

Fiche informative sur l'action

LES MEDIATIONS TEXTUELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Le carnet de lecteur : mise en place et appropriation (CE1)

Nom du fichier : 55-57Verdun-MetzE-2-2005

ACADEMIE DE NANCY-METZ

- Ecole MICHEL-PERGAUD, Rue Romain Rolland, 55100 Verdun

Téléphone: 03-29-84-48-57 Mél de l'école : ce.0551030@ac-nancy-metz.fr

- Ecole élémentaire GALLAND, Place Commandant Galland 55100 Verdun

Téléphone: 03-29-86-24-82 Mél de l'école : ce.0550765@ac-nancy-metz.fr

ZEP : oui

Personne contact : Borowski Patrick, patrick.borowski@wanadoo.fr

Classes concernées : Mme Billas (CM2), Mme Ferry (CE1), M. Borowski (CE1)

Discipline(s) concernée(s) : Maîtrise de la langue

Date de l'écrit : mai 2005

Lien(s) web de l'écrit : /

Programme Académique de Recherche et d'Innovation (P.A.R.I.)

Accompagnateurs de la recherche-innovation : Jean-Marie Privat (PU Univ. Metz),

Marie-Christine Vinson (MC IUFM)

⇒ D'autres bilans sur les médiations textuelles :

- Etude des comportements des lecteurs face à un livre interactif sur cd-rom.
- Les médiations textuelles pour lire des documentaires.
- Des aides à la lecture longue.

Résumé :

L'action menée avec des élèves de cycles 2 et 3 porte sur la recherche de solutions aux problèmes rencontrés lors de la lecture de textes longs et/ou difficiles. L'hypothèse posée ici est que l'insécurité textuelle rencontrée alors par les élèves nécessite l'apprentissage de compétences favorisant l'immersion et l'intervention du lecteur sur le texte au fil de la lecture, compétences du type annoter, surligner, relire, prendre des notes ...

Les élèves d'une classe de CE1 sont placés dans une situation de lecture individuelle et personnelle de textes narratifs. Chaque phase de lecture est accompagnée d'un recueil de traces des interactions entre le lecteur, le texte et l'auteur dans un carnet de lecteur. Le carnet de lecteur ainsi constitué a pour vocation de créer une première base de lecture personnelle de textes. Le travail mené avec les élèves se déroulera selon deux axes complémentaires : produire des traces scripturales diversifiées et intégrer le carnet de lecteur aux activités de classe et aux pratiques privées de lecture.

Les élèves de CE1 sélectionnent des informations dans des textes documentaires en vue de produire un récit. Les relectures permettent de surligner de différentes couleurs ce que le lecteur savait déjà, ce qu'il vient d'apprendre, ce qu'il n'a pas compris. Lors d'une ultime relecture, les élèves relèvent les informations utiles à la production écrite.

Au CM2, Les élèves ont à lire 1 roman historique qui fera l'objet d'échanges ultérieurs lors de cercles de lecture. Les élèves lisent leurs romans en renseignant des fiches cartonnées de couleur insérées dans le livre correspondant l'une à la consignation des nouvelles informations apprises, la seconde à ce qui n'est pas compris ou pose question, la dernière à ce qui a déplu.

Mots clés : médiations textuelles

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Ecole élémentaire ZEP-REP	Indifférent	Maîtrise des langages	Français

Bibliographie

- Borowski Patrick, des gestes pour lire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, 2003, p.33-44.
- Privat J.-M., Borowski P., Curinga V., Schiavone S., Sidrobe B., Vinson M.-C., Voinot D., Vers une didactisation des médiations textuelles, *Cahiers du français contemporain*, n° 7, 2001, p. 161-177.
- Privat J.-M., Vinson M.-C., Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée, *Pratiques*, n° 107-108, 2000, p. 205-219.
- Vinson M.-C., La littérature de jeunesse et sa médiation, *Argos*, CRDP de Créteil, hors série n° 4, Se former à la littérature de jeunesse aujourd'hui, printemps 2003, p. 93-98.
- Vinson M.-C., Façons de lire, façons de faire, *Enjeux*, CEDOCEF, à paraître.
- Vinson M.-C., Fabriquer un index, *Pratiques*, à paraître en septembre 2006.

Communications

- Vinson M.-C., Les médiations à l'école, conférence donnée au CEFISEM, janvier 2001, communication en ligne, site internet : <http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem>.
- Privat J.-M., Vinson M.-C., Les médiations textuelles au collège, communication au Colloque International de la DFLM, " Les tâches et leurs entours en classe de français ", Neuchâtel, Suisse, septembre 2001.
- Vinson M.-C., La littérature jeunesse et ses médiations, communication au Colloque " Se former à la littérature de jeunesse " organisé par la Joie par les livres, l'Institut Charles Perrault, CRDP de Créteil, Médiatix et la bibliothèque de France, BNF, novembre 2003.
- Privat J.-M., Vinson M.-C., Médiations textuelles. Lectures scolaires et lectures privées, Salon du livre et de la Presse de Genève, Département de l'Instruction Publique, PalExpo, 4 mai 2003.
- Privat J.-M., Médiations culturelles et médiation textuelles, Lyon, CRDP, Rassemblement académique des documentalistes, 7 juin, 2003.
- Vinson M.-C., Mes médiations textuelles – État de la recherche, Colloque organisé par les IUFM du Pôles Nord-Est " Apprendre et enseigner dans le second degré. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est ", 20 et 21 octobre 2003.
- Privat J.-M., Graef R., Toussaint P., Les médiations textuelles, Conférence donnée au CASNAV-CAREP, novembre 2004.
- Vinson M.-C., Médiations, quoi de neuf ? ; Colloque du Salon du Livre et de la presse jeunesse-93, Enfants et littérature : encore beau coup à dire ! Lundi 4 et mardi 5 avril 2005.

Bilan de l'action

LES MEDIATIONS TEXTUELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Le carnet de lecteur : mise en place et appropriation (CE1)

Nom du fichier : 55-57Verdun-MetzE-2-2005

ACADEMIE DE NANCY-METZ

Ecole MICHEL-PERGAUD 55100 Verdun

Ecole élémentaire GALLAND 55100 Verdun

Le carnet de lecteur

Mise en place et appropriation

L'apprentissage de la lecture est fortement influencé au cycle 2 de l'école primaire par les recherches en psychologie cognitive. Le rapport du PIREF¹ publié en décembre 2003 en témoigne. L'apport des cognitivistes est aussi essentiel qu'incontournable. On peut cependant regretter que la domination qu'exerce ce champ sur l'enseignement de la lecture depuis une quinzaine d'années oblitère dans les pratiques de classe le développement de compétences visant l'élève en tant que sujet social.

Nous postulons en effet que l'élaboration de processus de compréhension des textes, telle que les cognitivistes l'envisagent, pourrait, dès le cycle 2, être doublée par l'acquisition de micro-compétences favorisant l'immersion dans les textes et le soutien du lecteur tout au long de sa lecture. N'a-t-on pas effectivement omis jusqu'ici, dans nos pratiques d'enseignement, que l'expertise en lecture se caractérisait aussi par la capacité du lecteur à se façonner les *outils* utiles à l'étayage de ses lectures, outils *routinisés* et transférables aux diverses situations de lecture que peuvent rencontrer les élèves ? Annotation, surlignement, flèches et signes divers, marque-page, pages ou passages esquivés²... sont autant de stratégies auxquelles l'expert a

¹ Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche ; PIREF, *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent. Recommandations du jury*. [en ligne]. Conférence de consensus, Paris, 4 et 5 décembre 2003. [10 janvier 2004]. Disponible à l'adresse : <http://www.bienlire.education.fr/01.actualite/document/recommandations.rtf/>

² Pour une présentation plus complète de la problématique des médiations textuelles et des champs qu'elle peut explorer, consulter notre article collectif : J.-M. Privat et *alii*, Vers une didactisation des médiations textuelles, *Cahiers du Français Contemporain*, n° 7, 2001, p. 161-177.

recours pour finaliser ses lectures mais qui, pour préserver une certaine orthodoxie de la lecture scolaire, ne sont pas (ou peu) enseignées.

1. Le besoin de médiations textuelles

Un des écueils de l'enseignement de la lecture est de parvenir à envisager en simultané la complexité des composantes de l'acte de lire. La tentation est souvent grande, soit de segmenter et de hiérarchiser les compétences (le modèle longtemps en vigueur du décodage précédent la compréhension survit encore), soit de penser que la maîtrise d'une compétence donnée développera spontanément une nouvelle compétence. À ce titre, la plupart des pratiques de classe considèrent implicitement que s'inscrire dans la lecture longue (une finalité à terme de l'apprentissage de la lecture) d'un album, d'un roman ou d'un documentaire relève du simple transfert de

leur semblaient essentiels à la compréhension du texte puis, ultérieurement, sur d'autres albums d'insérer des post-it comportant les annotations qu'ils pouvaient inscrire au fil de leur lecture. La première contrainte avait permis d'observer la manière dont chaque élève construit le sens du texte³. Certains privilégiaient une lecture *affective* là où d'autres s'attachaient aux valeurs véhiculées par le texte. D'autres encore suivaient les actions ou les événements vécus par un personnage (le héros principalement), procédaient à une lecture inférentielle ou recherchaient des liens intertextuels. D'autre part, les différents commentaires, interrogations et reformulations suscités par la seconde consigne témoignaient, quant à eux, de la relation dialogique engagée par le lecteur avec le texte et attestaient d'une effective activité de compréhension et d'interprétation.

2. Le carnet de lecteur. Emploi et structuration

Les activités de surlignement et d'annotations ont été reprises l'année suivante avec des élèves de CE1 d'un autre groupe scolaire. Parallèlement à ces moments de lecture individuelle, le maître avait mis en place des cercles de lecture. Pour Terwagne, Vanhulle et Lafontaine le *cercle de lecture* est un *dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées*⁴. En début d'année, les cercles de lecture étaient constitués d'une demi classe et se déroulaient à partir d'un album lu (et parfois relu 2 ou 3 fois selon les besoins) par le maître. Chaque cercle faisait l'objet d'une prise de notes par le maître qui rédigeait ensuite une synthèse des remarques, questions et interprétations soulevées lors des phases d'échanges⁵. Les synthèses étaient enfin collectées dans un cahier. Parmi les livres lus par le maître, *Le journal de Lucie et d'autres aussi*⁶, parce qu'il prenait la forme d'un journal tenu par les différents protagonistes de l'histoire, avait suscité – avec d'autres journaux - chez les élèves le désir de tenir à leur tour un journal « intime ».

Les compétences développées au cours de ces diverses activités⁷ ont conduit le maître à

³ On pourra trouver une présentation et une analyse plus complètes de cette expérimentation dans notre article *Des gestes pour lire*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, 2003.

⁴ Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine, *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Bœck Duculot, 2001.

⁵ Voir en annexe 1 un exemple de synthèse.

⁶ Sara Fanelli, *Le journal de Lucie et d'autres aussi*, Seuil.

⁷ Les activités menées en amont du carnet de lecteur ont permis de développer chez les élèves les compétences scripturales (produire une annotation, écrire sur et à propos d'une expérience personnelle) et lectorales

proposer à ses élèves de tenir un *carnet de lecteur*⁸. Nous entendons par *carnet de lecteur*, à la suite de N. Blois, *un petit outil (...) pour donner corps à ce jeu intérieur entre le lecteur, l'auteur – présent derrière et dans le texte, absent du dialogue et pourtant là – et le texte*⁹. Pour ce faire, chaque élève avait pour tâche de choisir un livre dans un corpus constitué d'albums et de romans sélectionnés par le maître. Les élèves étaient avertis qu'ils disposeraient d'une demi-heure pour effectuer cette tâche, qu'ils seraient informés, dix minutes avant, de la fin de l'activité, de manière à pouvoir consacrer du temps à écrire dans leur cahier mais qu'ils pouvaient tout aussi bien, s'ils le souhaitaient, utiliser le cahier au fil de leur lecture. Ils savaient encore que cette opération se répéterait trois fois et qu'à l'issue de ces trois séances il leur serait demandé d'expliquer comment ils s'étaient servi du cahier.

L'observation de leurs façons de faire lors de cette première séance et la lecture des cahiers nous a conduit toutefois à faire un premier point avant de poursuivre ce travail. Certains avaient en effet pu lire au cours de cette première séance un livre *in extenso*, voire plusieurs, là où d'autres avaient été obligés d'interrompre leur lecture en cours. Cette variation interpersonnelle de circulation des livres n'avait rien pour étonner et était attendue. Chacun, en fonction de ses compétences de lecteur, du degré de difficulté du livre choisi, de la *masse* textuelle à lire (les romans proposés étaient tous plus denses que les albums), de son investissement dans la tâche, avait de fait un rythme de lecture des livres différent. Ce que nous n'avions pas prévu par contre, c'était la perception de ce rythme de changement par les élèves eux-mêmes. Pour certains - et parmi eux, des lecteurs moins habiles - « lire » trois livres en une demi-heure était un moyen de montrer au maître et aux pairs qu'ils étaient de *bons* lecteurs et d'agir sur leur image de lecteur dans le groupe. Mais, voir des camarades se lever à plusieurs reprises pour changer de livre avait eu pour effet de désarçonner ceux qui, investis dans une tâche de lecture *plus* longue, craignaient à leur tour pour leur propre image en ne lisant pas un livre entier dans la séance. Ceci avait conduit ces derniers à sauter des pages et des passages, dans le but d'arriver plus rapidement à la fin du livre, sans s'assurer cependant de la cohérence et de la compréhension de ce qu'ils lisaient.

Lors de la seconde séance, avant de passer à la phase de lecture, nous avons donc invité les élèves à dire comment ils avaient vécu la première séance, à confier à la classe s'ils avaient

(intérieurisation de stratégies de compréhension et d'interprétation) nécessaires à la production de traces de sa lecture.

⁸ Dans le quotidien de la classe, ce *carnet* avait été introduit sous le terme de « carnet de lecteur ».

⁹ Nathalie Blois, *Carnet de lecteur au long cours ou « comment aider un lecteur à construire sa base personnelle de textes ?*, *Les Actes de Lecture*, n° 66, 1999.

trouvé *quelque chose* à écrire et à exposer la manière dont ils avaient présenté leur écrit. Cette dernière question a permis d'opérer une première régulation de l'activité.

Aucun élève n'avait structuré son cahier. Ils avaient pratiquement tous¹⁰ produit une trace de leur lecture mais sans indication de références au livre lu, s'interdisant tout retour ou rappel de leurs lectures¹¹. Les élèves ayant lu un ou plusieurs livres en entier se sont trouvés ainsi dans l'impossibilité de proposer une restitution référencée de leur lecture. Cet obstacle avait permis d'une part, de rappeler le caractère personnel et privé de l'activité - le but n'est ni de lire le plus grand nombre de livres, ni de lire plus que tel ou tel camarade - et de définir collectivement d'autre part, des conventions possibles de présentation des traces des lectures. L'écriture du titre fut désignée par tous comme le minimum incontournable. D'autres points furent suggérés, inégalement repris par la suite. Certains élèves proposèrent de noter le nom de l'auteur, de l'éditeur, la date de la lecture. Segmenter dans l'espace de la feuille ou du cahier la succession des lectures est également apparu utile à plusieurs élèves. Certains proposaient de changer de page pour chaque livre, d'autres de les séparer d'un trait. D'autres encore désiraient séparer chaque phase de lecture par un trait.

3. Des traces scripturales diverses

Après trois nouvelles phases d'expérimentation, un second point est réalisé avec les élèves. Il s'agit ici de répertorier et de catégoriser les différents procédés auxquels les élèves ont eu recours pour répondre à la consigne de départ. L'objectif majeur est de montrer aux élèves qu'il y a plusieurs façons de faire, de mutualiser ces façons de faire et de permettre à chacun de diversifier ses propres procédures. Nous avons observé, avec des élèves de CP, que les premières annotations produites évoluaient dans un premier temps en une routine productive pour devenir progressivement une simple reprise appauvrie. Produire une annotation est une activité très coûteuse pour de jeunes lecteurs. Répéter et reproduire la solution initialement trouvée s'avère être un fonctionnement plus économique - bien que vecteur de lassitude - que de chercher à produire une nouvelle solution. Les élèves de CE1 ne procédaient pas autrement face à leur cahier de lecture. Partager l'ensemble des productions générées constitue alors un moyen efficace de permettre à chacun de diversifier ses propres procédures en empruntant d'autres façons de faire.

Les élèves étaient ainsi invités à essayer de dire à la classe comment ils avaient procédé pour

¹⁰ Un seul élève sur les 23 que compte la classe n'avait rien produit.

¹¹ Voir annexe 2.

répondre à la consigne et à lire un extrait de leur cahier pour illustrer leur propos. Le maître notait au tableau les formulations des élèves tandis que les élèves auditeurs avaient pour tâche de voir si leur procédure s'apparentait ou non à celle énoncée. Puis une discussion s'engageait pour débattre de la recevabilité de la proposition. Une fois les différentes procédures recueillies, on a opéré des rapprochements ou des distinctions entre les différentes façons de faire. On a enfin rédigé collectivement la synthèse suivante.

Que peut-on écrire dans le carnet de lecteur ?

- J'écris ce que j'en pense.
- J'écris des questions.
- J'écris de quoi parle l'histoire.
- Je fais un résumé.
- Je réécris l'histoire avec des nouveaux mots.

- J'écris des mots que je connais.
- J'écris des mots que je sais écrire.

- Je recopie des passages et je mets *etc.*
- J'écris les petits bouts de l'histoire que j'aime bien.
- Je recopie un bout de l'histoire.
- Je recopie le livre.

Fiche 1

4. Révision des traces produites

La séance suivante débute par une relecture de la fiche de synthèse réalisée la veille. Il s'agissait au départ de réactiver les procédures répertoriées et de montrer aux élèves qu'il leur était possible d'enrichir les traces de leur lecture en utilisant une procédure à laquelle ils n'avaient pas recouru. Les élèves se montrent cependant critiques à l'égard de la fiche et souhaitent reformuler et réviser certains items. Ainsi, concernant le troisième point, les élèves demandent à ce que l'on sépare « J'écris de quoi parle l'histoire » et « Je fais un résumé » de « Je réécris l'histoire avec des nouveaux mots », le dernier item leur apparaissant différent des deux autres dans la mesure où il vise une réécriture exhaustive du livre lu avec des mots propres au lecteur. Une discussion s'engage également pour savoir si « J'écris de quoi parle l'histoire » et « Je fais un résumé » ne recouvreraient pas la même chose. Pour certains

« J'écris de quoi parle l'histoire » consiste à ne restituer que la ligne principale de l'histoire, *l'idée générale*, là où le résumé devrait donner une idée plus achevée de l'histoire. Pour d'autres, ces deux points sont équivalents. On décide alors de garder les deux formulations et de les laisser sur le même plan.

À la relecture, l'item « J'écris des mots que je sais écrire » ne leur apparaît plus pertinent parce que « des mots qu'on connaît, il y en a beaucoup dans un texte. On ne va pas les écrire tous ». Par contre, le relevé de mots reste perçu comme une réponse appropriée à la tâche demandée. Certains élèves semblent tisser des liens de l'ordre de l'affectif avec les mots et considèrent que « c'est plus important d'écrire les mots qu'on comprend et qui nous plaisent ». On est à l'opposé ici de l'activité qui consiste au contraire à inciter les élèves à se constituer des listes de mots *nouveaux*, consignés avec leur définition dans un cahier ou un répertoire. On n'est pas non plus dans le désir de collectionner des mots perçus comme rares ou insolites par le lecteur. L'activité des élèves s'apparente davantage à un besoin, réconfortant sans doute, de s'entourer de mots connus ; une manière peut-être de constituer une première assise utile à la compréhension du texte.

Enfin, ils sont nombreux à demander que l'on supprime dans le dernier point, l'item « Je recopie le livre », considéré comme inutile « puisque le livre, il est déjà écrit ». Cette proposition fait l'unanimité même parmi les quelques élèves qui y avaient eu recours. Ceux-ci reçoivent la suggestion de leurs camarades comme une évidence qui ne les avait pas marqués et semblent troublés de ne pas y avoir pensé seuls. Les élèves souhaitent encore que l'on regroupe les trois autres items de ce même groupe qui leur apparaissent très voisins.

On réécrit notre synthèse ainsi :

Que peut-on écrire dans le carnet de lecteur ?

1. J'écris ce que j'en pense.
2. J'écris des questions.
3. J'écris de quoi parle l'histoire ou je fais un résumé.
4. Je réécis l'histoire avec des nouveaux mots.
5. J'écris des mots que je comprends et qui me plaisent.
6. Je recopie des bouts de l'histoire.

Fiche 2

5. Construire un référent commun

Les discussions lors de la révision et de la réécriture de la synthèse avaient souligné l'attachement des élèves à la procédure qu'ils avaient activée. Certains déclaraient ne pas savoir comment produire une trace du type « J'écris ce que j'en pense ». Il semblait leur manquer à la fois la distance avec le texte, distance nécessaire à la formation d'une opinion et également — mais conséquence ou cause ? — les mots pour le dire. Si nous voulions qu'ils puissent s'approprier des procédures variées, il apparaissait nécessaire d'une part, de clarifier ce que recouvrait chaque item et d'autre part, de s'exercer à produire des énoncés congruents avec les items retenus.

Il a été ainsi proposé aux élèves dans un premier temps, au cours d'une activité décrochée, de construire un référent commun illustrant la diversité des procédures figurant dans la fiche synthétique. Pour ce faire, les élèves ont tous reçu un texte identique *La dent du géant* de Martine Géhin¹². Le texte, photocopie, avait été choisi simultanément pour son intérêt narratif et aussi pour sa relative brièveté. Notre objectif ici était à dominante scripturale et à dominée lectorale. Il s'agissait en effet, sur une unique séance, de collecter l'ensemble des traces qui pouvaient être produites par la classe à propos d'un texte connu de tous, de manière à faciliter ensuite l'analyse de ces traces. Comme à l'accoutumée, les élèves avaient la possibilité d'utiliser le cahier au fil de leur lecture ou après la lecture intégrale du texte. Ils pouvaient également, pour produire une trace de leur lecture, reprendre une procédure déjà *routinisée* ou s'essayer à une nouvelle. Il leur avait été précisé que la production d'une nouvelle procédure serait acceptée. Notons enfin qu'ils étaient informés que cette activité déboucherait sur la réalisation d'une nouvelle fiche de référence.

Conformément au projet annoncé, la séance suivante est consacrée à l'analyse des traces consignées dans le cahier. Les élèves sont invités à lire leur production et la classe essaie de voir (ensemble) si l'énoncé produit relève d'une des catégories répertoriées dans la fiche 2. Cette phase de classification s'avère être une étape importante dans notre travail. On s'aperçoit tout d'abord qu'aucune autre procédure n'a été trouvée ; les élèves éprouvent un sentiment de complétude que le maître doit déjouer. On remarque ensuite que le quatrième item n'a fait l'objet d'aucune production. Les élèves avouent, ici, qu'il leur semble difficile de raconter l'intégralité de l'histoire avec des mots différents du texte. Enfin les élèves se montrent attentifs à la formulation des deux premiers items et repèrent des *bribes* discursives

¹² *La dent du géant*, Martine Géhin, Hachette Education.

permettant leur déclenchement. Le maître propose alors à la classe de consacrer une séance à l'étude *linguistique* des énoncés répondant aux deux premiers items.

La séance se termine par la sélection collective pour chaque item d'une production qui servira de référence commune à la classe.

J'écris des questions	J'écris un résumé	J'écris ce que j'en pense	Je recopie des bouts de l'histoire	J'écris des mots que je comprends et qui me plaisent	Je réécris l'histoire avec des mots nouveaux
Pourquoi les autres personnes vont chercher de l'aide puisque le géant est là pour les aider ?	C'est l'histoire d'un géant qui joue avec les enfants. Un jour, il a une carie.	Au début, j'aime bien parce que le géant s'amuse avec les enfants. À la fin, c'est mal parce que le géant a mal aux dents.	Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur la joue. Il pleurait.	village – géant – habitants – aussi – enfants – temps – eux – quand – dent – facilement – enflée – brûlant – ensemble – s'envola.	∅

Fiche 3

6. Pratiques scolaires et sphère privée : des limites ?

La finalité du dispositif que nous présentons ici est de permettre aux élèves de se construire les outils nécessaires à la lecture longue de récits ou de narrations. Il intègre en arrière plan d'une part les critiques largement développées sur les pratiques de classe dominantes recourant au questionnaire comme mode de développement et d'évaluation de la compréhension des textes. Il fait appel d'autre part à la conception développée par Michel de Certeau¹³ de la lecture comme acte de braconnage et s'appuie encore sur la réflexion menée par Roland Barthes¹⁴ sur la lecture.

C'est à ces divers titres qu'il nous est apparu opportun d'investir les pratiques usitées par l'expert dans ces situations de lecture privée. S'appuyer sur les pratiques sociales ordinaires du lecteur exercé, pour favoriser l'immersion, la compréhension et l'interprétation des textes

¹³ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, 1. arts de faire, Gallimard, 1990.

¹⁴ On pense plus particulièrement ici à Sarrasine dans lequel Barthes parle du commentaire en ces termes : Le commentaire, fondé sur l'affirmation du pluriel, ne peut donc travailler dans le respect du texte : le texte tuteur sera sans cesse brisé, interrompu sans aucun égard pour ses divisions naturelles (syntaxiques, rhétoriques, anecdotiques) ; l'inventaire, l'explication et la digression pourront s'installer au cœur du suspense, séparer même le verbe et son complément, le nom et son attribut ; le travail du commentaire, dès lors qu'il se soustrait à toute idéologie de la totalité, consiste précisément à malmener le texte, à lui couper la parole. Cependant, ce qui est nié ce n'est pas la qualité du texte (ici incomparable), c'est son naturel (p. 130). On pourra également consulter pour ce qui concerne les contributions de Barthes aux théories de la lecture, le livre de Nicolas Carpentiers, *La lecture selon Barthes*, L'Harmattan, 1998.

par l'apprenant-lecteur mais aussi *instruire* les élèves les plus distants des pratiques de lecture, de l'existence même de ces modes de faire.

Les finalités didactiques et pédagogiques de l'enseignant ne recouvrent pas nécessairement, même lorsqu'elles sont annoncées et énoncées, la perception que les élèves ont de l'activité qui leur est proposée. Si les élèves avaient montré un grand enthousiasme lors de la mise en place du *cahier de lecture*, ils éprouvaient après neuf séances de travail une certaine lassitude. Ainsi, il avait été convenu au début de l'activité qu'il n'y avait pas d'obligation formelle à renseigner systématiquement et impérativement le cahier de lecture. S'ils étaient peu à recourir à cette possibilité et s'ils le faisaient occasionnellement au début de notre travail, cette pratique commençait à s'étendre à un nombre d'élèves de plus en plus important. D'autres allaient à l'économie en n'écrivant plus que quelques mots ou quelques lignes, alors qu'ils étaient insatiables lors des premières séances. Certains satisfaisaient à la demande du maître en recopiant la quatrième de couverture, proposition qui avait pourtant été écartée au départ parce qu'elle ne relevait pas d'une production personnelle.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer la lassitude des élèves. Même si le maître avait introduit beaucoup de souplesse dans l'utilisation du cahier de lecture, sa pratique, scolaire, ne pouvait se faire qu'à des moments consentis par le maître et non choisis par les élèves. Seconde hypothèse, les phases collectives d'analyse et de réévaluation de l'outil, didactiquement nécessaires pour faire évoluer l'outil et son utilisation par l'élève, constituent des phases de dépossession et de dépersonnalisation des procédures construites qui, peut-être, affadissent l'activité. Les élèves peuvent avoir alors le sentiment de devoir s'accorder avec la norme et la conformité scolaires. Un bon usage du cahier de lecture réclame peut-être un usage strictement personnel et ne peut satisfaire à une commande du maître. On peut encore supposer que le cadre scolaire constitue une entrave pour les élèves qui se sentent obligés de répondre davantage à une demande du maître qu'à un besoin et un désir intime. En fait, on peut se demander si les élèves n'ont pas ressenti un glissement d'une activité faisant appel à leur sphère privée, à une activité qui leur est apparue de plus en plus versée dans le public¹⁵, le collectif de la classe avec ses enjeux implicites de compétition, de conformité scolaire... *un*

¹⁵ Voir à ce sujet ce que dit Régine Delamotte-Legrand dans *Des brouillons de lecture* ; « J'efface tout et je recommence », *Repères* n° 23, 2001, p. 111-130.

*malentendu communicationnel organique*¹⁶ en somme, comme le soulignait Jean-François Halté à propos de la rédaction.

Ce questionnement ne constitue pas une condamnation (et surtout pas un bannissement) de l'activité que nous avons décrite et encore moins de notre problématique générale. Il s'agit simplement d'une restriction qui nous amène à interroger le rôle attribué à la fonctionnalité de cet outil dans la classe. Il faudrait probablement ne pas chercher, dans un premier temps, comme le souhaite Nathalie Blois, un cahier de lecture qui s'apparenterait à un carnet de route accompagnant le lecteur durant sa scolarité et au delà encore. Plutôt que de vouloir le faire évoluer structurellement, peut-être faudrait-il rechercher à mieux l'insérer dans les activités de la classe, lui donner une fonctionnalité autre que du strictement privé en l'intégrant dans des activités qui pourraient se développer en classe et se prolonger à l'extérieur de l'école, par des échanges de cahiers entre élèves, sans avoir à rendre compte à la classe et au maître, recourir au cahier de lecture comme support d'échange lors des cercles de lecture, l'utiliser dans les activités de production de texte...

7. Retour sur le carnet de lecteur

La livraison de près de 200 livres venus enrichir la BCD de l'école, commande à laquelle les élèves avaient été associés, procure à l'enseignant de la classe une occasion de relancer le cahier de lecture. Jusque-là, le travail des élèves s'était réalisé à partir de livres empruntés à la bibliothèque municipale pour une durée d'un mois. Il était difficile dans ce cadre d'organiser des échanges, entre élèves, des livres qu'ils avaient lus.

Pour réamorcer l'activité, le maître demande à ses élèves de (re)lire leur cahier de lecture, pour écouter les réactions/les critiques des enfants sur leur écrit. Les élèves se sont montrés des critiques perspicaces à l'égard de leur production et ont des appréciations très partagées. Les élèves éprouvent du plaisir à se relire quand la relecture joue le rôle de réactivation mémorielle, tel Maxime qui déclare « Cela me rappelle tous les livres que j'ai lus et je revoyais les images dans ma tête et cela me rappelait de bons souvenirs » ou Oriane « Moi j'aime bien car cela ma fait penser à toutes les histoires que j'ai lues ». Pour d'autres, la relecture leur a permis de mettre en relation l'histoire lue et un moment donné de leur vécu « Ce que j'ai écrit, cela me rappelle des souvenirs personnels ». D'autres plus prosaïques sont

¹⁶ Jean-François Halté, Analyse de l'exercice dit de la « rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture, *Pour une didactique de l'écriture*, CASUM, 1989, p. 9-48.

sensibles au simple plaisir de se relire « Je suis content de relire ce que j'ai écrit ». Certains, à l'instar de Dorian, portent un regard satisfait sur leur travail et donnent l'impression d'avoir posé des jalons — les premiers ? — de leur activité de lecteur : « J'ai écrit quelque chose de sûr ». A l'inverse, ceux qui ne sont pas satisfaits à la relecture, sont ceux qui éprouvent du déplaisir, soit parce que la forme même de leur production leur renvoie une image négative « Je n'aime pas ce que j'ai écrit parce que j'ai l'impression que c'est des enfants de 3 ans qui ont dit ça » (Romane), soit parce qu'il y a inadéquation entre le souvenir du livre lu et la trace laissée dans leur cahier : « Quand je me relis, je ne comprends plus l'histoire que j'ai lue » (Anaïs) ou « Ce que j'ai écrit n'est pas intéressant, pas génial, ça ne parle pas assez de l'histoire » (Matthew).

Ces dernières remarques sont d'un intérêt majeur. Outre le fait qu'elles témoignent chez ces élèves d'une réelle capacité scripturale — ils sont capables de prendre de la distance et d'être critique à l'égard de leur production —, elles montrent également l'intérêt de ménager des phases de retour sur les notes prises, de manière à les commenter, les compléter, les préciser. A contrario, elles soulignent l'importance, pour les élèves « satisfaits », d'organiser des échanges à partir des livres lus en recourant au carnet de lecteur, de manière à susciter la distance critique qui fait défaut à ces élèves.

8. Conclusion

Le carnet de lecteur est un outil qui paraît, *a priori*, simple d'usage : les élèves lisent un livre et portent, à leur gré, des traces de leur lecture dans un carnet. L'expérimentation que nous avons menée dans une classe de CE1 montre que la maîtrise d'un tel outil est cependant rendue difficile par une mise en relation dialectique de deux facteurs appartenant habituellement à deux sphères différentes. Le carnet de lecteur relève, pour une part, de la sphère privée. Il est tenu, à ce titre, par un enfant qui consigne dans son carnet des traces à caractère personnel et non destinées à être rendues publiques. Son introduction à l'école réclame cependant un apprentissage qui transpose alors la tenue du carnet de lecteur dans l'espace public de la classe dans la mesure où celui-ci implique des échanges entre des élèves, une analyse, l'acquisition de savoir-faire. Il importe donc, à notre sens, de clarifier précisément avec les élèves la nature et les objectifs des activités menées en classe. Les élèves doivent savoir distinctement s'ils se trouvent dans une phase d'apprentissage – auquel cas on pourra solliciter de leur part une mise en commun des procédures trouvées ou la production d'une procédure donnée – ou dans une phase d'utilisation privée du carnet de lecteur. Dans ce

dernier cas, le maître doit accepter qu'une partie de la réalisation de l'activité lui échappe : il met les élèves en situation mais ne doit pas chercher en à conserver le contrôle. De même, il lui appartient de proposer et de rechercher avec les élèves des activités nécessitant l'usage du carnet de lecteur : en production de textes narratifs, lors d'échanges entre pairs à propos des albums lus, de suggestions de lecture, ...

Patrick Borowski
professeur des écoles
groupe de recherche «Médiations textuelles »
mai 2005

Annexes

Annexe 1 : Synthèse de l'album lu dans le cadre des cercles de lecture, Le journal de Lucie et d'autres aussi ... Sara Fanelli. Éditions du Seuil.

Journal de Lucie

- On comprend pas de qui ça parle.
- Sur une page, cela ressemble à une page d'écriture.
- Ça ressemble à un journal intime, où l'on écrit ses secrets, où l'on raconte ce que l'on a fait dans sa journée.
- Parfois c'est écrit dans tous les sens.

Journal de la chaise

- C'est la chaise qui raconte. Elle raconte son histoire quand les élèves l'ont fait tomber par terre.

Journal de l'araignée

- Chaque journal commence par « Cher journal ».
- On retrouve l'araignée dont la chaise parle dans son journal.

Relecture et retour sur « Journal de Lucie » et sur « Journal de la chaise »

- Dans le journal de Lucie, Lucie parle des insectes et dans le journal de la chaise, la chaise parle aussi des insectes mais pas de la même manière :
« Aujourd'hui, chacun de nous devait apporter un insecte à l'école. (...) J'ai trouvé une jolie coccinelle dans le jardin et je l'ai apportée avec moi. » (Journal de Lucie).
« Les enfants ont appris plein de choses intéressantes sur les insectes. » (Journal de la chaise).
- Il y a des mêmes choses qui sont racontées mais pas de la même manière. Dans son journal, Lucie dit que quand Mademoiselle Star est sortie une minute de la classe, les élèves ont joué alors que la chaise dit que les enfants se sont mis à courir en sautant et en criant et qu'ils ont fait le chahut. Ça parle de la même chose mais c'est pas dit pareil.
- Dans son journal, Lucie dit qu'une chaise a été renversée malencontreusement quand Mademoiselle Star a quitté la classe. Dans le journal de la chaise, la chaise fait un dessin pour montrer qu'on l'a fait tomber.

Journal de l'araignée

- On comprend enfin pourquoi l'araignée a des ailes de papillons. C'est parce que Renard s'est amusé à mélanger les commandes de tout le monde.
- Si l'araignée dit qu'à la fête tous ses amis ont l'air si différents c'est parce qu'ils ont mis les habits que Renard leur a livrés et qui étaient pour quelqu'un d'autre.

Journal de la luciole

- On retrouve l'idée du Renard qui joue des tours aux autres.
- On parle de M. Araignée.
- On comprend enfin ce que c'est que le SOS dont M. Araignée parlait dans son journal. C'était un avion qui lançait le SOS et M^{elle} Luciole va l'aider.
- Dans le journal de la Luciole, on parle aussi des livraisons de M. Renard et de la fête.
- La luciole et l'araignée, ça fait penser aux insectes que les élèves devaient ramener dans le journal de Lucie.

Journal du couteau et de la fourchette

- On dirait qu'il ne commence pas comme les autres. Ça commence par « voilà bien longtemps que nous ne t'avions pas écrit ». (Les autres commençaient par : Aujourd'hui, C'était une belle matinée paisible, Ce matin, Oh ! quelle journée).
- Cela fait penser au journal de Lucie, quand ils ont des invités, ils ont sortis les couteaux et les fourchettes.

Journal de Boubou

- Il fait penser au journal de Lucie : il a failli aller à l'école, il est allé au parc avec Lucie, il a rattrapé le couteau.

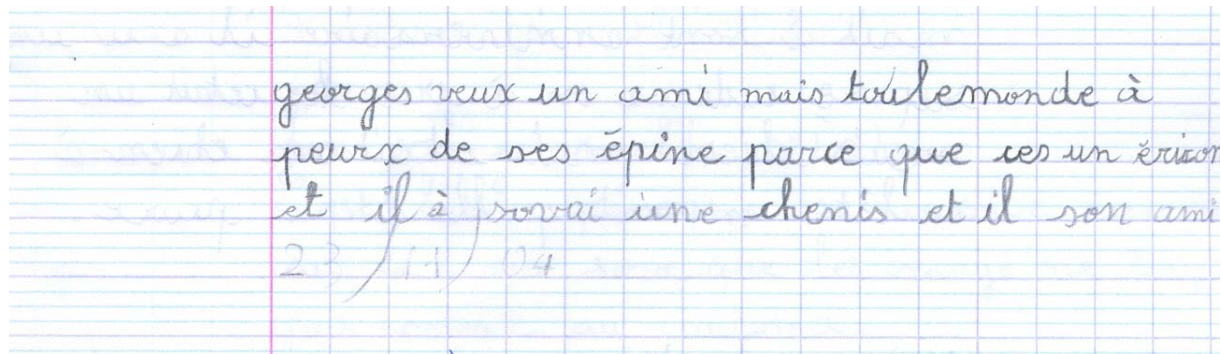
Journal de la coccinelle

- Il rappelle le journal de Lucie, de l'araignée et de Boubou.
- On voit bien quand même que dans le livre, dans tous les journaux on parle de Lucie. C'est Lucie la plus importante de l'histoire.

PS de Lucie

- Ça nous fait penser au journal de l'araignée et de la luciole parce qu'on y parle de la fête organisée par les insectes.
- Ça reprend le journal de Lucie au moment où il y a les invités. On sait ce qui se passe après que Boubou a ramassé la fourchette.
- On reparle encore de la coccinelle.

Annexe 2 : exemple de premier jet sur le carnet de lecteur.



Georges veut un ami mais tout le monde a peur de ses épines parce que c'est un hérisson et il a trouvé une chenille et ils sont amis.