

Écrire dans son carnet de lecture : l'émerveillement comme rapport sensible aux œuvres

Writing in your reading book : wonder as a sensitive relationship to works

Anne Schneider, MCF en langue et littérature françaises, Université de Caen-Normandie-INSPE, LASLAR EA4256

Isabelle Henry, PRAG Lettres, Université de Caen-Normandie-INSPE

À partir d'une série de carnets de lectures – vingt-trois carnets tenus en 2018/2019 par des élèves en classe de seconde sur les conseils d'une jeune professeur stagiaire –, nous nous sommes posé la question de l'émergence d'une sensibilité de lecteur dans l'écriture, en particulier dans l'avènement d'une sensibilité à l'émerveillement : quelle(s) forme(s) peut-elle prendre? À partir de quel(s) support(s) est-elle présente? L'analyse des traces laissées par les élèves nous indique comment ils s'approprient matériellement leurs carnets et s'autorisent à une parole subjective sur les œuvres, orientant leur subjectivité autour d'une lecture genrée.

Mots-clés : carnet de lecture, émerveillement, sensibilité, littérature, traces

Our research focused on the formation of a reader's sensitivity in reading notebooks with a group of 23 pupils of a GCSE class in 2018/2019. These notebooks have been encouraged to be written by a trainee teacher. We wonder if they can enable wonder to happen. How can it be manifested? Through which medium? Is there a gender related influence? We analyse how pupils appropriated the materiality of books and created a subjective thought about literature, and how gender influence on it.

Keywords : Reading book, Wonder, Sensitivity, Literature, Trace

Dans son essai intitulé *S'émerveiller* (2017), Belinda Cannone, entrelaçant photographies de la nature et textes réflexifs, définit cette action comme étant intrinsèquement liée à notre bonheur de vivre et s'opposant aux tentatives d'enténébrement actuel. Elle explique : « l'émerveillement résulte du regard désirant posé sur le monde ; mais aussi, il est source du mouvement désirant même » (Cannone, 2017 : 29). Faisant de l'émerveillement un lien avec notre intimité, « une expérience d'être au monde » (Cannone, 2012 : 97-98), l'écrivaine rattache la question de l'être à celle du sensible où le fait d'être capable de se sentir exister : « le pur présent de la joie d'exister » (Cannone, 2012 : 98) est vécu dans et par l'émerveillement.

L'évènement survient au présent pur, dans une épiphanie. Alors, je ne projette plus dans un avenir rêvé, ni ne m'abandonne, mélancolique, à la contemplation du chimérique passé : je suis entièrement requise ici et maintenant. (Cannone, 2017 : 11)

Cette approche sensible du monde vécu peut-elle nous guider dans notre rapport à la lecture? L'émerveillement est-il un sentiment intime qui puisse être à la source d'une écriture



subjective? Peut-il naître d'une lecture? Ou au contraire, l'écriture intime et subjective peut-elle faire éclore un émerveillement lié à l'acte même d'écrire, moment de « présent pur »? Cette question très ténue peut-elle se poser dans le cadre scolaire d'une écriture qui se voudrait personnelle et subjective? Par exemple, dans le cadre des carnets de lecture dont nous avons déjà montré le caractère intermédiaire des traces, entre écrits privés et écrits scolarisés, eux-mêmes à la frontière entre lectures imposées et lectures cursives, plus ou moins choisies, la trace de lecture présente peut-elle être le lieu du sensible, si oui, à quelles conditions?

À partir d'une série de carnets de lectures – vingt-trois carnets tenus en 2018/2019 par des élèves en classe de seconde sur les conseils d'une jeune professeur stagiaire –, nous nous sommes posé la question de l'émergence d'une sensibilité de lecteur dans l'écriture, en particulier dans l'avènement d'une sensibilité à l'émerveillement : à partir de quel(s) support(s) est-elle présente? Quelle(s) forme(s) peut-elle prendre? Y a-t-il une forme spécifique de cet émerveillement perceptible dans l'émergence d'une sensibilité?

Nous montrerons ainsi à partir de ces carnets de lecture quelles sont les traces du sensible, en nous aidant d'une typologie répertoriant les marqueurs « psycho-affectifs de familiarité du livre ou marqueurs d'investissement identitaire », les « marqueurs de culture », les « marqueurs identitaires » (Schneider, 2008 : 196) et en prenant comme exemple la question du genre, au prisme du sexisme, de l'égalité et du droit des femmes, soulevée au gré des lectures choisies sur cette thématique.

Descriptif du protocole

La genèse de la mise en œuvre des carnets de lecture

Les origines de cette initiative sont de deux ordres : tout d'abord, la lecture de l'enseignante, lors de ses vacances estivales avant la prise en main de ses classes, de l'ouvrage de S. Ahr et P. Joole, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée* (2013) :

cela m'effrayait réellement d'arriver sans avoir vraiment pensé mes activités, car finalement quand on débute, on n'a aucune idée de comment enseigner... on se base uniquement sur nos expériences en tant qu'élèves et nos courts stages de M1. Donc le titre m'a fortement motivée à le lire.

Cet ouvrage lui a permis de prendre conscience que sa représentation de la lecture reposait sur une dimension très formelle et technique de l'étude des textes, particulièrement au lycée, et qu'une autre voie était possible, pour ne pas dire souhaitable, l'acte de lecture relevant, dans un premier temps, d'un « rapport sensible au texte » (nous citons la stagiaire), le carnet de lecture lui a, alors, semblé être le dispositif favorisant l'expression de la subjectivité des élèves-lecteurs.

Mais c'est aussi la confrontation de l'enseignante à la réalité de l'enseignement qui l'a confortée dans le fait d'instaurer le carnet de lecture. Les élèves, en effet, ne comprennent pas pourquoi elle les interroge sur ce qu'ils pensent d'un texte et ne peuvent envisager que leur ressenti, après la première lecture, soit pris en compte dans le cadre scolaire comme une première entrée légitime dans le texte. Soit qu'ils n'y ont jamais été habitués, soit qu'ils en perçoivent la dimension personnelle, intime, comme une sorte de dévoilement d'eux-mêmes que des adolescents sont peu prompts à effectuer devant une enseignante qu'ils ne connaissent pas encore, dans un groupe auquel ils ne se sentent pas encore appartenir. C'est

d'ailleurs d'une certaine manière ce que P. Bayard souligne dans *Comment améliorer les œuvres ratées?*

Toutes les raisons plus ou moins objectives que nous pouvons être amenés à faire valoir pour justifier notre appréciation ont surtout pour fonction de mécanismes de défense, pour dissimuler que nous sommes avant tout sensibles dans une œuvre à ce qui nous concerne nous-mêmes. (Bayard, 2012 : chap. IV, par. 4)

Il s'agit donc de rendre les élèves sensibles à ce qui les concerne eux-mêmes et les faire sortir d'une posture de spectateur-lecteur en extériorité par rapport à l'objet lu/ vu, pour les faire entrer dans une situation d'intimité avec eux-mêmes, ce qui comporte également un rapport au temps, à l'à-présent, différent du temps scolaire.

Le corpus

Nous avons donc travaillé à partir d'un ensemble de vingt-trois carnets de lecture d'une classe de seconde d'un lycée favorisé du centre-ville de Caen. L'enseignante a débuté le travail sur les carnets de lecture le 9 septembre 2018, mais elle avait déjà exposé le projet aux élèves dès la rentrée. Après avoir discuté avec les élèves de ce que le carnet de lecture pouvait/ devait contenir, une fiche établie par l'enseignante, appelée « Les outils d'aide pour le carnet de lecture », leur a été distribuée. Elle ramassait les carnets de lecture deux fois par trimestre pour les lire et y intégrait des *post-its* sur lesquels elle commentait les écrits des élèves.

Critères d'analyse

Nous faisons comme hypothèse que les carnets recèleront une forme d'engagement de la part des élèves dont il reste à déterminer les critères d'analyse. Nous allons donc observer comment des critères formels et textuels s'organisent dans le carnet comme signes d'un accès sensible et personnel à l'œuvre, mais également, par quelles formes esthétiques, linguistiques et lexicales les écrits s'énoncent dans une forme de subjectivité. Enfin, la question des valeurs et de l'idéologie qui forment un critère sémantique nous interpellera comme vecteur potentiel d'un positionnement interprétatif relevant d'une sensibilité ancrée dans l'émerveillement.

Les traces comme marqueurs identitaires : vers l'expression d'une sensibilité ?

Quelques remarques générales

Nombreux sont les élèves qui osent ponctuer leurs carnets de traces pluriformes : collages, dessins, aquarelles sur support épais, tickets de théâtre, de cinéma ou d'opéra, cartes postales qui transforment leurs carnets en « carnets de culture » (carnet n° 1), ou en « carnet culturel » (carnet n°8), comme le signalent deux élèves.

Ainsi, tous les carnets sont également investis de traces parfois très simples : surlignement, typographie particulière, mise en page modélisante, calligraphie, page de garde, note attribuée au livre, etc., qui rendent leurs carnets particulièrement visuels et en font des objets matériels chargés de sens. Ces traces matérielles d'apports connexes sont souvent en lien avec le degré d'appropriation du carnet et l'émergence du sujet lecteur. Ils témoignent également d'une forme positive d'émerveillement, en ce sens que l'adolescent semble avoir une prise sur le présent et l'inscrit dans une durée : faire exister la trace dans le carnet, c'est donner

corps à ce temps qui a lieu, lui donner vie sous une forme matérielle, signe d'une réalité palpable.

Ces marqueurs « psycho-affectifs de familiarité du livre ou marqueurs d'investissement identitaire » (Schneider, 2008 : 194) rapprochent les carnets de lecture des carnets de vie. Ils sont souvent accompagnés de marqueurs de culture, c'est-à-dire de traces dont le format (auteur-titre-nombre de pages-date) relève « de l'archivage de données objectives » (Schneider, 2008 : 194). Cependant, très peu vont jusqu'aux « marqueurs interprétatifs » des œuvres (Schneider, 2008 : 196).

Deux types d'écrits étoffent toutefois leur pensée personnelle : l'allusion à des films vus « à côté » de la classe et des lectures personnelles, telles des chambres d'échos, comme en témoignent les résumés et jugements reliés aux œuvres vues en cours, et qui relèvent souvent de la culture populaire, tels des mangas dans un carnet avec collage à l'appui (carnet n° 9) ou une œuvre de fantasy (carnet n° 17), de science-fiction ou de fantastique médiéval (carnet n° 11) ou une allusion au comics *Wonder woman* (avec collage à l'appui) (carnet n° 23). La corrélation devient rapidement évidente : plus l'élève investit son carnet par des apports périphériques, plus celui-ci va entreprendre des commentaires empathiques ou des commentaires marginaux en lien avec l'œuvre, son récit, son genre ou ses personnages. Or l'empathie au monde est fondée sur une forme d'émerveillement. Cependant, celui qui parle des mangas (un garçon) n'hésite pas à affirmer que l'œuvre d'A. Ernaux, *L'Événement* (2001), l'a « agacée » ou encore, après l'évocation de la projection au cinéma d'Aladin 2, là encore, relevant de la culture populaire, il s'autorise à un jugement évolutif à propos de Thérèse Raquin : « j'ai évolué dans ma façon de percevoir les personnages » (Carnet n° 16). Ces remarques montrent que la perception d'une culture comme étant illégitime ou son effet genré sont susceptibles d'entrer en ligne de compte dans les marqueurs identitaires subjectifs du lecteur favorisant ou non l'émerveillement.

La question du personnage est souvent abordée. Ainsi, racontant sur deux pages un livre lu en dehors de la classe, *Fragiles*, de S. Morant (2017), une élève (carnet n° 4) établit des parallèles entre les personnages et les acteurs potentiels qui auraient pu les incarner, à savoir Johnny Depp pour le héros Gabriel et Megan Fox pour l'héroïne Brittany. La superposition des personnages du livre par des acteurs occasionne toutes sortes de commentaires liés aux qualités prêtées aux acteurs. Cette écriture relève de l'émerveillement, le transfert vers des qualités portées par des acteurs – leurs portraits sont découpés et collés à côté des commentaires – est surprenant et opère un décrochage dans les propos plutôt convenus concernant les autres œuvres, car brusquement les phrases se retrouvent chargées de vocabulaire mélioratif : l'actrice est « splendide », l'acteur a un regard « ténébreux », elle-même a été « séduite par le résumé ». C'est toute la sensibilité de cette jeune fille qui s'exprime ainsi dans son rapport genré au monde, confortant les stéréotypes garçons/ filles et, si nous sommes loin du commentaire scolaire d'une œuvre, nul doute que le plaisir de cette lecture est ici tout à fait palpable. On voit bien que la lecture construit un lien avec notre intimité et que la joie, l'exclamation, voire l'exagération sont les corollaires d'une expérience sensible, fût-elle naïve ou en dehors des codes du discours scolaire.

Cependant, il nous reste à interroger la manière dont se développe un rapport plus intime aux œuvres et par quels détours cela est rendu possible. On a vu que le cinéma peut en être un. Mais il existe également des sujets, comme le sexisme et l'égalité qui concernent les adolescents et qui sont susceptibles de les amener à formuler une parole personnelle, qui dévoilent leurs émotions.

La question du genre : émergence d'une parole personnelle sensible à partir d'une question socialement vive

L'enseignante a effectué un travail spécifique en trois volets autour de la question du genre sous l'angle de l'égalité, du patriarcat et du sexisme : réflexion sur la place des femmes dans la société du XVII^e siècle avec la lecture intégrale de *L'École des femmes* ; lecture d'un essai *Nous sommes tous des féministes* (2016) et lecture cursive d'une œuvre féministe parmi une liste proposée. C'est dans le cadre de ces séances que nous avons trouvé le plus d'insertions de textes personnels. Les textes sont plus longs, parfois lyriques lorsqu'il s'agit d'évoquer des femmes battantes ou indignées, et lorsque l'on évoque les privations de droits des femmes, ce sont les plus longs dans le carnet et les plus « incarnés ». On peut parler dès lors de « textes-affects » qui mélangent des références personnelles liées au vécu et des références littéraires. Ce tissage de tonalités et de références est le fait des points de vue les plus polémiques exprimés et adoptés dans les carnets.

Ainsi, l'identification à des modèles est dans ce cas plus facilement convoquée, comme pour une élève qui évoque sa meilleure amie, modèle de féminisme (carnet n° 12), une autre qui relie la lecture de *La Tresse* de L. Colombani (2017) aux personnages de sa mère et de sa grand-mère, modèles héroïques pour elle. Là encore, l'émerveillement pour ces personnes rythme les remarques du carnet et l'élève relie ensuite toutes les lectures effectuées sous l'angle du genre sous la forme d'une sorte de bilan qu'elle appelle « une promenade temporelle » : *Médée*, *Pauline d'A. Dumas*, *L'École des femmes*, *Le Père Goriot*, *Thérèse Raquin* sont relus au prisme du genre, sous l'angle soit de l'admiration, soit du patriarcat, de la domination et du sexisme, ce qui leur donne un relief particulier et une lecture interprétative ciblée que l'on retrouve dans d'autres carnets. En effet, l'enseignante avait donné comme consigne finale, pour clôturer le carnet, de proposer une réflexion personnelle à partir de cette accroche : « Être une femme au XXI^e siècle ». Seize carnets sur vingt-deux intègrent ce travail. Sept élèves, filles, ont choisi de l'aborder à partir d'une relecture des œuvres contenues dans leur carnet témoignant de l'émotion ressentie pour les histoires de femmes lues (les autres carnets proposent une réflexion générale, sans exemple précis ou bien avec des figures féminines réelles : Michèle Obama, Simone Veil, par exemple, qui sont des figures susceptibles d'être prises comme modèles.)

D'autre part, les élèves identifient les situations de vie des héroïnes assez facilement du point de vue de la condition féminine. Ainsi, une élève (carnet n° 2) considère que les personnages féminins sont soumis à des « injustices : le couvent où Agnès est éduquée ne forme les jeunes filles qu'à devenir de bonnes croyantes et de bonnes mères de famille, les excluant des savoirs savants, tandis que Thérèse Raquin est présentée comme une femme ayant subi un mariage forcé. Une autre élève (carnet n° 19) souligne le paradoxe qu'il y a à lire des histoires de femmes écrites par des hommes qui semblent dénoncer la condition de leurs héroïnes. Elle s'interroge alors sur le fait que les hommes n'agissent pas suffisamment pour améliorer la condition des femmes. Les termes de soumission et d'éducation reviennent dans les sept carnets, témoignant du lien que font les élèves de la nécessité de l'une pour dépasser l'autre. Dans tous les cas, les retours sur les différentes œuvres étudiées permettent de contextualiser la réflexion des élèves et de montrer une évolution de la condition des femmes à partir de ces exemples fictionnels, reflets de la réalité. Cependant, ce type de recontextualisation n'est pas sans risque d'écart culturel : un des garçons (carnet n° 16) revoit même le tableau d'E.

Delacroix, *La Liberté guidant le peuple* (1831), sous l'angle du genre en le mettant en relation avec *L'Événement* d'A. Ernaux :

J'ai choisi ce tableau, car je trouve qu'il est tout à fait représentatif de la détermination de la femme de ce livre, il représente bien la force des femmes. Les soldats à terre sur le tableau représentent bien toutes les épreuves passées dans la vie d'une femme et donc la force qu'elle dû avoir pour surmonter cela.

Outre l'interprétation un peu violente proposée par l'élève : « faut-il joncher des cadavres pour gagner sa liberté? », cette séduisante interprétation ne manque pas cependant de soulever des questionnements : quel est le rôle de l'enseignant dans la validité des interprétations, peut-on décontextualiser une œuvre? L'élève connaît-il le contexte culturel avant de s'en écarter? Dispose-t-il des codes du romantisme ou de la Révolution pour analyser l'allégorie de la femme? Le livre d'A. Ernaux peut-il réellement être mis en relation avec ce tableau? N'y a-t-il pas un risque de contresens et l'idée qu'on s'écarte de l'analyse si les outils ne sont pas maîtrisés? Enfin, quel est le statut du carnet dans l'appropriation subjective? Peut-il tout faire dire parce qu'il est le lieu du subjectif?

En effet, il est évident que sur le plan de l'émerveillement de ce lecteur, on peut considérer que le champ lexical et les modalisateurs employés en sont des marqueurs. On trouve en effet le champ lexical de la force : « détermination », « surmonter », « force » (deux occurrences) ainsi que des modalisateurs évaluatifs liés à la présence d'adverbe et de locution adverbiale mélioratifs : « tout à fait », « bien » (deux occurrences).

De la même manière, de nombreux élèves choisissent des images : caricatures, affiches, peintures pour souligner les manques de droits des femmes, même s'ils sont parfois mal interprétés. Ainsi, plusieurs élèves choisissent comme illustration de l'essai *Nous sommes tous féministes*, une affiche de propagande américaine bien connue : *We can do it!* de J. Howard Miller (1943), alliant les codes de la féminité et un langage corporel davantage masculin. Les élèves semblent ignorer la contextualisation originelle de l'affiche (créée pendant la Seconde Guerre mondiale pour encourager les travailleuses). Certes, celle-ci a été largement reprise par les mouvements féministes, mais comme symbole d'émancipation possible des femmes. On peut lire, par exemple, dans un des carnets, cette interprétation sujette à discussion : « les femmes se serrent toujours les coudes jusqu'à changer de physique en devenant plus laides pour montrer qu'elles ne seront plus belles pour eux [les hommes?] et donc défendre leur point de vue » (carnet n° 21).

L'élève du carnet n° 11 avance une interprétation fondée sur une réécriture de l'œuvre en endossant la posture d'un auteur.

À bien réfléchir, Arnolphe aurait pu envisager une telle éventualité. Il aurait pu superviser l'éducation d'Agnès en y incluant certaines démarches à suivre dans tels cas consistant à ne pas faire attention à une autre personne que lui. En observant ce cas et en se plaçant à la place d'Arnolphe, trois choix pouvaient s'offrir à nous : ne pas ou peu éduquer Agnès (le choix du livre), éduquer Agnès d'une façon classique ou offrir à Agnès une éducation poussée. De ces trois cas, tous offrent des avantages et des inconvénients pour Arnolphe. En faisant le premier choix, Arnolphe n'a pas pris en compte le contact qu'Agnès pouvait avoir à l'extérieur. Ce qui sera un des points décisifs de l'histoire.

On voit comment se construit une pensée sensible qui adopte le point de vue, non pas d'Agnès, mais d'Arnolphe et qui analyse l'échec de cette éducation. En quoi y a-t-il sensibilité dans cette posture? D'abord, le choix de la confrontation des modes éducatifs se fonde sur la

sensibilité d'Arnolphe lui-même vu comme un être qui s'est trompé, excessif et vaincu dans cette histoire, enfin, il passe de l'analyse des mécanismes de l'écriture théâtrale sous la forme des *lazzis* (c'est-à-dire d'un canevas très simple que l'on trouve dans la *commedia dell'arte*) à une implication de lecteur visant à confronter des possibles, à envisager plusieurs histoires, à réécrire mentalement l'histoire : on passe de la sensibilité à l'éducation des filles à une sensibilité d'écriture ; le changement de posture qui consiste à se placer dans la position de l'auteur permet d'adopter une lecture analytique qui visiblement ne nuit pas à l'interprétation et qui fait émerger conjointement une posture de lecteur subjective.

Conclusion

Le caractère déceptif de l'utilisation du carnet de lecture du point de vue de l'expression d'une subjectivité non bridée et potentiellement porteuse de contresens ne doit cependant pas conduire à un rejet de cet outil, dont l'objectif est, en premier lieu, de conserver les traces de ses lectures et de les susciter par l'écriture. Cet archivage mémoriel, cette dimension du souvenir de lecture est capitale dans la fabrication de son rapport à la lecture, aux idées, aux mots, aux valeurs, aux outils d'écriture.

Il s'avère que les supports les plus susceptibles de déclencher des traces de sensibilité et d'émerveillement relèvent souvent de l'univers quotidien de l'adolescent : films, mangas, littérature engagée, et surtout lorsqu'il s'agit de questions socialement vives qui passionnent les adolescents. Dans ce cadre, les questions de sexisme et d'égalité motivent les élèves dans leurs remarques personnelles, qui oscillent entre consternation et dénonciation, ou admiration devant des modèles de femmes. Ces supports littéraires ou cinématographiques proches de leurs univers amènent dès lors à l'utilisation fréquente de modalisateurs, relevant d'une tonalité lyrique et d'une candeur souvent touchante, favorisées par la vocation intime du carnet de lecture.

Nombre de grands auteurs racontent avec émerveillement comment s'est construite *dans* et *par* l'écriture la prise de notes dans un carnet et, par conséquent, leur rapport au monde. La strate patiente des lectures inscrites dans une temporalité et une durée s'avère fondamentale comme fabrique de l'auteur.

Cependant, c'est davantage dans l'accompagnement de la « trace-affect » que doit se positionner l'enseignant. En effet, l'analyse de la posture de l'enseignante qui a proposé ce dispositif nous renseigne sur la nécessaire réflexion didactique devant accompagner cet outil et sur les questions qu'il amène à se poser, notamment, concernant les postures de l'enseignant qui tendraient à favoriser l'expression de la sensibilité de l'élève.

Bibliographie

- ADICHIE, C. N. (2016). *Nous sommes tous des féministes*. Paris : Gallimard.
- AHR, S. et JOOLE, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quel usage pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Namur : PUN.
- BAYARD, P. (2000). *Comment améliorer les œuvres ratées?* Paris : Les Éditions de minuit.
- CANNONE, B. (2017). *S'émerveiller*. Paris : Éditions Stock.
- CANNONE, B. (2012). *L'Écriture du désir*. Paris : Gallimard.
- COLOMBANI, L. (2017). *La Tresse*. Paris : Grasset.
- ERNAUX, A. (2001). *L'Événement*. Paris : Gallimard.
- MORANT, S. (2017). *Fragiles*. Paris : Hachette Romans.

SCHNEIDER, A. (2008). « Le carnet de lecture : évaluer un activateur littéraire? », in J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*(191-201). Louvain : Presses universitaires de Louvain.