

écriture

Depuis quelques temps, nous cherchons, dans les classes, des fonctions au carnet de lecteur, un outil dont nous avons l'intuition qu'il peut aider les élèves aussi bien dans leurs lectures que dans leurs écritures. Voici quelques nouvelles propositions qui ne sont donc que le témoignage de nos recherches pour convaincre les élèves qu'apprendre à lire et à écrire c'est se résoudre à régler ses problèmes entre l'œil et les signes, entre projet et découvertes.¹

Quatre points du carnet de lecteur

Des lignes d'écrivain à la page d'écriture

« Lire c'est aller à la rencontre de quelque chose qui va arriver. » Italo CALVINO

« L'écriture n'est pas le moyen d'expression d'une pensée déjà passée. L'écriture est le moyen d'une pensée encore à venir. » Jean RICARDOU

■ Apprendre à se parler à travers son texte

Les travaux de l'AFL ont toujours (comme beaucoup d'autres courants) lié lecture et écriture donnant une courte avance à la lecture : « On ne peut écrire (ou même dicter) les textes sur lesquels on devrait apprendre à lire puisque ces textes, formés sans expérience préalable de la lecture, ne sont, dans le meilleur des cas, que de l'oralité transcrite, qu'ils fonctionnent dans la logique d'une autre communication et ne permettent donc pas de rencontrer les stratégies nouvelles de la communication écrite, donc d'apprendre à lire. »²

Soutenu par les écritures des autres, l'auteur d'un texte se sert donc des échos de ses anciennes lectures, ceux qui lui parviennent inconsciemment et ceux qu'il convoque volontairement, en s'instituant premier lecteur et premier critique du texte qu'il forme sur la page entre la mémoire de la langue et sa renaissance. Le texte, il ne suffit pas de le détacher de soi pour le transférer sur le papier, il faut aller le chercher, sonder, traiter la ressource en même temps qu'on la puise. De bribes en phrases, de souvenirs en création, après d'interminables tentatives ou par étonnants jaillissements, il faut en permanence dialoguer avec la matière écrite, avec elle « s'accorder (comme un instrument de musique) »³ pour interpréter sa réalité qu'elle soit intérieure ou extérieure. Le lien entre écriture et lecture, pour intime qu'il soit, n'est pas immédiat. C'est une longue lutte entre projet et résultat :

« L'écrivain sait qu'il doit résoudre un problème. Les données de départ sont peut-être obscures, pulsionnelles, obsédantes, ce n'est souvent rien de plus qu'une envie ou un souvenir. Mais ensuite, le problème se résout sur le papier, en interrogeant la matière sur laquelle on travaille - matière qui exhibe ses propres lois naturelles, mais qui, en même temps, amène avec elle le souvenir de la culture dont elle est chargée (l'écho de l'intertextualité). »
Umberto Eco

Former les élèves à écrire c'est donc les former à travailler à partir d'une matière construite (les savoirs sur la langue) et une matière obscure (le texte en devenir), dialogue continu entre le connu (la culture écrite) et l'inconnu (ce que, par l'activité d'écriture, on veut faire, on découvre), un processus interactif où, s'appuyant sur lui-même (ses savoirs, ses projets...), l'auteur, en manipulant l'écrit, surprend la langue en même temps qu'il se découvre une pensée. Il apparaît qu'entre le désir du texte et le texte il y a des étapes faites de retours en arrières, d'arrêts, de ruminations, de gammes où la répétition est de mise et de calculs où la nouveauté se pronostique.⁴ Opérations mentales auxquelles nous avons cherché à donner un espace matériel : ralenti et zoom sur quelques-uns de ces agissements d'écrivains qui construisent des formes nouvelles en se servant des matériaux existants, coupant, collant, déformant... Nous avons ainsi affiné le sens donné au carnet auquel Nathalie Bois donnait cette définition : « petit outil pour "réaliser" cette nouvelle relation aux textes, donner corps à ce jeu intérieur entre le lecteur, l'auteur et le texte, pour parler avec l'enfant de cette relation de liberté et de danger (...) Une sédimentation en cours dans un terrain toujours retravaillé (...) Il est donc important, dans ce carnet, qu'au fil chronologique des rencontres lectorales, s'entrecroise - pour en transformer l'ordre biographique "naturel" du temps et des choses qui passent - le fil de l'activité du lecteur qui revient sur ses lectures passées et note un mot ou deux qui réactualisent la lecture qu'il avait choisie de conserver... Car l'enjeu est bien de dépasser la simple juxtaposition et de tendre vers une collection structurée. Aussi, l'on pourrait y voir, comme sur les manuscrits d'auteur, des annotations superposées, des biffures pour mentionner qu'on n'adhère plus en totalité au passage (...) À travers ces choix et ces manipulations, rapprochements, l'enfant s'exerce à l'appropriation de références littéraires (...) Il semble bien ici qu'il s'agit de dépasser l'ingestion pour opérer un travail de mastication, coupe, collage, organisation de paroles autour des textes, distribution dans un

ordre chronologique toujours perturbé par l'heureuse possibilité de revenir, de transformer et de classer. Il s'agit de faire trace »⁵, poursuivre la route en trouvant son chemin. Il s'agit d'écrire.

■ La raison graphique⁶

Apprendre l'intelligence du regard

La relation décrite précédemment est spécifique à l'écrit et, si dialogue il y a, rien à voir avec la trouble correspondance de l'écrit avec l'oral : « Il doit y avoir, au-delà de la variété des systèmes d'écriture et des conditions sociales de leur utilisation, une certaine spécificité de la pensée écrite, du savoir graphique (...) Pour avoir une chance de la saisir et de la définir, il faut renoncer à ne voir dans l'écriture qu'un doublet visuel, qu'un corrélat objectif, qu'une "représentation" de la parole (...) L'écriture libère des contraintes propres à l'énonciation orale qui est toujours un acte circonstanciel, interpersonnel et non strictement reproductible (...) L'écriture est la possibilité du jeu de l'intellect sur la langue parce qu'elle est d'abord un dispositif spatial de triage de l'information (fiches, index, tableaux, diagrammes...) : ce qui apparaît comme un simple enregistrement est en réalité une manière d'extraire les données des situations réelles dans lesquelles elles se sont manifestées, de faire subir un changement de statut à la pratique et à ses produits (...) En permettant d'ordonner, d'assembler, de reconstruire après coup ce qui, dans la pratique est disparate et fragmentaire, l'analyse graphique a pour effet d'engendrer l'illusion d'une cohérence formelle, parfaite... »⁷

L'acquisition du code écrit se fait « d'abord par l'œil (...) apprentissage de l'intelligence du regard, (...) venue au sens sur la page et non dans la gorge. »⁸

¹ Voir A.L. n°78, juin 2002, où figure un dossier spécial sur le carnet de lecteur nommé carnet d'aventures.

² FOUCAMBERT Jean, *L'écriture, préalable à sa pédagogie*, préface du livre qui porte le même titre, article publié dans A.L. n°21, mars 1988, pp. 84 à 90

³ DUCHESNE Alain & LEGUAY Thierry, « Carnet », *Les petits papiers. Écrire des textes courts*, Petite Fabrique de Littérature 3, 1991, p.67

⁴ Voir le n°144 du *Français Aujourd'hui* consacré aux réécritures, janvier 2004 (voir bibliographie)

⁵ BOIS Nathalie, *Carnet de lecteur au long cours ou Comment aider un lecteur à construire sa base personnelle de textes ?*, A.L. n°66, juin 1999, pp.101-104

⁶ GOODY Jack, *La raison graphique. Domestication de la pensée sauvage*, Minuit

⁷ BAZIN Jean & BENSA Alban, préface à *La raison graphique*, déjà cité

⁸ JEAN George, *À l'école de la poésie*, Retz, 1989, p.19

C'est cette intelligence du regard que nous visons en proposant aux élèves qu'ils partent de l'écrit pour produire de l'écrit en se constituant des réserves écrites réunies, en les complétant, en les réorganisant, en trouvant, **sur la page**, la position la plus juste pour intégrer du déjà-lu en prévision d'un éventuel jamais-lu.

Apprendre à communiquer par écrit

Écrire, explique Jean Foucambert, c'est utiliser un langage pour chercher ce que les autres langages ne permettent pas de concevoir. Il faut donc multiplier les situations où s'expérimente autre chose qu'un encodage de ce qui se conçoit ou se transmet à l'oral ; il faut faire produire pour les regards de ces lecteurs qui, entraînés à voir dans l'écrit, construisent, dans le point de vue repéré, l'angle de lecture où faire jouer le leur. Affrontement ou confrontation de positions qui se forment parce qu'on a appris à lire et à écrire des visions du monde que seul l'écrit pouvait formuler comme ça mais, d'une part : « *qui se soucie vraiment de la vision du monde que les enfants construisent ?* » et d'autre part « *qui se préoccupe de leur répondre dans le même langage ?* »⁹

Sans amertume mais non sans regret, on pense à l'échec qu'a représenté pour ses fondateurs la généralisation des BCD¹⁰ qui devaient être un lieu communautaire, une fabrique et conserve de textes¹¹, un point de ressources où les élèves apprendraient à écrire à partir des écrits publiés (imitation, critique, prolongement...) des journaux¹², des circuits-courts¹³, des critiques¹⁴, des livres, des pièces de théâtre. L'auteur de textes, comme le parleur, institue sa parole dans sa communauté.

Écrire

Claudette Oriol-Boyer, invitée par l'AFL à participer à une réflexion sur la pédagogie de l'écriture à l'école¹⁵, avait communiqué et commenté un schéma permettant de théoriser les relations entre lecture et écriture dans la production de texte (voir ci-dessous). Diverses étapes du processus d'écriture étaient présentées chronologiquement sur une spirale représentant « *un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte.* »¹⁶ Précisant que si, pour elle, il y avait une succession globalement obligée, l'auteure admettait que, cependant, l'ordre de cet enchaînement pouvait être modifié (inversion, annulation...). Suivait alors

la description de ces différents moments du processus d'écriture :

0. Écrire est un projet

1. L'écriture s'inscrit à la suite d'un projet de lectures déjà effectué et qui va agir sur la production : le scripteur, consciemment ou non, puise dans ses lectures antérieures des matériaux pour son texte (structure, personnages, situations, tournures, lexique...) dans l'imitation, le détournement ou le dépassement. C'est en partant du déjà-lu qu'il va tenter d'inventer du jamais-lu.

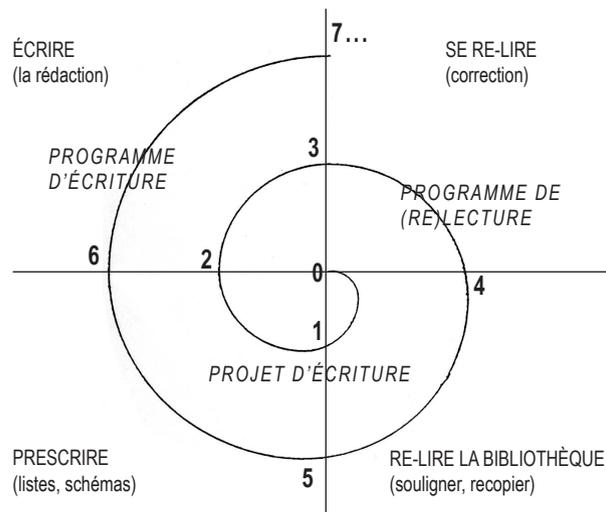
2. À partir de son répertoire de textes (sa bibliothèque personnelle), le lecteur se définit un programme d'écriture par une suite de prescriptions diverses (notes, surlignages, sélection de phrases ou de mots, copie d'extraits, idées de plan...) afin de se constituer un matériau et non un cadre contraignant (le plan à suivre).

3. Écriture (rédaction) : travail sur le matériau à la recherche de ce qu'on veut dire :

4. Temps de relecture, convocation d'autres textes dont la (re)lecture peut aider à poursuivre et améliorer les différentes versions.

C'est à partir de cette conception de l'écriture que Claudette Oriol-Boyer conduisait ses ateliers de production de textes :

- Une consigne est donnée qui permet les premiers écrits (projet)
- Recopiés sur des transparents à l'aide de marqueurs spéciaux, les textes sont immédiatement projetés au retro-projecteur et lus à haute voix par les scripteurs (dialectique entre la lecture et l'écriture)
- Chaque texte est ensuite étudié dans le détail de ses procédures : on observe en quoi le texte respecte la



consigne et comment il pourrait mieux l'exploiter ; on révèle d'autres règles qui se sont imposées au scripteur, à son insu, la plupart du temps

- Les textes sont réécrits (des dictionnaires de toutes sortes de livres sont apportés et consultés)
- Des exercices ponctuels sont effectués en fonction des besoins mis au jour
- Des lectures de textes, convoqués dans ces circonstances, sont mises en place

Par cette pratique, longue en temps mais riche en enseignement, c'est le groupe qui pratique la lecture experte non pas de textes d'écrivains reconnus mais de ceux des auteurs de la classe. Les brouillons d'élèves ne sont plus considérés comme des épreuves à oublier dès qu'elles sont dépassées, ils acquièrent le statut de manuscrits où, tout autant que le résultat, c'est le processus qui devient digne d'intérêt. Le carnet est alors utilisé par les élèves qui notent des idées, reprennent des expressions, trouvent, tandis qu'on parle du texte d'un autre, des solutions pour le leur.

Dans l'annotation, le lien entre écriture et lecture

Dans un article que nous avons souvent cité¹⁷ Jean-Marie Privat s'interroge sur la mise sous silence de ces quelques bricolages de lecteurs (annoter un texte - flèches, traits, signes de ponctuation -, titrer des paragraphes, surligner, sélectionner des mots, des phrases, des passages, écrire à partir du texte : commentaires, idées pour un débat...) qui assurent la compréhension (au sens que les sportifs donnent au verbe *assurer*). Envisageant les conséquences d'un enseignement qui néglige les opérations matérielles « *on ne lit pas qu'avec sa tête. On lit aussi avec ses mains* », il alerte sur les risques encourus par les élèves privés de l'ensemble des informations qui entrent dans la construction d'une attitude de lecteur, les plus élémentaires de ces opérations n'étant pas les moindres : « *On brûle les étapes en intellectualisant trop précocement et trop continûment les habiletés langagières requises, notamment pour lire des textes longs et/ou difficiles. Peut-être que ce faisant on renforce sans le vouloir l'insécurité intellectuelle et linguistique, normale par ailleurs, face aux massifs textuels.* »¹⁸

Les situations prévues pour soutenir la compréhension et l'interprétation des textes longs et/ou complexes fait appel à des actes d'écriture qui, pour être minimaux, ne

sont donc pas négligeables. Annoter c'est lire une écriture, donner « *corps à ce jeu intérieur entre le lecteur, l'auteur - présent derrière le texte, absent du dialogue et pourtant là - et le texte.* »¹⁹ En situation de lecture, les notes signalent qu'une relation a eu lieu dans l'espace de l'interprétation (quand il s'agit de livres qu'on ne peut annoter, les 'post-it' peuvent être utilisés) et que le lecteur actif, non soumis à l'oralisation du texte, l'interroge afin d'en établir, entre plusieurs possibilités, le sens. En situation d'écriture, les notes rappellent la présence des textes et leur soutien.

■ Le carnet pour affronter la situation s'écriture

Du recueil à l'anthologie

Le carnet, dans un usage libre, sert à conserver la mémoire de quelques instants de lecture qu'on cherche à arracher à l'oubli : on scelle ainsi un accord avec un auteur, on se réserve quelques phrases à réutiliser, on relève des bonheurs de plume, on sauvegarde un bon mot, on note une information... Petit à petit, parce qu'on les écrit d'une couleur particulière ou parce qu'on les dispose d'une façon spéciale entre les pages, ou parce qu'on les regroupe au début ou à la fin du carnet... ces

⁹ FOUCAMBERT Jean, *La BCD à la croisée de l'école et de la cité*, revue de l'Association des Bibliothécaires Français n°11-12, décembre 2003, p.13 abis@abf.asso.fr

¹⁰ PARENT Yves, *Les BCD, pour quels lecteurs, pour quelle lecture ?*, AFL, 1985

¹¹ FOUCAMBERT Jean, *Un plan de relance des BCD ?*, A.L. n°72, décembre 2000, pp.55-58

¹² CHENOUF Yvonne, *Un journal à la BCD*, A.L. n°29, Mars 1990, pp.24 à 29

¹³ BOIS Nathalie, *Le circuit-court. Sa spécificité, ses usages*, A.L. n°62, Juin 1998, pp.35 à 39

¹⁴ « L'expo-vente », *Lire, Agir, Comprendre n°1*, École du Lac, 105 galerie de l'arlequin, 38100 Grenoble

¹⁵ ORIOL-BOYER Claudette, *Interactions de la lecture et de l'écriture*, A.L. n°21, mars 1988, pp.56 à 67

¹⁶ *idem*, p.66

¹⁷ PRIVAT Jean-Marie et al., « Vers une didactisation des médiations textuelles », *Pratiques de lecture et cheminements du sens*, Cahier du Français contemporain 7, novembre 2001, ENS éditions, École normale supérieure des Lettres et Sciences humaines, 15 parvis René-Descartes, 69 366 Lyon cedex 07, tél : 0437376022

¹⁸ *idem*, p.163

¹⁹ BOIS Nathalie, *Carnet de lecteur au long cours*, déjà cité

éléments-là deviennent les traces d'une relation tacite entre des textes et un lecteur qui se compose ainsi, à partir de sa mémoire de textes, des réserves d'écriture. Le carnet organise ainsi la transformation du lecteur en auteur qui, lentement, au hasard de ses relevés, prémédite ses futures écritures dont les racines, tranquillement, prennent dans les textes des autres.

Afin d'aider les hésitants et encourager les autres à compléter leur carnet on propose des passages où on invite les élèves à recopier la phrase qui leur plaît le plus ou alors, à travers plusieurs phrases sur un sujet discuté ensemble (l'amitié, la lecture, le travail...) on les engage à relever celle qui correspond le mieux à son opinion, quitte à la transformer.

À côté de ces opérations individuelles, on peut donner une autre fonction au carnet en l'utilisant comme le support d'activités de travail incluant les pratiques d'annotations. De nouvelles copies, programmées, s'ajoutent aux prises de notes personnelles : deux formes d'écriture se côtoient symbolisant la position de l'enfant qui apprend à écrire en lisant, qui apprend aussi entre les actions collectives auxquelles il participe et qui le guident et ses propres initiatives où il cherche ses propres chemins.

La lecture du texte comme la lecture d'une écriture

Pour annoter, il faut être dans une double attitude : avoir déjà un cadre interprétatif qui permet de reconnaître l'importance de quelques éléments dans le texte et laisser le matériel textuel atteindre son interprétation pour la faire évoluer. Lire devient une activité de compréhension en même temps qu'on s'intéresse à la facture d'un texte, son tissage dont les fibres apparaissent, triés, sur le carnet. C'est ainsi que, lisant l'album *Ami-Ami*²⁰, on cherche à faire saisir aux enfants (apprentis auteurs) quelques moyens de dire les choses sans les dire, en usant judicieusement des mots. Un loup et un lapin, contraires en tout, se cherchent chacun un ami. Improbable alliance qui se décèle pourtant dans ces oppositions en forme de correspondances (voir tableau suivant)

Dans le carnet, oppositions et correspondances sont notées, isolées du corps du texte dont elles représentent

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit petit comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.	Dans sa grande maison noire le grand méchant loup se disait chaque soir : « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément ! »
Au saut du lit, le petit lapin déjeunait d'un jus de jeunes carottes et de quelques tendres feuilles d'épinards et de laitue. « Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme moi »	... le grand méchant loup se disait chaque soir : « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement ! »
« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache dessiner comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.	...le grand méchant loup se disait chaque soir : « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai avec talent ! »
« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache jouer comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.	... le grand méchant loup se disait chaque soir : « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai, même mauvais perdant ! »
« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit collectionneur comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.	...le grand méchant loup se disait chaque soir : « Le jour où j'aurai un ami, mon amitié ne sera pas banale ! »

l'ossature. Le carnet devient une réserve non pas d'histoires mais de processus narratifs, des astuces d'écrivains, une cargaison pour ces textes dont Ricardou dit qu'ils témoignent moins de l'écriture d'une aventure que de l'aventure d'une écriture.

Rechercher un texte dans « sa tête » c'est le chercher sur la page

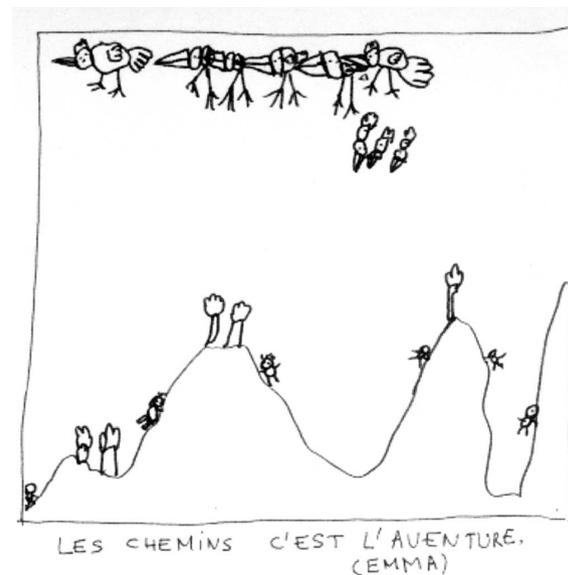
Au Centre Paris Lecture, tous les matins, les enfants lisent **un journal** (Le point du Jour) qu'ils ont écrit, journal particulier puisque c'est l'inachèvement de ses textes, leur état quasi brut, qui devient le moteur et le garant de la rencontre entre lecteurs : « *lieu de travail en mouvement (...) le journal n'établit rien de définitif, il tâtonne, il cherche, se contredit (...) telle est sa fonction : un entraînement systématique et collectif à l'acuité.* »²¹

Du coup, tout individu, petit ou grand, peut, par écrit « *quel que soit son niveau scolaire ou culturel, appréhender et réfléchir sur des sujets complexes, penser ce qui lui arrive.* »²² Et voilà les plus jeunes qui se faufilent dans cet espace de pensée, se confrontant seuls à leur propre fonctionnement intellectuel : « *Si, par hasard, j'avais fait une intervention leur rendant compte en termes explicatifs et pédagogiques, de tout ce qu'ils ne savaient pas dans ce domaine, ils se seraient*

recroquevillés derrière cette évidence qu'ils ne savent pas tout et, du même coup, ils auraient cessé de faire travailler leur tête. »²³

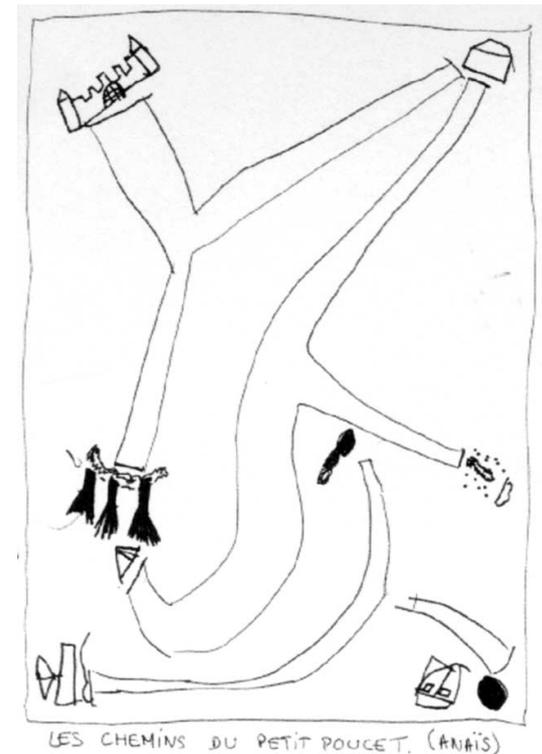
Alors, ils se déploient sur la page, ils l'investissent à leur manière, esquissant, sur l'espace, un texte possible, une organisation de l'écriture. C'est ainsi que des CP cherchent leur texte, tâtonnant entre le dessin et l'écriture mais structurant déjà le produit par la disposition originale de chaque élément sur la page.

Par exemple, ayant lu la version du petit chaperon rouge de Rascal²⁴, Emma construit, par le dessin, des pistes pour l'écriture d'un texte dont le titre pourrait être, comme elle l'écrit, « *Les chemins c'est l'aventure* ». Dans un cadre qu'elle a formé (on est donc bien là dans l'espace symbolique de l'écriture) Emma dessine, en bas de la page, des enfants (le même à des moments différents ?) qui, de gauche à droite (sens de la lecture), gravissent des sommets escarpés qu'échancrent de profondes vallées. En haut de la page, un groupe d'oiseaux vole en sens inverse : de ce groupe, se détachent des oisillons, qui piquent vers les collines, vers les enfants (ou l'enfant) : pourquoi ? Pour attaquer, pour aider (les montagnes ont l'air difficiles à gravir) ou tout simplement pour se joindre à cette escalade ? Comment alors commencer le texte : par les oiseaux, par les enfants ? Autour de quelle histoire ? Le texte est là qui attend d'être écrit autour de ce qu'Emma résume ainsi : « *Une aventure c'est quand on va dans des chemins et qu'on fait des choses extraordinaires.* » L'ex-



traordinaire a l'air d'être du côté des enfants qui explorent des pistes ardues ou/et des oisillons qui se détournent du chemin des grands oiseaux. Une discussion autour de cet aperçu du texte devrait aider au choix.

Anais est encore plus schématique (ou sens de plus abstraite) quand elle associe (imitant Rascal) itinéraire du petit poucet et cheminement de l'histoire. Les chemins apparaissent comme le déclencheur du récit, presque la base du cône qui a besoin, pour exister, de péripéties : « *Le Petit Poucet, il ne peut pas vivre son aventure s'il n'y a pas de chemin. Il va rester chez lui.* » L'évolution d'une histoire, sa mise en route, a besoin de chemins, autrement dit de perspectives.



²⁰ RASCAL et GIREL Stéphane, *Ami-Ami*, Pastel

²¹ CARON Robert, *Le journal, le point...*, A.L. n°76, déc. 01, pp.37 à 39

²² *idem*, p.39

²³ *idem*

²⁴ RASCAL, *Le petit chaperon rouge*, Pastel (dans la même veine existe *Boucle d'or* et *Les trois ours*).

Alphonse, lui, dessine trois chemins en parallèle, les uns sous les autres, comme dans un ordre qui pourrait bien être celui de la chronologie : sur le premier chemin, un enfant est perdu, sur le deuxième il retrouve ses amis, sur le troisième, un enfant seul chemine (les amis sont partis ? La fin du texte est proche ? Ou alors, ce dernier chemin, désert mais légendé, résume-t-il la conception d'Alphonse : « Dans les contes les chemins ça sert soit à se perdre, soit à se retrouver, soit à retrouver ses amis. » Trois idées du chemin, trois images de chemin, le dernier chemin est peut-être alors celui où on se retrouve... (à tous les sens du terme).



On verra les mêmes bricolages (au sens de travail artisanal) dans les dessins d'Adèle ou d'Hassane qui entreprennent d'expliquer à quoi servent les documentaires : « Les documentaires, ça sert à apprendre la vie des animaux et des hommes. Les contes, ça sert à rien, ça sert à imaginer », écrit Adèle. L'illustration semble être là pour soutenir l'argumentation. Pour Hassane, c'est la répétition du livre, dans le dessin, qui accompagne le propos : « Il faut lire plein de fois des livres pour bien apprendre les histoires et après on les raconte aux autres ». Sous les traits et les mots, un texte est là qui se cherche et s'invente.

Tous ces schémas sont consignés dans le carnet comme autant de projets d'écriture qui exhibent un travail, un

mode régulation entre le désir d'un texte et les premières tentatives pour le faire naître. À ce titre, parce qu'il réunit des documents où la forme écrite se cherche sur la page et dans l'écrit, le carnet échappe au statut de recueil d'écritures intermédiaires : « Ce que je redouterais confusément, c'est qu'y joue l'idée qu'il y a une pensée (premièrement), à exprimer, (deuxièmement), et que cette pensée s'exprime dans un premier temps à l'oral - comme si l'oral c'était du brut et du simple ! -, et dans un deuxième temps, par passage de l'oral à l'écrit (...) je ne me représente pas du tout l'activité d'écriture comme branchée sur l'activité orale, mais comme étant à développer comme une autre capacité du langage, différente, et non pas 'issue de' (...) l'aventure langagière de l'oral est une, et l'aventure langagière de l'écrit est autre, et elles sont toutes les deux fondées sur la langue dans des situations profondément différentes. »²⁵ Le carnet est le lieu où l'écriture est au travail.



Écrire pour raconter : reformuler, paraphraser...

À l'occasion de la lecture, en cycle 3, du roman *La lumière volée*, (Hubert Mingarelli, Gallimard, coll. Page Blanche), Michel Eymard, enseignant, pose cette question à ses élèves : « Comment s'y prend-on pour donner du sens à un texte ? Qu'est-ce qu'on mobilise ? Qu'est-ce qui fait que certains comprennent plus de choses que d'autres ? Comment peut-on progresser ? » Il leur propose alors d'installer un rituel qui

Ce que nous avons retenu

Gad a entendu un bruit mais Élie n'a rien entendu. Gad pose sa main sur l'épaule d'Élie pour lui dire de s'accroupir. Ils attendent un petit moment et tout à coup une chouette s'envole. (Charlotte)

Ce que nous déduisons

Je pense qu'Élie s'est enfui de Lublin parce qu'il y avait la guerre. (Inès) ■ Pendant la guerre mondiale, les Allemands ont poursuivi les parents d'Élie. Sa mère l'a mis sur un lac. Les Allemands ont tué les parents. Josef a trouvé Élie. Élie a grandi et Josef est mort. (Naoufel) ■ Je pense qu'ils vont se faire prendre par les Allemands. (Kaïs)

consiste à annoter le texte, épisode par épisode, pour mettre en valeur les éléments qui ont permis à chacun d'interpréter le texte comme il l'a fait. Ces notes, classées, hiérarchisées, donnent lieu à des reformulations que chaque élève soumet au reste de la classe : ces activités donnent lieu à de la paraphrase dont Catherine Fuchs dit que : « *c'est presque pareil modulo quelque chose.* »²⁶ Grâce à ces écrits, chacun peut réagir aux stratégies des autres et le maître, lui :

- peut avoir une idée des cheminements de ses élèves : « *À la lecture de ce que chacun a écrit, je prends la mesure du sens que chacun est en train de construire ; des contresens aussi parfois* »
- peut faire prendre conscience de la diversité des apports extérieurs que chacun convoque pour 'faire parler le texte' : « *on s'aperçoit que certains font appel des connaissances qu'ils ont pour donner du sens au texte* »
- peut donner forme à des stratégies complexes : « *on s'aperçoit que certains mettent en réseau différents moments de l'histoire et qu'ainsi se révèlent des choses qui ne sont pas dites* »
- peut mesurer le degré de perméabilité des élèves à l'écriture d'un auteur : « *certains sont complètement imprégnés de ce qu'ils ont entendu au point d'inclure, à bon escient dans leur production, des formulations tirées du texte de l'auteur* »
- peut ouvrir des chantiers de travail pour faire progresser ses élèves : « *on prend la mesure de ce qu'on a à acquérir pour enrichir la compréhension des choses. On se demande comment on va faire pour savoir.* »²⁷

Dans cette activité, les élèves utilisent beaucoup la paraphrase qui était, dans l'Antiquité, un élément important de l'apprentissage de la rhétorique : « *Quintilien, par*

exemple, à plusieurs endroits du De Institutione oratoria, invite à apprendre aux élèves à paraphraser en prose des textes en vers, en les résumant ou en les amplifiant, en tous cas en les transformant sans trahir la pensée initiale du poète. Mais la paraphrase ne concerne pas que les débutants : elle est un exercice de reformulation utile à l'entraînement des experts ; c'est à ce titre que Cicéron (dans le Oratore) dit l'avoir pratiqué (à l'imitation de ses maîtres) dans sa jeunesse. »²⁸

Le carnet mémorise ces entraînements où on apprend des auteurs en se les expliquant mais aussi en « *rivalisant avec eux* ».

Importations volontaires du monde écrit dans son propre espace d'écriture, stockage rigoureux de ficelles d'écriture, disposition originale d'éléments hétérogènes (mots, dessins, phrases...) comme premières formes du texte, reformulations de ses lectures, étape par étape, le carnet est un outil qui rend attentif à la langue, ses aspérités, aux processus narratifs, leurs trucs, au fil d'un récit, ses ombres et son mouvement, au regard sur son propre travail, ses lentes appropriations d'un savoir écrire qui ne cessera d'évoluer.

La relecture de cet outil matérialise la complexité des activités qui se croisent, se contraignent, se nourrissent dans la constitution d'un texte : il s'agit de s'organiser et de se laisser surprendre par « une bonne idée », il s'agit de piller les autres et de ramener, seul, des trésors qu'on pense inconnus, il s'agit de repérer des techniques en pensant toujours qu'on les invente au fur et à mesure qu'on avance sur la page, il s'agit enfin de résumer les écrivains, les réduire sur sa feuille et de trouver dans ce texte en miniature l'énergie de s'échapper à son tour.

Anthologie de savoirs faire, le carnet est l'espace où les dessous de l'écriture s'observent et se réfléchissent : feuilleté au moment d'écrire, le besoin de sa consultation se fera de moins en moins sentir. Il n'en restera que le geste celui qui consiste, en cours de texte, à aller

²⁵ AUTHIER-REVUZ Jacqueline, *La réécriture, questions théoriques*, Le Français Aujourd'hui n°144, déjà cité, p.16

²⁶ Cité par Almuth Grésillon dans le *Français Aujourd'hui* n°144, déjà cité, p.11

²⁷ EYMARD Michel, *De la découverte d'un roman à la découverte du théâtre et de la langue*, Lire, Agir, Comprendre n°25, décembre 2000 (voir bibliographie)

²⁸ DAUNAY Bertrand, *Réécriture et paraphrase, contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire*, Le Français Aujourd'hui n°144, déjà cité, p.26

voir comment font les autres, chercher la définition d'un mot pour relancer son travail, recopier une phrase pour épaissir, donner crédit à son propos... Mais, longtemps après, quand on le relit, le carnet rappelle les brouillons d'une écriture qui, pour être personnelle, est condamnée à voyager dans les textes des autres.

■ Yvonne CHENOUF

■ Bibliographie

Livres Jeunesse

■ DELERM Martine, *Je m'appelle Alice*, Albin Michel.

■ NOTTET Pascal & GIREL Stéphane, *La Princesse de neige*, Pastel.
Ces deux albums offrent, à la fin de l'histoire, quelques notes de l'écrivain (ses choix, ses sources) et peuvent être un bon support de réflexion pour les élèves.)

■ BRUEL Christian & CLAVELoux Nicole, *Alboun*, Être

■ PONTI Claude, *Au fond du jardin*, L'école des loisirs

■ PONTI Claude, *La tempêteuse bouchée*, L'école des loisirs

Ces trois albums intègrent, dans leur récit, le processus narratif qui en a permis l'écriture. **Dans le premier** album, l'auteur dispose en marge du texte les icônes qui symbolisent l'activité d'écriture : ajout d'éléments. **Dans le deuxième** album, tous les éléments qui vont constituer l'histoire (le melon représentant une tête) sont présents, cachés dans l'herbe, dès la première page. **Dans le troisième** album, les poussins, en marge, fabriquent avec un brin d'herbe une catapulte qui lorsqu'elle est en marche, semble lancer le récit.

■ SEYVOS Florence & PONTI Claude, *Pochée*, L'école de loisirs

Dans cet album, une des fonctions de l'écriture (faire le deuil d'un ami disparu, est le corps du récit.

Livres Adulte

■ AFL, *Apprendre à écrire. Le sens d'un geste*, brochure destinée à réfléchir avec les parents des jeunes enfants sur la spécificité de l'écriture.

■ AFL, Groupe local des Ardennes, *Production d'écrits narratifs à partir d'albums en cycle 2*, 2003

■ BEAL Yves, LACOUR Martine, MAÏAUX Frédérique, *Écrire en toutes disciplines. De l'apprentissage à la création, cycle 3*, Bordas pédagogie, 2004

■ BON François, *Tous les mots sont adultes*, Verdier

■ LEON Paul & GO Jeannette, *L'écriture, préalable à sa pédagogie*, AFL, 1988

■ ORIOL-BOYER Claudette, *Lire-écrire avec des enfants*, CRDP Midi-Pyrénées, 2002

■ TAUVERON Catherine, *L'aventure littéraire dans la littérature jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*, CRDP de Grenoble, 2002

Revues

■ *Le Français Aujourd'hui* n°144, Réécritures, Janvier 2004,
bureau@afef.org, site : www.afef.org

■ *Lire, Agir, Comprendre* (LAC), École du lac, 105 galerie de l'arlequin, 38100 Grenoble

♦ Être populaire, c'est-à-dire lisible.

François CHATELET