



HAL
open science

LE CARNET DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE AU LYCÉE. Spécificités et enjeux didactiques

Yves Renaud

► **To cite this version:**

Yves Renaud. LE CARNET DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE AU LYCÉE. Spécificités et enjeux didactiques. Les Carnets aujourd'hui, outils d'apprentissage et objets de recherche, Presses universitaires de Caen, 2019, 9782841339358. hal-02377648

HAL Id: hal-02377648

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02377648>

Submitted on 28 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE CARNET DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE AU LYCÉE

Spécificités et enjeux didactiques

La sérendipité a du bon, tout le monde le sait. C'est en travaillant sur la question de l'enseignement de la création littéraire que je me suis intéressé sans l'avoir prévu à ce qu'un usage scolaire du carnet pouvait impliquer et signifier. Et cette attention a donné lieu à quelques constats et quelques réflexions didactiques insoupçonnés. Ce sont ces résultats que je me propose d'exposer dans cet article.

La question qui est la mienne, « comment enseigner la création littéraire à l'école », ne sert qu'à mettre à l'épreuve et à étayer une idée héritée des ateliers d'écriture depuis leur émergence à la fin des années 1960 : il faut mettre au travail. Écrire, écrire, et encore écrire. Or quoi de mieux que de tout garder, pour voir le travail accompli, dans des carnets, sur le modèle de ce que j'avais observé dans les cours d'arts visuels, leurs enseignants s'inspirant eux-mêmes des pratiques d'artistes et de leurs carnets remplis d'esquisses et de croquis, d'exercices et d'essais ? À l'école, « écrire *dans un cahier* » (le cahier étant le support le plus commun de l'école moderne) est devenu, par cette imitation, « écrire *dans un carnet* » (le carnet devenant le lieu de tous les brouillons possibles). Autre raison à cette collecte exhaustive : le recours au carnet, recueil encore vierge des productions futures, devait en faciliter la préservation ; faire écrire sur des papiers libres aurait précipité leur perte entre deux sonneries et trois chahuts. Or, on le verra, procéder de cette façon a une incidence sur ce qui est fait – davantage que la façon de rédiger des élèves, c'est *le sens même* de ce qui est fait qui change, l'enjeu est d'ordre cognitif¹ : on visait le développement d'une posture d'auteur chez l'élève, et on se rend compte qu'on est en même temps en train de dire quelque chose de ce qu'est écrire, de la façon de l'envisager. On découvre que le carnet est un objet très particulier, qui, sans avoir les mêmes spécificités que le carnet d'écrivain (ou d'artiste), est très différent du cahier d'école – il n'est pas un beau cahier, un cahier amélioré, il est bien plus que cela, et c'est ce que je veux explorer dans ces lignes. On découvre en outre que faire écrire les élèves dans un carnet induit non seulement une certaine idée de la littérature, mais encore un certain type de rapport au monde.

1. Comme Anne-Marie Chartier et Patricia Renard le font remarquer à propos du choix de tout type de support à l'école (Chartier & Renard 2000, 137 et 147).

Cadre de l'expérience

Mes recherches partent du principe que la création littéraire peut (si ce n'est doit) avoir sa place à l'école : on enseigne une langue vivante, on ne saurait se contenter d'en enseigner que la maîtrise servile des codes en vue de la production de textes fonctionnels ; n'est-il pas logique que l'acquisition d'une langue passe aussi par la participation à son invention ? Il s'agit donc de mettre la main à la pâte. D'ailleurs, l'étude de la littérature amène à l'écriture, de même que l'écriture appelle la connaissance de la littérature². Le temps où l'on attendait des élèves qu'ils ne soient que de simples lecteurs des phrases de l'autorité est fini, l'horizontalité propre à la postmodernité exige la participation à l'édification commune, quoi qu'en dise le monde industriel, en quête d'exécutants, quoi qu'en dise le monde marchand, en quête de consommateurs.

Je cherche avant tout à placer les élèves en *posture d'auteur* – la formule de Pierre Bourdieu³, reprise par Alain Viala⁴ et développée par Jérôme Meizoz⁵, s'est imposée dans le monde de la didactique mais également de la recherche littéraire ; c'est ainsi que je me place dans la lignée des recherches de Dominique Bucheton⁶, de Catherine Tauveron et Pierre Sève⁷, tout comme dans l'esprit des propositions de François Bon⁸, auteurs qui affirment le pouvoir d'autoformation de l'écriture et insistent sur l'importance du renouvellement du regard porté sur l'évaluation des productions d'élèves (et, partant, de l'enseignement de l'écriture à visée littéraire).

Méthodologie

Les élèves concernés par ces recherches sont des adolescents de 15 à 17 ans, des « gymnasiens » comme on les appelle dans le canton de Vaud, en Suisse, c'est-à-dire des élèves de l'enseignement post-obligatoire, autrement dit des lycéens. Afin de favoriser chez eux l'adoption d'une véritable posture d'auteur, une posture qui accouche de productions écrites que l'on puisse réellement qualifier de *créations* (littéraires en l'occurrence), il m'a semblé judicieux d'encourager non seulement une certaine liberté d'expression, mais surtout le goût pour l'exploration langagière et pour les audaces décomplexées nécessaires à l'émergence de la novation. De quelle façon ? Par la mise en place d'un dispositif consistant à les faire écrire le plus souvent possible (en moyenne deux périodes, soit 2 x 45 minutes, toutes les deux semaines, voire davantage – ce qui représente à peu près le tiers des heures de français), à partir d'amorces comme on

2. Voir à ce sujet Reuter 1995, 5-23 ; Tauveron & Sève 2005, 110.

3. Bourdieu 1998, 113 et 134.

4. Viala 1993, 215-217.

5. Meizoz 2007, 18-22 et 32.

6. Bucheton 1998 et 2014.

7. Tauveron & Sève 2005.

8. Bon 2012, 189-217.

en trouve dans la plupart des ateliers d'écriture⁹. Cette expérience a été menée dans deux classes différentes pendant un an et a permis de recueillir environ 600 textes dont les premiers jets ont été rédigés pour la plupart dans des carnets, des carnets dont j'avais imposé le modèle¹⁰.

Le choix de faire écrire les élèves dans des carnets a été dicté en partie par des raisons pratiques (faciliter une prise de données) de façon *totale*ment innocente: je ne pensais pas que ce support puisse avoir autant d'influence non pas tant sur la maîtrise de l'écriture (vaste thème qu'il ne s'agit pas de discuter ici) que sur le sens de ce qu'*est* écrire; je n'en avais interrogé ni la spécificité ni les effets particuliers. C'est à l'occasion des journées d'études de l'ESPE de l'académie de Caen consacrées aux carnets comme supports d'apprentissage et objets de recherche en 2013 et 2016 que j'ai pu me pencher sur ces questions. Mes investigations ont connu trois étapes: 1) une petite enquête auprès des élèves ayant subi la pratique du carnet d'écriture pour voir quelle importance l'objet avait eue pour eux; 2) une tentative de revue de ce que les écrits didactiques pouvaient avoir dit à propos du carnet comme support (notamment par rapport au cahier d'écolier); 3) l'élaboration d'une définition du carnet basée sur mes découvertes et mes observations et inspirée notamment par Gérard Genette, dont les propos dans *Seuils*¹¹, comme on le verra, ont été hautement profitables. Si je tente de penser le carnet d'écriture avant tout comme outil didactique différent des autres supports d'écriture scolaires, je ne peux m'empêcher de m'intéresser un tant soit peu aux carnets d'écrivains, dans la mesure où ce qui est exploré, au-delà de la question du recours aux carnets, est la question de l'enseignement de l'écriture littéraire¹².

Première étape: que sont vos carnets devenus?

Le carnet est-il un support qui fait sens pour les élèves? Ce fut le point de départ de mes réflexions. Et pour en avoir une idée, plutôt que de récolter quelques vagues et complaisantes impressions auprès d'anciens gymnasiens forcément émus par le souvenir de leur scolarité, je leur ai posé la question suivante (par messages électroniques): «Avez-vous conservé votre carnet d'écriture?» La question me paraissait

9. On peut en trouver de nombreux exemples dans Roche *et al.* 2015, ou dans Stachak 2004.

10. C'est ici l'occasion de préciser que dans le dispositif que je mets à l'épreuve, les carnets font 13 x 21 cm et comportent 80 pages quadrillées; leur papier (70 g/m²) est couleur ivoire, leur couverture cartonnée.

11. Genette 1987.

12. Les carnets ne sont pas les seuls outils du dispositif mis à l'épreuve dans mes recherches sur l'enseignement de l'écriture littéraire, ils coexistent et ne trouvent leur pleine signification qu'avec d'autres outils: les élèves, par exemple, n'ont pas écrit uniquement dans des carnets, mais ont aussi eu recours à des logiciels de traitement de texte, que ce soit sur ordinateur de bureau ou sur smartphone; d'autres outils, comme des recueils d'extraits littéraires, mais aussi des routines, des reproductions de pratiques, des outils donc non seulement matériels mais aussi mentaux entrent en ligne de compte. C'est volontairement que je passe sous silence dans cet article ces autres éléments pourtant fondamentaux, tentant de définir un outil qui m'apparaît fort intéressant en lui-même.

pertinente, car tout le monde le sait, le semestre à peine terminé, il est d'usage de fêter les vacances en participant à un solennel et joyeux désencombrement : « Les cahiers au feu, la maîtresse au milieu », dit la comptine depuis plus de cinquante ans, rappelant que pour les élèves, les cahiers ne représentent bien souvent qu'un « savoir mort » et que la vraie vie, leur vie, est ailleurs¹³. Sans compter que notre époque est plutôt à la consommation qu'à la transmission (tout au plus songe-t-on à se débarrasser des cahiers avec le papier à recycler). Il me semblait donc raisonnable de penser que le taux de conservation d'objets qui avaient présidé à bien des heures de travail en classe et parfois hors de la classe serait un indice intéressant quant à la valeur qui leur était attachée et qui perdurait au-delà des mois et des années, preuve du sens que ces objets pouvaient avoir pour les élèves, preuve de l'importance de leur statut et de leur différence par rapport à tout autre matériel scolaire. Résultat : après deux ans, les 42 élèves concernés avaient TOUS conservé leur carnet, TOUS savaient où il se trouvait, sur quelle étagère, dans quelle pile, dans quel tiroir. Quelques-uns m'envoyèrent même une photo du coin de bibliothèque (situé parfois au chevet de leur lit) où était rangé le recueil de leurs écrits. Tous disaient vouloir le conserver. Pourtant, dira-t-on, il ne s'agit que de brouillons, de textes maladroits et raturés ! Eh bien cela ne semblait pas, au contraire, avoir dévalorisé la chose. Les résultats de cette première enquête m'autorisaient ainsi à poursuivre mes investigations quant à la spécificité de ce support. Le recueil des premiers jets aurait-il donc une tout autre valeur que les feuilles volantes des brouillons de rédactions scolaires ? Je me suis mis à penser que les carnets d'écriture étaient déjà, d'une certaine façon (et c'est ce que je veux étayer), des œuvres littéraires, le propre des œuvres étant de durer¹⁴.

Deuxième étape : du côté de la didactique

La recherche en didactique devait pouvoir me renseigner : quels constats avait-elle pu faire sur le rôle de ce support particulier dans l'apprentissage de l'écriture à visée littéraire ? Étonnamment, elle ne s'y est que peu intéressée. Un chantier de recherche concernant les outils de l'enseignement du français a pourtant été ouvert en 2000 par la revue *Repères*. On y trouve déjà des définitions et des classifications qui permettent de mieux situer le carnet en son usage scolaire. À l'évidence, ce dernier fait partie de ces outils auxquels le numéro 22 est consacré. Dans leur introduction, ses directeurs en donnent une première définition : « tout artefact introduit dans la classe de français servant l'enseignement / apprentissage des notions et capacités »¹⁵. Poursuivant plus avant l'exploration de ce qu'ils reconnaissent être une « zone importante, mais encore largement inconnue » de la didactique du français, ils signalent que certains de ces artefacts ont été « détournés de leur utilisation originelle », pour être « mis au

13. Debarbieux 1999, 89-90.

14. Et surtout des œuvres d'art, au sens d'Arendt 1983, 222-230.

15. Plane & Schneuwly 2000, 5.

service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier» et «participent d'un dispositif dans lequel ils jouent un rôle précis»¹⁶. À n'en pas douter, les carnets sont de ceux-ci, vu qu'ils fonctionnent dans des contextes sociaux autres que scolaires, celui des artistes et des écrivains, et ne font donc pas partie des outils ordinaires de l'enseignement comme les cahiers ou les classeurs. Bref, comme Plane et Schneuwly, j'essaie «de décrire et de comprendre leur usage», eux des outils de l'enseignement du français en général, moi du carnet seulement, et de «donner à l'analyse didactique une dimension plus sensible, plus matérielle, moins désincarnée»¹⁷, même s'il est moins question ici du rôle didactique de l'usage du carnet en classe, que de la *signification* dont cet usage est porteur, signification qui oriente les apprentissages de l'écriture et la compréhension de ses enjeux. On peut en tout cas préciser, grâce aux distinctions qu'ils rappellent à raison de toujours faire, que mon essai de définition ne se place ni du point de vue de l'enseignant (qui vise à développer la posture d'auteur chez ses élèves), ni de celui du chercheur (qui cherche à récolter des données), mais de celui de l'élève, de la façon avec laquelle il va envisager la valeur et l'intérêt de l'écriture en s'emparant de ce support.

Ces clarifications nécessaires restent générales, et j'ai eu beau compulsier les manuels et les travaux concernant les ateliers d'écriture et l'application de leurs principes en classe, rien n'est dit sur l'intérêt qu'il y a à faire du *carnet* un outil privilégié (ou pas) pour apprendre à *bien* écrire (je parle de style, pas de calligraphie). Seules les questions de consignes, de déroulement de séance d'écriture, d'évaluation et de réécriture sont abordées.

Anne-Marie Chartier, qui a consacré plusieurs articles à la question des cahiers et des classeurs, notamment dans *Repères*, fait le même constat : «Les recherches en didactique se soucient peu des supports de travail utilisés en classe, et pour cause : des cahiers d'apparence semblable peuvent garder la trace de démarches d'apprentissage fort différentes et des supports variés (cahiers, classeurs, pochettes, feuilles volantes, photocopiés, fichiers préimprimés, fichiers informatiques) renvoyer à une pédagogie uniformément normée¹⁸.» L'autrice souligne que pourtant «les supports matériels définissent des attitudes dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles»¹⁹. On retrouve la même idée dans son article de 2002 : «Chacun se doute, sans qu'il soit besoin de longues enquêtes, que les supports d'écriture ne sont pas indifférents à la production d'écrit²⁰.» Mais ce que Chartier met en avant, c'est que les recherches ont été motivées par la production de textes par ordinateurs qui, modifiant les modalités ordinaires du travail d'écriture, ont rendu visibles les gestes de travail des anciens supports papier-crayon²¹.

16. *Ibid.*

17. *Ibid.*, 6.

18. Chartier & Renard 2000, 135.

19. *Ibid.*, 136.

20. Chartier 2002-2003, 149.

21. *Ibid.*

Alors que la génétique textuelle et la critique génétique, dans le domaine littéraire, s'intéressent particulièrement aux supports d'écriture, et notamment au carnet, depuis les années 1970-1980, cette question reste peu problématisée dans le domaine didactique : seuls les travaux d'élèves sont pris en considération, les choix de supports étant ceux du maître, relevant ou de sa commodité personnelle ou des usages locaux, contraints par les questions d'efficacité et de coût²². Ce choix est souvent dicté par un souci de mise en ordre : le maître craint le *fouillis* dans la bonne tenue du matériel, *fouillis* qui révélerait alors celui que les élèves pourraient avoir dans leur tête ! C'est une mise en ordre cognitive que les maîtres s'évertuent à construire en leur apprenant leur métier d'élève²³. Notons en outre que dans aucun de ces articles il n'est fait mention des carnets de manière explicite.

On ne trouve pratiquement rien non plus dans les travaux concernant l'enseignement / apprentissage de l'écriture. Par exemple, Yves Reuter, dans son fameux *Enseigner et apprendre à écrire*, ne consacre que deux ou trois phrases au support matériel. Changer de support comme d'outils (crayons, stylos, ordinateurs) n'est envisagé que comme « objet possible de diversification complémentaire » aux jeux d'écriture qu'il suggère²⁴, sans aucun autre prolongement, aucun autre commentaire. Quelques pages plus haut, il signale pourtant que les écrivains livrent des réflexions qui pourraient intéresser la didactique, quand par exemple ils disent l'importance qu'ils accordent aux rituels, à savoir « les lieux, les instruments *et les supports...* »²⁵. Mais on n'en saura pas davantage ! Dommage. On peut le comprendre. La didactique se méfie des écrivains, toujours prompts à se réclamer de l'inspiration divine et du génie : Reuter les qualifie de d'"experts" reconnus *socialement* de l'écriture » en précisant aussitôt que leur écriture est « une écriture très singulière »²⁶. Hélas pour moi.

On ne trouve rien non plus dans les écrits des spécialistes du rapport à l'écriture comme Christine Barré-de Miniac. Celle-ci décrit ce qu'elle appelle la « dualité de l'écriture »²⁷ : pour les élèves existent deux mondes de l'écriture, celui de l'écriture pour soi, à la maison, en dehors de l'école, fortement investie, où l'on peut tout dire (et où il y a donc la possibilité de créer), et d'autre part celui de l'écriture sous contrôle, l'écriture à l'école pour l'école. Je m'étonne qu'elle n'évoque pas à ce moment précis une piste didactique de décloisonnement fondée sur le choix des supports.

Dans un même esprit, on pourrait se demander quel rôle le support pourrait jouer dans le plaisir d'écrire, plaisir nécessaire à l'adoption d'une posture d'auteur. Enfin, si l'on consacre des pages pour souligner combien le *cadre* peut avoir une importance pour ce qu'on pourrait appeler l'inspiration, si on rappelle comme il est déterminant d'avoir « une chambre à soi », on ne dit mot du support. Ou presque.

22. Chartier 2002-2003, 150.

23. Chartier & Renard 2000, 155-156.

24. Reuter 1996, 154.

25. *Ibid.*, 55. (Nous soulignons.)

26. *Ibid.* (Nous soulignons.)

27. Barré-de Miniac 2000, 113.

On trouve le terme de « carnet » chez Catherine Tauveron et Pierre Sève : eux font remarquer, mais brièvement, que l'usage d'un carnet d'écriture contribue au développement de la posture de l'auteur. Leur argument est le suivant : « L'élève [y] est invité à faire des essais d'écriture pour lui-même » ; cette « auto-prescription de la consigne » le rapproche de l'auteur, « dans la mesure où un auteur, à la différence d'un élève, ne se laisse jamais ou rarement imposer une consigne ». Le carnet permet également la rédaction des textes répondant à des consignes appelant des écrits courts, la notation de différentes informations documentaires utiles à la rédaction d'un récit, des phrases ou des passages récoltés au fil des lectures servant de modèles, etc. Il est invité à y construire « son univers personnel ». Ce carnet d'écriture trouverait sa place en symétrie du carnet de lecture instauré par le document d'accompagnement des programmes intitulé *Lire et écrire au cycle 3*²⁸. On sait que les carnets de lecture, eux, jouissent d'une littérature abondante. Outil roi des cercles de lecture, ceux-ci se sont imposés de par leur petit format, prêts à récolter les *semences*, c'est-à-dire les idées et les questions suscitées par la lecture et motivant les discussions²⁹. Claire Doquet-Lacoste, lorsqu'elle rend compte de l'introduction des carnets de lecture à l'école recommandée par les programmes de 2002, évoque, quoique succinctement, la particularité de ce support (le terme figure plusieurs fois dans son article). Recueil d'écrits scolaires d'un nouveau type, objet qui « relève du privé »³⁰, joue avec l'intime, et « donne part au hors-scolaire », il constitue un espace de liberté : « On peut y écrire avec des stylos de toutes sortes, dans tous les sens ; on peut y dessiner, y coller des choses ; on peut y écrire ce que l'on veut du moment que cela a trait aux lectures »³¹. On comprend, bien que cela ne soit pas aussi explicite que ce que je soutiens ici, que l'outil « carnet » n'est pas un cahier comme un autre, mais un support qui, de par sa matérialité même, invite à cette liberté inédite à l'école.

Mais ne confondons pas carnet d'écriture et carnet de lecture. Je veux bien admettre que son apparition à l'école participe d'un même souci : tous deux se veulent des outils pédagogiques au service d'une plus grande proximité et d'une plus grande familiarité avec la littérature, littérature longtemps victime de la méfiance que le contexte de mai 68 avait vu naître à son égard, la jugeant élitiste et bourgeoise³². Inquiets dans les années 1990 de la minoration possible du littéraire dans les études didactiques, les chercheurs encourageaient alors la naissance d'une didactique de la littérature³³. Celle-ci, sans réanimer les vieux clivages, a favorisé l'instauration d'une posture de lecture autonome dès l'école primaire, par le biais, notamment, du carnet de lecteur³⁴.

28. Tauveron & Sève 2005, 58.

29. Voir Lafontaine *et al.* 2013.

30. Doquet-Lacoste 2008, 51.

31. *Ibid.*, 52.

32. Bishop 2010, 18.

33. Daunay 2010, 30.

34. Ahr & Joole 2010, 69.

« Devenir l’auteur de sa parole », comme le formule Bucheton³⁵, que ce soit comme sujet-lecteur ou comme sujet-scripteur, voilà un objectif commun aux carnets de lecture et aux carnets d’écriture. Mais ne nous y trompons pas : l’usage du carnet d’écriture est davantage redevable aux premiers ateliers d’écriture, ceux des années 1970, dont le souci était alors « de donner “le pouvoir à l’imagination”, de développer la fonction expressive de l’écriture, de trouver les déclencheurs adéquats à la créativité naturelle de l’enfant »³⁶. En outre, les textes officiels de 2002 considèrent les écrits des carnets de lecture comme des *écrits de travail* ou des *écrits intermédiaires*³⁷ ; or ce que je soutiens ici, on le verra, est que les textes des carnets d’écriture sont d’un autre ordre et se suffisent à eux-mêmes.

Pour avancer dans la compréhension de ce que le carnet apporte à l’écrivain en devenir, il faut se tourner vers l’ouvrage d’Alain Duchesne et Thierry Leguay, *Les petits papiers. Écrire des textes courts*. À la fois anthologie et guide de propositions d’écriture créative, ce livre plus pédagogique que didactique contient un chapitre intitulé « Carnet »³⁸, et il en dit quelque chose de capital : invitant à l’écriture régulière, le carnet se révèle être « l’outil d’une modification de sa perception, de sa relation au monde »³⁹. Force est de constater que si la recherche en didactique a su décrire les nombreuses compétences à acquérir et les nombreuses difficultés à surmonter pour savoir un tant soit peu écrire, elle a par contre négligé cette donnée essentielle pour la réussite de l’écriture *littéraire* : la nécessité d’aiguiser sa perception, sa relation au monde. Or voici ce que rappellent Duchesne et Leguay, prônant forme brève et carnet :

L’écrivain ne cesse d’être à l’écoute du monde ; il a la vigilance de la mouche, du lézard ou du chat. Mais la difficulté naît de ce que la prestesse nécessaire à la saisie du réel est contredite par la lenteur obligée du cheminement de l’écriture. Les *jets* que sont les formes brèves permettent à l’écrivain de réduire cette distance entre l’affect ou la perception et son expression. Grâce au coup d’œil panoptique qu’il autorise, le petit texte s’offre plus facilement qu’un autre à la relecture et au polissage⁴⁰.

Le carnet a précisément ces vertus : il invite d’une part à la forme brève et il est toujours prêt d’autre part à recevoir les impressions du réel sur l’auteur. Ici aussi son usage favorise la posture d’auteur. Enfin un auteur qui encourage de façon vraiment explicite le recours au carnet pour développer des capacités d’écriture littéraire, c’est-à-dire pour adopter une véritable posture d’auteur, se trouve être Ralph Fletcher, écrivain et formateur d’enseignants animateurs d’ateliers d’écriture. On peut ainsi lire ceci dans son ouvrage pour la jeunesse *A Writer’s Notebook* :

35. Cité in Ahr & Joole 2010, 79.

36. Tauveron 2009, 95.

37. Ahr & Joole 2010, 71 ; Bishop 2007, 27-28.

38. Duchesne & Leguay 1991, 67-80.

39. *Ibid.*, 77.

40. *Ibid.*, 9.

Les écrivains sont comme tout le monde, si ce n'est sur un point important. Les personnes ordinaires sont habitées sans cesse de pensées et de sensations, remarquant tel ciel ou percevant telle odeur, mais elles n'en font rien. Leurs pensées, sensations, sentiments ou opinions, les traversent comme l'air qu'elles respirent. Ce n'est pas le cas des écrivains. Les écrivains réagissent. Et les écrivains ont besoin d'un lieu pour enregistrer leurs réactions. [...] *Un carnet d'écriture vous offre la possibilité de vivre comme un écrivain, non seulement à l'école pendant les heures de rédaction, mais où que vous soyez, à n'importe quel moment de la journée*⁴¹.

En conclusion de cette étape, je reste étonné du peu de cas que fait la didactique de la question du choix du support dans l'enseignement de l'écriture littéraire, quand on sait quelle est l'importance des supports pour les écrivains. La critique génétique l'a bien montré. Comme l'écrit par exemple Claire Bustarret : « Plus d'un écrivain, de Colette à Barthes, a souligné la relation sensuelle qu'il entretient avec les supports et les instruments d'écriture qu'il choisit, et les incidences de ce contexte matériel sur l'ardeur du créateur »⁴², citant en exemple Jean Genet, qui « évoquait la texture même du support comme déclencheur secret de son envie d'écrire autre chose qu'une simple correspondance amicale, d'entrer dans la poésie, dans la fiction »⁴³.

Pourquoi si peu ? Je pense que le carnet implique l'idée de prise de notes imparfaites et le mettre en avant pourrait laisser croire à la valeur du brouillon en tant que brouillon. Or l'école n'envisage pas, malgré les apports de la critique génétique, que le brouillon soit autre chose qu'un premier jet destiné à être retravaillé – il ne faudrait pas en faire trop grand cas, il est destiné à disparaître.

Un détour par l'histoire des supports le prouve : le parchemin, le papyrus, les premiers papiers étant onéreux, ils n'étaient destinés qu'à ce dont il fallait garder mémoire, certaines opérations marchandes, des modèles d'écriture, des savoirs magistraux. Les brouillons, les essais, les prises de notes se sont très longtemps faits sur des supports effaçables (tablettes de cire ou ardoises) ou de récupération, « juste bons pour la poubelle »⁴⁴. Le papier est devenu bon marché, l'ardoise a disparu, mais pas l'idée que le brouillon est destiné à la destruction et à l'oubli. Ainsi le premier jet est-il encore considéré comme forcément mauvais, en tout cas perfectible, il appelle réécriture et mise au propre (recourant aujourd'hui au traitement de texte et à l'imprimante). Il n'y a qu'à voir comme les rares cahiers du passé qui sont parvenus

41. Fletcher 2003, 3-4 : « *Writers are like other people, except for at least one important difference. Other people have daily thoughts and feelings, notice this sky or that smell, but they don't do much about it. All those thoughts, feelings, sensations, and opinions pass through them like the air they breathe. Not writers. Writers react. And writers need a place to record their reactions. [...] A writer's notebook gives you a place to live like a writer, not just in school during writing time, but wherever you are, at any time of day.* » (C'est l'auteur qui souligne, nous traduisons.)

42. Bustarret 2009, 50.

43. *Ibid.*

44. Dancel 2000, 123.

jusqu'à nous sont souvent des cahiers d'apparat ou des cahiers d'excellence⁴⁵ : des cahiers que conservait non pas l'élève, mais le maître, et dans lesquels les meilleurs avaient le droit de recopier leurs excellentes rédactions. Car le cahier a longtemps été la vitrine de l'enseignement, un lieu de contrôle incroyable : les maîtres, les parents et les inspecteurs scolaires les voulaient propres. Certes, à partir du XIX^e siècle, on s'est mis à laisser visibles maladroresses, fautes et erreurs, mais uniquement dans le but de rendre compte des apprentissages en cours et de rassurer les familles populaires⁴⁶. Malgré tout, au primaire, « conserver ces tâtonnements disqualifierait l'école et rendrait patents des écarts de performance aussi humiliants pour certains enfants que pour leurs familles »⁴⁷.

Mon hypothèse est donc qu'aujourd'hui encore le mépris longtemps accordé à ces tâtonnements influence les usages scolaires et empêche la prise en compte de la valeur des premiers jets tels que le carnet d'écriture se plaît à récolter.

Paradoxalement, cette myopie a été renforcée par ce qui a permis en même temps leur apparition dans les classes de français : les transformations subies par le cahier au XX^e siècle ont fait du carnet un simple cahier parmi d'autres, aussi « mal tenu » que le sont désormais tous les cahiers. Le carnet de textes passe inaperçu dans sa spécificité, considéré comme un aboutissement logique de la démocratisation des études et de la lente libération de l'expression personnelle. L'école républicaine a pensé que l'élève ne devait pas seulement fréquenter les classiques et imiter les modèles de rhétorique mais devait aussi apprendre à composer des textes, y compris dans les classes primaires où il n'y avait ni latin ni rhétorique. Dans les années 1970, les exercices de « composition française », ou de « rédaction de style », sont devenus des exercices d'« expression écrite », puis de « production de texte »⁴⁸ (appellation qui trahit la disparition des modèles aussi bien stylistiques que moraux). L'apparition de la plume métallique, bien plus résistante que la plume d'oie, plus propre, et surtout celle du stylo-bille, autorisé en classe depuis cinquante ans, ont favorisé la pratique généralisée de l'écriture : plus de buvard, plus d'encrier, plus d'exercice de maintien pour éviter de faire cracher la plume ; l'écriture manuscrite exige moins d'application, moins de cérémonie, elle se désacralise peu à peu jusqu'à ce que l'écriture de premier jet devienne licite (alors qu'en 1950, il n'était pas question de rendre une copie sans être passé par le stade du brouillon et de la mise au propre après correction)⁴⁹. Dans le même temps, une plus grande liberté d'expression a été accordée aux élèves : à une rhétorique fortement normative du début du XX^e siècle (le portrait du bon élève, les bienfaits du progrès, l'hommage aux femmes de soldats), on est passé à une expression sollicitant davantage l'expérience singulière (mes camarades de classe, la fête au

45. Chartier 2003, 82.

46. *Ibid.*, 100-101.

47. *Ibid.*, 101.

48. *Ibid.*, 94.

49. *Ibid.*, 95.

village), puis à l'expression de soi (les choix et les opinions personnels)⁵⁰. Sans parler des effets de la secondarisation ou de l'influence de pédagogues comme Freinet.

De nos jours, les maîtres proposent aux élèves d'avoir des carnets d'écriture personnelle qui rappellent un tant soit peu le journal intime. On laisse ainsi exister des écrits non corrigés, on intègre le cahier d'essai : en ce début de XXI^e siècle, « les écritures de "premier jet" sont de plus en plus fréquentes »⁵¹ et les cahiers de classe « ressemblent de plus en plus à des brouillons »⁵². Tout ceci a laissé accroire que le carnet n'était qu'un autre nom du « cahier de composition » devenu « cahier de textes ». À tort.

Troisième étape : spécificités du carnet

Les carnets ne sont pas des cahiers. Ce sont des supports tout à fait particuliers qui rappellent le travail des peintres et des plasticiens. Dans l'enseignement du français, ils marquent selon moi une véritable rupture (passée inaperçue) avec le cahier traditionnel. Ils impliquent un changement de regard porté sur la production écrite, et sur la façon de se l'approprier, du côté de l'élève, et donc de l'enseigner, du côté du maître. Ils sont un accès privilégié à l'expérience de la création.

Les carnets de dessins, modèles des carnets d'écrivains ?

Pour mieux le comprendre, il y a lieu de s'intéresser à ce qui se fait en classe d'arts visuels. Le carnet y est un des outils d'enseignement phares. En France, les instructions officielles de 2002 ont instauré le recours au carnet de dessins dans les trois cycles de l'école élémentaire, mais dans les « lycées » suisses, ce sont les enseignants eux-mêmes qui l'ont décidé. Quant aux maîtres spécialistes issus des écoles d'art, les carnets de dessins ou carnets de travail ont accompagné tous leurs travaux durant leurs études. Ils leur permettaient de noter et de développer une idée, d'y recueillir en les dessinant de nombreux éléments concernant leur projet. Les étudiants devenus enseignants ont tout naturellement importé cette pratique dans leurs classes.

Il existe un ouvrage de référence pour cet enseignement : *Carnets de dessins. Une pratique des arts plastiques et visuels à l'école*. Daniel Lagoutte, qui préface le manuel, résume ainsi ce qui fait la force de la démarche :

Le carnet de dessin, réalisé au fil des jours, [...] contient les représentations qui sont vraiment celles de l'élève [...]. Là se trouve l'expression de ce qui intéresse et de ce qui inquiète l'élève. Là se situe la source de toute création plastique. L'enfant [...] se comporte ici comme un artiste⁵³.

50. *Ibid.*

51. *Ibid.*, 103.

52. *Ibid.*, 104. Vu le thème de mon propos, je néglige ici sciemment le rôle de l'écriture sur ordinateur et toutes les stratégies d'apprentissage qu'elle a fait émerger.

53. Lugand & Margalejo 2005, 3.

Or, au lycée, ces carnets font partie du dossier qui accompagne l'œuvre aboutie et sont pris en compte au moment de l'évaluation. Ils révèlent le chemin parcouru autant qu'ils révèlent des représentations « qui sont déjà les siennes ». L'idée est la même avec le carnet d'écriture défendu par Fletcher, Tauveron et Sève, à une différence près, et elle est de taille : le carnet de dessins n'est pas seulement une préparation, on y est déjà artiste, et tout naturellement il s'autonomise jusqu'à *faire* œuvre en tant que tel. J'en veux pour preuve l'intérêt porté aux carnets d'artistes comme Léonard de Vinci⁵⁴ ou Eugène Delacroix⁵⁵.

La leçon des carnets d'André du Bouchet

Voilà donc que le carnet se suffit à lui-même. Voilà qu'on le parcourt pour contempler le processus de la création indépendamment du poème ou de la nouvelle dont il a été l'origine (peut-être même le projet n'a-t-il pas abouti).

Pensons au poète André du Bouchet : ses carnets sont devenus aussi importants voire davantage que ses recueils de poèmes. On publie et on lit les *Carnets* d'un point de vue purement esthétique, et non d'un point de vue de critique génétique. Selon un critique universitaire, il se pourrait bien que cette œuvre *première* soit en fait l'œuvre majeure de du Bouchet⁵⁶. Le carnet est une source qui n'a pas d'intérêt parce qu'elle est source ou origine *de quelque chose d'autre*, de plus grand, mais parce qu'elle *est* source, tout simplement, jaillissement merveilleux, admirable lieu de renaissance du monde ou de naissance de mondes possibles – les accouchements n'ont-ils d'intérêt que parce qu'ils promettent un homme affranchi du nouveau-né qu'il fut d'abord ? L'accouchement n'a-t-il pas une valeur intrinsèque ? On peut avoir du plaisir à contempler l'origine du monde sans en demander davantage, quelque indécent que cela puisse paraître.

Ces réflexions sur les *Carnets* d'André du Bouchet me montrent ainsi la voie de la définition que je cherche : le carnet, c'est l'expérience de la création exhibée. Ce qui fait son intérêt, c'est son dévoilement de l'acte d'écrire lui-même, et non la publication de l'écrit achevé. C'est le moment où le poète « racl[e] les pierres du sol avec [s]on carnet », pour reprendre les mots mêmes de du Bouchet⁵⁷.

Le carnet, définition d'un support particulier

Ainsi le carnet d'écriture est-il un support très particulier dont on peut proposer une définition renouvelée propre à démontrer la pertinence d'un recours au carnet littéraire à l'école quand on veut faire entrer les élèves dans la posture d'écrivain.

54. Clark 2005, 111-139.

55. Voir, par exemple, les commentaires d'André Joubin, in Delacroix 1996, 92-115.

56. Leuwers 2003, 43.

57. Du Bouchet 1989, 28.

Au (quasi-)terme de cette enquête, je propose cinq caractéristiques propres au carnet lorsque celui-ci est utilisé à l'école, les voici :

- Le carnet n'est pas le lieu de l'écrit, mais de l'écriture. Non pas celui du *produit*, mais celui du PROCESSUS. La rature, la maladresse ou la trouvaille, le désordre en sont les signes. C'est le lieu de l'exploration de la langue écrite. L'instaurer à l'école, et valoriser ainsi le processus, c'est montrer à l'élève qu'il a le droit d'être auteur, donc d'inventer sa phrase sans avoir recours à un modèle préexistant (même si on lui enseigne des genres fonctionnels à d'autres heures). Ici il apprend non pas ce que *c'est que de savoir écrire*, mais *ce qu'est écrire*. Il l'expérimente.
- Le carnet se caractérise ensuite par sa SINGULARITÉ. Autant l'imprimé est-il destiné, une fois le bon à tirer obtenu, à être reproduit un grand nombre de fois, autant le carnet échappe-t-il à la simple reproductibilité. Seuls la transcription ou mieux le fac-similé permettront une certaine diffusion au carnet. Mais, on le sait depuis Walter Benjamin, le fac-similé affiche d'emblée son caractère de copie et souffre ainsi de la perte de son « aura », de son authenticité, que seul détient l'original⁵⁸.
- Le carnet prescrit une écriture qui suit la logique de la LINÉARITÉ. On le remplit, *en principe*, dans l'ordre de ses pages.
- Le carnet invite, *a contrario* et toujours *en principe*, à une LECTURE ÉCLATÉE, non linéaire et partielle. Il renverse donc les codes du roman, qui lui n'a sans doute pas été écrit de façon linéaire mais appelle à être lu de la première à la dernière page (cela dit sans vouloir nier les « droits imprescriptibles du lecteur »⁵⁹!).
- Enfin l'usage du carnet révèle sa relative STABILITÉ : on ne s'en débarrasse pas, comme en atteste la modeste enquête évoquée plus haut, contrairement aux cahiers remplis d'exercices de maths et de lacunes comblées à la hâte que les élèves finissent toujours par jeter, contrairement aux feuilles des classeurs si vite envolées. Le carnet n'est donc pas un joli cahier ou un cahier amélioré, il est vraiment autre chose : il se distingue des objets de *consommation* (les cahiers usuels peuvent être considérés comme ceux de la consommation scolaire courante) et appartient plutôt, pour reprendre le vocabulaire d'Hannah Arendt, au monde des *œuvres d'art*, c'est-à-dire des œuvres qui, de par leur permanence, offrent aux hommes « un pressentiment d'immortalité » et sans lesquelles « l'histoire qu'ils jouent et qu'ils racontent, ne survivrait pas un instant »⁶⁰.

58. Benjamin 1991.

59. Pennac 1992.

60. Arendt 1983, 223 et 230.

Le carnet dans toute sa matérialité: un paratexte genettien

Ces considérations invitent donc à un autre regard sur la création littéraire telle qu'on peut l'enseigner, le même regard que celui qui convient aux œuvres qu'on trouve dans les carnets. L'intérêt de ces derniers ne réside pas que dans la curiosité génétique, mais aussi dans le goût actuel pour la beauté qui est propre au genre qu'ils génèrent, « beauté à l'état naissant, création en train de se faire, risque et magie de l'inachèvement », comme l'écrit Marie-Odile Germain⁶¹.

Si, comme le rappelle Catherine Boré, la tradition a fait du brouillon d'écolier « un objet caché / déprécié (du scripteur comme de l'enseignant), à la différence de celui de l'écrivain qui est au contraire exhibé / sacralisé »⁶², le carnet contribue selon moi à la renverser. Car le carnet, *considéré dans toute sa matérialité* de feuilles reliées, collées ou brochées est porteur de sens pour son lecteur potentiel. Le support en soi, avant même d'être investi, est déjà un *paratexte*, pour reprendre le terme de Genette⁶³. Il est ce par quoi les notes et les essais qu'il contiendra font déjà livre. C'est bien ce que ressentait André du Bouchet lorsqu'il notait : « Mon carnet est un champ vide qui attend le blé »⁶⁴. Il indique à l'élève comme au poète les moissons futures. Avec toutes ses pages encore blanches, il est promesse d'écriture régulière, promesse d'une œuvre *déjà éditée* avant même que d'avoir été écrite. Il dit « Je suis une œuvre », et l'élève peut alors dire, dès le premier jet : « J'écris vraiment ».

Cette dimension paratextuelle concerne également le lecteur en lui rendant plus accessible la réception des textes qu'il contient, alors même que ce sont des brouillons et des ratures. Leur « péritexte éditorial », comme dit Genette⁶⁵, les proclame recevables, il « présente » et « rend présent »⁶⁶ son contenu en indiquant à quoi il faut s'attendre et quelle attitude de lecteur il convient d'adopter. Il est vrai que dans le cas du carnet, la difficulté qu'il y a à déchiffrer les manuscrits peut rebuter. Le paratexte est une zone indécise où il est possible de rebrousser chemin, une zone de transaction, lieu d'une stratégie pour un bon accueil du public. Mais on publie de plus en plus des recueils de carnets de dessins (Internet a largement contribué à en favoriser l'essor), même si, pour l'instant, on dactylographie les textes d'André du Bouchet avant de les imprimer, au lieu d'en faire des fac-similés. La poésie est toujours illisible aux yeux de certains.

La conséquence pédagogique et didactique de ces considérations est capitale, car à l'école comme en librairie, les supports ont leur matérialité éditoriale⁶⁷ : choisir

61. Germain 2001, 46.

62. Boré 2000, 24.

63. Genette 1987, 7.

64. Du Bouchet 1989, 4.

65. Genette 1987, 21.

66. *Ibid.*, 7.

67. Anne-Marie Chartier (2003, 97) le relève à propos des cahiers : « Les supports d'écriture définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles ».

d'expérimenter le travail des écrivains dans des carnets, c'est promettre aux élèves une lecture bienveillante, accueillante de leurs textes. Car le carnet, on l'a vu, a déjà reconnu la valeur de ce qui allait s'y trouver avant même qu'on l'ait tiré du néant. Les notes, les ratures, les essais qui s'y trouveront font déjà livre. Seront-ils difficiles à déchiffrer, seront-ils maladroits ? C'est normal, le paratexte l'annonçait : « C'est un carnet que tu lis ».

Autrement dit, enseigner l'écriture littéraire avec ce support pour outil, c'est accorder une grande confiance à l'élève : ce que tu écriras sera de toute façon (dans ce *cadre*, comme disent les sociologues) le résultat d'une posture d'auteur. On est en pleine dévolution, pour cette fois reprendre un concept cher à la didactique : l'école *offre* à l'élève sa confiance en lui laissant la responsabilité de ses mots. Elle lui reconnaît une posture d'auteur à l'état brut.

Une sixième caractéristique : la désacralisation de l'écriture

On espère donc favoriser un rapport heureux à l'écriture. Or, cet effort se fait au prix de sa totale désacralisation, et c'est cette dernière caractéristique de ce qu'est le carnet que j'aimerais mettre en avant ici : son usage induit une certaine définition de l'écriture et, partant, un certain rapport au monde.

Le carnet incite en effet à conserver ce qui se note au fil des jours – repensons aux propos de Ralph Fletcher. Ce faisant, l'école montre que l'écrit est consubstantiel à la vie. On songe alors à Georges Perec qui se faisait profession de penser / classer, d'épuiser les lieux parisiens et de recueillir l'infra-ordinaire :

Parler [des] « choses communes », [...] les traquer, [...] les débusquer, les arracher à la gangue dans laquelle elles restent engluées, [...] leur donner un sens, une langue : qu'elles parlent enfin de ce qui est, de ce que nous sommes. [...] Fonder enfin notre propre anthropologie, [...] tent[er] de capter notre vérité⁶⁸.

On songe aussi à Philippe Lejeune, pour qui « tout homme porte en lui une sorte de brouillon, perpétuellement remanié, du récit de sa vie »⁶⁹, car le carnet, promesse de travail répété et régulier, est la matérialisation de ce récit qui, en creux, se fait de la vie de son auteur. Ce faisant, on met au jour « ce que la culture a de plus intime »⁷⁰ et qui a bien évidemment quelque chose à faire avec la littérature.

Or, pour que cette prise de notes du fil des jours ait lieu, elle se voit dans l'obligation d'autoriser un manque de savoir-faire : la mise en ordre, la mise en forme, ce sera pour plus tard. Il y a comme quelque chose de populaire et de non-érudit dans le recours au carnet. C'est une stratégie pour mettre la création littéraire à portée de l'élève (une sorte de transposition didactique, une quête de « zone prochaine de

68. Perec 1989, 11-13.

69. Lejeune 1996, 362.

70. La formule est de Martin de La Soudière et Claudie Voisenat, *in* Fabre 1997, XIII.

développement »⁷¹). L'écriture se voit ainsi désacralisée : on peut la commencer en amateur. Au fond, l'enseignement de l'écriture littéraire avec carnet fait de l'école un théâtre : on fait jouer aux élèves le rôle du scripteur amateur, producteur « d'écritures ordinaires »⁷² par opposition aux écrits prestigieux que distingue la volonté de faire œuvre – mais on les a piégés : le carnet *est* une œuvre ! L'œuvre du brouillon, de la maladresse et de la spontanéité. Alors même qu'on tente d'amener l'élève à une plus grande maîtrise de la langue écrite en le plaçant en posture d'auteur, on entretient, paradoxalement, en les valorisant, l'ignorance, le mépris ou l'oubli des règles par l'encouragement à la production de textes naïfs, des « écrits bruts » comme les nommerait Jean Dubuffet⁷³, libérés des académismes et des lieux communs. Le carnet est donc en ce sens un piège à œuvres nées de l'ignorance.

Le carnet, rattrapé par la logique scolaire

Le carnet ainsi défini semble donc totalement émancipé des cahiers et autres supports qui règnent à l'école. Sa spécificité en fait un outil didactique puissant en ce qu'il place l'élève en posture d'auteur quasiment à l'insu de celui-là. Il autorise, voire encourage, la liberté des expressions et les explorations de la langue écrite en toute confiance. Et pourtant il n'échappe pas aux réalités du monde scolaire, et ce au moins sur deux points. C'est sur cette double remarque plutôt amusée que j'aimerais clore mon propos.

Anne-Marie Chartier a montré plus d'une fois que la multiplication de cahiers selon les disciplines tout comme l'usage des classeurs à séparation avaient favorisé non seulement un cloisonnement de ces disciplines, mais aussi un enseignement *par l'usage* et non *par les principes*. Autrement dit, l'élève ne situe pas toujours bien ce qu'il apprend, mais sait que cela se passe dans tel ou tel cahier, sur tel ou tel support. Chartier rapporte à ce sujet l'anecdote suivante⁷⁴ : à un enquêteur qui lui demandait la différence entre biologie et technologie, une fillette de CM1 répondit « les feuilles vertes, c'est pour la biologie, les feuilles blanches, c'est pour la technologie ». Le recours au carnet n'y change rien : la création littéraire ? Ben, c'est ce qui se fait dans le carnet. Cela ne veut pas dire qu'on sache vraiment de quoi il s'agit, ni qu'on soit capable d'entamer une réflexion sur sa propre relation à l'art et au réel. Voilà la posture d'auteur qui s'éloigne...

Malgré la liberté encouragée par le carnet, ce dernier se révèle être un lieu de maîtrise du désordre. Le problème du classeur, c'est que les feuilles sont volantes et que les maîtres passent beaucoup de temps à se préoccuper de la gestion de ces feuilles, à leur *mise en ordre*. Ils mettent en place des routines et des codes pour aider les élèves à s'y retrouver, mais les manipulations sont lourdes. Ils acceptent d'y consacrer autant

71. Vygotski 1997, 361-371.

72. Fabre 1993, 11.

73. Cité *ibid.*, 14.

74. Chartier 1999, 218.

d'énergie car les maîtres craignent le fouillis des têtes dont celui des supports serait la cause et la preuve⁷⁵.

Le carnet d'artiste n'échappe pas à cette réalité scolaire. Les écrivains en conviendraient facilement, eux qui ont élu le carnet dans le souci de rassembler les notes prises au hasard de leurs pérégrinations géographiques ou mentales⁷⁶. Si introduire le carnet à l'école, c'est valoriser un lieu où le désordre est permis, l'exploration libérée, le n'importe quoi autorisé, c'est en même temps le confiner à un recueil, à une boîte qui range tout ce chaos. L'usage scolaire du carnet institutionnalise, tout en exaltant son contraire, la maîtrise du désordre. Les débordements, à l'école, ont leurs limites.

Yves RENAUD

Haute école pédagogique Vaud (Lausanne)

Bibliographie

- AHR S., JOOLE P. (2010), « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *Le français aujourd'hui*, n° 168, p. 69-82.
- ARENDT H. (1983), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Pocket (Agora).
- BARRÉ-DE MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.
- BENJAMIN W. (1991), « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée », in *Écrits français*, Paris, Gallimard (Folio), p. 147-248.
- BISHOP M.-F. (2007), « L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire », *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 19-29.
- (2010), « Éclairage historique sur une discipline plurielle », *Le français aujourd'hui*, n° 168, p. 11-22.
- BON F. (2012), *Apprendre l'invention*, Montpellier, Publie.net.
- BORÉ C. (2000), « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, n°s 105-106, p. 23-49.
- BOURDIEU P. (1998), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil (Points essais).
- BUCHETON D. (1998), « Écrire, c'est toujours dire "je" », *Cahiers pédagogiques*, n° 363, p. 53-55.
- (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz (Forum éducation culture).

75. Chartier & Renard 2000, 156.

76. Les carnets d'écrivains sont « des ensembles, dont la fonction est d'assurer la disponibilité simultanée de leurs éléments: l'écrivain tient le tout "dans le creux de sa main" » (Hay 1990, 9).

- BUSTARRET C. (2009), « Approche codicologique du manuscrit moderne », in *Critique génétique. Concepts, méthodes, outils*, O. Anokhina et S. Pétilion (dir.), Saint-Germain-la-Blanche-Herbe, Imec (Inventaires), p. 49-59.
- CHARTIER A.-M. (1999), « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès. La revue*, n° 25, p. 207-218.
- (2002-2003), « On écrit dans quoi, Madame ? Cahiers et classeurs à l'école primaire », *Repères*, n°s 26-27, p. 149-162.
- (2003), « Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée », *Le Télémaque*, n° 24, p. 81-110.
- CHARTIER A.-M., RENARD P. (2000), « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », *Repères*, n° 22, p. 135-159.
- CLARK K. (2005), *Léonard de Vinci*, Paris, Le livre de poche (Littérature & documents).
- DANCEL B. (2000), « Le cahier d'élève : approche historique », *Repères*, n° 22, p. 121-134.
- DAUNAY B. (2010), « Français et littérature : une ou des discipline(s) », *Le français aujourd'hui*, n° 168, p. 23-30.
- DEBARBIEUX É. (1999), *La violence dans les classes. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*, Paris, ESF (Science de l'éducation).
- DELACROIX E. (1996), *Journal 1822-1863*, Paris, Plon.
- DOQUET-LACOSTE C. (2008), « Carnet de lecture : un espace d'émergence de la lecture littéraire », *Argos*, n° 43, p. 51-54.
- DU BOUCHET A. (1989), *Carnets 1952-1956*, Paris, Plon.
- DUCHESNE A., LEGUAY T. (1991), *Les petits papiers. Écrire des textes courts*, Paris, Magnard (Petite fabrique de littérature).
- FABRE D. (dir.) (1993), *Écritures ordinaires*, Paris, POL / Centre Georges Pompidou (Bibliothèque publique d'information).
- (dir.) (1997), *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, textes réunis par M. de La Soudière et C. Voisenat, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- FLETCHER R. (2003), *A Writer's Notebook. Unlocking the Writer Within You*, New York, Harper Collins (Harper Trophy).
- GENETTE G. (1987), *Seuils*, Paris, Seuil (Points essais).
- GERMAIN M.-O. (2001), « Manuscrits en gloire ? », in *Brouillons d'écrivains*, M.-O. Germain et D. Thibault (dir.), Paris, Bibliothèque nationale de France, p. 42-46.
- HAY L. (1990), « L'amont de l'écriture », in *Carnets d'écrivains 1. Hugo, Flaubert, Proust, Valéry, Gide, du Bouchet, Perec*, L. Hay (dir.), Paris, Éd. du CNRS (Textes et manuscrits), p. 7-22.
- LAFONTAINE A., TERWAGNE T., VANHULLE S. (2013), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Bruxelles, De Boeck Éducation (Outils pour enseigner).

- LEJEUNE P. (1996), *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil (Points essais).
- LEUWERS D. (2003), « Le carnet et ses autres », in *André du Bouchet et ses autres*, P. Met (dir.), Paris, Lettres modernes Minard (Écritures contemporaines ; 6), p. 43-53.
- LUGAND S., MARGALEJO D. (2005), *Carnets de dessins. Une pratique des arts plastiques et visuels à l'école*, Paris, Magnard (Guide pédagogique pratique).
- MEIZOZ J. (2007), *Postures littéraires. Mises en scène modernes de l'auteur*, Genève, Slatkine (Érudition).
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE DE L'ENSEIGNEMENT (2003), *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, CNDP, http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/accompagnement_lire_ecrire.pdf [consulté le 13 juillet 2013].
- PENNAC D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- PEREC G. (1989), *L'infra-ordinaire*, Paris, Seuil (La librairie du XXI^e siècle).
- PLANE S., SCHNEUWLY B. (2000), « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », *Repères*, n° 22, p. 3-17.
- REUTER Y. (1995), « Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique », *Pratiques*, n° 86, p. 5-23.
- (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF (Pédagogies).
- ROCHE A., GUIGUET A., VOLTZ N. (2015), *L'atelier d'écriture*, Paris, Armand Colin.
- STACHAK F. (2004), *Écrire, un plaisir à la portée de tous. 350 techniques d'écriture créative*, Paris, Eyrolles.
- TAUVERON C. (2009), « Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains ? », *Repères*, n° 40, p. 79-109.
- TAUVERON C., SÈVE P. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier (Pédagogie).
- VIALA A. (1993), « Éléments de sociopoétique », in *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, G. Molinié et A. Viala (dir.), Paris, Presses universitaires de France, p. 139-220.
- VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.