qu'il s'essaie à leur usage, soit qu'il se les soit appropriés : deux degrés de la secondarisation à l'œuvre. A cet égard, l'examen des ratures comme traces de la réflexion métadiscursive des scripteurs est parfois édifiant : Kilian, déjà cité plus haut, ne rature rien en début de carnet ; à la fin, dans une présentation d'ouvrage, il écrit « c'est un conte », raye « conte » et le remplace par « histoire ». Ce faisant, il témoigne de sa compréhension

- (1) des enjeux du carnet, qui n'a pas pour fonction première de présenter des écrits lisses et non fautifs,
- (2) de sa construction de la notion de genres littéraires,
- (3) de la construction de l'écrit comme outil de pensée, puisqu'il est important, à un certain moment de son écriture, que la nomination soit adéquate.

C'est au fil d'un détournement des IO qu'émerge mon deuxième exemple de secondarisation. Alors qu'il est stipulé d'éviter les fiches de lecture, un élève de CM1 semble les avoir si bien intégrées qu'il met en fiche tout ce qu'il veut évoquer dans son carnet, y compris des ouvrages non prescrits à l'école comme ceux de la série *Les Six Compagnons*, dont visiblement il raffole. Chaque double page consacrée à un volume de la série commence par les rubriques

¹⁰ Dans le numéro des *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* consacré à la croyance littéraire, L. Pinto indique que l'école « accorde une valeur supérieure à la possession de connaissances gratuites, consacrées par la tradition, et, plus encore, à une manière de les acquérir et d'en user qui manifeste les profondes affinités [...] entre les valeurs proprement scolaires et les valeurs mondaines des groupes privilégiés telles que le culte du brio, le sens du beau style, le rejet de tout ce qui peut être tenu pour vil et commun dans les idées comme dans les expressions. » (Pinto, 1998, 44). Dans le même numéro, G. Mauger et C.F. Poliack évoquent le point de vue doxique sur la « lecture littéraire et libre, conçue comme une fin en soi, voulant ignorer toute fin externe », la « lecture pure, désintéressée, gratuite » qui est, selon l'enquête qu'ils ont menée, bien moins une réalité qu'une représentation de « l'ethnocentrisme lettré » (Mauger & Poliack, 1998, 24).

traditionnelles où, l'auteur, l'éditeur et la collection se répètent ; les commentaires s'organisent en un résumé et des impressions ; l'énonciation est extrêmement distanciée ; au moment de faire part de ses impressions sur des livres auxquels il est très attaché et où joue avec force la lecture-identification, le lecteur adopte une posture d'expert avec un vocabulaire spécifique (*péripéties, chute...*), des commentaires méta-narratifs touchant à la cohérence du récit, l'établissement d'un réseau avec d'autres volumes de la série décrits comme plus ou moins intéressants, mystérieux, etc. Dans le même carnet, d'autres livres, plus nettement scolaires, sont présentés sur le même mode, mais les commentaires sont souvent moins étayés, le lexique moins précis. C'est une conséquence paradoxale des carnets de lecture, conçus pour éviter de scolariser la lecture littéraire, que de faire entrer dans des cadres scolaires des lectures personnelles. Conséquence malheureuse sans doute si l'élève en reste là et si les carnets conduisent finalement à scolariser la littérature (Beaude & al. 1996). Mais si l'on considère la nature d'écrits intermédiaires des carnets (Chabanne & Bucheton 2002b), on peut discerner dans cette « mise en fiches » la trace de l'appropriation par l'élève de la structure et du rôle des fiches de lecture. Il est fort possible que mettre en fiche un écrit familier, peu problématique, constitue une entrée dans la production des fiches plus aisée que lorsque c'est un ouvrage complexe qu'il faut traiter.

Ce propos peut s'étendre à ce qui précède : le recours à des lectures choisies par les scripteurs, des lectures « simples » parfois, peut constituer un cadre rassurant pour expérimenter des procédures scolaires (lexique, pratiques lectorales, production de fiches) qui relèvent de la secondarisation. Et si c'est le cas, la raison n'en est pas seulement, comme on le dit souvent, que l'élève n'est pas évalué ; elle est aussi que le carnet de lecture est un espace de tâtonnement, qu'il est assumé comme tel par l'élève et lui permet d'entrer dans un travail à sa manière, avec moins de contraintes que n'en comportent d'ordinaire les tâches scolaires. C'est, à mon sens, une des raisons pour lesquelles le fait que les scripteurs les plus performants ont aussi les carnets les plus riches ne doit pas conduire à considérer cet outil comme principalement profitable aux meilleurs : quand Kilian, évoquant *L'Annonce* de Michel Piquemal, explique « je l'ai choisi parce qu'il y a Walt Disney », alors que dans la même classe Klervi a indiqué que « ça fait penser à Charles Perrault, beaucoup de personnages viennent de ses contes », l'un et l'autre exercent une compétence spécifique à la lecture, la mise en réseau ; le fait qu'un réseau nous satisfasse plus que l'autre ne doit pas faire oublier que le recours à l'interlecture pour expliquer cette œuvre là s'est exercé chez les deux élèves et que, si le carnet de lecture n'avait pas été là, l'enseignant n'aurait peut-être pas eu l'occasion de percevoir qu'un de ses élèves les moins performants était entré, lui aussi, dans cette dynamique lectorale.

5. Ouverture, questionnements

C'est dans la perspective tracée par J.-C. Chabanne et D. Bucheton que notre groupe de recherche envisage de travailler le carnet de lecture, comme un *écrit intermédiaire* (c'est-à-dire ni brouillon, ni écrit scolaire) lors de la production duquel s'ouvre un espace particulier, celui de l'individu scripteur à l'école. Cette inscription dans une didactique qui s'intéresse d'abord aux scripteurs scolaires comme sujets énonciateurs nous conduit, à la suite de Claudine Fabre-Cols également, à poser sur les productions écrites un regard qui se veut à la fois compréhensif et évaluatif, non pas pour pointer les lacunes mais pour observer des tâtonnements et discerner des savoirs en construction. Creuset de l'interaction entre le lire et l'écrire, le carnet de lecture est envisagé comme porteur de traces : traces de l'activité de dialogue du sujet avec les textes littéraires mais aussi traces de la construction du rapport du sujet à la littérature et inséparablement à la langue ; et même, traces de l'activité de dialogue du sujet avec les textes littéraires comme construction du rapport à la littérature et inséparablement à la langue. Ce qui nous intéresse est donc moins une écriture de l'intime – il serait illusoire de penser la trouver dans cet espace avant tout scolaire et sans doute irrespectueux de la chercher, à l'insu des élèves, dans l'interstice de liberté scripturale qui leur est offert – que l'intime de l'écriture, au sens d'activité singulière dans laquelle s'ancre et se déploie le rapport du sujet à la langue écrite qu'il éprouve et en même temps construit. Avec l'espérance de répondre à une question qui, si elle demeure sans réponse, condamnera à court terme les carnets ou leur fera changer de nature : qu'est-ce qui se joue sur le plan langagier dans l'espace singulier du carnet, qui ne se joue pas, ou pas de la même manière, dans les autres écritures scolaire.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1979) *Esthétique de la création verbale*, traduction française Gallimard, Paris, 1984.
- Bautier, E. (1998) « Des genres de discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques », in Grossmann, F. (éd.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*. Grenoble, IVEL-LIDILEM, Univ. Grenoble 3. 145-156.
- Bautier, E. (2002) « A travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire », *Pratiques*, n°115-116. 51-60.
- Bautier, E., Goigoux, R. (2004), *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*. *Revue française de pédagogie*, 148, Paris.
- Beaude, P.-M., Petitjean, A., Privat, J.-M. (1996) (éds.) *La Scolarisation de la littérature jeunesse*. Metz : Centre d'analyses syntaxiques.
- Benveniste, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, tome 1. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1992) *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Bourjea, S., Jallat, J. & Levailant, J. (1991) *Cahier de critique génétique*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P., Bain, D. & Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A., (1985), *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002a) *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002b) (éds) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF, coll. *L'Éducateur*.
- Chervel, A. (1998) *La Culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Dabène, M. (1987) *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en français langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fabre-Cols, C. (2000) (dir.) *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jaubert, M. (2000) *Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques. Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaires*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 2. Non publiée.
- Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J.-P., (2004), « L'hypothèse *communauté discursive* : d'où vient-elle, où va-t-elle? », *Les cahiers Théodile*, Lille. 51-80.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2006) « Emergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation », Symposium « Du produit au processus », Actes du colloque international *Didactiques : quelles références épistémologiques ?*, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine, 25 mai 2005. Parution sur CD Rom.
- Mauger, G. & Poliack, C.F. (1998) « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°123. 3-24.
- Nonnon, E. (2002) « A travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire », *Pratiques*, n°105-106. 73-92.
- Penloup, M.-C. (1997) « La liste non utilitaire. Vers la prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extra-scolaire », *Repères*, n°15. 131-146.
- Penloup, M.-C. (1999) *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Pinto, L. (1998) « Epreuves et prouesses de l'esprit littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°123. 45-64.

Rambures, J.-L. (1978) *Comment travaillent les écrivains ?* Paris : Flammarion.

Schneuwly, B. (1994) « Genres et types de discours : considérations ontogénétiques et psychogénétiques », in Reuter, Y. (éd.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel*. Berne : Peter Lang. 155-175.

Schneuwly B., Dolz, J. (1997), Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, n°15. 27-40.