



HAL
open science

Activités autour des livres à l'école primaire : cercle de lecture et carnet du lecteur. Un dispositif autour de la subjectivité du lecteur

Laurent Vallantin

► **To cite this version:**

Laurent Vallantin. Activités autour des livres à l'école primaire : cercle de lecture et carnet du lecteur. Un dispositif autour de la subjectivité du lecteur. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01221062

HAL Id: dumas-01221062

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221062v1>

Submitted on 27 Oct 2015

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.



Université Stendhal – Grenoble 3

Laurent Vallantin

Activités autour des livres à l'école primaire

Cercle de lecture et carnet du lecteur

Un dispositif autour de la subjectivité du lecteur

Mémoire de Master « Lettres et arts du spectacle »

Spécialité : Didactique du français, langage et littérature

Sous la direction de M. Jean-François Massol, Professeur des universités

Année universitaire 2014/2015



Université Stendhal – Grenoble 3

Laurent Vallantin

Activités autour des livres à l'école primaire

Cercle de lecture et carnet du lecteur

Un dispositif autour de la subjectivité du lecteur

Mémoire de Master « Lettres et arts du spectacle »

Spécialité : Didactique du français, langage et littérature

Sous la direction de M. Jean-François Massol, Professeur des universités

Année universitaire 2014/2015

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie M. Massol, Professeur des Universités, pour son soutien et le temps consacré à mon travail. En tant que Directeur de mémoire, il m'a encouragé et aidé à trouver des solutions pour l'élaboration du projet.

Je remercie également le personnel de la bibliothèque Prémol, qui m'a aidé en mettant à ma disposition les séries de romans sur lesquels s'appuie le travail des élèves.

Je porte une attention particulière aux différents formateurs de mon cursus à l'université Stendhal qui m'ont fourni des données intéressantes dans le cadre du sujet de ce mémoire.

Enfin, je voudrais remercier Mme Sira Luthardt, qui m'a aidé dans la mise en forme du document.

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction	7

PARTIE THEORIQUE

REGARD SUR L'ÊTRE HUMAIN ET SES LANGAGES

Chapitre I. L'influence du milieu dans la construction de l'être humain.....	11
I.1. Les débats autour de la part inné/acquis dans le comportement	11
I.2. Trois approches du « propre de l'homme ».....	14
I.3. Les enjeux du langage	22
I.4. De la place pour l'incertitude. Un plaidoyer	29
Chapitre II. Le terrain d'étude	32
II.1. Le quartier du Village Olympique à Grenoble	32
II.2. Une certaine impuissance linguistique.....	35
II.3. La question de l'identité et de l'émancipation sociale.....	39
Chapitre III. Regards sur l'école	42
III.1. L'influence de Tolstoï	42
III.2. Une organisation complexe	44
III.3. Les gestes d'humanité de l'enseignant	47
III.4. Les gestes d'apprendre de l'enfant	49
Chapitre IV. Livre et lecture dans l'enseignement	53
IV.1. Qu'est-ce que le livre ? Essai de définition.....	53
IV.2. Le processus de la lecture.....	56
IV.3. Rapport au texte et subjectivité	62
IV.4. Le rôle de l'enseignant dans les activités langagières	69

PARTIE EXPERIMENTALE

LE PRESENTOIR, SUPPORT AU DISPOSITIF: CARNET DU LECTEUR / CERCLE DE LECTURE

Chapitre V. Le dispositif.....	75
V.1. L'autobiographie de lecteur	75
V.2. Le présentoir de livres	76
V.3. Les passeurs de livres	78
V.4. Le choix des livres	80
V.5. Le carnet du lecteur et le cercle de lecture	82

Chapitre VI. Les résultats	86
VI.1. Analyse globale	86
VI.2. Analyse des activités langagières	93
VI.3. Perspectives	111
Conclusion.....	113
Bibliographie.....	117
Annexes	121
Résumé	180

Introduction

« L'homme en tant qu'homme,
avant l'éducation, n'est qu'une simple éventualité,
c'est-à-dire moins, même, qu'une espérance¹. »

Je me permets d'introduire ce travail par cette citation philosophique de Lucien Malson, car cet auteur a beaucoup inspiré mes idées et une partie de mes réflexions. À travers cette citation, Lucien Malson, rapportant les travaux du Docteur Jean Itard à propos de Victor de l'Aveyron, me paraît proposer une grille d'observation de l'être humain intéressante et éclairée. S'il ne donne aucune réponse quant aux questions de l'inné et de l'acquis, il apporte des éléments d'observation et invite à s'interroger sur le regard que l'on porte à l'individu en société, à sa liberté et à la place de l'apprentissage dans un environnement donné. Ce sont les bases de la réflexion du travail qui suit, où j'ai essayé de donner du sens à mon métier de professeur des écoles, en combinant une expérience dans ma classe, la construction de ma pensée et l'image que j'ai de ma mission d'enseignant.

À la suite d'un cursus universitaire dans les sciences du sport, et d'une reprise d'étude dans le domaine de la didactique du français, après mon concours, guidé par mon directeur de mémoire, Jean-François Massol, la réflexion m'a orienté autour du « sujet » lecteur. Cette notion récente fait l'objet de recherche en didactique de la littérature et a été motivante, car elle s'intéresse à la part du sujet qui lit et aux traces de son implication personnelle dans ses lectures. C'est la volonté de mieux connaître son sujet, et les possibilités que je percevais d'un point de vue scolaire, qui ont nourri mes motivations. Tout le travail de ce mémoire a été d'écrire et d'essayer d'être clair sur tout le déroulement et l'enchaînement de ma réflexion. Pour cela, j'ai voulu repartir de questions présentes depuis l'adolescence, qui ont évolué au fur et à mesure de mon cursus et de mes lectures. Il était nécessaire dans ce travail de ne pas se restreindre à une réflexion purement didactique, qui n'aurait eu que peu de sens au regard de mon métier, lequel me semble-t-il, ne peut se réduire seulement à des compétences en didactique des disciplines. Afin de pouvoir mettre en place un protocole expérimental où les enfants seraient les principaux acteurs, il était indispensable d'inclure ce protocole dans un dispositif plus large, remettant en cause mes pratiques et ma posture, et ainsi, intégrant

¹ Lucien Malson, *Les enfants sauvages. Mythe et réalité*, Paris, Bibliothèques 10/18, 1964, p. 99.

l'enseignant à ce travail. Il ne s'agit donc pas seulement d'un protocole expérimental, mais d'un projet de classe sur notre année scolaire, mettant en jeu plusieurs activités complémentaires. Il est certain que ce projet de classe s'est élaboré au fil de sa réalisation, parfois avec anticipation ou improvisation. De manière globale, j'ai voulu combiner dans mon travail plusieurs paramètres. Il s'agissait de prendre en compte l'environnement de travail et les enfants ainsi que le but de ma recherche, en fonction des idées qui constituent les bases de la réflexion. Ce mémoire a donc été une opportunité de repenser mes pratiques de classe et il se présente plus sous la forme d'un essai que d'un mémoire de recherche approfondie. Chaque partie pourrait faire l'objet d'écrits beaucoup approfondis. Pour tenter d'observer cette évolution des pratiques et de mettre en place mes idées, j'ai essayé de remettre en cause le fonctionnement de la classe à travers la mise en valeur des différents langages. L'élève étant au cœur du protocole, j'ai mis un dispositif mettant en jeu à la fois la lecture, l'écriture, le débat et la fréquentation des œuvres. Pour cela nous avons lu 2 œuvres, accompagnées d'un carnet du lecteur et de débats autour de la compréhension. Ces activités étaient insérées dans un dispositif plus large visant à déplacer les représentations des enfants sur l'écrit. Pour cela un présentoir à livre a été installé à l'entrée de la classe et j'ai essayé de combiner des lectures de l'adulte, des enfants, des lectures privées et des lectures collectives. C'est pour cela que l'objet didactique n'est pas tant le sujet lecteur en tant que tel mais davantage le sujet lecteur dans l'environnement de la classe et du quartier. Mon travail s'oriente donc d'abord vers l'être humain et plus particulièrement ses langages. Ce travail m'a permis de déplacer également mes propres représentations de l'écrit et de mon métier.

Pour cela, j'ai essayé à travers les trois hypothèses suivantes, de successivement élargir le domaine de recherche pour tenter de répondre le plus pertinemment possible.

Hypothèse 1 : Le dispositif (autobiographie du lecteur, présentoir à livre, carnet de lecture, débat) permettrait de développer la curiosité, et ainsi de transformer, de déplacer les représentations du livre et de la lecture, et proposerait des cheminements d'existence possible.

Hypothèse 2 : Le carnet du lecteur favoriserait la construction identitaire à travers les différents langages.

Hypothèse 3 : Le cercle de lecture, s'appuyant sur le carnet du lecteur, serait susceptible de développer des stratégies cognitives chez les « faibles compreneurs », des automatismes de questionnements, qui favoriseraient la compréhension des œuvres.

Pour tenter de vérifier ces hypothèses, je présenterai d'abord une partie théorique qui servira de point d'appui à mes travaux. L'interrogation sur la part de l'inné et de l'acquis est à la base de la réflexion du travail qui va suivre (chapitre I.1). En effet, la question du « propre de l'homme » a été abordée par diverses théories à travers l'histoire et les différents courants, qu'il semble aujourd'hui complexe de vouloir y trouver une réponse (chapitre I.2). Néanmoins, il me semble essentiel de réfléchir à cette opposition dans le cadre de ce travail, dans la mesure où il s'intéresse à l'effet d'un dispositif expérimental sur des êtres humains dans un contexte spatio-temporel donné. Cette partie théorique pose également la question du livre dans le processus d'humanisation. Cette réflexion nous conduira à nous interroger sur les enjeux du langage (chapitre I.3) en prenant en compte notre environnement de travail (chapitre II), à travers un ouvrage du linguiste Alain Bentolila. Nous tenterons de questionner l'école en tant que système, puis, nous réfléchirons à la place de ses principaux acteurs (chapitre III). La question du livre viendra suivre cette partie sur l'école et s'appuiera sur différents travaux de recherche en didactique (chapitre IV). Enfin, nous présenterons notre dispositif (chapitre V) et les résultats (chapitre VI), ainsi que les documents d'appui en annexes.

**REGARD SUR L'ÊTRE HUMAIN
ET SES LANGAGES**

Chapitre I. L'influence du milieu dans la construction de l'être humain

I.1. Les débats autour de la part d'inné et d'acquis dans nos comportements

Quelle part de notre comportement, de nos actes, de nos idées, de notre conscience est déterminée par le contenu chromosomique de l'œuf fécondé dont nous sommes issus – en un mot, est *innée* ? Quelle part au contraire est *acquise* lors de l'interaction de l'individu avec son environnement immédiat : physique, social ou culturel ? Cette question a donné lieu, au cours de l'histoire, à des prises de position passionnées où les idées préconçues d'inspiration morale, religieuse ou philosophique, l'emportaient souvent sur la stricte objectivité scientifique. Aujourd'hui encore ce débat revient dans la bouche des hommes politiques, et alimente les polémiques.

Que ce soit avec Darwin ou Galton à la fin du XIX^e siècle, les premières théories génétiques comme l'eugénisme, défendent l'idée du génie héréditaire de l'homme et veulent améliorer la race humaine. En 1920, les lois eugénistes et en 1935, les premières stérilisations aux États-Unis et dans d'autres pays ont consolidé les bases du Nazisme et ses conséquences. En France, Lamarck soutient l'idée que l'on améliore la génétique des individus en aménageant l'environnement (santé, confort). Aujourd'hui, beaucoup de généticiens comportementalistes s'accordent pour dire que l'on ne peut pas donner la proportion d'inné et d'acquis mais que l'on peut mesurer la part de variation d'un gène dans un espace/temps donné. Ce même gène dans un autre temps ne donnera pas les mêmes effets. Il faut donc accepter l'idée que l'inné et l'acquis sont complémentaires et non pas deux entités distinctes ou en concurrence.

Il s'agit ici de donner un rapide aperçu des récentes recherches pour définir notre contexte, puis de réfléchir à travers la vision de Lucien Malson à notre approche de l'influence du milieu dans la construction de l'être humain. Ceci nous amènera à nous interroger dans le cadre de notre travail sur l'influence du milieu de manière générale (familial, politique, culturel, social, économique) sur les différents aspects de l'identité de l'individu : ses besoins, ses désirs, ses peurs, ses représentations : du monde, de l'autre, de l'école, de l'écrit, du livre, de l'acte de lire.

S'intéresser à cette question interroge l'éthologie qui étudie les comportements des animaux et par extension des humains, dans la mesure où, pour l'éthologue, l'être humain est un animal comme les autres. C'est l'occasion ici de m'appuyer sur un site Internet qui a pour

but de rendre accessibles les travaux de l'éthologie. J'emprunte donc quelques passages qui tentent d'être clairs et concis et qui m'ont éclairé sur ces questions.

Tous les comportements ont pour base une mécanique physiologique: les sens (organes sensoriels), le système nerveux, l'endocrine (les hormones). Les comportements vont affecter des formes différentes en fonction du milieu, des saisons, des besoins (stimulus internes), de l'âge, des expériences antérieures et de l'état physiologique du sujet. Tous les comportements ont donc un double déterminisme (on pourrait dire: doubles causes, en simplifiant):

- les *stimulations internes* (ou endogènes) représentent tout ce qui est physiologique comme les hormones ou l'appétit ;
- les *stimulations externes* (ou exogènes), c'est tout ce qui vient de l'environnement, comme les congénères (individus de la même espèce) ou une bonne proie.

Mais surtout, les comportements se distinguent en deux grands domaines éthologiques:

- la *partie innée*, qui dépend du patrimoine héréditaire de l'espèce, les comportements inscrits dans les gènes, ce qu'on appelle l'instinct ;
- la *partie acquise*, qui est le résultat de l'expérience, de l'apprentissage individuel, les comportements intelligents, de raisonnement, et ce qu'on appelle les réflexes conditionnés.

De manière résumée, les éthologues définissent l'instinct et l'acquis de la manière suivante :

« L'instinct serait la faculté innée d'accomplir, sans apprentissage préalable et en toute perfection, certains actes spécifiques sous certaines conditions du milieu extérieur et de l'état physiologique de l'individu. L'acquis serait le produit des informations, des apprentissages et des expériences, acquis durant l'ontogenèse, qui sont stockées dans la mémoire individuelle et qui influenceront les comportements ultérieurs². »

Cette approche scientifique nous interroge sur notre propre existence, sur son sens, ses éléments constitutifs, en proposant de déplacer progressivement une réflexion d'ordre général, c'est-à-dire à l'ensemble de l'espèce humaine, sur le sujet unique, de l'universel au singulier. Considérer l'homme comme un animal pour mieux comprendre l'homme, amène les notions d'hérédité de l'espèce et hérédité de l'individu.

Pour Lucien Malson qui a questionné sans cesse les différents rôles de l'hérédité, le comportement chez l'homme ne doit pas à l'hérédité spécifique ce qu'il lui doit chez l'animal. Il s'exprime par ailleurs pour témoigner sur le fait que cette hérédité transmise par le génome serait plus faible chez l'homme que chez l'animal : « Le système de besoins et de fonctions

² *La part innée-acquis de nos comportements*, <http://www.ethologie.info/Etho-logique/Etho1.php>.

biologiques, légué par le génotype, à la naissance, apparente l'homme à tout être animé sans le caractériser, sans le désigner comme membre de l'« espèce humaine »³ ». Ainsi, l'existence soumise à une nature *donnée* s'inscrit dans un espace/donné et s'appuyant sur des types sociaux, agissant sous l'action de circonstances culturelles, elle donnerait à se construire et à diversifier l'humanité.

C'est cette nature *acquise* et son pouvoir créateur qui permettront d'opérer le passage de l'homme réduit à de « simples virtualités aussi légères qu'une transparente vapeur⁴ », à une nature humaine ; toute condensation supposant un milieu c'est-à-dire le monde des autres. Pour lui, ces virtualités, cette humanité de l'homme et les causes de ses caractéristiques ne pourraient exister et se développer si elles étaient privées de stimulus par l'entourage, à l'image d'une plante privée de la terre et du jour.

L'homme comme structure de possibilités, voire de probabilités, serait le résultat d'une histoire complexe entre hérédité de l'espèce et de l'individu, et nature *acquise* ? Lucien Malson précise malgré le rôle des hérédités, que l'hérédité de l'espèce comme l'hérédité de l'individu apparaîtraient comme « des brumes⁵ » avant l'apprentissage social.

L'être humain combinerait en lui l'histoire de l'humanité et sa propre histoire depuis l'œuf fécondé. Il existerait donc l'histoire de l'humanité transmise par les gènes de ses parents, transportant la trace des humanités successives précédentes et sa propre histoire appelée sa nature acquise, qui s'inscriront dans son humanité transmise à ses propres enfants. Il s'agit d'une traversée des humanités de chacun, de ses ancêtres jusqu'à aujourd'hui.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, il ne s'agit pas de vouloir déterminer la quantité d'inné ou d'acquis exacte que transporte en lui un individu, mais de s'interroger sur leur part de responsabilité dans l'identité de chaque être humain. Pour cet auteur, les cas d'analyse de sauvagerie seraient des bases fiables pour mesurer les effets de la société sur le sujet, en tant que structure.

L'expérience des cas de sauvagerie montre que l'homme en tant que structure, possédant un système nerveux vierge chez l'enfant, s'il est abandonné en dehors de tout contact humain, ne deviendra jamais un système nerveux humain. Posséder la structure initiale ne suffit pas, il faut être façonné au contact du monde, des autres, qu'ils inscrivent en nous leurs intelligences, leur humanité, et qu'elles forment la nôtre. Pour Lucien Malson, l'intéressant, et ce qui doit attirer notre attention, est l'universel présent dans chaque histoire

³ L. Malson, *Les enfants sauvages*, op. cit., p. 38.

⁴ *Id.*

⁵ *Id.*

de vie, sachant que le contexte social détermine un individu au point qu'il en est une expression singulière et particulière.

La question de la part d'inné et d'acquis serait donc complexe, il y aurait une part d'acquis et d'inné, sachant que l'acquis recouvrirait la période qui va de l'œuf fécondé jusqu'à la mort, intégrant dans ce temps la structuration du système nerveux au contact du milieu, et l'inné, la part transmise par les gènes des parents, génomes façonnés au fil des générations par l'acquis de ses ancêtres.

Nous voyons donc que l'inné et l'acquis sont complémentaires, indissociables et enchevêtrés, au point de former une entité inséparable. Cette expression singulière constituerait l'identité de l'individu lequel se présente d'emblée comme complexe, du simple fait de son existence. L'identité d'un individu serait cette expression singulière, de la longue accumulation des humanités à travers les générations.

On pourrait s'interroger sur l'identité de l'espèce, ou à quel moment parler d'identité. Si l'individu peut se réduire à une somme d'inné et d'acquis, pourquoi sommes-nous uniques ? Qu'est-ce qui fait notre identité, notre singularité ? Qu'avons-nous en commun avec nos pairs, seulement cette structure initiale ? Existe-t-il une part de vie, une substance qui aurait traversé les âges depuis l'apparition de l'espèce jusqu'à aujourd'hui et que nous pourrions retrouver tant chez nos ancêtres préhistoriques que dans l'homme du XXI^e siècle ? Quel est le propre de l'homme ? À quoi renvoie concrètement cette notion ? Existe-t-il vraiment et pourquoi cette quête ?

I.2. Trois approches du « propre de l'homme »

Quel est le « propre de l'homme » ? L'être humain, l'*Homo sapiens sapiens*, en latin *l'homme qui sait qu'il sait*. Nous allons essayer de conduire cette réflexion en trois parties, pour tenter de donner des éléments de réponse à cette question, en nous appuyant sur différents travaux de chercheurs. Une première façon serait de comparer et de constater l'existence de comportements chez l'espèce humaine qui n'existeraient pas chez une autre espèce, à savoir les animaux (approche éthologique). Une deuxième pourrait être de chercher quelque chose de commun à tous les êtres humains depuis l'existence de l'espèce *Homo sapiens sapiens* sur terre, qui serait valable de tout temps et en tous lieux (approche biologique). Cela paraît d'emblée une expérience impossible de chercher à « dénuder » l'homme de toute sa nature « acquise » pour retrouver sa nature « propre », une sorte de structure initiale. Ou alors, comme la troisième partie, on abandonne ces questions, et on accepte la complexité de l'être

humain et l'on oriente cette quête du propre de l'homme de manière plus globale (approche complexe).

I.2.1. L'approche éthologique

Si l'homme est considéré comme un animal pour l'éthologue, on peut s'interroger sur la nature de ses caractéristiques qui pourraient le différencier des animaux. D'emblée, on pourrait citer le rire, la confection d'outils, le feu, la bipédie, la croissance démographique, le cercle social, la guerre, le langage, les arts, la littérature, la sociabilité, la rationalité, l'imagination, la curiosité, la conscience de soi, de sa mort, les croyances, les pulsions sexuelles, la puberté, son système nerveux, les nuisances sur son environnement ou encore la transmission intergénérationnelle. Il est certain que ces dispositions constituent un avantage, voire une supériorité. L'ensemble de ces caractéristiques, ces si fameux « propres » de l'homme, seraient assurément un « plus » selon un article de Laurence Hansen-Love qui donne quelques pistes de réflexions pour notre travail. Les Presses de l'École Nationale Supérieure de Techniques Avancées ont publié ce compte rendu d'une table ronde réunissant quatre scientifiques, intitulée « Que reste-t-il du propre de l'homme ?⁶ ». Il en ressort après une analyse des comparaisons entre l'homme et l'animal, que l'homme serait un grand singe savant et omnivore. Les « plus » reviennent dans les propos des chercheurs, et signifient un cerveau plus développé, plus intelligent ; l'homme serait ainsi plus rationnel, plus inventif, plus créatif et plus subtil. Mais, il n'en reste pas moins inadapté à son environnement, du fait principalement de la présence d'un système nerveux inachevé à la naissance.

L'homme serait l'« animal plus », selon une formule ambiguë du philosophe Martin Heidegger. Voici donc qui nous remet à notre juste place dans le processus de l'évolution. L'ensemble de ces observations ne signifie pas pour autant que les « propres » qui nous étaient habituellement attribués sont inexistantes. Telle n'est pas la conclusion de nos experts. Mais l'interprétation de ces « propres » doit être affinée et réévaluée. Pour tous les protagonistes, il reste vrai que seul l'être humain est doué d'une forme de conscience réflexive, dite phénoménologique, qui le conduit à s'interroger sur le sens de ses actes, mais aussi à se poser en spectateur critique et distant de son environnement. Cette conscience peut

⁶ Les participants de cette table ronde ont été Georges Chapouthier, biologiste et directeur de recherche au CNRS, Jean-Gabriel Ganascia, spécialiste des sciences cognitives, Lionel Naccache neurologue, et Pascal Picq, paléontologue. Laurence Hansen-Love, « Que reste-t-il du propre de l'homme ? », billet du blog *Les carnets aléatoires de LHL*, publié le 19 décembre 2012 en ligne, URL : <http://www.philomag.com/blogs/les-carnets-aleatoires-de-lhl/que-reste-t-il-du-propre-de-lhomme-0>.

renvoyer dans notre travail, à la dimension réflexive dans les activités scolaires qu'il peut y avoir dans les écrits scolaires⁷.

La chercheuse Laurence Hansen-Love évoque Arthur Schopenhauer pour nommer l'homme comme « animal métaphysique ». Elle le décrit de la façon suivante : « Imaginatif, créatif, laborieux, exigeant, insatisfait, il crée un univers de formes symboliques qui lui permet de relativiser sa finitude et de sublimer sa condition : dès qu'apparaît le genre *Homo*, il y a deux millions d'années, on trouve cette capacité de modifier le monde à travers le feu, le langage, l'esthétique⁸ ». Il existe une certaine aptitude chez l'homme à mettre à distance la réalité et à se regarder évoluer dans son environnement. Même si cela peut s'observer chez l'animal, ce rapport au réel reste très limité pour lui. Nous n'avons pas encore constaté chez les animaux une tendance à revenir sur soi, sur sa condition, ni même à élaborer une représentation du monde. Si l'on peut attribuer cette spécificité seulement à l'être humain, la chercheuse nous met en garde en ajoutant que l'humanité se distingue également par son pouvoir de nuisance sur l'environnement.

Cet article montre donc, d'une part, la complexité à formuler une question et à définir ses limites et, d'autre part, la difficulté pour trouver des éléments de réponses. Il nous montre également que nous ne sommes pas les seules espèces à pouvoir développer certaines aptitudes que nous croyions « propres », ou que nous pourrions qualifier de « caractéristiques humaines ».

Chercher à savoir ce qui nous différencie de l'animal, permet de réfléchir mais ne couvre pas, me semble-t-il, l'ensemble du questionnement. Ce serait en effet une quête de l'exclusivité de certaines caractéristiques à l'être humain.

En revanche, Lucien Malson, en s'appuyant sur Wolfgang Kohler et Claude Lévi-Strauss, amène un éclairage théorique pour présenter « ses plus », c'est-à-dire cette supériorité de l'homme sur l'animal. Pour Kohler, l'intelligence de l'homme manifesterait :

- la liberté dans le temps et l'espace : L'animal réalise ses actions, enfermé dans le présent. « On n'a jamais vu de singe partir, un bambou sur l'épaule, à la recherche d'une proie quelconque⁹ », nous dit avec humour Lucien Malson.

⁷ D. Bucheton, J-C Chabanne, *Parler et écrire pour penser, apprendre pour se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF : 2002. Pour ces auteurs, l'écrit a plusieurs fonctions et ne se restreint pas seulement à l'enregistrement d'information ou à la prise de note, mais il est bien un outil au service de la construction du sujet.

⁸ *Id.*

⁹ L. Malson, *Les enfants sauvages, op. cit.*, p. 36.

- la pensée de la pure chose : Les choses se présentent à l'animal comme un réseau de valeurs définies, le monde comme un *milieu* et non comme un *univers*. Pour l'homme, les objets peuvent apparaître dans la neutralité de leur détermination physique et se laisser ainsi assigner, à volonté, un pluriel de fonctions.

- la capacité combinatoire : Elle suppose la conscience d'une connexion entre des mouvements successifs et opposés.

À cela s'ajouterait la dimension des attitudes affectives que Claude Lévi-Strauss présente en l'homme comme toujours valables en tous points de la terre et qui le distinguent de la bête¹⁰.

- l'exigence de la règle : Les normes varient d'une société à une autre, mais toute société possède des normes qui règlent le comportement réciproque des individus. C'est une façon de lutter contre l'arbitraire pur des rapports de force.

- le vœu de réciprocité : Pour que le groupe fonctionne, il faut que ses membres puissent s'attendre à ce que chacun se conforme aux droits et aux devoirs qui lui reviennent conformément à son statut. Autrement dit, personne ne devrait pouvoir se soustraire à la règle commune.

- le mouvement oblatif : Dans toute société, il se pratique des échanges de dons qui sont une façon de s'engager envers autrui et de lier autrui à soi. Exemple : le Potlatch chez les amérindiens de la Côte Ouest du Canada.

On peut donc trouver, chez certains auteurs, des caractéristiques qui qualifient l'homme, et le différencient de l'animal. En revanche, cette réflexion soulève de nouvelles interrogations et nous rappelle le point de vue de Lucien Malson, lequel voit ces caractéristiques réduites à une description de l'homme en société. Si ces dimensions correspondent seulement à l'homme au milieu de ses pairs, alors hors de la société, est-il un homme, un être humain ?

I.2.2. L'approche biologique

Dans la recherche d'une dimension commune à tous les êtres humains, si l'on se place d'un point de vue biologique, ce « propre » serait-il un ensemble de cellules, une substance figée, ou un comportement, un sentiment d'un point de vue biologique ?

D'un point de vue biologique, en ce qui concerne « un ensemble de cellules », le neurobiologiste Henri Laborit dans son ouvrage « l'éloge de la fuite » paru en 1976 s'excuse dans un premier temps auprès des lecteurs, de fournir une caricature du système nerveux

¹⁰ Voir *id.*, p. 38.

central très biologique mais nécessaire pour comprendre l'être humain. Il le décrit comme un instrument à la base de nos pensées et de nos jugements, qui nous permet d'entrer en relation avec notre environnement, et surtout, il ajoute que cet instrument serait fort semblable à celui de notre voisin. Il explique : « Ce qui paraît alors utile de connaître, ce sont les règles d'établissement des structures sociales au sein desquelles l'ensemble des systèmes nerveux des hommes d'une époque, héritiers temporaires des automatismes culturels de ceux qui les ont précédés, emprisonnent l'enfant à sa naissance, ne laissant à sa disposition qu'une pleine armoire de jugements de valeurs¹¹ ».

Ici l'inné et l'acquis seraient totalement imbriqués. Dès lors, le « propre de l'homme » pourrait résider dans le fait que chacun porte en lui l'accumulation, la trace des systèmes nerveux le précédant, donc depuis les débuts l'histoire des hommes, eux-mêmes ayant subi les transformations neuronales (mutations) liées à l'espace/temps dans lequel ils ont vécu. Chacun serait porteur de l'ontogénèse des hommes qui l'ont précédés, et cette caractéristique constituerait à la fois le « propre de l'homme », sa singularité, son identité mais serait plutôt le propre *des hommes*. Le propre de l'homme ne serait-il pas simplement le fait d'être justement un homme singulier, unique ? La singularité, la différence entre l'identité de deux animaux est-elle bien moins importante qu'entre deux être humains ?

Il n'existerait donc pas de « nature humaine » au sens où il existe des natures chimiques, lesquelles admettent une fois pour toutes, des définitions par propriétés. Accepter cette idée a un impact philosophique, car il serait admis que nos expériences vécues puissent avoir des conséquences sur le futur, et sur ce que seront biologiquement, nos descendants. Ce postulat récent en philosophie ferait de chaque être humain un être singulier du fait de la présence en lui, dans son ADN, de la marque de chaque être humain qu'il l'a précédé.

I.2.3. L'approche complexe

Accepter d'abandonner cette quête, c'est accepter la complexité de l'être humain et abandonner l'idée que seule la science ou la religion peut donner une réponse. Cherchons-nous à savoir ce que pourrait être un être humain privé de tout contact avec d'autres êtres de sa même espèce, pour essayer de retrouver quelque chose d'originel ? Cela semble complexe car, même s'il n'est pas confronté à ses pairs, du moment qu'il existe, qu'il est mis au monde, il sera confronté avec cette terre. À l'inverse, il n'existerait pas. En revanche, on peut chercher quelles sont les influences du milieu, et du contact avec ses pairs sur son

¹¹ Henri Laborit, *Éloge de la fuite*, Folio, Paris, 1976, p. 14.

comportement, et trouver peut-être le propre de l'homme en société. Cela imposerait qu'il y ait donc plusieurs définitions du propre de l'homme suivant l'endroit du monde où l'on se trouve, de la société dans laquelle il évolue.

Simplement, nous pouvons observer, avec les cas des enfants sauvages, des différences de comportement entre, des êtres humains privés de stimulus de leurs pairs, de nature humaine, et des êtres humains en contact avec le monde des autres, et le milieu façonné par les pairs. En nous positionnant ainsi, et en attribuant une part importante à l'influence du milieu, à l'endogène, dans la construction de l'individu, nous pouvons nous demander si à l'inverse le propre de l'homme ne serait pas justement le fait de pouvoir agir sur le milieu, sur les autres, donc sur le monde.

De plus, on s'accorde sur le fait que l'homme a conscience de soi, de soi dans un milieu où il y a des autres, des pairs. Mais qu'en est-il ? Il y aurait un aller-retour entre l'être humain et son milieu. De quelle manière l'être humain établirait sa nature d'*Homo sapiens sapiens* sur le monde, en ouvrant ainsi la piste du langage ?

L'étude des enfants sauvages a montré que, la libido, les phases de la puberté, le rire, le sourire ou encore la sensorialité, n'apparaissent pas comme des éléments constants et visibles chez l'homme. Jean Marc Gaspard Itard, médecin et auteur du texte « Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron » qu'il publiait en 1801, avait pu constater par exemple, seulement quelques signes d'émotion comme la colère ou l'impatience, de la sympathie plutôt pour les bêtes, ou encore l'absence de sentiment de pudeur chez son pensionnaire.

L'anthropologue américain Robert Mowry Zingg rajoutait lui aussi que les effets de l'environnement sur le sujet, en tant que structure, ne pourraient être mieux mis en évidence que par les cas de sauvagerie. En effet, ces expériences qualifiées de « naturelles », apporteraient une preuve de plus pour montrer les effets de l'environnement sur le comportement de l'homme, ou encore les possibilités d'être de l'homme privé de ses pairs.

Le psychiatre et philosophe Karl Jasper explique dans ses apports à la psychopathologie que ce sont nos acquisitions, nos imitations, notre éducation, qui font de nous des hommes au point de vue psychique. Il serait donc vain de vouloir séparer notre programme génétique et les étapes de la maturation du système nerveux ainsi que leurs conditions d'actualisation par l'apprentissage. Les conditions d'actualisation du programme génétique sont concrètement la manière dont le système nerveux va se développer pendant les premières années de vie en fonction des stimulations du milieu, mais également les adaptations tout au long de la vie de l'individu.

Dans la perspective existentialiste qui est la sienne, Jean Paul Sartre disait que l'homme n'a pas de nature mais il n'a qu'une histoire.

Dans un article destiné aux enseignants de philosophie, la professeur-chercheuse Maryvonne Longeart nous éclaire sur la condition de l'être humain : « L'être humain comme être biologique n'est qu'un potentiel. Il n'y a pas de nature humaine préétablie qui pourrait se révéler à l'état pur chez l'être humain isolé de ses semblables. L'hypothétique "état de nature" des auteurs du contrat social serait une fiction. L'être humain qui ne s'élève pas à l'étage de la culture s'abaisse en dessous de sa condition. La culture se transmet par éducation et suppose la communication entre les individus (le langage)¹² ». Elle voit ainsi dans le langage à la fois une opportunité, un pouvoir mais également un défi.

Il n'y aurait donc pas de « nature humaine » au sens de constantes valables en tous lieux et de tout temps, on l'a vu avec les cas de sauvageries et les différences de comportements en fonction des expériences. Mais il serait également imprudent de vouloir conclure sur le débat inné et acquis ou entre nature et culture, étant donné la complexité qu'il y a, à prendre en considération toutes les théories.

Nous devons, en outre, comprendre et reconnaître la complexité humaine. L'être humain est à la fois biologique, physique, psychique, culturel, social et historique. Il faudra également se rappeler, selon Emmanuel Monnier qui fait état des dernières recherches dans un article intitulé « Penser acquis plutôt qu'inné¹³ », que ce qui est inné et semblait irréversible, peut être changé, et que ce qui est acquis et paraissait délimité par notre passage sur terre, peut devenir un héritage pour des générations à venir. Il paraît donc complexe de parler de l'homme de manière globale ou de prétendre être objectif. Ainsi pour approcher l'homme de manière plus philosophique, le philosophe et sociologue Edgar Morin, définit l'humain comme « trinitaire : individu-espèce-société ». Ces trois termes seraient inclus l'un dans l'autre :

« Ainsi l'individu n'est pas seulement une petite partie de sa société, le tout de sa société est présent en lui dans le langage et la culture. Un individu n'est pas seulement une petite partie de l'espèce humaine. Le tout de l'espèce est présent en lui, par son patrimoine génétique, en chaque cellule et il est présent même dans son esprit qui dépend du fonctionnement du cerveau¹⁴ ».

¹² Maryvonne Longeart, « Nature et Culture », *Cours de philosophie*, en ligne, URL : http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/culture/esp_prof/synthese/nat_cult.html.

¹³ Emmanuel Monnier, « Penser acquis plutôt qu'inné », *Science et Vie*, n° 1152, septembre 2013.

¹⁴ Edgar Morin, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, 2014, p. 95.

Pour la suite de notre travail, nous pouvons préciser quelques idées directrices :

1. Il n'y aurait pas de « nature » ou de « propre » de l'homme qu'on puisse affirmer comme vérité universelle (partout/tout le temps) et nous parlerons donc de caractéristiques de l'homme en contexte.
2. L'être humain serait une manifestation de la combinaison entre l'expression de son programme génétique et ses conditions d'actualisation par l'apprentissage, à l'intérieur d'un espace/temps donné ; donc il n'y aurait plus l'être humain mais *des* êtres humains, des *individus uniques* ayant une histoire.
3. Les conditions d'actualisation du programme génétique de chaque être humain et de ceux qui l'ont précédé, détermineraient de manière significative son comportement.
4. Nous nous intéressons dès lors à l'individu en société, c'est-à-dire au milieu de ses pairs, en prenant en compte toute la complexité de l'humain au sens *trinitaire*. D'après Edgar Morin, « dans notre identité social, nous portons l'altérité de la société. Dans notre identité de sujet pensant, nous portons l'altérité de l'héritage génétique qui est celui de l'humanité, et l'héritage pulsionnel est celui de notre animalité¹⁵ ».
5. Enfin, pour faire de l'homme un réel être humain, nous considérons comme caractéristiques principales des êtres humains, la capacité d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde, par les langages.

Pour conclure, nous nous appuyerons sur les travaux du biologiste Henri Laborit. Animal, l'homme l'est, car il en possède les besoins, les instincts primordiaux. Il en possède aussi les possibilités de mémorisation à long terme et d'apprentissages : « Mais ces propriétés communes aux mammifères sont profondément transformées par le développement de propriétés anatomiques et fonctionnelles qui résultent, sans doute, du passage à la station debout, de la marche bipède, à la libération de la main, à la nouvelle statique du crâne sur la colonne vertébrale, au développement rendu possible alors du naso-pharynx permettant l'articulation des sons et le langage¹⁶ ». Il ajoute que vont faire suite à cela, la symbolisation et la conceptualisation. Les mots vont permettre de prendre de la distance avec l'objet, dès lors une possibilité nouvelle d'associativité et donc d'imaginaire, apparaît. L'imaginaire permet de créer de l'information, d'en façonner le monde inanimé. Pour lui, c'est cette possibilité qui fait l'homme. On peut ajouter que le langage va permettre la possibilité d'une

¹⁵ *Id.*, p. 80

¹⁶ H. Laborit, *Éloge de la fuite*, *op. cit.* p. 40.

transmission de l'expérience acquise à travers les générations. Bien sûr dans l'histoire de la transmission de l'expérience acquise, l'avènement de l'écriture a permis de compléter la transmission orale mais également la déformer.

Alors, en quoi le langage confère-t-il aux hommes le pouvoir d'agir sur soi, sur les autres et sur le monde ? De quelles manières ? Quels sont les enjeux du langage ? Quelles sont ses limites ?

I.3. Les enjeux du langage

« Chaque enfant, balbutiant ses premiers mots, célèbre le projet de l'homme, d'imposer par le verbe sa pensée au monde¹⁷ ».

Le langage, l'acte de symboliser par le verbe, prend d'emblée toute son ampleur dans les propos du linguiste Alain Bentolila, à qui j'emprunterai plusieurs formules.

Avant de continuer notre réflexion nous allons rapidement définir les termes suivants, que nous compléterons par la suite : langue, langage et parole. Dans l'usage quotidien, nous parlons par exemple de « langue maternelle », « langue étrangère », « langage courant ». Pour les linguistes, la *langue* est conçue comme la faculté de communiquer de manière articulée, avec un système de signes d'abord verbaux puis écrits. Elle est propre à une communauté humaine. Elle est constituée d'un système particulier de signes et de règles, extérieur aux individus qui la parlent. Le linguiste Ferdinand de Saussure ajoute « qu'elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier¹⁸ », et qu'elle nécessite de la part de l'enfant un apprentissage pour en connaître *le jeu*.

Le terme de *langage* renvoie à la faculté de constituer et d'utiliser une langue donnée. Le langage est donc le produit d'une activité, l'usage fait de la langue par un groupe donné s'exprimant au moyen d'une langue.

Enfin, la *parole*, dans le cadre scolaire, correspond à l'utilisation effective du langage par un individu. Elle serait ce qu'il y a d'« individuel » pour Saussure, par opposition à la langue qui est d'ordre « social », comme on l'a vu précédemment.

¹⁷ Alain Bentolila, *Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants de vivre ensemble*, Odile Jacob, 2007, p. 7.

¹⁸ *Cahiers Ferdinand de Saussure, Revue suisse de linguistique générale*, Librairie Droz, Genève, 1986, p. 76.

I.3.1. Des possibilités d'existence

Certes l'enfant va s'appuyer sur le modèle d'une langue constituée, mais il ne va pas simplement décalquer ce modèle, il va le façonner, et ainsi construire son langage. En constatant que nous ne sommes pas les seuls à communiquer – on pourrait citer les chimpanzés, pouvant utiliser plusieurs centaines de mots, le « langage » des abeilles, ou encore certains végétaux communiquant pour se défendre – Alain Bentolila s'interroge pour savoir si ces données permettent de questionner la spécificité absolue du verbe humain.

Dans une conférence du 12 février 2000, intitulée « L'apprentissage du langage », la spécialiste Anne Christophe évoque les systèmes de communication des autres espèces, en mentionnant que, par exemple, les singes ont la capacité de retenir du vocabulaire mais non la capacité de faire des phrases, donc de prendre en compte des paramètres grammaticaux pour créer des significations diverses avec les mêmes mots. Une des spécificités du langage humain serait donc qu'à partir d'un nombre fini de mots, on peut construire un nombre infini de phrases. C'est donc pour communiquer avec ses pairs que les bébés apprennent le sens des mots (ou des morphèmes), mais aussi les règles qui permettent de trouver le sens d'une phrase à partir du sens des mots qui la composent (la syntaxe, ou grammaire). Ces éléments, dit-elle, impliquent « que le langage est une capacité génétiquement déterminée. Ceci nous fournit une contrainte importante sur la nature de la prédisposition innée au langage. L'existence d'une capacité génétiquement déterminée pour le langage humain est aujourd'hui admise par l'ensemble de la communauté scientifique. La nature exacte de ce qui est inné reste mystérieuse¹⁹ ». D'un point de vue biologique, ce serait une prédisposition à apprendre n'importe quelle langue humaine qui serait parlée dans l'environnement de l'enfant et cette partie mystérieuse de l'inné, serait forcément partagée par toutes les langues humaines.

Le linguiste et philosophe Noam Chomsky parle pour sa part « d'une grammaire universelle innée » ou encore d'une « capacité cognitive propre à notre espèce ». Tout le reste doit être appris, par exemple les mots, les propriétés phonologiques ou encore les paramètres syntaxiques. De plus, soutenue par la psychologie cognitive et la neurobiologie, cette théorie s'appuie également sur l'analyse de deux aires cérébrales présentes chez l'homme (aire de Wiernicke et aire de Broca), qui sont impliquées dans le langage.

Ces théories « nativistes » trouvent leurs critiques chez les comportementalistes, ou dans le courant constructiviste notamment avec les travaux de Jean Piaget, sur les modes

¹⁹ Anne Christophe, « L'apprentissage du langage (les bases cérébrales du langage) », conférence du 12 février 2000, produit par *Mission 2000 en France*, en ligne, URL: http://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/l_apprentissage_du_langage_les_bases_cerebrales_du_langage.868.

d'acquisition du langage chez l'enfant et, bien entendu, avec l'étude des cas de sauvagerie, où a été mis en évidence le rôle du milieu dans l'apprentissage du langage. Aujourd'hui, les théories socio-constructivistes de Vygotski, Wallon ou plus récemment Bruner, ont amené à prendre en compte le langage en considérant l'être humain dans toutes ses dimensions (psychologique, sociale, linguistique et culturelle).

Les êtres humains auraient donc plutôt la capacité de développer un langage complexe, du moins plus complexe que celui des animaux. Les êtres humains ne seraient donc pas seulement un système complexe de cellules, ou un agencement astucieux d'organes, mais ils disposeraient de la capacité d'agir sur le monde dont ils font partie. Cette capacité, nous l'appellerons « l'intelligence ». Même si c'est un concept encore mal défini, Anne Christophe fournit des travaux qui montrent que langage et intelligence ne sont pas forcément corrélés. En effet, elle montre que l'on peut voir des individus qui fonctionnent « normalement » par ailleurs et qui ont un déficit spécifique du langage (dysphasie, dyslexie). À l'inverse, on peut avoir un certain « retard mental » et maîtriser parfaitement le langage (syndrome de Williams). Néanmoins, il ne s'agit pas de créer une dichotomie langage/intelligence, mais au contraire de voir dans l'utilisation de la langue, une « intelligence linguistique » spécifique à l'homme.

Faisant écho au premier sous-chapitre précédent, nous retrouvons un débat sur la part d'inné et d'acquis en ce qui concerne l'apprentissage du langage, et il ne s'agit pas ici de trouver la vérité, mais d'observer que les êtres humains ont la possibilité de mettre en mots le monde et pas seulement le monde perçu ici, tout de suite, mais de le faire de manière distanciée. Le langage humain serait-il unique grâce à son pouvoir ?

Tout d'abord la langue se définirait selon Alain Bentolila « non pas par la quantité de mots dont elle dispose mais par sa capacité à imposer au monde l'intelligence de ceux qui la parlent ²⁰», leur permettant ainsi de le comprendre de le transformer. Et donc notre réflexion ne serait plus de comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage du langage chez l'homme, mais plutôt les enjeux qu'il va assigner à son outil de communication. A. Bentolila ajoute que « l'humain commence au moment où des êtres vivants décident collectivement d'imposer par le verbe leur pensée au monde ; le jour où, ne se contentant plus de dire le monde qu'ils perçoivent, ils se donnent l'ambition de l'interpréter, de le transformer en libérant la pensée des chaînes de la perception²¹ ». Il s'agit donc pour être un être humain

²⁰ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, op. cit., p. 178.

²¹ *Id.*, p. 179.

d'imposer son intelligence au monde, de dépasser les contraintes du temps et de l'espace, d'ouvrir le paradigme du futur et du passé, de parler de l'infini et de l'éternel. Ou encore avec les mots de Bentolila : « être ici et dire ailleurs, être maintenant et dire demain²² ».

On l'a donc vu avec les cas de sauvagerie, l'acte de mettre en mots n'aurait rien de naturel contrairement à ce que pourraient défendre certaines théories innéistes. Le linguiste précise que l'acte de mettre en mots serait une décision humaine intelligente qui constituerait la première étape de la pensée. Le fait de désigner par des mots peut paraître naturel, par exemple pour les images que distinguent nos yeux, les bruits qu'identifient nos oreilles, les goûts que révèlent nos papilles ou encore les odeurs que captent nos narines. Mais cette procédure de nomination résulte, selon lui, d'une intention. Il s'agit donc de faire des choix, et l'homme ne nomme pas dans l'ordre d'arrivée tout ce qui tombe sous ses yeux. Il s'agit pour l'enfant de dépasser peu à peu le « ici et le maintenant ». Alors qu'il effectue ses premiers pas linguistiques dans un cercle étroit de familiarité, où il désigne des êtres et des objets directement visibles, l'essentiel de l'apprentissage va consister à se détacher de cet environnement où tout est déjà su avant d'être dit, pour prendre de la distance et aller vers l'inconnu. L'apprentissage de la langue, pour qu'il devienne une spécificité de l'homme, doit donc se donner comme objectif de repousser progressivement les limites du connu.

Dans son développement, Alain Bentolila ajoute un paramètre majeur dans l'apprentissage du langage chez l'homme. Il précise – et nous en verrons les conséquences plus tard – que pour réaliser ce défi, l'enfant a besoin d'être accompagné, et il va même plus loin en précisant que « le degré de maîtrise de la langue auquel parvient un individu est directement fonction de la qualité de la médiation dont il a bénéficiée dans ses premières années²³ ». En effet, c'est en accompagnant l'enfant à identifier les enjeux du langage, que celui-ci consentira des efforts pour acquérir un vocabulaire plus riche, des structures syntaxiques plus complexes. L'enfant entreprendra cette longue démarche au fur et à mesure qu'il voit qu'il gagne peu à peu de pouvoir sur le monde et sur les autres. « Le verbe humain nous permet de dépasser notre nature éphémère en laissant des traces de nous-mêmes sur des intelligences singulières et sur l'intelligence collective²⁴ », écrit Bentolila.

L'hypothèse du linguiste est la suivante : malgré le fait que chacune des langues du monde a en effet construit ses propres mécanismes et ses règles d'agencement des mots, elles

²² *Id.*

²³ *Id.*, p. 45.

²⁴ *Id.*

sont toutes fondées sur des systèmes identiques, elles ont fait les mêmes choix et devraient toutes répondre à trois exigences :

- la langue devrait se prêter sans faillir aux ambitions de plus en plus élevées des hommes engagés à comprendre le monde ;
- la langue devrait dépasser la perception et s'affranchir du Ici et Maintenant ;
- un petit enfant devrait la découvrir et non la répéter.

Pour comprendre les enjeux du langage de manière générale, nous nous concentrerons sur quelques points qui nous paraissent essentiels dans le cadre de notre travail.

I.3.2. La situation de communication

Le langage, pouvant être vu comme un outil de communication que possède chaque être humain, serait donc unique par définition, car il est individuel et il se traduirait pas la parole. Il est la faculté d'utiliser une langue. Chaque enfant développerait son propre langage au contact de son milieu. Le milieu dans lequel il naît et il grandit, donc son entourage proche, constituerait le premier terrain de son expérience linguistique. Or, lorsqu'on décide de parler à quelqu'un, de lui adresser la parole, c'est faire un choix, c'est choisir un être dans sa singularité, « c'est l'élire comme partenaire d'une situation particulière²⁵ ». C'est faire le choix de s'inscrire dans son intelligence, même si bien évidemment certains mots ont plus de « poids » que d'autres, c'est une prise de pouvoir car je décide de pénétrer dans la tête de l'autre sans demander la permission. Parler, c'est également accepter d'être compris différemment de ce que l'on croit ou de ce que l'on souhaite mais également de n'être pas compris, et enfin accepter que l'autre interprète mon discours : « Conscient que tout acte de parole me soumet à l'interprétation de l'autre, mais obsédé par l'idée d'être compris au plus près de ce que je veux, je suis invité à prendre ma place à la table de la négociation linguistique²⁶. »

En ce sens, le petit enfant qui tente son aventure linguistique ne choisit pas son interlocuteur, mais c'est en revanche sa volonté d'être compris qui, elle, est bien présente. Son entourage, interlocuteur privilégié, devra faire en sorte de créer les conditions pour susciter chez l'enfant l'envie de s'installer au plus tôt à « cette table de la négociation linguistique²⁷ ». C'est à cet entourage également de donner à l'enfant les possibilités d'inscrire dans

²⁵ *Id.*, p. 165.

²⁶ *Id.*, p. 169.

²⁷ *Id.*,

l'intelligence d'un de ses pairs une trace personnelle qui n'appartient qu'à lui. C'est tout le rôle nécessaire du milieu dans lequel évolue l'enfant.

Pour cela, par exemple, l'entourage proche, statistiquement souvent la mère, doit apporter ce que Bentolila appelle « la clarté cognitive²⁸ », c'est-à-dire de ne surtout pas faire semblant de comprendre un enfant, mais bien de lui donner la chance d'être compris en acceptant de lui dire la vérité, de détacher cette vérité de l'affection qu'on lui porte, et de l'inviter à reconstruire sa phrase ou ses propos.

Le langage des enfants doit attirer notre plus grande vigilance intellectuelle. Lorsqu'un adulte demande à un enfant de reformuler sa phrase, sa question, son histoire en lui avouant ne pas avoir compris, on crée ainsi cette distance intellectuelle qui va offrir la chance à l'enfant de retravailler, de corriger sa parole, en lui donnant directement une prise plus ferme sur les autres et sur le monde. Ce moment privilégié permettra à l'enfant d'inscrire une trace personnelle dans l'intelligence d'un pair, renforçant ainsi la conscience de sa propre existence et de celle de l'autre. L'individu prolongera son action sur le milieu, sur les autres, sur soi, et nous nous intéresserons à la manière dont il intervient, sa façon et ses moyens de communication avec son milieu.

Par la suite, le cercle linguistique s'agrandit peu à peu et, rapidement, les pairs deviennent des membres permanents avec qui les enfants élaborent un certain langage. Ce langage fonctionne dans son contexte car il y a été élaboré, et la connivence compense l'imprécision. Lorsqu'il s'agit de parler, comme dans la classe, à des personnes extérieures à leur groupe, le défi est de taille. Pour l'enfant il s'agira de « parler à ce qu'on n'aime pas²⁹ ». En effet, il est beaucoup plus facile d'entamer la conversation avec quelqu'un de connu, pour les raisons mentionnées ci-dessus, que de s'aventurer avec un parfait inconnu. Et pourtant, cette langue, parce qu'elle nous permet, à travers la construction de notre langage de faire connaissance avec nous-mêmes et les autres, et donc d'exister, se révèle être destinée par définition aux autres. Ces autres, ce sont les autres hommes qui nous entourent et qui vivent le même monde que nous. L'idée n'est pas de conduire les enfants à aborder n'importe quel inconnu – quoique – mais de prendre conscience que la langue permet de s'inscrire dans le monde dans lequel on vit, à travers les autres.

²⁸ *Id.*, p. 47.

²⁹ *Id.*, p. 160.

« La langue est ainsi faite pour s'adresser au plus étranger (quelqu'un avec qui je n'ai pas de connivence) parmi les étrangers, pour lui dire les choses les plus étranges qui soient... C'est en effet sur ces hauteurs où se raréfie l'oxygène du "déjà-su" que la langue donnera le meilleur d'elle-même³⁰ ».

Le pouvoir du langage est si fort, qu'il est souvent cité par les hommes pour désamorcer les conflits, que ce soit entre deux individus ou deux pays. Alors, nous devons être ambitieux avec les enfants. Et pour rejoindre nos hypothèses de départ, nous rappellerons que, si la langue n'a pas disparu, c'est parce qu'elle a su servir ceux qui voulaient appréhender le monde et le comprendre. En se positionnant en tant qu'enseignant, mais également en tant qu'adulte, plus nous donnons des ambitions élevées de parole, plus nous devons utiliser des moyens linguistiques puissants. Le langage serait un prolongement de nous-mêmes. À la fois une partie de soi, car nous avons un langage propre, différent de celui de notre voisin, et un outil solide, un moyen d'exister. Il fait partie de nous et nous sert.

I.3.3. Le pouvoir du langage et ses limites

Ce qui fait les enjeux du langage en fait aussi ses limites, ou peut-être plutôt ses dérives. En effet, la capacité du langage à pénétrer l'intelligence des autres et de soi peut créer des tensions voulues ou non, et donner parfois lieu à des situations condamnables et inacceptables. Le pouvoir du langage donne à celui qui l'utilise, on l'a vu, le pouvoir de parler « d'ailleurs », alors qu'il est « ici » et dire « toujours », alors que sa mort est inéluctable. Ce pouvoir conféré à ceux qui le saisissent et qui en ont compris les mécanismes, permet de placer le discours hors du temps et de l'espace.

La langue qui permet à l'homme de dépasser sa condition du « ici » et du « maintenant », voit aussi son usage servir le pouvoir des partisans de la *vérité générale*. En effet, on peut citer comme exemple le parallèle évoqué par Alain Bentolila entre l'utilisation de l'adjectif indéfini *tout* dans un théorème de mathématiques et dans un discours de l'organe de la collaboration nazie. Son utilisation associée au présent de l'indicatif, donne à la phrase valeur de vérité générale. Cette utilisation de la langue à des fins perverses chez les nazis, et le pouvoir qu'elle donne de situer le discours au-delà du constat immédiat, de la vérification directe, doit nous imposer ce qu'il appelle « une exigence éthique » : « La langue sert ainsi, avec le même dévouement, le maladroit comme le talentueux, l'usurpateur comme le juste³¹ ».

³⁰ *Id.*, p. 161.

³¹ *Id.*, p. 157.

» Ce présent de vérité générale est, en effet, utilisé dans le domaine scientifique – à tort ou à raison – mais également dans un usage de la langue plus quotidien et moins réfléchi.

Un des enjeux pourrait être de se donner l'ambition de faire comprendre aux enfants, par son jeu, que la langue doit faire preuve d'une exigence éthique, en l'appliquant nous-mêmes cette exigence dès que possible. Et c'est justement par le pouvoir qu'elle confère à ceux qui l'utilisent, qu'elle impose et qu'elle nous impose à celui qui parle, qui écrit, qui écoute ou qui lit. Les vérités générales, à travers leurs « toujours » et leurs « partout », doivent faire l'objet de la plus grande prudence et vigilance intellectuelle. Comment allons-nous apprendre à nos enfants à mieux se connaître et mieux connaître les autres, alors que dès leur plus âge le discours qu'on leur propose se pare des attributs linguistiques de la vérité et en utilise les marques ?

Nous devons préparer les enfants, et nous préparer nous-mêmes, au perpétuel changement que le monde subit, que nous subissons. Nous devons comprendre que lorsque nous nous aventurons sur le terrain du « toujours » et du « partout », nous nous exposons à devoir rendre des comptes, apporter des preuves, et prendre le risque d'être convaincu de mensonge, nous dit Alain Bentolila. Cependant, il ne s'agit pas d'interdire le droit d'avoir une opinion, car ici on s'expose à une opinion opposée, donc à la discussion et nous sommes invités à la table des négociations linguistiques. C'est donc une réussite, si nous parvenons à susciter l'envie chez l'enfant de prendre part à cette discussion collective.

Il me semble que l'envie de prendre part à la discussion, ou au projet collectif (à deux ou plus) – la discussion à deux étant un projet, nous en avons parlé – est une première étape d'emprise sur le monde. Tous les vivants dans ce monde, voulant s'inscrire mutuellement en l'autre par le langage à travers différentes actions, révèlent la volonté d'exister, ou néanmoins de vouloir créer une possibilité de se prouver qu'ils existent. Les enfants ne doutent pas de leur existence, du moins ils ne me semblent pas, mais ils n'en n'ont pas conscience, et rien ne le leur prouve.

I.4. De la place pour l'incertitude. Un plaidoyer

Il serait vain de croire à la vérité universelle et de vouloir donner, par les marques et le pouvoir du présent de vérité générale, la conviction aux enfants que cette vérité existe. La science nous a fait acquérir des certitudes, mais également bons nombres d'incertitudes, reposant sur ces mêmes certitudes. La science « classique » reposant sur le déterminisme

absolu, a su éliminer toute part de hasard. Edgar Morin cite en exemple la mécanique quantique qui a fait surgir non plus seulement du hasard, mais de « l'imprédictibilité » dans la nature et le comportement des objets microphysiques. De manière plus simple, il s'agit de certitudes que nous devons déconstruire par la suite, ou combattre pour les plus virulentes³².

En classe, il arrive souvent à l'enseignant d'apprendre une règle aux enfants, en parant son discours des attributs de la vérité, en sachant pertinemment que rapidement cette règle sera fautive ou du moins incomplète, et qu'il existe par exemple des exceptions. Il n'est pas ici question de savoir si cette règle adaptée est une étape nécessaire dans l'apprentissage. De l'incertitude, la science a dévoilé son lot, et en effet, on ne peut pas connaître avec une précision sans faille toutes les interactions d'un système, surtout lorsque celui-ci est complexe. Il en va d'ailleurs de même pour l'être humain. Hegel encourageait une forme de scepticisme de l'esprit car il s'attaque aux dogmes et aux croyances. Invitons ce scepticisme à entrer dans nos classes et à semer le doute, du moins la curiosité, à questionner les certitudes.

Mais pour l'homme, la première étape paraît être celle de reconnaître que ce que nous prenons comme vrai n'est malheureusement qu'un ensemble de certitudes. Bentolila vient faire écho à cela et nous invite à développer un scepticisme accru en ce XXI^e siècle : « La nécessité du doute est accrue dans notre époque où fausses informations, rumeurs, ragots ne sont pas véhiculés seulement par le bouche-à-oreille mais sont propagés avec une vitesse et amplitude inouïes par internet³³ ». Il ne s'agit pas de tomber dans la paranoïa, mais déjà chez les enfants d'autoriser le doute. N'importe quel enseignant, parent ou tout simplement adulte, aura pu faire le constat que s'il utilise les formes linguistiques adaptées pour parer son discours de vérité, l'enfant aura forte tendance à le croire, et le prendre pour vérité universelle (en tous lieux et de tout temps), du moins jusqu'à ce qu'il s'autorise le doute.

Ce travail nécessite de la réflexion de la part de l'enseignant et vise à éveiller chez les enfants ce que les textes officiels de l'Education nationale appellent « l'esprit critique ». Permettre aux enfants de s'autoriser le doute, c'est leur permettre d'échapper à la conviction et au dogme. La théorie, contrairement aux dogmes, accepte d'être réfutée, et il me semble même que c'est une condition justement pour qu'elle soit *théorie* plutôt que *doctrine*.

Ces espaces où l'on autorise l'enfant à douter de manière volontaire, contrairement à ce qu'il peut vivre dans les apprentissages, lui permettront de comprendre qu'une opinion,

³² Je me souviens le jour où, après plusieurs années de collège où l'on m'avait répété que le carré d'un nombre était toujours positif, mon professeur de lycée de mathématiques m'a affirmé qu'un carré pouvait être négatif. Oui, il existe un nombre i qui, élevé au carré, fait -1 .

³³ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, op. cit., p. 32.

une décision de parler, de dire ces mots-là, est un choix qui doit donner lieu à de la vigilance. Bentolila écrit qu'« il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes. Il faudrait enseigner des principes de stratégies, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours de route. On n'élimine pas l'incertitude, on négocie avec elle³⁴ ».

L'incertitude peut parfois transparaître dans nos discours, par exemple quand nous comparons facilement les membres d'une fratrie pour en dégager rapidement les similitudes ou les différences, comme une vérité générale ; comme si l'enfant était voué à une certaine fatalité dont il ne pourrait se détacher. De cet exemple découle la question : comment la langue peut-elle donner des possibilités aux enfants de mieux se connaître et mieux connaître les autres ?

Dans le cadre de notre travail, nous avons évoqué l'influence du milieu, c'est-à-dire l'environnement proche de l'enfant dès le plus bas âge, faisant référence le plus souvent à l'entourage familial. Celui-ci peut s'étendre également à un environnement moins proche qui peut être constitué par les pairs que l'on fréquente ou ceux qui vivent dans le même lieu mais que l'on fréquente moins, et également l'école. Pour la suite de notre travail, nous allons nous concentrer principalement sur l'environnement scolaire, c'est-à-dire les enfants qui y pénètrent très régulièrement, l'établissement scolaire physique, les adultes qui sont présents, ainsi que les familles et leur quartier.

Nous pouvons tout de suite constater la complexité et la diversité des paramètres que nous devons prendre en compte pour réfléchir à notre travail. Il s'agira d'essayer d'inscrire ce projet en prenant en compte, comme je souhaite le faire pour l'humain, l'environnement scolaire dans sa totalité, même si il faut être conscient de la portée de nos moyens et de la difficulté à combiner tous les paramètres. Prendre en compte l'école ou l'être humain dans leur globalité est peut être impossible, mais nous allons faire des choix et essayer de ne pas ignorer cette dimension. C'est pourquoi j'ai décidé d'intégrer la partie suivante qui traite du lieu d'expérimentation dans la partie théorique. L'environnement où a été réalisé ce travail n'est pas seulement à décrire en partie expérimentale, il fait pour moi l'objet d'une réelle étude théorique suite aux différentes observations que j'ai pu faire, et aux témoignages de ses habitants.

³⁴ *Id.*, p. 37.

Chapitre II. Le terrain d'étude

II.1. Le quartier du Village Olympique à Grenoble

L'école Christophe Turc regroupe uniquement les élèves de cycle 3 (CE2, CM1, CM2), environ 130 élèves, sur deux étages. Elle se situe au cœur du quartier du Village Olympique, construit pour les Jeux olympiques d'hiver organisés en 1968 à Grenoble.

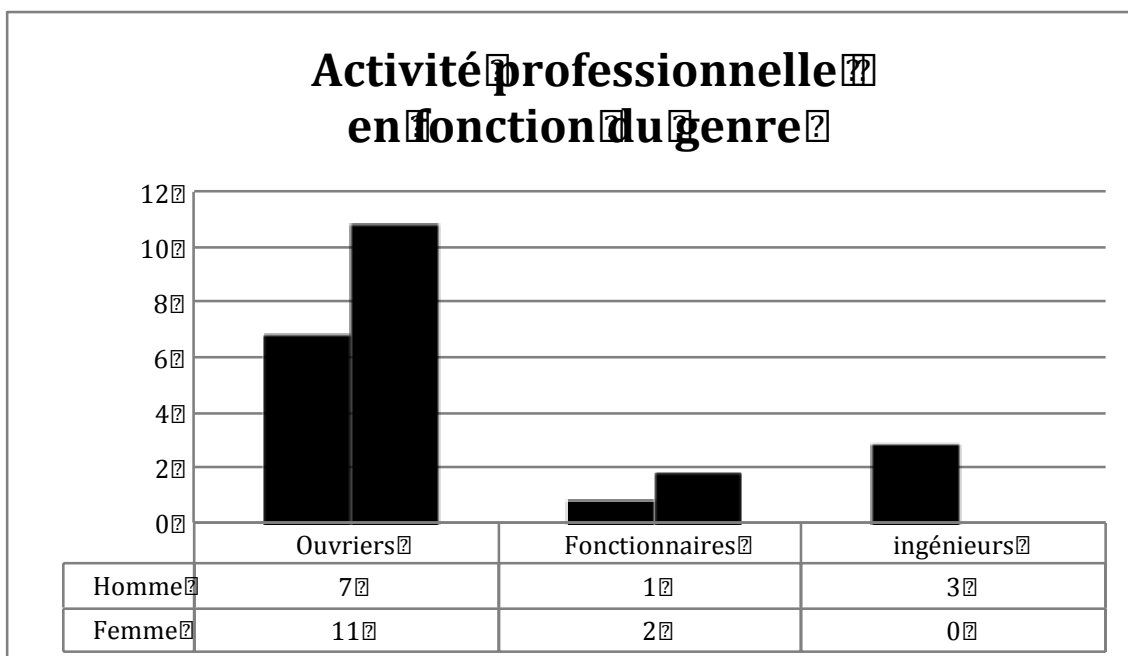
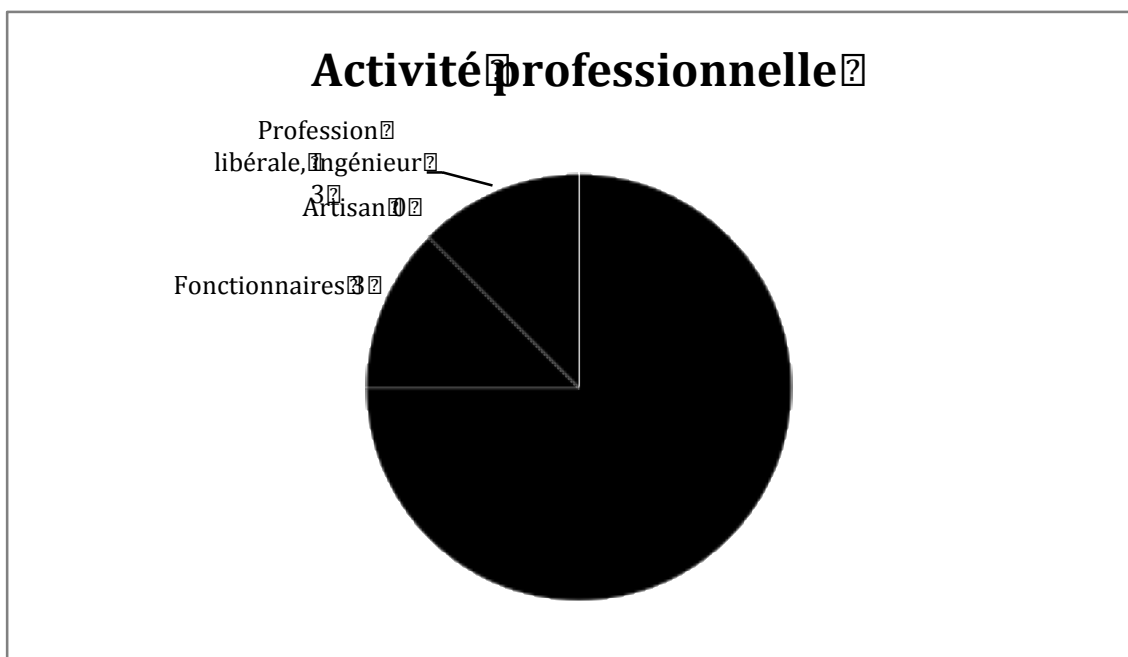
Les travaux de construction du quartier pour accueillir les athlètes et les loger ont débuté en 1967 (Fig. 2). La tour Prémol, anciennement à proximité de l'aéroport de Grenoble, attenant à une ferme toujours présente (Fig. 1 et Fig. 3), sa bibliothèque, son théâtre ou encore son architecture, en font la spécificité. Les constructions, majoritairement peu élevées, ses rues larges et la proximité des services ont déterminé la nomination de « village ». Le quartier est devenu, en 1985, une zone d'éducation prioritaire (ZEP) en raison d'un ensemble de difficultés économiques, sociales et culturelles auquel il s'est vu confronté. Aujourd'hui, le quartier se situe dans un ensemble de quartiers rencontrant les mêmes difficultés : un taux de chômage élevé, une mixité sociale peu présente, un niveau de qualification faible de la population, une précarité culturelle marquée ou encore une tendance à l'isolement de la part des familles.

Pour essayer de donner une représentation fiable, nous avons questionné les enfants et à l'aide de fiches de renseignements remplies par les parents en début d'année, nous avons pu observer les situations familiales selon plusieurs critères. Néanmoins, cela n'est qu'une représentation à l'échelle d'une classe de 24 élèves et s'appuie sur des données qui ne peuvent être vérifiées. Les observations portent sur les caractéristiques suivantes :

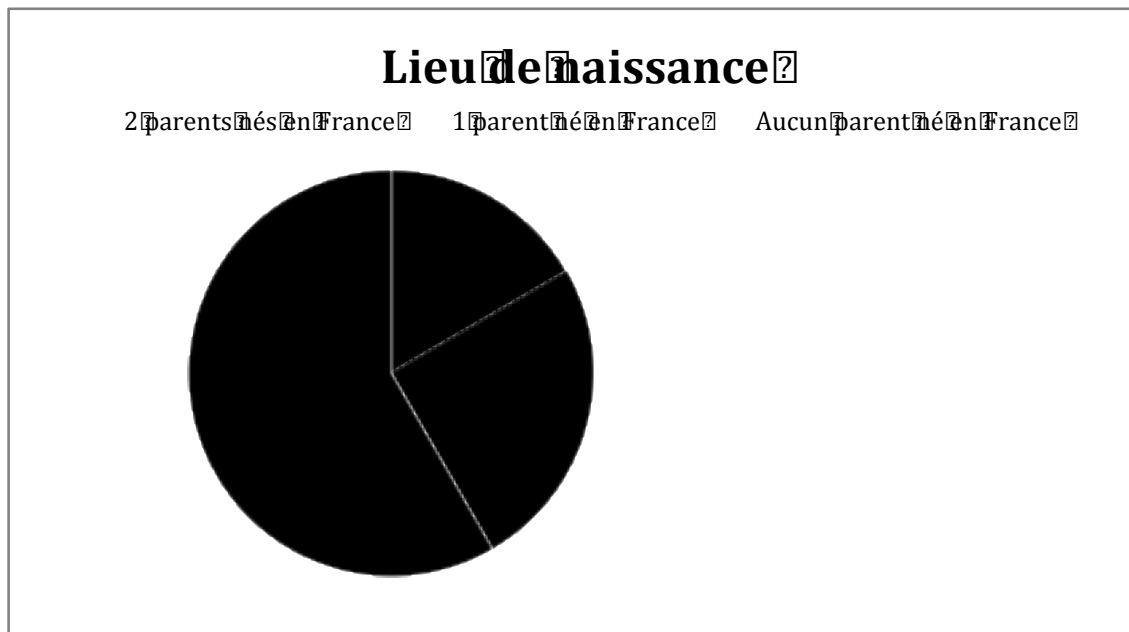
- parents ayant une activité professionnelle,
- profession en fonction du sexe,
- langue(s) parlée(s) avec les parents,
- suivi de cours d'une langue étrangère hors temps scolaire,
- lieu de naissance des parents.

Ces données sociologiques nous paraissent intéressantes dans le cadre de notre travail, pour nous permettre de mieux inscrire notre projet dans ce contexte, et élaborer nos choix par rapport à la thématique du langage.

II.1.1. Activité professionnelle des parents d'élève



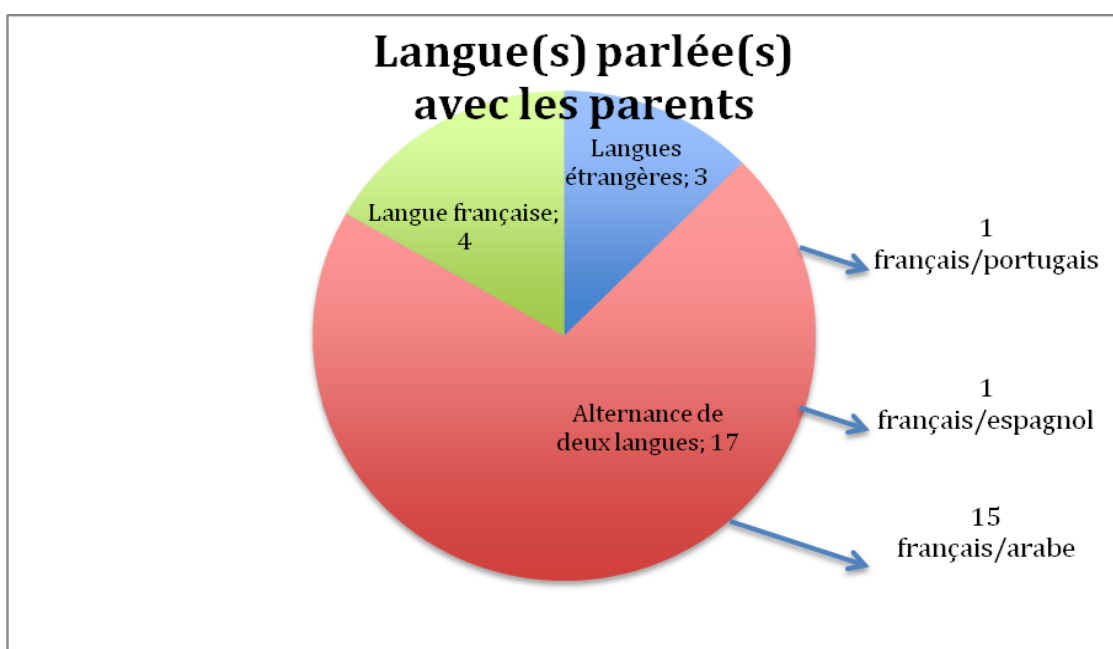
II.1.2. Lieux de naissance des parents



II.1.3. Langues parlées en milieu allophone

Un milieu allophone est un lieu où la première langue parlée n'est pas la langue officielle du territoire sur lequel un individu réside habituellement.

En questionnant les élèves, on a pu savoir qu'il existait une alternance des langues en fonction des intentions du message transmis (colère, questionnement, joie), mais également un mélange des langues à l'intérieur d'une même phrase.



II.1.4. Cours de langue étrangère hors temps scolaire

Sur les 24 élèves de cette classe, neuf élèves prennent des cours de langue arabe en dehors du temps scolaire depuis plus d'un an au moins. C'est une dynamique à encourager car on sait que la pratique d'une deuxième langue et les stratégies de compréhension développées sont transférables pour l'apprentissage d'autres langues.

Ces données nous permettent de comprendre en partie les réalités du quartier et nous éclairent un peu plus sur l'environnement des enfants. On peut voir que la majorité des élèves de cette classe pratique une langue étrangère avec leurs parents, qu'il y a une forte population issue de l'immigration, et une prédominance de la langue arabe dans les foyers. Si la réalité montre une forte immigration de la génération des parents, on peut mettre en valeur une certaine intégration de la pratique de la langue officielle dans ces familles, puisque seulement deux familles parlent une langue étrangère de manière régulière. Néanmoins, la langue d'origine des parents reste prédominante, et l'usage du français de manière ponctuelle, donne lieu le plus souvent à un langage assez pauvre et inscrit dans le présent. Nous sommes donc convaincus que ces enfants, pour la plupart première génération née sur le territoire, contrairement à ce que l'on pourrait croire, sont les premiers maillons de la chaîne de transmission de la langue, conduisant à l'intégration des familles. Par voie de conséquence, nous devons essayer d'être ambitieux tout en restant lucides. Il semblerait que l'environnement familial des enfants, ainsi que les lieux fréquentés agissent sur l'usage de la langue et la construction du langage.

II.2. Une certaine impuissance linguistique

On le sait, le milieu, ici l'environnement familial, joue un rôle dans la construction du langage chez l'enfant, mais l'enfant va chercher rapidement à rétablir l'équilibre, c'est-à-dire à agir sur son environnement humain et physique, au fur et à mesure qu'il complexifie son langage, qu'il en perçoit les enjeux et donc le pouvoir qu'il lui confère.

Il existe donc dès le plus jeune âge des allers-retours entre le milieu et l'enfant. Quand un nourrisson pleure, les parents émettent des hypothèses pour mettre fin à ses pleurs et ainsi répondre à ce signal. Ce sont les prémices de la communication. La volonté et le besoin d'être compris apparaissent ici comme un enjeu majeur de la communication. Des moyens pour communiquer, le nourrisson n'en possède pas beaucoup mais il cherche cependant à être compris. L'attention portée à ce signal, comme à une phrase mal construite plus tard, semble

être un des moyens de développer, chez l'enfant le goût des mots et de la précision. Bien évidemment, les enfants ne bénéficient pas tous de la même attention. On peut dans le cas de notre travail prendre comme exemple notre quartier, où sont rassemblées dans un même espace des populations de différentes communautés. De l'extérieur, on peut facilement penser que la solidarité règne entre les communautés, et que le lien social existe. Mais le linguiste Alain Bentolila dit que ces lieux rassemblent des populations sur des territoires isolés « non pas parce qu'elles partageaient un héritage explicite en termes culturel et historique, mais au contraire parce que, année après année, elles savaient de moins en moins qui elles étaient, d'où elles venaient et où elles allaient³⁵ ».

La plupart des enfants de ce quartier vivent dans une situation d'impuissance linguistique, c'est-à-dire ont un langage qui a été construit dans un espace si restreint qu'il ne se destine que très rarement à transmettre ou à recevoir des messages qui viennent de l'extérieur. Ce langage affaibli, ne supportant que la proximité, et fuyant toute sollicitation pour fonctionner en dehors de ces espaces, se caractérise souvent par :

- un vocabulaire restreint,
- un usage des marques grammaticales approximatif,
- de grosses difficultés à organiser le discours de manière logique et chronologique.

C'est d'ailleurs pour cette raison, que les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) avaient été créées en 1981 ; elles avaient pour objectif de donner plus de moyens à ces zones, pour permettre à l'école républicaine de combler ce déficit linguistique. En effet, dans les textes officiels de 1981, l'objectif de la politique ZEP était « la lutte contre l'inégalité sociale³⁶ » : « son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité ». Il s'agit de « subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire ». Dès 1985, les textes privilégient les objectifs scolaires: « mettre l'accent sur les apprentissages de base, et, en particulier, sur l'expression orale et écrite du français à tous les niveaux d'enseignement ».

Pour comprendre plus en détail l'impuissance linguistique de ces milieux, on peut prendre l'exemple de l'utilisation de mots, qui, recouvrant un champ de signification démesuré, se retrouvent finalement dénués de sens. En effet, si l'abondance de mots ou de phrases ne garantit pas systématiquement l'efficacité du message, le manque est souvent la cause de

³⁵ *Id.*, p. 116.

³⁶ « Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires », Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981, B.O. spécial n° 1 du 21 janvier 1982, R.L.R. : 510-1; 520-7, en ligne, URL : http://dcalin.fr/textoff/zep_1981-2.html.

l'échec. La notion « d'économie linguistique³⁷ », notamment développée par Pierre Bourdieu, consiste, de manière simple, à dire le maximum de choses avec un minimum de mots. Ce serait donc la capacité d'ajustement de ses dépenses linguistiques à une situation de communication donnée. L'économie linguistique mettrait en jeu trois facteurs interdépendants selon les théories de l'information³⁸ développées entre autres, par Claude Shannon :

- l'information : on peut la quantifier en fonction du nombre des sens possibles qu'élimine l'apparition d'un mot ;
- la fréquence : le nombre de contextes différents dans lesquels un mot peut être utilisé ;
- le coût : on peut l'identifier comme le nombre de syllabes qui composent un mot.

La relation entre ces trois facteurs permet de comprendre l'évolution d'un mot et son utilisation. Ainsi « plus la fréquence est élevée, plus l'information du mot est faible puisque ce mot, traînant dans un nombre élevé de contextes, amasse un nombre important de significations et donc d'ambiguïtés possibles³⁹ ». Et donc si les mots perdent de l'information, on va diminuer « les coûts de production » et ses mots vont être raccourcis. Autrement dit « le coût est proportionnel à l'information, qui, elle, est inversement proportionnelle à la fréquence⁴⁰ ».

Cette précision sur les mots permet donc à celui qui possède la variété d'un lexique lui permettant de maîtriser sa parole, à la fois, par la précision de ses mots, de faire partager aux autres un discours le plus fidèle à sa pensée profonde, et de jouer avec le sens plus large d'autres mots pour laisser à son interlocuteur suffisamment de liberté. À l'inverse, l'imprécision linguistique, ne permet pas ce jeu par lequel s'opère le lien social. Si tout peut être « grave » ou « cool », c'est bien que le pouvoir d'information de ces mots tend vers zéro. Ces enfants en situation d'insécurité linguistique ne vont pas s'orienter vers de nouveaux horizons, vers l'inconnu, vers demain, mais au contraire diminuer les risques et rester dans la proximité et l'immédiat.

On peut tous faire l'expérience lors d'une discussion avec une personne très proche avec qui nous passons beaucoup de temps, à l'exception de discussions demandant une réflexion plus poussée, il nous arrive parfois de faire l'économie de certains mots, de certaines phrases, au sens d'économie de la précision car « cela va sans dire ». Nous considérons que

³⁷ Pierre Bourdieu, *Ce que parle veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

³⁸ Claude Shannon, *Mathematical Theory of Communications*, 1948.

³⁹ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, op. cit., p. 113.

⁴⁰ *Id.*, p. 133.

c'est évident pour notre interlocuteur car nous prétendons le connaître, lui, ses mots, ses pensées et, par conséquent, il va comprendre très rapidement le sens de notre message. Mais dans ce cas, c'est un choix et un pouvoir, et non une incapacité à faire autrement, à choisir d'autres mots. Pour ces jeunes, cette imprécision devient la règle, car pourquoi faire l'effort de clarifier ma pensée, pour quelqu'un qui vit comme moi, au même endroit, qui a les mêmes croyances, les mêmes frustrations ?

On a pu le constater dans nos classes et dans la cour de récréation, lorsqu'un enfant du groupe ou de la bande parle à un de ses pairs connus, on peut voir facilement l'écart des moyens mis en œuvre pour dialoguer par rapport à une situation où l'interlocuteur serait un inconnu ou simplement un autre enfant connu, mais avec qui il n'entretient pas de rapport en dehors de l'école. Cela peut se traduire par des hésitations, des mots dénués de sens comme « trucs », « choses », par un discours non situé dans le temps, rarement logique, et parfois même par un abandon. À quoi bon parler à un étranger de sa bande, si je sais par avance que je ne vais pas être compris, voire mal compris et que cela va créer des malentendus ? Alors, on peut comprendre aisément que le cercle de sécurité linguistique est très fortement réduit, voire parfois inexistant, tant la pénurie de moyens linguistiques est élevée. Le rôle de « la bande de copains » ou du cercle de proche est parfois même mal défini par les membres eux-mêmes. Les malentendus dus à des erreurs de compréhension, à de fausses interprétations des messages, à l'absence de partage de sentiments, sont très fréquents. Quoi qu'il arrive, il faut se sentir exister, et la bande est un lieu de cette reconnaissance et de sentiments. Malheureusement, ces jeunes sont trop souvent absents des classes, pas invités à s'ouvrir, ont parfois même oublié que la langue leur permettait de parler aux autres, une de ces fonctions principales. Ils ont développé des codes de communications si restreints (vocabulaire, syntaxe), que les ouvertures, les ambitions sociales, sont quasi-impossibles donc quasi-inexistantes. D'après Bentolila, « lorsqu'un groupe social est tenu à l'écart des cercles de réflexion collective, des lieux d'influence, et des centres de décision, il va naturellement fabriquer des moyens de paroles réduits parce que ceux-ci constituent la réponse linguistique pertinente à la situation culturelle et sociale réduite qui lui est imposée. C'est en effet le degré d'ambition sociale que l'on nous autorise, qui règle notre envie et notre capacité de conquérir le verbe⁴¹ ».

Comment la langue, si riche soit-elle, peut-elle donner lieu à un langage si pauvre ? En effet, plus le cercle de discussion est étroit, et plus l'occasion de faire des choix et de prendre

⁴¹ *Id.*, p. 120 (voir le texte « De l'impuissance linguistique à la violence » retranscrit en annexe 8).

le pouvoir est faible. Ainsi, les chances pour inscrire une part de soi dans l'intelligence d'un autre ne se présenteront que rarement, et l'espoir de voir ces enfants se sentir « acteur » dans leur monde s'éloignera peu à peu.

II.3. La question de l'identité et de l'émancipation sociale

Les conséquences de cette impuissance linguistique sont davantage observables à l'adolescence, dont les prémices pour certains, sont observables dans les dernières années du cycle 3 de l'école primaire. En se positionnant en tant qu'enseignant, c'est une période où la question de l'identité devient centrale. Ce n'est pas qu'elle n'existe pas pour des enfants des cycles 1 ou 2, mais on observe cette quête d'existence de façon marquée plutôt dans les classes de CM2. En effet, en avançant en âge, l'être humain augmente ses rencontres, et donc ses chances d'inscrire son intelligence dans celles des autres. Les possibilités d'existence sont donc multiples. Même s'il est difficile de répertorier, on peut observer différents interlocuteurs pour un enfant de dix ans, certains ont la chance de se retrouver dans diverses situations de communication : environnement familial plus ou moins élargi, groupe d'ami(e)s à l'école, un groupe d'ami(e)s extrascolaire (sport, association, culturel...), autres adultes. Bien évidemment la quantité ne garantit pas la qualité, et la profondeur des échanges, mais elle est un des moyens d'avoir des repères, de se sentir entouré, écouté, aimé, existé. Inscrire son intelligence dans celles des autres par le langage serait me semble-t-il un moyen d'exister pour ces enfants.

À cela, j'aimerais ajouter une analyse de terrain et essayer de prendre en compte toujours un peu plus notre environnement de travail. Dans les zones telle que le quartier du Village Olympique ou encore la Villeneuve à Grenoble, il n'y a pas de multiples possibilités d'exister.

Le journaliste Philippe Pujol, dans son livre *French Deconnection* paru à la fin de l'année 2014, évoque la question de l'identité et de l'émancipation sociale au sein des quartiers difficiles, notamment dans les cités marseillaises⁴². Même si la ville de Grenoble est différente de la ville Marseille notamment par sa taille mais aussi son histoire, les travaux de Philippe Pujol nous apportent des éléments pour un peu mieux comprendre les liens qu'il peut

⁴² Philippe Pujol, *French Deconnection, Au cœur des trafics*, Wildproject et Robert Laffont, novembre 2014. Un extrait de ce livre est reproduit en annexe 9, il s'agit d'un article publié en ligne, URL : <http://www.lenouveleconomiste.fr/a-la-une/french-deconnexion-25096/>.

y avoir entre origine sociale, quartier défavorisé, identité, respect et langage. Issu d'une cité, après plusieurs années de recherche, Philippe Pujol fait un constat général simple : peu de voies s'offrent aux jeunes de ces quartiers pour exister. La plupart des habitants sont au chômage et le trafic de drogue concerne seulement une minorité de personnes, mais peut parfois faire vivre un cercle plus large. Dans certains passages de son livre, on se rapproche un peu plus de l'environnement dans lequel les enfants sont immergés. La vie des jeunes qu'il décrit comporte des problématiques similaires celle des jeunes des quartiers de Grenoble. Certes, dans le cadre de notre travail, les enfants sont plus jeunes, mais nous pensons justement que nous devons essayer de lui proposer le plus tôt possible d'autres perspectives et possibilités d'exister. On peut résumer les perspectives de la manière suivante :

- une extrême minorité réussira scolairement (activité professionnelle durable),
- une petite partie travaillera dans le quartier (animateur, éducateur, acteur social),
- une majorité sera au chômage,
- une extrême minorité tombera dans la délinquance.

Seule la première solution permet en effet de sortir de son quartier. Et on retiendra tout particulièrement les propos du jeune Mourad : « On dit qu'on ne peut pas rentrer dans nos quartiers, moi je dis qu'on ne peut pas en sortir. » Et pourtant, l'immense majorité de ces individus sont passés dans nos écoles. Bien évidemment, l'institution scolaire seule ne peut répondre à tous les problèmes, mais elle doit néanmoins, pour accomplir ses missions, « instruire, éduquer, former », et se donner les moyens d'y parvenir. Dans le cadre de ce travail, rappelons que je traiterai des moyens que l'enseignant peut mettre en œuvre, et non des moyens politiques accordés à l'école, même s'ils sont déterminants. Je m'interrogerai ici sur les pistes d'enseignement que l'on pourrait proposer aux enfants, en essayant de prendre en compte notre réflexion et ainsi offrir d'autres perspectives.

L'impuissance linguistique de ces enfants empêche-t-elle d'exister ? Et si le langage, par le pouvoir qu'il confère, venait ajouter une possibilité d'existence dans ces quartiers en difficulté ? Par le pouvoir de pénétrer son intelligence avec celles des autres, il offrirait la chance de mieux se connaître, de mieux connaître les autres, de mieux comprendre le monde ? De s'émanciper ? De recevoir un peu plus le respect et la reconnaissance des autres ? Quelle belle expérience ! L'école est-elle le lieu de passation de ce pouvoir de la langue ? Est-ce son objectif ? Sa mission ? Peut-elle remplir cette mission ? Et comment ? L'école constituerait alors un lieu d'appropriation de la langue, de construction du langage, en cherchant à positionner l'enfant comme narrateur de sa propre histoire, de sa propre existence.

Encore faut-il qu'elle prenne en compte les dimensions suivantes : l'enfant, le quartier, l'impuissance linguistique et la manière d'exister, et pas seulement celles qui associent l'élève, l'école, les programmes et les évaluations.

L'élève est donc un sujet vivant dans un certain milieu entre lesquels s'opèrent des interactions. Ce sujet communique avec ses pairs, on pourrait l'appeler le sujet « parleur ». Ces sujets en impuissance linguistique, comme nous venons de l'expliquer sont donc confrontés à l'école à d'autres tâches mettant en jeu les langages, et notamment la lecture. On peut donc naturellement s'interroger sur le sujet « lecteur » ou le sujet « auteur ». Qu'en est-il donc de ce sujet face aux œuvres et donc à l'écrit.

Je terminerai ce chapitre par un constat du linguiste Alain Bentolila qui affirme que « le langage affaibli, fait des textes un monde à part, étrange, inaccessible⁴³ ».

⁴³ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, op. cit., p. 117.

Chapitre III. Regards sur l'école

III.1. L'influence de Tolstoï

L'école a cherché ses missions à travers le temps et les séries de textes officiels qui la régissent. Du moins, la classe qui décide de ce que doit être l'école ont trouvé en elle un moyen de transmettre au peuple l'instruction. Cette instruction est-elle bonne pour le peuple ? Léon Tolstoï, dans son essai *La liberté dans l'école* paru en 1888, me paraît développer une réflexion qui, malgré le contexte de son époque, nous propose une critique constructive :

« L'instruction publique toujours et partout a présenté et présente un même phénomène que je puis expliquer. Le peuple a soif d'instruction et chacun y court d'instinct. La classe la plus instruite – la société, le gouvernement – a soif de transmettre la science, de former la classe moins instruite du peuple. Il semblerait donc qu'une pareille coïncidence de besoins devrait satisfaire aussi bien la classe qui instruit que la classe qui veut s'instruire. Mais il advient tout autrement (...). Le besoin de l'instruction est inné en chaque homme, le peuple aime et recherche l'instruction comme il aime et recherche l'air qu'il respire. Le gouvernement et la société brûlent de désir d'instruire le peuple, et, malgré toute contrainte, ruse et obstination des sociétés, toujours le peuple manifeste sa répugnance pour l'instruction qu'on lui offre ; il ne cède qu'à la force, et pas à pas⁴⁴ ».

Pour mener sa réflexion, Tolstoï est en quête des raisons qui poussent la classe qui instruit, à instruire le peuple. Il soupçonne que, peut-être, la société qui instruit a des données pour savoir ce qu'il est bon d'enseigner au peuple. Il s'interroge sur la nature de l'enseignement et met à jour la complexité de concevoir l'école et de rédiger le programme des connaissances que le peuple doit savoir. Il analyse les arguments de la classe qui instruit, en quatre catégories : religieux, philosophiques, expérimentaux et historiques.

Il pose une question universelle, me semble-t-il, qui doit toutefois, à mon avis, rester sans réponse, justement parce qu'elle est universelle, mais que ceux qui écrivent les programmes ont oublié pour partie. Cette question est celle de savoir « comment élaborer le meilleur homme d'après une certaine éthique, élaborée par telle ou telle époque et reconnue indubitable⁴⁵ ». Et pourtant, les gouvernements, ceux qui disent être la classe qui instruit, se succèdent, cherchent, réorganisent, réécrivent, prétendent savoir ce qu'il est bon d'enseigner à la classe qui s'instruit. Il y a déjà là un déplacement des fonctions qui conduit aujourd'hui à confier ce pouvoir de décision à une classe pas forcément instruite, et qui cherche à légitimer sa classe sociale par ce qu'elle juge bon d'enseigner. Cela rejoint les interrogations sur les

⁴⁴ Léon Tolstoï, *La Liberté dans l'école*, traduit en français par B. Tseytline, Paris, A. Savine, 1888, p. 3.

⁴⁵ *Id.*, p. 24.

libertés de l'école. Les intellectuels, philosophes, docteurs et spécialistes étaient-ils conviés à l'époque de Tolstoï à la rédaction des programmes de l'école, et le sont-ils aujourd'hui ?

De plus, Tolstoï constate ce dégoût que peuvent ressentir certains enfants à l'égard de l'écrit, de la lecture, qu'ils n'en toucheront peut-être plus un livre de leur vie. Les constats ont-ils réellement changé ? D'un point de vue de ce qui est enseigné, Tolstoï rapporte les questions les plus banales des enfants, qui sont pourtant si sincères et toujours présentes dans nos classes et dans les appartements de nos quartiers : comment le monde a-t-il été créé ? Qu'est-ce qu'il y avait avant ? Qu'y a-t-il après la mort ? Aujourd'hui, ces questions, l'école se propose-t-elle d'y répondre ? Certainement pas. Ces questions sont le plus souvent écartées car « ce n'est pas le sujet » ou « on verra plus tard », alors à quoi bon, si l'école ne répond pas aux premières interrogations spontanées des enfants ? Pour reprendre les mots de Tolstoï, l'école retire l'enfant « six heures par jour de la vie ». Pour lui, l'école est construite pour répondre aux besoins de la classe qui instruit, cette instruction est donc imposée et de fait, inefficace.

Cette réflexion pose les bases des interrogations que nous devons avoir quant à la conception de notre enseignement.

Tolstoï écrit encore : « L'organisation de l'école fondée sur la contrainte exclue tout progrès⁴⁶ » et « c'est seulement quand l'expérience sera la base de l'Ecole, seulement quand chaque école sera pour ainsi dire, un laboratoire pédagogique, qu'elle ne restera pas en arrière du progrès général⁴⁷ ». Il insiste : « L'école est bonne seulement lorsqu'elle reconnaît les lois fondamentales qui régissent la vie du peuple⁴⁸ », c'est-à-dire qu'une école qui est « bonne » à la campagne ne l'est pas forcément pas en milieu urbain. Mais qui a-t-il à y enseigner ? Pour lui, il est impossible de le savoir, et chercher le but philosophique de la pédagogie serait nuisible tant cela contraint l'enfant à rentrer dans ses rouages et donc à le priver de sa liberté.

Ces positions, même si elles appartiennent à une époque, questionnent notre école républicaine, ses valeurs et le rôle des enseignants. Comment prendre cette réflexion en compte en tant qu'enseignant, d'une époque, d'un contexte, formé dans les universités publiques de cet Etat, à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres ?

Plusieurs enseignements de tolstoï me paraissent essentiels à prendre en compte dans le cadre de ce travail :

⁴⁶ *Id.*, p. 46.

⁴⁷ *Id.*, p. 47.

⁴⁸ *Id.*, p. 49.

- expérimenter les situations : les toucher, les parler, les écrire, les vivre avec ses sens, son corps, son esprit, avec tout son être ;
- prendre en compte le contexte et les gens qui vivent autour de l'école ;
- créer des espaces de liberté pour les enfants.

L'école est l'interface entre celui qui instruit et celui qui est instruit, entre celui qui éduque et celui qui est éduqué, entre celui qui forme et celui qui est formé. Aucun des deux n'a choisi le contenu de cette instruction, de cette éducation et de cette formation, et pourtant il faut en découdre. Pour revenir sur la formule évoquée plus haut – c'est peut-être là aussi que Tolstoï voyait un défaut majeur –, c'est que l'enfant est instruit, et non qu'il s'instruit.

III.2. Une organisation complexe

Dans son livre de 2014, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*⁴⁹, Edgar Morin préconise un enseignement des connaissances qui « relie ». Il préfère un enseignement de la globalisation à celui d'un apport des connaissances sur un mode parcellaire. Cela fait écho à la volonté de donner du sens aux enseignements proposés.

Le morcellement de la connaissance à travers les disciplines rappelle le contour des pays délimités par des frontières. Un nationalisme exacerbé pourrait gêner la prise en compte d'un monde entier, global et indivisible, condition *sine qua none* pour envisager le comprendre. Le monde n'est pas un simple agencement où chaque pièce se restreint à la place qu'elle occupe, mais bien un puzzle, un ensemble tissé, lié, de manière complexe. Cette parcellisation des connaissances peut s'apparenter à celle du monde. Il ne suffit pas de connaître parfaitement l'économie, la politique, les valeurs, la culture de chaque pays pris séparément pour comprendre le monde. Il existe des dynamiques qui dépassent les frontières.

Il en est de même à l'école, me semble-t-il. Les disciplines à l'école – la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe – sont au français ce que l'économie, la politique, le social et le culturel sont à la société. Disloquer cet ensemble serait considérer qu'un système se réduit à la somme de ses parties. Or, personne ne peut le nier, l'être humain, autant que le monde, sont des systèmes complexes. L'homme n'est ni une simple juxtaposition, ni un agencement rigoureux de cellules. Et l'élève à l'école n'est pas plus un simple amas de cellules. Non seulement c'est un être complexe déterminé par un temps et un lieu donnés, mais il existe aussi un ensemble commun de constituants, résultant de son vécu dans un lieu et

⁴⁹ E. Morin, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, op. cit.

des liens qu'il y entretient. Il est évident que la société, chez les petits enfants, peut se réduire à l'environnement familial. Mais bien que la culture familiale ou une situation particulière puisse isoler l'enfant de rapports humains plus élargis, il n'en demeure pas moins un élément de cet environnement en lien avec ses pairs, qui, eux, ont un comportement nouveau depuis sa présence au monde. Les nouveaux parents, à travers leur enfant, établissent de nouveaux rapports humains qui donnent à l'enfant une position centrale.

Dans les quartiers défavorisés, où l'on pourrait penser que les nouveaux lieux fréquentés, comme l'école, le service de petite enfance, les services de santé, les parcs ou encore les petits commerces, peuvent constituer une opportunité pour les familles de tisser des liens, de construire un environnement plus large, de repousser les limites du proche et de l'accessible, cette nécessité amenant ses familles à se retrouver physiquement dans ces lieux et à se confronter à la réalité de la société, rien de cela n'a lieu. Ces familles redoutent ces lieux de sociabilité possible pour plusieurs raisons, mais la raison majeure à cette crainte est pour moi la peur de ne pas comprendre et de ne pas être compris. La langue montre ici que, même dans ces lieux où elle n'est pas maniée le plus souvent avec éloquence, elle règne en garante du lien social. À l'école, combien sont les parents qui oseront afficher leur identité aux yeux des représentants de l'institution, comme par exemple les enseignants, quand ils savent que l'aventure sur le terrain de la négociation linguistique est périlleuse ? Trop peu de parents sont présents quand l'institution les invite à des réunions d'informations, accompagnements scolaires, associations, etc.

C'est pour cette raison que l'école, et donc les enseignants dans leur classe, ne peuvent ignorer cet environnement dans lequel évoluent les enfants et auxquels les premiers prétendent imposer leur intelligence au nom de l'instruction et de l'éducation. L'enseignant lui-même, riche de son histoire, doit combiner avec ses jugements, ses affects, ses avis, ses pensées, ses droits et ses devoirs, pour réaliser le plus fidèlement possible son enseignement, à l'image qu'il se fait de son métier.

Même si on ne peut pas désolidariser notre contexte du reste de la ville et de la société, il me semble que, pour cette étude, comme pour le métier d'enseignant, nous pouvons considérer notre environnement de travail comme ce que Edgar Morin appelle « une organisation » qui nous permet de connecter, de relier les parties à un tout et qui nous désemprisonne de connaissances « fragmentaires⁵⁰ ». Considérer l'enfant seulement une fois qu'il passe cette

⁵⁰ *Id.*, p. 78.

barrière hautement symbolique du portail de l'école serait de l'ignorance. Il est évident que les enseignants et les acteurs de ces milieux sont parfois conscients du vécu de chaque élève ou du moins se disent qu'ils vivent des expériences difficiles – mais mettons-nous tous les moyens en œuvre pour prendre en compte cette diversité ? L'école doit-elle le faire ? Et peut-elle le faire ?

Certes, il existe un paradoxe entre la prise en compte des diversités et le rassemblement vers ce que les programmes officiels appellent « la culture commune », qui me paraît bien éloignée voire inexistante dans cet environnement. La convergence vers une « culture commune » passe peut-être par une « culture scolaire commune », mais c'est une volonté qui s'inscrit à une plus grande échelle que l'école. La dimension de « culture commune » dans les programmes de l'école primaire de 2008 apparaît au sujet de l'histoire des arts, et également en instruction civique et morale. On voit donc que la « culture scolaire commune » compose cette « culture commune ». À cela vient s'ajouter la culture familiale que l'on doit s'efforcer de comprendre, pour ne pas ignorer mais respecter les grands principes de notre société comme la laïcité. L'école veut enseigner une "culture commune" qui ne soit pas normalisatrice, ce qui exige que ses voies d'appropriation soient respectées dans leur singularité et que chacun puisse puiser dans cette « culture commune » les moyens pour faire œuvre de lui-même et créer de la nouveauté. Ainsi, la mission de l'école est-elle d'articuler identité et altérité. Ce n'est pas facile, car si elle ne tient pas l'équilibre, elle bascule, d'un côté dans l'embrigadement, de l'autre dans la dispersion complète. Reste aussi la question du sens de cette « culture commune » que je vois plutôt comme une capacité à poser des questions et à maîtriser les langages que comme une inculcation de réponses stéréotypées.

« Prendre en compte la diversité », tel est le slogan politique dont la portée et l'écho ne dépassent guère les limites de ceux qui le prononcent. L'enseignant ne peut pas concevoir un enseignement sur mesure pour chaque élève, qui prendrait en compte chaque singularité ; considérer l'élève comme un enfant à l'école me paraît pourtant indissociable de la mission d'enseignant. Car c'est cet enfant qui sera un jour parent, et c'est lui le maillon, la base sur laquelle on doit construire le futur. Pour ne pas séparer l'élève de l'enfant, au risque d'oublier l'individu, l'école doit créer les conditions, en apportant en particulier de l'humanité et de la convivialité dans les écoles. Des adultes, des hommes, des femmes, des enfants ; considérer, prendre en compte, s'adapter, mais aussi bien veiller, être juste, respecter, comprendre et être – telle me semble devoir être l'organisation de l'école.

Une classe est bien plus que la somme des élèves présents ; l'école est bien plus que la somme des classes et des adultes présents. C'est pour cela que nous devons accepter la complexité de l'être humain, et pour l'accepter, me semble-t-il, nous devons prendre en compte à la fois le caractère éphémère de l'individu mortel et croire au principe d'éducabilité.

III.3. Les gestes d'humanité de l'enseignant⁵¹

Cette convivialité des écoles ou des établissements renvoie pour moi, à ces postures que doit adopter l'enseignant, l'adulte. Pour porter un regard différent sur l'enfant, l'individu, l'enseignant, l'adulte, doit se regarder en tant qu'être, présent devant ces enfants, pour ne pas échapper à l'humanité qui est en lui. Le « climat scolaire » - formule utilisée dans les médias pour faire généralement, à de rares exceptions près, état d'une dégradation des relations entre les élèves et les enseignants – repose en partie, me semble-t-il, sur les adultes présents dans l'établissement.

Edgar Morin évoque deux vertus dont l'enseignant doit faire preuve. La première serait la *bienveillance*. Combinée à la conscience de la complexité humaine, elle permettrait d'éviter la malveillance, en prenant en compte tous les aspects d'un individu, et non seulement ses traits perçus comme négatifs. Ceci aboutirait sur ce qu'il nomme des « reconnaissances réciproques⁵² », où l'enseignant s'efforcerait par un travail de recherche et par diverses activités, de connaître les enfants du mieux possible. Cette reconnaissance permettrait d'une part de mettre à l'écart toute forme d'humiliation ou de jugements sur la personne, et d'autre part, de prendre de la distance et de prendre le temps de comprendre l'autre. C'est en initiant ces cercles de reconnaissance que l'adulte peut écarter tout risque de tomber dans le cercle vicieux des humiliations. Pour cela, l'enseignant doit reconnaître l'enfant et s'adapter ; s'adapter ne veut pas dire se changer, mais prendre en compte les différences et les différentes humanités de chacun. L'enseignant doit croire à cette part d'humanité présente en tout homme, sans cesse, et ne pas abandonner sa quête. S'il ne la voit pas, c'est bien de son côté, dans ses représentations de son métier et de l'enfant, qu'il faudra qu'il travaille en relation avec ses pairs ou en cherchant des solutions dans les livres ou ailleurs.

Un changement majeur traduisant cette reconnaissance de l'autre est la manière de s'adresser aux enfants et de choisir ses mots, c'est-à-dire d'adapter son langage. À ce sujet,

⁵¹ Il s'agit ici d'une première réflexion qui pourrait être développée de manière plus approfondie et faire l'objet d'un autre travail.

⁵² E. Morin, *Enseigner à vivre, op. cit.*, p. 68.

Alain Bentolila préconise d'éviter ce qu'il nomme « le jargonage excessif⁵³ » ; non de mépriser ou de réduire l'usage de la langue, mais bien de permettre une compréhension collective, celle qui convie les intelligences, les sensibilités singulières. En effet, l'enseignant doit réunir les conditions de la compréhension pour ne pas jouer le jeu de l'impuissance linguistique. L'enseignant doit être humain. Sa manière de poser son regard sur les enfants, de leur parler, de les considérer, de les faire vivre, sont autant de gestes d'humanité qu'il doit convoquer. Pour cela, il doit faire évoluer ses représentations sur son métier et sur lui, en tant qu'individu, ici, dans cette classe, à un moment donné de sa vie, et s'interroger sur sa présence.

Cela dépasse, me semble-t-il, les droits et devoirs du fonctionnaire, ou la célèbre « liberté pédagogique ». Cette idée de l'humanité renvoie à ce qu'il y a de plus humain chez lui, son intimité, sa subjectivité, mais aussi son éducation, son passé, ses souvenirs, ses affects. Il s'agit donc de ne pas être seulement le maître ou la maîtresse, mais d'être, se donner à voir en tant qu'individu, pour permettre aux enfants d'identifier eux aussi la part d'humanité du maître, tout en respectant l'intégrité de chacun. On peut envisager un enseignant qui redéfinirait ses missions, à l'intérieur des murs et des horaires scolaires qui lui sont dédiées, et qui explorerait de nouvelles perspectives avec les enfants, ou un groupe d'enfants restreints. Mais alors dans quelle mesure l'enseignant, adulte, individu, être unique, pourrait-il aider l'enfant dans sa vie ? Dans quel cadre ? Cela ne vient-il pas s'inscrire en opposition au cadre familial et aux missions des parents, comme une intrusion dans la vie de ceux qui n'en ont pas forcément envie ? N'existe-t-il pas déjà les travailleurs sociaux dans ce rôle ?

Il me semble qu'il y a un espace assez large où le rôle des enseignants pourrait être redéfini. Un espace où les besoins de chacun seraient mieux respectés, où l'enseignant suivrait moins d'enfants, mais sur une période plus longue, sans non plus tomber dans l'exclusion. Être confronté à différents enseignants, donc différentes humanités, est également enrichissant, mais cela peut se faire selon des modalités diverses. Bien évidemment, cette position amène des reconfigurations vis à vis des familles et à l'intérieur des écoles. De plus, il est certain que le rôle n'est pas le même dans une école de campagne ou de banlieue, mais néanmoins, l'humanité de l'enseignant doit s'exprimer.

⁵³ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, op. cit., p. 81.

III.4. Les gestes d'apprendre de l'enfant

Considérer la relation entre plusieurs humanités dans le cadre de la classe, amène donc à s'interroger sur les gestes de l'enfant, face à l'humanité de l'enseignant, mais aussi face à l'école et à la société. Les travaux de Dominique Bucheton montrent que les élèves qui réussissent le mieux sont les élèves qui sont capables de changer de postures et de passer par toutes les postures en fonction de la tâche demandée⁵⁴. Se trouver dans, ou effectuer « le geste d'apprendre », serait donc une capacité à s'adapter à ce qui nous est proposé, pour mieux en tirer partie afin de réussir. Ce geste serait donc dans un savoir-être. Conscient de ce constat, l'enseignant doit conduire l'apprenant à adopter de manière adaptée ces postures.

Ce constat soulève la question de la liberté de l'individu à effectuer ce geste et de savoir si ces postures repérées dans le milieu scolaire sont valables pour l'homme en général. À ce sujet, il faut évoquer des travaux de Tim Ingold découverts à l'université, en particulier, le livre « Une brève histoire de lignes » :

« L'ouvrage de Tim Ingold pose les fondements de ce que pourrait être une anthropologie comparée de la ligne. Etayé par de nombreux cas de figure (des pistes chantées des Aborigènes australiens aux routes romaines, de la calligraphie chinoise à l'alphabet imprimé, des tissus amérindiens à l'architecture contemporaine), l'ouvrage analyse la production et l'existence des lignes dans l'activité humaine quotidienne. Tim Ingold divise ces lignes en deux genres - les traces et les fils - avant de montrer que l'un et l'autre peuvent fusionner ou se transformer en surfaces et en motifs. Selon lui, l'Occident a progressivement changé le cours de la ligne, celle-ci perdant peu à peu le lien qui l'unissait au geste et à sa trace pour tendre finalement vers l'idéal de la modernité : la ligne droite⁵⁵ ».

Tim Ingold nous montre donc à travers les graphismes qu'il étudie, que l'Occident, à vouloir séquencer le geste, le diviser et reconnecter, a perdu la ligne la plus « authentique », c'est-à-dire ce qu'il y a peut-être de plus singulier chez l'individu. Nous avons laissé place à la ligne « pressée », sur laquelle nous voulons aller d'un point à autre dans un minimum de temps. Outre la perte de l'authenticité du geste, l'homme aurait perdu toute maîtrise et connaissance du point de départ et d'arrivée.

L'enseignement n'a cessé de définir des objectifs à atteindre pour continuer sa scolarité, pour réussir. Le socle de connaissances et de compétences issu de la loi d'orientation, dite « loi Fillon⁵⁶ » de 2005, a fixé les compétences obligatoires à maîtriser

⁵⁴ Voir Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », dans *Éducation et didactique* [en ligne], n° 3, octobre 2009, consulté le 26 avril 2015, URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>.

⁵⁵ Tim Ingold, *Une brève histoire des lignes*, Zones sensibles, 2011, ouvrage en ligne, URL : www.lekti-ecriture.com/editeurs/Une-breve-histoire-des-lignes.html.

⁵⁶ LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Parue au bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005.

pour chaque fin de cycle de la scolarité. Qu'en est-il donc des enfants qui ne savent pas décoder à la fin du cours préparatoire ? Le geste d'apprendre, serait-il en train de disparaître avec la segmentation de l'enseignement, comme il a disparu avec la segmentation du travail dans les années 1920 ? L'École républicaine, qui se donne comme mission d'éduquer, d'instruire et de former les individus à leur vie future, n'enseigne-t-elle pas le « geste d'apprendre » seulement pour la réussite scolaire et pas au delà ?

L'enseignement en France est organisé en cycles depuis 1989, pour précisément plus de souplesse, pour laisser le temps à chaque enfant de se construire. Mais en fin de cycle, et maintenant aux différents paliers du socle, il faut vérifier s'il a su apprendre ce que les enfants de sa classe d'âge doivent savoir. N'y a-t-il pas là un paradoxe : construire des citoyens éclairés capables d'apprendre et de créer, sans jamais créer les conditions pour que chacun fasse son cheminement personnel qui permettent d'apprendre et de se construire ?

Le « geste d'apprendre » serait donc, dans le cadre de notre travail, un cheminement personnel où la singularité du geste résiderait dans l'authenticité de la ligne dont la destination n'est pas connue à l'avance. Au contraire, un jalonnement des gestes de l'individu par l'enseignement, par une société ou une institution dirigeante, ne serait plus le « geste d'apprendre » mais plutôt une mise aux normes et en conformité des individus.

Ce geste d'apprendre doit-il et/ou peut-il s'enseigner ? Non, si nous considérons que toute organisation est déterminée par une socio-culture. En revanche, si nous sommes convaincus que l'école peut transmettre d'autres valeurs indispensables pour la vie en société, elle doit permettre à chacun de se détacher de la contrainte, c'est-à-dire de créer une tension permanente, entre l'universel et le singulier. Cette tension doit imposer d'une part des valeurs dites « universelles » comme le respect de la dignité humaine, et d'autre part laisser un espace où chacun va faire son cheminement. L'apprenant doit avoir une position d'« itinérant » nous explique Tim Ingold c'est-à-dire avoir des connaissances et cheminer. Il doit, au fur et à mesure de sa progression, « se nourrir de perception en s'impliquant de manière active dans le territoire qui s'ouvre devant lui⁵⁷ ». Ce geste d'apprendre serait donc une posture de l'individu, au sens où il pourrait être observé, et posséderait une dimension évolutive. En effet, si le geste d'apprendre est une posture de l'apprenant, il est inscrit dans le temps comme l'apprenant l'est.

⁵⁷ T. Ingold, *Une brève histoire des lignes*, op. cit.

Enfin, comme nous le dit Sören Kierkegaard, chaque être humain renouvelle le genre humain et, dans un même mouvement, hérite des gestes de celles et ceux qui l'ont précédé ; « une mémoire de ces gestes est à l'œuvre en chacun⁵⁸ ». Le geste d'apprendre serait donc une posture singulière, c'est-à-dire, spécifique à chaque individu, qui serait influencée par l'accumulation des acquis de son espèce, intégrée dans son génome, mais également une posture qui se construirait dans une socio-culture donnée.

S'interroger sur le geste d'apprendre est une question philosophique. Elle renvoie à la notion de liberté des individus. Néanmoins, on peut conclure que le respect de l'intégrité du sujet est en jeu dans l'enjeu d'apprentissage, et c'est en maintenant une tension constante entre la liberté du sujet à agir, et les jalons disposés par l'enseignant, que peut s'élaborer la volonté d'apprendre.

Il me semble que ce geste d'apprendre se réalise dans l'action de permettre à tous les hommes de se connaître par un cheminement, de connaître les autres, et de connaître et prendre conscience du monde qui les entoure. Pour cela, la société doit-elle réunir ces conditions, au risque d'enfermer l'individu, ou doit-elle laisser l'individu libre de son cheminement ? Est-ce que la combinaison des gestes d'humanité de l'enseignant et des gestes d'apprendre des enfants, suffit à remplir les missions que l'école se donne ? Comment relier ces deux entités présentes dans le même lieu, chacun ayant ses propres « intérêts » ? Quels outils existent pour permettre à l'enfant de cheminer ? Quels dispositifs mettre en place ?

Le travail, que je présenterai par la suite, a essayé d'associer, par l'intermédiaire des langages, une posture professionnelle plus « humaine » de l'enseignant dans sa façon de regarder les enfants et de leur parler, à un dispositif visant une transformation des représentations du livre et de la lecture, et ainsi, un déplacement des représentations d'eux-mêmes, des autres, et du monde.

Certes, l'objectif est ambitieux, mais l'enjeu est bien là si l'école veut remplir ses missions. Or, l'enfant se positionne conformément au degré d'ambition qu'on lui autorise. Il s'agit d'essayer, à travers différents outils, de donner aux élèves de nouvelles possibilités d'existence, de nouvelles grilles d'analyses et de compréhension, dans lesquelles il pourra puiser, prendre ou laisser, et essayer de « devenir le narrateur de son histoire⁵⁹ ».

⁵⁸ Voir Sören Kierkegaard, *La reprise*, Paris, Garnier-Flammarion, 1990, cité par Maryvonne Ménez, « Geste(s) d'apprendre », *Appareil* [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 11 avril 2011, consulté le 15 mai 2015. URL : <http://appareil.revues.org/1285> ; DOI : 10.4000/appareil.1285.

⁵⁹ Michèle Petit, *Éloge de la lecture, La construction de soi*, Belin, 2002, p. 54.

Le livre, notre médiateur principal, autour duquel s'articuleront les différentes activités de langage, me paraît avoir des caractéristiques intéressantes. Michèle Petit en fait l'éloge : « Une histoire, quelques pages, peuvent résonner toute une vie⁶⁰ ». Si l'école permet peut-être de proposer un accès aux connaissances, un rapport « nouveau » au monde par le livre, alors pourquoi pas le livre ? Quelles sont ses possibilités, son rapport à la langue, aux langages ? Comment se positionne-t-il face aux lecteurs ? Quelles sont les relations qui se nouent entre livre et lecteurs ?

⁶⁰ *Id.*, p. 56.

Chapitre IV. Livre et lecture dans l'enseignement

IV.1. Qu'est-ce que le livre ? Essai de définition

Il existe différents langages, et le livre est une de ses formes particulières. Le livre, tantôt outil, tantôt objet, court ou long, toujours unique, propose différentes formes dont le contenu peut aller d'une étude scientifique, de la géodynamique interne de la terre par exemple, aux romans d'un Dostoïevski. « Anatomiquement » on peut y trouver un dos, un mors, des nerfs, une tranchefile, un signet, la quatrième de couverture, la tranche, la page de garde ou encore la première de couverture. Le livre ne répond donc certainement pas à une seule définition. Si l'on ouvre le Larousse, on peut y lire la définition suivante :

« n.m. (lat. liber). 1. Assemblage de feuilles portant un texte, réunies en un volume relié ou broché. 2. Volume imprimé considéré du point de vue de son contenu. *Le sujet d'un livre.* »

D'emblée la question est posée : le livre existe-t-il en tant que matière, assemblage ? Ou seulement grâce à son contenu ? Ou les deux ? La réponse paraît évidente : les deux. Néanmoins, quelques questions peuvent alors être soulevées : un livre blanc à l'intérieur, sans écrit, est-ce un livre ? Un contenu sur des feuilles volantes, est-ce un livre ? Et le livre numérique ?

Pourtant le sujet du contenu nous intéresse autant que la forme. Nous savons que le contenu autant que sa forme sont liés par l'histoire du livre, des premiers rouleaux de papyrus, jusqu'à l'apparition du codex, en passant par les parchemins. Cela est essentiel à prendre en compte dans notre travail, car le codex, premier cahier formé de pages manuscrites reliées ensemble, a permis aux lecteurs d'écrire, de prendre des notes ou de lire deux livres en même temps pour faire des comparaisons. Cela a été possible grâce à son faible encombrement, sa maniabilité et la possibilité d'accéder à n'importe quelle partie du texte. On peut voir que livre, texte et lecteur sont étroitement liés, et qu'il y a eu des évolutions au cours de l'histoire qui ont amené des changements auxquels nous prêtons attention aujourd'hui.

Auprès des livres, notre sensibilité est sollicitée. Chaque livre a une identité, et l'on peut facilement observer comment les enfants choisissent leur livre (voir les autobiographies de lecteur en annexe 5). L'identité du livre passe par son anatomie, mais pas seulement. Et même quand il s'agit de deux livres ayant le même contenu, mais parus chez des éditeurs

différents, un choix s'opère encore⁶¹. Un vieux livre et un livre récemment édité n'auront pas la même odeur, la même « peau ». Le livre a donc quelque chose en plus, au delà du contenu propre du texte, c'est-à-dire de ce qui est écrit sur ses pages. Est-ce que les écrits de Tolstoï, retrouvés dans le tiroir de son bureau sur des feuilles volantes, auraient eu la même portée qu'édités en livre ? N'oublions pas que le livre a également été un moyen de diffusion des écrits. En revanche, si le tiroir n'avait jamais été ouvert, qu'en serait-il de ses écrits ? Existaient-ils avant d'être lus ? Bien entendu ils existaient « physiquement », mais *vivaient-ils* ? On peut s'interroger longuement sur l'existence d'une œuvre, de même que les milliers d'œuvres qui restent enfermées dans les immenses caves des musées, dans quelle mesure existent-elles ?

Dans le cadre de notre travail, nous nous appuyons sur différents auteurs, pour qui le livre doit s'appréhender avec un regard sans cesse renouvelé. Il serait absurde de vouloir lui attribuer une définition universelle. Néanmoins, il semble avoir des vertus qui dépassent les apparences. Ainsi, Marielle Macé définit le livre dans sa conduite esthétique : « Les livres offrent à notre perception, à notre attention et à nos capacités d'action des configurations singulières qui sont autant de "pistes" à suivre⁶² ». Pour elle, l'objet « livre » ne serait pas seulement un objet inerte placé devant les yeux du lecteur mais bien « des possibilités d'existence *orientées*⁶³ ». Bien sûr, sa vision du livre se comprend à travers l'acte de lecture ; le livre serait le support à des opérations mentales : « [...] l'œuvre a une capacité dynamique de retentissement existentiel, elle projette devant elle la proposition d'un monde susceptible d'être habité⁶⁴ ». Cette spécialiste de la littérature française moderne suppose dans sa définition la présence du lecteur comme partie intégrante à la définition du livre. Elle insiste enfin, en citant Levinas qui disait en réponse à Husserl, que « le livre est un être [...] une modalité de notre être⁶⁵ ».

Pour Michelle Petit, sous un autre angle, chaque récit viendrait étayer nos tentatives de lier entre eux les événements de notre vie. Ce livre qu'on a dans les mains serait une sorte d'écho du livre que nous portons en nous.

⁶¹ Pour anecdote, j'ai eu le choix entre deux éditions du roman *Ana Karénine* de Léon Tolstoï, et le choix ne s'étant pas fait sur les prix, peu différents, il s'est opéré sur d'autres éléments difficilement identifiables. En fait, il n'y a pas réellement de choix conscient : quand je l'ai vu, j'ai tout de suite su que c'était celle-ci que j'avais envie de lire, et non pas l'autre édition.

⁶² Marielle Mace, *Façon de lire, manière d'être*, Gallimard, Mayenne, 2011, p. 13.

⁶³ *Id.*

⁶⁴ *Id.*, p. 126.

⁶⁵ *Id.*, p. 55.

Enfin, et pour amorcer notre chapitre sur le rapport au texte, Pierre Bayard, suivi de Jean Bellemin-Noël, repousse les contours du texte. Tandis que pour Pierre Bayard « le texte se constitue pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence⁶⁶ », « seul le trajet de lecture qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur mériterait d'être appelé texte⁶⁷ » pour Jean Bellemin-Noël. S'intéresser au lecteur suppose donc de la part de ce dernier une activité sur le livre.

Chez les enfants, s'ils ne sont pas toujours lecteurs, le contact avec le livre peut exister. Certes, la distance entre analyser ou interpréter une œuvre, et avoir le livre dans son champ de vision est immense, mais ces deux postures ont en commun le livre ; un intérêt, quel qu'il soit, de l'admiration au mépris, de la connaissance approfondie à la plus grande ignorance.

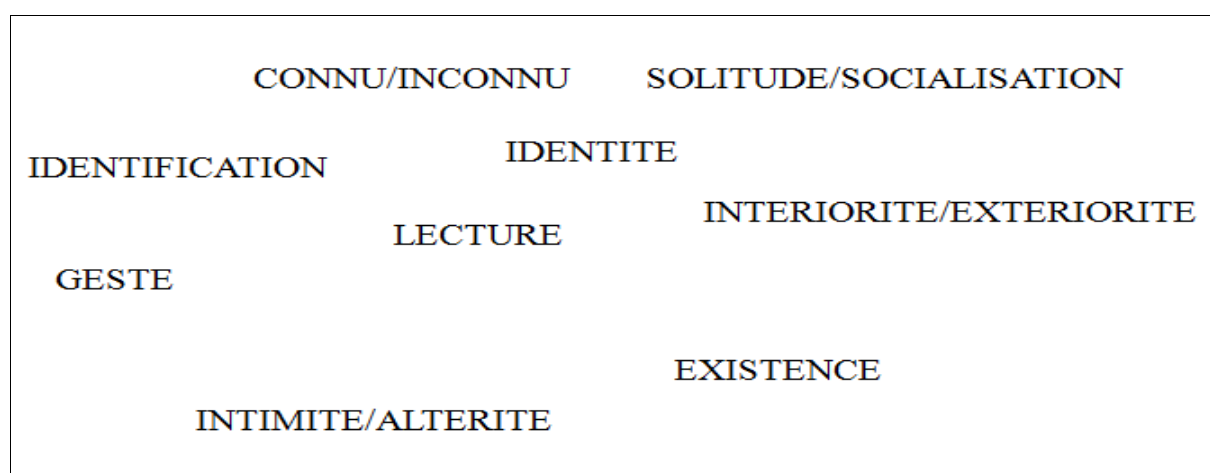
Alors qu'est-ce qu'on entend par « lecture » des livres ? Et quels sont les enjeux de celle-ci ?

⁶⁶ Pierre Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, 1998, p. 130, cité par Gérard Langlade, « Le sujet lecteur, Auteur de la singularité de l'œuvre », dans Gérard Langlade et Annie Rouxel, *Le sujet Lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, p. 91.

⁶⁷ Jean Bellemin-Noël, *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001, p. 21, cité par Gérard Langlade, « Le sujet lecteur, Auteur de la singularité de l'œuvre », dans A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 91.

IV.2. Le processus de la lecture

D'après différents auteurs, il me semble qu'il existerait autour de l'acte de lecture un réseau en étoile, mettant en jeu d'autres notions qui, d'une part, se révéleraient à travers l'acte lui-même et qui, d'autre part, interagiraient plus ou moins avec les autres notions (voir le schéma ci-dessous ; on pourrait ajouter des dimensions, on peut supposer que la liste soit infinie).



IV.2.1. Construction identitaire

Selon Marielle Macé la lecture est un processus qui anime la vie intérieure d'un lecteur. Bien loin d'être une « identification reposante », c'est une « idée qui agrippe, une puissance qui tire les fils des possibilités d'être ». Elle définit la lecture comme « une conduite, un comportement » et non comme « un déchiffrement⁶⁸ ». C'est primordial de croire en cela, même si l'on peut d'apparence croire à une simple activité de déchiffrement de la langue de la part des enfants qui entrent dans la lecture.

« Considérons la lecture comme une certaine conduite du sujet de l'expérience, corps et conscience ; par conséquent comme l'occasion pour ce sujet d'éprouver des manières d'être, des attitudes, des rythmes par lesquels les livres l'affectent, le confirment ou le déphasent dans ses gestes, dans ses dispositions, dans ses manières de percevoir et de faire attention⁶⁹ ».

Il ne s'agit pas, pour elle, seulement d'un acte mettant en jeu des processus pour décoder, mais d'un réel engagement du lecteur et de son identité. Le livre n'est pas là pour le guider

⁶⁸ M. Mace, *Façon de lire, manière d'être*, op. cit., p. 13.

⁶⁹ *Id.*, p. 30.

mais pour lui répondre, lui faire écho, quand il le souhaite, ou au contraire le délaisser s'il n'en veut pas. Selon Mace, « il ne s'agit pas d'un temps d'arrêt, mais d'une occasion dynamique, d'un moment d'individuation⁷⁰ ».

Vincent Jouve, lui, soulève la question et la réponse dans un même temps, en ouvrant une réflexion sur l'ouverture à l'altérité : « N'est-ce pas en effet, pour les pédagogues, une chance extraordinaire que la lecture soit non seulement une ouverture sur l'altérité mais, aussi, exploration, voire construction, de sa propre identité⁷¹ ? » La lecture amènerait à voir et à reconnaître, peut-être à comprendre ce qui est « autre », c'est-à-dire les autres, mais aussi « un autre en soi ».

C'est une évidence pour Catherine Mazauric, qui affirme que lire de la littérature contribuerait heureusement à la « structuration⁷² » de la personnalité. En affirmant ceci, elle défend l'idée que la lecture est en quelque sorte un outil ; elle orchestre cette construction identitaire, en passant par la « déconstruction » du sujet, sans oublier que l'objectif principal est de former des citoyens.

À l'évidence, si notre dispositif tout entier ne vise pas cet objectif, il se perd dans les méandres de l'institution scolaire et de ses programmes. En effet, la question de la construction de la citoyenneté à l'école, présentée, défendue et préconisée, fait écho à la construction identitaire. Comme Alain Bentolila le faisait remarquer également, Catherine Mazauric poursuit en notant le caractère paradoxal de la question de l'identité : « elle n'acquiert une existence dans les esprits que dès lors qu'elle fait problème, et l'on sait bien, dans l'espace public aujourd'hui que c'est le cas⁷³ ». Cette problématique soulevée dans le cadre du contexte de notre école a, en effet, mis en évidence le lien qui s'opère entre identité individuelle et identité collective, mettant en jeu principalement la langue. L'identité collective pour ces enfants est parfois le seul recours pour pouvoir exister. Elle peut être celle du groupe familial mais également celle du groupe de fréquentations. À la suite à d'Alain Bentolila qui explique que le groupe familial, restreint, toujours identique, a tendance à appauvrir le langage et à « enfermer » plutôt qu'à « ouvrir », on peut s'interroger sur le rôle du livre à participer à cette ouverture vers les autres, vers la société, vers le monde.

⁷⁰ *Id.*, p. 31.

⁷¹ Vincent Jouve, « La lecture comme retour vers soi : de l'intérêt pédagogiques des lectures subjectives », dans A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 105.

⁷² Catherine Mazauric, « "Les moi volatils des guerres perdues". La lecture, construction ou déconstruction du sujet », dans A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 179.

⁷³ *Id.*, p. 181.

À cet égard, Michèle Petit développe le lien entre lecture et démocratie, portant la notion de « citoyenneté » d'une manière un peu différente. Même si, comme elle l'affirme, « par la diffusion de la lecture, on crée ainsi un certain nombre de conditions nécessaires à une citoyenneté active – nécessaires, propices, mais non suffisantes⁷⁴ », la lecture permettrait d'aller dans le sens d'une démocratisation. La lecture engagerait le sujet dans un processus où chacun serait un peu plus sujet de sa parole et de son destin, singulier et partagé. Le sujet opérerait un repositionnement de soi, au lieu d'être fondu dans l'identité collective et d'être seulement l'objet du discours des autres.

Il n'est pas à penser que cette identification aux groupes et ce va-et-vient entre identité collective et identité personnelle soit néfaste pour la construction du sujet. Mais la lecture des livres, des œuvres littéraires en particulier, peut constituer une base différente de l'identité collective et personnelle. Marielle Macé nous invite à voir dans l'individu quelques reflets d'autres individus dans sa façon de se comporter face à une œuvre. Je vois donc là un terrain fertile à la construction de l'identité du groupe-classe : « Leur manière de se conduire avec les œuvres littéraires peut unir les lecteurs comme un air de famille, mais chacun est seul à devoir y jouer la nuance particulière de son individualité⁷⁵ ». Cet auteur parle de « stylisation de l'existence⁷⁶ » et d'une lecture comme pratique d'individuation. Ce moment de lecture renverrait donc à soi, comme un miroir. Plus qu'un moment de construction, ce serait un moment décisif dans l'élaboration de « la grammaire à soi », un moment où l'individu se fait et se défait en permanence, pour se reconnaître, se refigurer. La lecture littéraire apporterait par ses formes un moyen « d'affûter ou d'infléchir⁷⁷ » ses instruments d'accès au monde. Le sujet ne serait plus jamais le même après une lecture, mais un nouvel homme, avec des rapports nouveaux aux autres et aux choses, comme après un voyage. « La lecture est peut-être une expérience vitale, plus que sociale⁷⁸ », suggère Michèle Petit. Quelle belle expérience, et d'autant plus si elle est vitale.

IV.2.2. Prise de risque

Les différents auteurs nous invitent à prendre en compte la prise de risque que la lecture engendre. Premièrement, à commencer par Marielle Macé, qui utilise le verbe « se risquer »,

⁷⁴ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 120-121.

⁷⁵ M. Mace, *Façon de lire, manière d'être*, op. cit., p. 25-26.

⁷⁶ *Id.*, p. 26.

⁷⁷ *Id.*, p. 13.

⁷⁸ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p.141.

comme saisir une chance, une opportunité : « Risquons donc nos lectures comme on lance un pas, en sachant que nous y jouons (et en aimant y jouer), dans la nuance d'un geste ordinaire mais toujours réinventé, quelque chose de notre tâche d'être, des modalités et des formes qui font notre manière de vivre⁷⁹ ». Ce risque serait réel, maîtrisé, quasi nécessaire à l'existence. Cette prise de risque semble se présenter sous plusieurs aspects. Premièrement, l'auteure alerte, à travers Sartre, sur « le risque à l'individuation » comme « risque d'une imposture », le risque d'être reconnu soi-même, avec « ses permanences et ses contours trop bien arrêtés⁸⁰ ». Il y aurait un risque à vouloir « s'essayer à être », « à inventer une forme ou se donner forme », ce serait toujours se risquer à en faire trop. Cela renvoie à l'identification aux groupes et à l'identité collective. D'autres propos viennent cependant nuancer cette prise de risque, lorsqu'en citant Roland Barthes, elle explique que ce dernier expose une pratique de lecture, qui dévoile une logique de « retentissements »⁸¹ individuels.

« Les phrases du texte sont immédiatement investies par ce lecteur à partir d'une situation existentielle ; elles résonnent, elles retentissent en provoquant un sentiment soudain de justesse, c'est à dire de nouvelles possibilités de diction pour une intériorité qui serait autrement muette : "c'est ça, c'est moi !" s'écria Barthes. Le lecteur prélève dans sa propre vie pour se retrouver dans l'œuvre⁸² ».

Cette reconnaissance de soi à travers l'œuvre peut certes conduire à différentes réactions chez le sujet lecteur, et peut-être d'autant plus dans les milieux où la question de l'identité se pose. L'œuvre ne constituerait pas une réponse, une solution en soi, mais proposerait un cheminement pour se faire soi-même, mais non sans contrainte.

La lecture conduit le lecteur à considérer les livres comme des modèles, mais aussi comme des obstacles pour son propre devenir. La lecture pourrait être secours ou menace, mais n'est pas seulement promesse d'autonomie pour Marielle Macé, elle est « un corps à corps », « elle implique l'ouverture risquée de brèches dans l'individualité du lecteur, l'ouverture permanente, dans l'intimité de la solitude, à un : qu'est-ce que c'est vraiment d'être autre⁸³ ? » Elle conclut avec passion que « la force d'un style littéraire – ce "rien qu'à lui" d'un livre, lui et pas un autre – des individus reviennent à eux-mêmes, à leur manière propre ou à leur opacité, des identités s'éprouvent en puissance mais aussi bien s'égarent. » Ce corps à corps peut trouver un exemple, entre autres, dans ce que Michèle Petit appelle « la

⁷⁹ M. Macé, *Façon de lire, manière d'être*, op. cit., p. 17.

⁸⁰ *Id.*, p. 174.

⁸¹ *Id.*, p. 126.

⁸² *Id.*, p. 199-200.

⁸³ *Id.*, p. 246.

peur de l'intériorité chez les garçons⁸⁴ », pouvant se traduire notamment par de la méfiance envers ceux qui s'aventurent sur les chemins de l'écrit, et même à la destruction de l'écrit. On voit bien là toute la complexité de cette question de l'identité, qui engage davantage, me semble-t-il, l'enseignant à créer les conditions de cette rencontre avec l'écrit, sujet qui sera abordé plus tard.

C'est bien la question : qui suis-je ? à laquelle va être confronté le lecteur, qu'il soit seul ou dans un groupe de lecture. Cela passe par une réappropriation de l'œuvre et du texte, comme le mentionne Vincent Jouve. Il explique qu'il y a une « réappropriation subjective du texte⁸⁵ », c'est-à-dire que l'exploration de l'œuvre est toujours une exploration du sujet par lui-même. Il met le texte à distance et s'intéresse aux effets et aux remises en cause par le texte, des configurations subjectives du lecteur. Vincent Jouve cite Wolfgang Iser en conclusion : « L'aptitude à s'apercevoir soi-même dans un processus auquel on participe est un moment central de l'expérience esthétique⁸⁶ ». C'est donc cette confrontation du lecteur avec lui-même et ses conséquences qui sont une des dimensions majeures de la lecture.

Deuxièmement, à cette prise de risque plus ou moins maîtrisée d'être confronté à soi-même, s'ajoute ou se superpose ce que Pascal Quignard appelle la solitude du lecteur. Même s'il peut s'apparenter, pour Marielle Macé, à « un acte de retranchement »⁸⁷, l'acte de lecture répond aux besoins du sujet « affamé d'intimité et de sensation de soi⁸⁸ ». L'auteur de « Façons de lire, manières d'être », insiste également sur le fait de « se soustraire à la communauté ordinaire et également à la présence elle-même », même si cet isolement, comme elle le mentionne plus loin, peut permettre de rejoindre la vie collective à travers ce que le livre lui en dit, il peut constituer une prise de risque et même une mise en danger de soi, comme le souligne Michèle Petit. En effet, ce « plaisir solitaire », comme elle le nomme, qu'est la lecture, « peut ébranler les croyances jusque-là bien établies, mettre à mal une représentation du monde, fondée sur l'opposition entre "eux" et "nous" – cette bipartition du monde si fréquente en milieu populaire, et bien au-delà⁸⁹ ». Elle poursuit en interrogeant le rôle de la famille :

⁸⁴ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 92.

⁸⁵ Vincent Jouve, « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans op. cit., p. 110.

⁸⁶ Wolfgang Iser, *L'acte de lecture*, trad. française, Liège, Mardaga, 1976, p. 241-242.

⁸⁷ M. Macé, *Façon de lire, manière d'être*, op. cit., p. 31.

⁸⁸ Pascal Quignard, *Le lecteur*, Paris, Gallimard, 1976, p. 18 et sqq.

⁸⁹ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 116.

« Avec les livres, le monde extérieur risque de faire irruption, de faire trembler les murs. Certains parents ont peur que ces livres n'emportent leurs enfants, ils craignent de ne plus avoir d'emprise sur eux [...] cette crainte du livre susceptible de corrompre le lecteur, de l'éloigner des siens, de l'émancipation du groupe⁹⁰ ».

Cette réflexion met en relief toute une problématique à laquelle nous sommes confrontés dans le cadre de notre travail. « Aller plus loin que ses parents, n'est jamais chose aisée » et peut s'apparenter à « une trahison » ou « un meurtre symbolique », témoignent plusieurs femmes dans les travaux de Michèle Petit. On peut parler de « sacralisation⁹¹ » du livre dans les milieux pauvres, et parfois l'objet de mépris. Cette dimension n'est pas négligeable et cela rejoint notre sous-chapitre III.2 : l'école doit prendre en compte un tout, un système complexe. La question n'est pas de vouloir prendre en compte chaque situation, ou d'aller vers un enseignement individualisé, qui, pour moi, appauvrirait ce genre d'expérience, mais au contraire, à travers les œuvres, de proposer à poursuivre le cheminement de chaque enfant, déjà bien engagé sur les chemins de la construction de soi. L'école doit comprendre et rendre son enseignement explicite, même si elle se confronte à cette réalité.

La lecture, même si elle peut distendre des liens communautaires, invite à d'autres formes de lien social, à d'autres façons d'appartenance à une société. « Ce n'est pas parce qu'on s'adonne à cet acte sauvage et solitaire que l'on est un Narcisse, inapte aux sociabilités et aux projets partagés. La découverte de soi, et de l'autre en soi, va bien souvent de pair avec une ouverture sur l'autre⁹² », écrit Michèle Petit. Notre dispositif s'attardera particulièrement sur cette notion de « l'autre en soi », qui me paraît être centrale dans notre travail si nous voulons atteindre notre objectif et tenter de faire briller les lumières de ces fameux citoyens éclairés !

Dans la continuité de Michèle Petit, Marielle Macé poursuit de manière plus conceptuelle en s'appuyant sur les propos d'André Leroi-Gouhran : « S'arracher à l'organisation d'un milieu, pour lui, c'était déjà commencer, en s'appuyant dialectiquement sur ce qu'on quitte, à en organiser un autre, par conséquent, se donner la possibilité de s'attacher autrement, d'affirmer d'autres liens⁹³ ». Cet acte solitaire ne l'est donc jamais totalement, et l'altérité est bien toujours présente, qu'elle soit celle de l'entourage, du milieu, l'autre en soi, ou des autres « moi ». Si lire peut permettre de s'ouvrir aux autres, ce n'est pas seulement en discutant autour des livres, cela va bien plus loin, c'est « aussi qu'à découvrir

⁹⁰ *Id.*, p. 89.

⁹¹ *Id.* pour tous les mots cités auparavant dans ce paragraphe.

⁹² *Id.*, p. 117.

⁹³ André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole. II La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, 1965, p 171 cité par M. Macé, *Façon de lire, manière d'être, op. cit.*

d'un même geste sa vérité la plus intime et son humanité partagée, le rapport aux autres en est changé⁹⁴ ». Cela pourrait se traduire – et nous l'envisagerons lors des cercles de lecture – par la mise en discussion de la compréhension, mais également par l'acte de dire ce qui a changé en eux, en moi, vis-à-vis d'autrui, et ce sera à l'enseignant d'ouvrir la voix en donnant un peu plus à voir de son intimité. « La lecture des contes ne suffit parfois pas, il faut les rendre "habitables" par une médiation⁹⁵ », précise Michèle Petit. Pour cette auteure, lire, ce serait donc se risquer à créer du lien avec soi, des liens multiples par le livre, avec celui qui l'écrit, celui qui le transmet, traduit, fabrique, propose (voir aussi les chapitres V.2 et V.3 ainsi que les illustrations des Activités autour du présentoir en annexe), ceux qui l'ont lu ou qui le liront un jour. Lire serait donc, à la fois, partir vers l'inconnu du monde et, dans un même mouvement, vers l'inconnu de soi, et revenir, dans les profondeurs de son intimité, aux confins de son identité.

D'un point de vue de la classe, on peut s'interroger sur cette médiation dont parle Michèle Petit afin de rendre les livres « habitables ». Pour cela, la question du rapport au texte apparaît centrale. Nous envisageons le texte comme un médiateur, objet d'investissement du sujet lecteur. En effet, comme le disent Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier en parlant du « feuilletage identitaire » : « s'ils acceptent de se laisser prendre à ce jeu, ce dernier pourra en retour les aider à mieux comprendre et gérer leur propre complexité identitaire et celles de leurs semblables⁹⁶ ».

IV.3. Rapport au texte et subjectivité

Pour introduire ce chapitre sur le rapport au texte, nous partirons de trois citations : celle de Jean Bellemin-Noël estimant que « la littérature n'existe pas, il n'existe que des livres lus⁹⁷ », appuyée par Wolfgang Iser qui affirme que « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit⁹⁸ » ; et enfin cette déclaration de Roland Barthes : « c'est cela

⁹⁴ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 116.

⁹⁵ *Id.*, p. 108.

⁹⁶ Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de lecture littéraire », dans E. Faladreau, C. Fischer, C. Simard et N. Sori (dir.), *La didactique du français*, Québec, PUL, p. 104.

⁹⁷ Gérard Langlade, « Le sujet lecteur. Auteur de la singularité de l'œuvre », dans A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 91.

⁹⁸ W. Iser, *L'acte de lecture*, op. cit., p. 42, cité par A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 11.

la lecture, réécrire le texte de l'œuvre à même le texte de notre vie⁹⁹ ». Les deux premières citations, provocatrices, mettent l'accent de manière caricaturale sur la place du sujet lecteur ; la troisième prolonge les deux premières et expose toute l'importance de la construction du texte du sujet lecteur face à l'œuvre.

Marlène Lebrun nous fait remarquer que les travaux de Louise Rosenblatt ont montré que la lecture se produisait à travers « des sentiments, des émotions, des souvenirs, des idées qui découlent des expériences, des savoirs et des représentations personnelles que le lecteur a de lui-même, du texte, du monde¹⁰⁰ ». Chaque rencontre entre le texte et le lecteur est singulière. Pour Lebrun, le passage par la subjectivité est nécessaire pour travailler l'interprétation. Ce processus de réajustement de ses représentations initiales doit être encouragé dans les pratiques scolaires, par l'enseignant et/ou les pairs. Marlène Lebrun encourage les comités de lecture, où elle précise bien que l'enseignant est tour à tour conseiller et pair (voir aussi chapitre III. 3 Les gestes d'humanité de l'enseignant) pour permettre cette distanciation et accéder ainsi à un niveau de lecture plus élaboré.

Cette pratique de l'interprétation, et donc l'intérêt porté à la subjectivité du lecteur, Gérard Langlade en dénonce « l'exclusion » dans des textes officiels de 2003 dont il cite la phrase suivante : « Pour construire une interprétation, il faut dépasser les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs, embrouillées par le jeu multiple des connotations¹⁰¹ ». Dans le Bulletin officiel de 2008 pour l'école primaire, la place de l'interprétation n'est pas écartée mais pas non plus très explicite : « Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles¹⁰² ».

Pour bien comprendre le positionnement didactique de ces différents auteurs, il faut revenir rapidement sur cette évolution didactique d'un point de vue théorique. À ce propos, le discours d'Annie Rouxel dans la séance inaugurale d'un séminaire universitaire apporte des précisions, et rien ne me semble mieux présenter l'état actuel des recherches :

« Notre recherche sur la lecture littéraire se caractérise, au niveau théorique, par un changement de paradigme : par le passage d'une conception de la lecture littéraire inscrite dans une théorie du texte, qui

⁹⁹ Roland Barthes, *Œuvres complètes*, t. III, Paris, Le Seuil, 1993-1995, p. 972, cité par G. Langlade, « Le sujet lecteur. Auteur de la singularité de l'œuvre », *op. cit.*, p. 91.

¹⁰⁰ Marlène Lebrun, « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée », dans A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 334.

¹⁰¹ Rapport de l'inspection générale de lettres, « La mise en œuvre des programmes de français en classe de seconde », oct. 2003, n° 2003-079, p. 17. Cet aspect fait écho à l'exemple développé par Alain Bentolila dans son texte « De l'impuissance linguistique » reproduit en annexe.

¹⁰² Bulletin Officiel, hors-série n° 3 du 19 juin 2008, Cycles des approfondissements.

postule le lecteur implicite ou virtuel (autrement dit dans la perspective des théoriciens de la réception), à une conception de la lecture littéraire qui s'intéresse à la reconfiguration du texte par le lecteur réel et présente des modes de réalisations pluriels. Il y a donc un déplacement de l'intérêt : du lecteur virtuel au lecteur réel, et, par voie de conséquence, du "texte de l'œuvre" au "texte du lecteur"¹⁰³. »

À ces propos, nous pouvons réfléchir sur quelques pistes et réflexions théoriques exposées par différents auteurs s'intéressant à ce repositionnement, dans le livre *Le texte du lecteur*, dirigé par Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade.

Max Trouvé propose de trouver un compromis entre le texte de l'auteur et le texte du lecteur qu'il appelle « texte de lecture », tout en donnant une valeur de référence au texte de l'auteur mais sans lui accorder « souveraineté ». Il détaille de :

« Penser la lecture littéraire comme une activité productrice de sens, fondée sur une relation entre deux pôles, texte auctorial et performance de lecture, le premier conservant, outre son antériorité, valeur de référence. Pour que la lecture puisse véritablement être qualifiée de littéraire, il faut que la performance de lecture se matérialise en un contre-texte que l'on dénommera texte de lecture¹⁰⁴ ».

Max Roy s'intéresse aux opérations du lecteur et expose trois postures de lecture :

- une posture externe : le lecteur produit un texte parallèle à l'œuvre, qui s'éloigne parfois du texte initial ;
- une posture interne et participative : le lecteur produit un texte qui s'intègre ou se superpose à l'œuvre ;
- une posture dérivative : le lecteur produit un texte qui complète, prolonge ou reconfigure l'œuvre.

Par rapport à ces trois postures, cet auteur met en avant, en plus des habiletés linguistiques, les aptitudes imaginaires comme une condition de réussite. Pour lui, l'imaginaire renvoie « aux émotions, aux sensations, aux connaissances objectives et subjectives, acquises lors d'expériences diverses, incluant bien sûr les apprentissages scolaires, les rapports sociaux et les pratiques culturelles¹⁰⁵ ».

De façon similaire, Pierre Bayard parle du rôle du travail de l'imagination pour répondre à l'incomplétude du texte : « Une œuvre littéraire n'est jamais complète [...] elle ne donne pas à voir et à vivre un univers entier, mais délivre une série d'informations parcellaires qui ne seraient pas suffisantes sans notre intervention¹⁰⁶ ». Ce serait dans cette

¹⁰³ Annie Rouxel, cité par Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, ThéoCrit, vol. 2, Bruxelles, 2011, p. 19-20.

¹⁰⁴ Alain Trouvé, « Le texte de lecture comme texte du lecteur », dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, op. cit., p. 32.

¹⁰⁵ Max Roy, « De la lecture comme invention », *ibid.*, p. 41.

¹⁰⁶ Pierre Bayard, *Enquête sur Hamlet*, Paris, Minituit, 2002, cité par G. Langlade, « Le sujet lecteur. Auteur de la singularité de l'œuvre », op. cit., p. 81-91.

activité d'achèvement et de singularisation, particulièrement pour les personnages, que le lecteur construirait une adhésion vivante à l'œuvre.

Gérard Langlade ajoute que c'est dans « cette distance participative faite d'aperçus psychologiques, de jugements moraux, de séduction ou de répulsion, etc, que se lisent et se lient l'œuvre et le sujet lecteur¹⁰⁷ ».

Nommer de façon différente, différencier par quelques nuances, les auteurs s'accordent à affirmer que lorsqu'on met en présence les entités « œuvre/lecteur », se produit la naissance d'une troisième : le texte du sujet lecteur. Qu'il soit « texte de lecture », « texte d'invention », « texte du lecteur », « strates¹⁰⁸ » selon Michel De Certeau, ou encore « inter-texte¹⁰⁹ » selon Roland Barthes, on note un engouement à découvrir cette sorte de mystère enfoui en chacun, que l'on ne pourrait apercevoir que rarement, mais qui serait bien présent.

L'œuvre dans l'œuvre, du lecteur, fait couler beaucoup d'encre, mais qu'en est-il dans la classe ? Pour expliciter ces propos, Gérard Langlade, en s'appuyant sur Michel Picard, définit ce qu'il appelle ce lecteur « subjectif », qu'il différencie du lecteur « expert ». Ce lecteur « subjectif » serait un « sujet » lecteur, dont la subjectivité résiderait dans le fait justement que ce soit « un sujet lecteur », un « individu lecteur ». Il transporterait avec lui ses lectures de l'enfance, ce que Pierre Bayard appelle sa « bibliothèque intérieure », et d'autres éléments qui renvoient à sa personnalité globale : ses connaissances littéraires, ses lectures antérieures, ses expériences du monde, ses souvenirs personnels, son histoire propre. On voit là toute l'importance accordée à ce qui fait de nous ce que nous sommes (voir chapitres I.1 et I.2) et qu'il est difficile de résumer en un seul mot, mais qui trouve ses sources bien plus que dans nos expériences et nos souvenirs me semble-t-il.

Pierre Bayard place face à ce lecteur, un lecteur « expert », accepté par définition et représenté par ses savoirs historiques, culturels ou encore stylistiques. Il n'oppose pas les deux, mais reconnaît l'activité des réactions subjectives dans « le trajet interprétatif » chez le lecteur expert. Dans le cadre de notre travail, ce lecteur « expert » est peu présent dans la classe. Ce lecteur ne peut venir se dresser face au lecteur « archaïque ».

Néanmoins, et sans surprise, il existe dans cette classe des profils de lecteurs très différents : allant des élèves qui ont peur du livre aux passionnés, en passant par les curieux qui ne lisent toutefois jamais et ceux qui font semblant de lire, la liste est longue, et à n'en pas douter, il y a autant de profils que d'enfants. Dans un cadre théorique, loin de se positionner

¹⁰⁷ G. Langlade, « Le sujet lecteur. Auteur de la singularité de l'œuvre », *op. cit.*, p. 81-91.

¹⁰⁸ Michèle De Certeau, *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Folio essais, 1990, p. XLIX, cité par *id.*

¹⁰⁹ Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Points Seuil, 1973, p. 98, cité par *id.*

en réaction face à la place du texte du sujet lecteur, Catherine Tauveron a néanmoins appelé à la lucidité des enseignants. Elle distingue le lecteur expert, ce lecteur « disponible¹¹⁰ » qui jouit d'avance d'entrer dans un monde inconnu, du lecteur « non expert », qu'elle appelle communément « en difficulté de lecture ». La didacticienne définit trois caractéristiques qui conduisent l'enfant dans « des formes d'extrêmes lévitations » :

- il ne dispose pas de scénarios textuels étendus ;
- il n'est pas disponible pour l'aventure ;
- il pratique le « vagabondage sans boussole ».

Ses opérations mentales, comme l'anticipation ou « la spéculation subjective » le conduiraient vers une forme « d'usurpation ». Il serait donc victime, trompé par lui-même. Il pourrait même, à l'extrême, repousser le texte pour prendre la place de l'auteur. Ces opérations mentales conduisent à deux postures identifiées par Catherine Tauveron et qu'elle appelle « formes de recouvrement ». Une posture sécuritaire où le lecteur, par peur de l'imaginaire, cherche à retrouver du « connu » sous « l'inconnu », est une posture fréquente en maternelle, où le texte est utilisé comme simple stimulus pour concevoir sa propre histoire. Pour ces raisons, cette auteure, bien que reconnaissant la difficulté de la tâche, invite les enseignants à essayer de garantir simultanément les droits du texte et les droits des lecteurs empiriques. Il est donc du rôle de l'enseignant, dans le cadre de l'école, « de peser la vraisemblabilité et la séduction de telle ou telle interprétation ». Après avoir exposé deux exemples où les droits de l'un l'emportent sur les droits de l'autre de manière abusive, elle fait une parenthèse sur des cas précis où elle dit si bien : « peu importe le vin, pourvu qu'il y ait l'ivresse ». En effet, elle y voit une place pour les malentendus, chez les lecteurs naissants, balbutiants, qu'elle préconise de « préserver sans ambages ». Il me semble que notre travail se situe dans cet espace de droits et de devoirs. Alain Bentolila développe cette idée avec la métaphore de la balance, « cette vieille balance... de mon enfance... avec ses deux plateaux de cuivre » :

« L'image qui me vient à l'esprit est celle d'une balance. Sur le plateau de gauche, je déposerai toute l'obéissance, tout le respect que je dois au texte et à son auteur. Cet homme, cette femme ont sélectionné des mots et pas n'importe lesquels ; il ou elle a choisi de les organiser en phrases selon des structures particulières ; il ou elle a décidé d'établir entre ces phrases des relations logiques et chronologiques significatives. Tous ces choix, fondés sur des conventions collectivement acceptées, constituent les directives que l'auteur a promulguées à mon intention dès l'instant où je me suis institué comme son lecteur. À ces directives, je dois infiniment de respect et d'obéissance. Sur le plateau de droite, viendraient au contraire s'entasser mes intimes convictions, mes angoisses cachées, mes espoirs muets, mes expériences accumulées, parfois presque effacées. Tout ce qui fait de moi un être d'une irréductible singularité. Sur ce plateau, s'exercerait donc la pression d'une volonté particulière d'interpréter ce texte comme aucun autre lecteur ne l'interpréterait. Mes indignations ne sont pas celles

¹¹⁰ Catherine Tauveron, « Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable », dans G. Langlade et A. Rouxel, *Le sujet lecteur...*, op. cit., p. 256.

d'un autre comme ne le sont pas mes enthousiasmes ni mes chagrins ; mes paysages ne ressemblent à aucun autre non plus que mes personnages. L'école laïque, parce qu'elle est laïque, doit apprendre à établir un juste équilibre entre les deux exigences de la lecture : équilibre entre les légitimes ambitions d'interprétation personnelle et prise en compte respectueuse des conventions du texte. Tout déséquilibre pervertit gravement la probité de l'acte de lire. Car lorsque le respect dû au texte se change en servilité craintive, au point que la compréhension même devient offense, s'ouvre le risque de n'oser donner à ce texte qu'une existence sonore en se gardant d'en découvrir et d'en construire le sens car toute construction du sens deviendrait sacrilège. Le lecteur considère alors que le statut du texte le met hors d'atteinte de son intelligence et de sa sensibilité et il renonce à exercer son juste droit d'exégèse et de réfutation¹¹¹ ».

Pour Alain Bentolila, c'est la recherche d'un parfait équilibre ; ne serait-il pas naïf de croire une telle perfection accessible, ou plus encore, lisible ? Nous laissons donc la place à l'expression de cette subjectivité de l'enfant tant attendue, prémice, on l'espère, d'un épanouissement à travers le texte, le livre, mais surtout à travers soi.

Plus partisan des droits du lecteur, Pierre Dumayet déclare simplement : « Je ne crois pas qu'un texte puisse être offensé par une lecture trop personnelle. Un texte est d'autant plus riche qu'il peut être lu de mille manières¹¹² ». Cette citation met parfaitement en relief la nuance de la construction « du » sens, ou « d'un » sens, celui du sujet lecteur. Même si Alain Bentolila cherche à rétablir un équilibre entre le texte et l'œuvre, il néglige la construction du texte du lecteur, indépendamment du sens voulu par l'auteur.

Cette subjectivité dont parle Gérard Langlade, la lecture littéraire aurait les moyens, ou du moins, pourrait réunir les conditions de son expression. Même si son expression reste une réelle question didactique, on peut considérer qu'elle naît et qu'elle fait corps avec l'œuvre. Bien évidemment se posent plusieurs questions à la suite de cette réflexion : en quoi la littérature permet-elle cette naissance de la subjectivité ? De quelle manière ? Et les autres arts ? Qu'apporte-t-elle de plus ou de différent ? Permet-elle à ceux qui n'ont pas construit cette mise à distance du monde par le langage d'ouvrir de nouvelles portes d'existence, de nouveaux chemins de pensée ? Nous ne prétendons pas répondre à ces questions, mais juste pour apporter quelques éléments de réponses on peut noter rapidement que la lecture littéraire engendre des processus d'identification, notamment à travers les personnages ou les sentiments, ou encore qu'elle permet par une médiation de « la métaphore¹¹³ » de faire « écho à ce qui se passe en soi » tout en mettant « les inquiétudes à distance ». Michèle Petit apporte également ses convictions :

¹¹¹ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, op. cit., p. 184.

¹¹² Pierre Dumayet, *Autobiographie d'un lecteur*, Pauvert, 2000, p. 196, cité par G. Langlade, *Le sujet lecteur*, op. cit., p. 81-91.

¹¹³ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 61.

« En effet, si les œuvres littéraires ne jouent pas un rôle exclusif dans la mise en forme de l'expérience subjective, elles n'en occupent pas moins une place particulière : non à cause de je ne sais quelle grandeur écrasante, mais au contraire de l'extrême dénuement des questionnements de celui ou celle qui les a écrits. [...] C'est quand il touche au plus profond de l'expérience humaine qu'un écrivain nous émeut, en exprimant les contradictions, les ambivalences dont nous sommes faits, la part d'ombre au cœur de l'humain ; en faisant table rase des clichés, en accomplissant un travail de déplacement sur la langue, qui ouvre parfois le lecteur à d'autres mouvements¹¹⁴ ».

Paul Ricoeur ajoute la notion « d'identité narrative » dont il espère que, celle-ci une fois construite, « le sujet apparaît alors à la fois constitué comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie¹¹⁵ ». La littérature a cela de différent : l'écrit. L'écrit de l'œuvre mais aussi l'écrit du lecteur.

Se pose donc ici la question des traces de cette subjectivité : de quelle manière la manifester ? Inspiré par les pistes pédagogiques proposées par les travaux de nombreux auteurs, nous développerons deux pratiques que nous essaierons de lier : la réalisation d'un carnet du lecteur et la formation de cercles de lecture.

¹¹⁴ *Id.*, p. 69.

¹¹⁵ Paul Ricoeur, *Temps et Récits. Le temps raconté*, tome III, Paris, Le Seuil, 1985, p. 443.

Le rôle de l'enseignant dans les activités langagières

IV.3.1. Le carnet du lecteur et le cercle de lecture

Dans le cadre de ce travail, j'ai choisi d'expérimenter ces deux activités en parallèle dans ma classe, car elles semblent complémentaires pour pouvoir étudier l'émergence du « sujet » lecteur. Tout d'abord, l'objet « carnet du lecteur » me paraît être adaptable à des élèves de cycle 3, mais il m'a paru très intéressant dans le cadre de la première hypothèse, quant au travail de déplacement des représentations des enfants sur l'écrit. Il s'agit d'un outil innovant en terme de production d'écrits à l'école primaire. Ses multiples formes et usages constituent une ressource pour l'enseignant afin de susciter le désir d'écrire chez les élèves. Enfin, l'étude de ses carnets permet d'étudier de manière concrète l'émergence du « sujet » lecteur, à travers les traces de sa subjectivité. Pour augmenter les chances d'entrée dans la tâche (la tenue du carnet du lecteur), nous avons fait le choix avec Mr Jean-François Massol de programmer dans la séquence, des débats dans le groupe de lecteurs (enseignant compris), pour évaluer le rôle des échanges, à la fois sur la nature des écrits, mais également sur les stratégies de compréhension mises en place par les élèves face aux œuvres.

Difficilement séparable, les deux activités seront réunies pour en discuter dans le même chapitre. Sylviane Ahr et Patrick Joole introduisent leur ouvrage « *Carnet/journal du lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* », par le propos développé par Jacques Crinon :

« Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme "artefact culturel" et "instrument médiateur" de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive¹¹⁶ ».

Patrick Dumougin parle « de trace écrite de la parole du lecteur¹¹⁷ ». Il s'agit bien du lien entre lire, écrire et parler. Il propose trois actions : parler, réorganiser, déplacer. Celles-ci se traduiraient en pratique par « le débat, la confrontation des lectures sur un mode collectif, en socialisant la parole et l'interprétation ». Il encourage ainsi à aider l'élève à une

¹¹⁶ Jacques Crinon, *Ecrire le journal de ses apprentissages*, 2002, cité par Sylviane Ahr et Patrick Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur, PUN, 2013, p. 8.

¹¹⁷ Patrick Demougin, « Lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture », dans G. Langlade et A. Rouxel, *Le sujet lecteur, op. cit.*, p. 199.

« réorganisation symbolique des contenus » qui peut s'affirmer dans la trace écrite « légère, comme une échappée à soi ».

Les tentatives des didacticiens et des enseignants pour récupérer cette trace ont montré qu'elle pouvait prendre différentes formes : journal intime, journal de bord ou encore carnet du lecteur. Cependant, même si, comme le disent ironiquement Jean-François Halté et Marielle Rispaïl, le carnet demeure un « *objet verbal mal identifié*¹¹⁸ », aucune forme n'est à évincer. À travers son histoire, Patrick Joole énumère ses différents statuts : « carnet de littérature », « carnet de lecture », « le témoin du dialogue entre l'auteur et le lecteur » ou encore « témoin d'un lecteur se regardant lire¹¹⁹ ». Il pose là les bases de sa problématique :

- la scolarisation d'un objet à caractère personnel voire intime,
- didactiser cette lecture privée dans un cadre en même temps normé et codifié,
- didactiser cette dimension affective de la mémoire.

Alors, vont s'ouvrir de nombreuses pistes dans le cadre de notre travail et j'ai fait plusieurs choix qui s'appuient sur un recueil d'articles, l'ouvrage dirigé par Sylviane Ahr et Patrick Joole. Dans ces articles les auteurs travaillent sur plusieurs variables que j'ai réunies de la façon suivante :

	Appréciation	
Modalité d'expression		Place de l'image
Nature des écrits	Cercle de lecture	Support
	Carnet du lecteur	
Appropriation de la tâche		Activités des élèves
Rôle de l'hypertexte	L'enseignant : l'adulte	Consigne / Tâches possibles

¹¹⁸ Jean-François Halté et Marielle Rispaïl, *L'oral dans les classes – compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, 2005, cité par S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture...*, op. cit., p. 9.

¹¹⁹ Patrick Joole, « De quelques usages du carnet de lecteur/lecture dans le premier degré », dans S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture...*, op. cit., p.15.

Il est impossible de traiter tous les choix qui s'effectuent autour du carnet du lecteur, ni en mesurer l'impact sur un seul protocole de recherche, mais j'ai choisi quelques dimensions qui nous paraissent essentielles et en lien avec notre réflexion et notre environnement de travail.

Je me suis intéressé au rôle de l'enseignant et aux relations du groupe et de la classe, et j'ai observé la nature des écrits dans les carnets du lecteur en fonction de l'œuvre lue.

IV.3.2. Reconnaître « l'enseignant sujet »

Pour revenir sur le rôle de l'enseignant, je citerai les propos de Patrick Dumougin, qui pour moi, illustre parfaitement « l'être » de l'enseignant et rejoint l'humanité de l'enseignant dont nous avons parlé plus haut :

« Il s'agit d'un professeur qui, jouant avec les textes et se jouant de lui, met en scène l'acte de lecture et ses postures obligées : il interpelle tantôt le texte, tantôt l'auteur, parfois Dieu lui-même ; il épuise ici les sens possibles d'une expression, là se contente de laisser passer le texte ; il le représente en déplaçant ses codes, en le paraphrasant parfois, en le décrivant et même en le dessinant. [...] L'intime y trouve sa place car dans le silence de son écoute, l'élève opère ses propres réorganisations symboliques et ne prend de la parole entendue que ce dont il fera miel¹²⁰ ».

L'enseignant donne à voir le sujet qui est en lui et Marlène Lebrun ajoute : « un professeur qui donne l'exemple d'un lecteur passionné et engagé dans des découvertes, des déceptions, des hésitations et des enthousiasmes¹²¹ ». Pour Jean Louis Dufays, l'enseignant qui demande aux élèves un carnet de lecture, doit entreprendre une transformation de sa « posture éducative¹²² ». Il doit se faire « inventeur, questionneur et régulateur¹²³ ». S'engager dans cette démarche, c'est également inviter l'élève, par la confiance, à s'engager de manière « authentique ». Plus techniquement, il s'agit de relever les démarches pertinentes et de les répertorier.

En dehors de sa posture dans la séance elle-même, son rôle est déterminant, ajoute Michèle Petit. Le rapport qu'entretient l'enseignant avec les livres peut changer les rapports et les représentations des enfants sur les livres. C'est pour cela que notre dispositif ne se limitera pas seulement à l'activité carnet du lecteur / cercle de lecture, mais essaiera de proposer d'autres activités propices à l'établissement d'une relation nouvelle entre les enfants, et entre les enfants et l'enseignant. « Une conversation peut parfois infléchir un destin¹²⁴ », estime M.

¹²⁰ Patrick Dumougin, « Lecteur et sa parole... », *op. cit.*, p. 126.

¹²¹ Marlène Lebrun, « L'émergence et le choc des subjectivités de la maternelle au lycée », dans G. Langlade et A. Rouxel, *Le sujet lecteur...*, *op. cit.*, p. 340.

¹²² Jean-louis Dufays, « Quelques implications de recours au journal de lecture comme dispositif d'apprentissage », dans S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture...*, *op. cit.*, p. 109.

¹²³ *Id.*, p. 110.

¹²⁴ M. Petit, *Éloge de la lecture*, *op. cit.*, p. 134.

Petit. Ce n'est pas une relation « empreinte de familiarité » que préconise Michèle Petit, mais « une attitude faite tout à la fois de bienveillance et de distance, d'ouverture à la singularité de chacun et de respect de son intimité, de passion pour ces objets culturels que l'on propose, et d'intelligence de son métier. Cette manière de l'exercer signifie à l'autre qu'on lui fait place, au sens le plus vrai du terme¹²⁵ ».

Faire place à l'autre, c'est déjà accepter sa présence, et tolérer qu'il soit « autre ». C'est un réel enjeu entre les élèves, mais également pour les enseignants vis-à-vis des enfants. Cela peut paraître évident mais, loin d'être une coutume dans tous les établissements, sa bienveillance est pour moi essentielle, elle va bien au delà de la responsabilité professionnelle des enseignants pendant les horaires scolaires. Bien évidemment, le professeur des écoles doit porter secours aux enfants dans le besoin, mais l'école n'est pas une spécificité, c'est le cas dans la rue, c'est même la loi. La bienveillance est une attention particulière, à chaque instant, une forme de dialogue qui montre à l'autre qu'il existe, qu'il est quelqu'un, qu'il est quelqu'un de différent des autres. C'est la première des choses dans un milieu où la question de l'identité se pose ; « à l'école, j'existe ». Cela passe tout simplement par des *bonjours*, prononcés non pas au détour d'une porte de classe, mais tous les matins et à chaque entrée en classe, et associés au prénom et à un regard les yeux dans les yeux, avec insistance et cette volonté d'établir tout de suite une connexion. Cela s'en suit d'un *bonjour* collectif. C'est un moment essentiel pour les enfants, un moment d'humanité. Les activités de *bonjour* sont nombreuses, mêlant le regard, le corps et l'expression. Les enfants disent bonjour autour d'eux, et regards et sourires se croisent dans un même espace : ca y est, nous y sommes. Cet exemple n'est qu'une bricole dans le long chemin de la confiance et du dessin des contours des libertés. Il en va de tous les instants, sans relâche, de la première seconde à la dernière.

Il me semble aujourd'hui, que cette prise en compte et cette recherche d'humanité en chaque enfant sont indispensables pour construire un environnement réunissant les conditions qui permettront à l'enfant de se faire œuvre de lui-même. C'est à travers l'humanité des autres que l'on devient un humain, et dans leurs violences on se risque à la barbarie. C'est donc en supprimant la relation enseignant/élève, et en instaurant celle du sujet à sujet que l'on peut envisager de concevoir un enseignement différent.

Dépasser sa condition, son statut, tel est le travail de l'enseignant, en se formant, en s'interrogeant sur ses pratiques. L'école est un système complexe, et l'enseignant ne doit pas

¹²⁵ *Id.*

se laisser réduire à un élément de ce système et venir s'ajouter comme un ouvrier à la chaîne pour remplir sa mission officielle. Il me semble que c'est par le regard qu'il porte sur les autres, et par la part d'humanité qu'il leur reconnaît et qu'il leur accorde, qu'il trouvera les clefs de la construction de nouveaux rapports.

Ces nouveaux rapports marqués d'intimité peuvent naître et s'ouvrir proportionnellement à la disponibilité de l'enseignant. Rappelons que l'école est un système fermé, délimité par un temps, un espace, et des personnes données. C'est donc une question de mathématiques, et les rapports en sociologie en font état également : plus le nombre d'enfants est élevé dans un établissement, plus l'anonymat est fort et donc l'intimité dissipée et plus nombreux sont les actes de violence. Quand on sait que les actes de violence sont dus pour majeure partie à un manque de connaissance donc de tolérance et de compréhension des autres et de soi, on peut s'interroger sur les effectifs des classes et des établissements. À cela, et comme obstacle à la construction de nouveaux rapports, viennent s'ajouter la longue liste des problèmes scolaires : enfants à besoins spécifiques ne relevant plus d'établissements ordinaires, prise en charge de ces élèves par des partenaires de l'école (psychologues, maîtres spécialisés, santé scolaire, services sociaux), ou encore formation des enseignants. Le rééquilibrage du rapport entre le nombre d'adultes formés et celui des enfants dans les écoles est, me semble-t-il, une urgence pour retrouver un peu d'humanité dans les rapports.

Néanmoins, même si les conditions générales d'enseignement ne sont pas optimales, l'enseignant pourra peut-être trouver dans le livre et ses usages, des brèches où s'engager différemment.

Telles sont les raisons de notre travail. Ce dispositif à l'essai est fragile, il se veut être une piste différente pour aborder d'une part les apprentissages scolaires, et d'autre part, les rapports humains dans une classe et à l'école. Ce dispositif essaie de prendre en compte tout ce qui a été dit depuis le début de cet exposé, en s'appuyant sur les différentes pistes de réflexion et de travail que nous avons développées. En annexe se trouvent toutes les séquences détaillées ainsi qu'une partie de l'analyse de ces pratiques.

**LE PRÉSENTAIRE, SUPPORT AU
DISPOSITIF:
CARNET DU LECTEUR /
CERCLE DE LECTURE**

Chapitre V. Le dispositif

Pour synthétiser ma réflexion et les objectifs de ce travail, nous pouvons identifier trois axes en lien avec nos hypothèses :

- Pour les stratégies de compréhension : un travail sur le « lire/écrire/parler » et les représentations de l'écrit ;
- En lien avec le « sujet » lecteur : une construction ou une reconnaissance de l'identité du « sujet » lecteur ;
- Dans le cadre de la place de l'élève à l'école et de la posture de l'enseignant : l'établissement de nouveaux rapports humains à l'école.

Sous l'influence des différents auteurs, il m'a semblé intéressant et nécessaire de recourir à plusieurs usages du livre. Présenter plusieurs formes d'accès, et varier les activités, est une forme d'enseignement qui propose aux enfants d'essayer de cultiver leur intelligence. Cette volonté s'appuie également sur la volonté d'essayer de construire une « culture littéraire¹²⁶ » à la fois individuelle et collective, l'une et l'autre se nourrissant mutuellement. Pierre Bayard l'illustre par :

« Cet ensemble de livres (...) sur lequel toute personnalité se construit et qui organise son rapport aux textes et aux autres. Une bibliothèque où figurent certes quelques titres précis, mais qui est surtout constituée de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde. [...] Nous ne nous contentons pas d'héberger ces bibliothèques, nous sommes aussi la totalité de ces livres accumulés, qui nous ont fabriqué un peu¹²⁷ ».

V.1. L'autobiographie de lecteur

« Se dire par les livres¹²⁸ ».

Cette activité fut la première séance de tout notre protocole. Préconisée par Annie Rouxel, cette activité fut l'occasion de faire un état des lieux des représentations, et de commencer à connaître les enfants ; elle était également l'occasion, pour eux, de s'engager dans une démarche métacognitive. Séverine de Croix et Jean-Louis Dufays s'appuient sur les travaux

¹²⁶ Annie Rouxel, « Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », dans S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture...*, *op. cit.*, p. 121.

¹²⁷ Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Minuit, 2007, p. 74.

¹²⁸ Annie Rouxel, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », dans G. Langlade et A. Rouxel, *Le sujet lecteur...*, *op. cit.*, p. 136.

de Roland Goigoux pour montrer que les performances en lecture dépendent en grande partie des pratiques d'enseignement, et que celles-ci possèdent un déficit d'activités développant la conscience « métacognitive ¹²⁹ ». Il ajoute que les lecteurs « faibles » n'auraient pas une représentation claire de leur acte de lecture et de leur activité.

Pour cela, j'ai proposé une activité où les élèves devaient répondre à des questions tantôt ouvertes, tantôt fermées (voir la fiche « Autobiographie de lecteur » en annexe 5). Il paraît plus rigoureux pour recueillir de l'information dans cette classe, de jaloner cette autobiographie, plutôt que de laisser libre cours à une rédaction libre qui aurait, on le suppose, figé tout mouvement d'écriture chez certains. Néanmoins certaines questions ont laissé aux élèves la possibilité de s'exprimer et de donner des détails. Développer une attitude réflexive et une connaissance de soi comme sujet-lecteur est l'enjeu de ce travail. Cette activité s'inscrivant dans un protocole où l'enseignant et l'enfant sont liés et partenaires, chacun apprenant de l'autre, l'activité a été réalisée par tous. À ce sujet, Michèle Petit suggère cet exercice à tout le monde, tout au moins aux enseignants.

Enfin cette activité a valeur de « situation de référence », comme en éducation physique et sportive, c'est-à-dire qu'elle sera renouvelée en fin de protocole dans les mêmes conditions pour essayer d'apprécier l'identité des nouveaux sujets-lecteurs (voir les exemples de fiches remplies par les élèves avant et après notre séquence, annexe 5).

V.2. Le présentoir de livres

À travers ce dispositif, il s'agit ensuite de créer la rencontre avec le livre, cette rencontre qui fera que rien ne sera jamais plus comme avant. Chacun peut faire l'expérience, dans les milieux « des gens bien nés ¹³⁰ » ayant apprivoisé la littérature, de se souvenir d'une œuvre, d'un passage, d'une phrase ou bien d'un mot, qui résonne en lui encore aujourd'hui. La fréquentation des livres peut naître dans différents milieux, par différents biais, mais qu'en est-il de l'école ? Michèle Petit a pu constater, dans ses entretiens, que les rapports entre lecture et école étaient fréquemment vécus sur le mode du conflit par les élèves : « Les lectures imposées en ont rebuté plus d'un ¹³¹ », écrit-elle.

¹²⁹ Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI, 1997, cité par Séverine De Croix, « Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire », dans S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture...*, op. cit., p. 91-106.

¹³⁰ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 126.

¹³¹ *Id.*

Alors, dans notre dispositif, nous avons voulu essayer de créer les conditions de cette rencontre, essayer de nous éloigner au maximum des situations de contrainte, et au contraire ouvrir de multiples pistes, comme si tous les matériaux étaient là et il n'y avait plus qu'à bâtir. Les élèves savent que les livres sont présents dans l'école, ils ont connaissance de la bibliothèque de l'école, et parfois même il y a une bibliothèque de la classe. L'enjeu n'est donc pas sur la *quantité*, bien que ce soit un paramètre à mesurer, mais bien sur la *qualité* des œuvres présentées et sur leurs *modes de présentation*. La qualité renvoie à la question du choix des œuvres à un moment donné dans l'année : qu'avez-vous lu avant ? Qu'allons-nous lire ? Qu'avez-vous envie de lire ? Essayer de relier les lectures privées aux lectures scolaires, rapprocher les lectures faites dans la classe des lectures privées, jouer avec les lectures, respecter les lectures, s'y intéresser ou au contraire les laisser opérer. Annie Pibarot l'explique : « Que la lecture privée reste une forme de jachère utile à la construction du sujet qui a bien du mal à se situer dans un espace saturé et planifié à l'excès, on peut l'accepter, mais c'est alors au nom d'une conception de la démocratie où l'école abdique une part de ses missions républicaines¹³² ».

Aider à construire la bibliothèque intérieure des enfants impose de reconstruire les bibliothèques présentes dans l'école. Il s'agit pour l'immense majorité des bibliothèques d'écoles, de salles obscures, où les élèves sont la plupart du temps autorisés à pénétrer seulement en présence de l'adulte, pour choisir un livre ou au mieux pour écouter une histoire. C'est donc aussi pour imaginer un autre mode de présentation et d'exposition des livres que l'idée du présentoir est née. J'ai voulu obtenir le même succès « commercial » que les gondoles de friandises des caisses de supermarché, mais en proposant des livres, j'ai donc placé des livres à hauteur des enfants en entrant dans la classe. J'ai donc récupéré un vieux présentoir qui traînait dans les combles d'une bibliothèque du centre-ville, avec toute son histoire, et les enfants l'ont décoré de divers dessins trouvés dans les livres (voir les fig. 5, 11).

Nous avons mis en place quelques règles de fonctionnement afin de pouvoir l'utiliser tout de suite. Bien évidemment le choix des livres présentés fut une question centrale, racontée dans le dispositif-classe (voir annexe 1). De cette organisation est né le cahier des emprunteurs et le cahier des passeurs (voir fig. 7-10). Ces deux cahiers blancs, inventés par les enfants, faits de lignes et de colonnes, archivent la mémoire des lectures et tiennent à jour le flux des livres entrant et sortant de la classe.

¹³² Annie Pibarot, « Le secret de la lecture privée », dans Patrick Demougin et Jean-François Massol (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble, Centre de documentation pédagogique, 1999, p. 93.

Se sont succédés sur le présentoir des livres présentés par les élèves provenant de chez eux, d'autres qu'ils avaient empruntés à la bibliothèque, des livres lus en classe, des livres que j'aimais, ainsi que les livres choisis par Aurore et Hélène les bibliothécaires (voir chapitre suivant) ; l'on pourrait espérer élargir notre cercle aux autres classes et adultes de l'école. Il y a également eu un temps fort dans ce dispositif avec les partenaires de la bibliothèque de quartier, qui nous ont présenté des œuvres en lien avec les œuvres lues par les CM1, et qui ont fait l'objet du carnet de lecture et des cercles de lecture.

Ce présentoir, aujourd'hui encore, représente une interface, mettant en relation à la fois les enfants entre eux, reliés par le livre, et chaque enfant avec soi-même ; une interface à la fois à distance et intimiste donc, où chacun a joué et peut-être entendu de l'écho à soi. Il n'y a guère d'autres objets que le livre qui, n'opérant que de très rares transformations (comme l'usure), se donnent à voir toujours sous la même forme, mais produisant tant d'images mentales différentes. Il en est ainsi peut-être de l'art en général.

Croire à cette rencontre, c'est considérer chacun, voir et prendre en compte la part d'humanité de chacun ; c'est croire au cheminement personnel et à sa construction se nourrissant des expériences collectives et individuelles. Catherine Tauveron évoque cette rencontre entre une élève et « L'enfant océan¹³³ ». En prenant en compte les enfants et notre contexte scolaire, j'ai cherché par différents moyens que cette rencontre ait lieu. La littérature ne prétend pas « réparer le monde de ses désordres [...] mais plus le contexte est violent, plus il est vital de maintenir des espaces de répit, de rêverie, de pensée, d'humanité¹³⁴ ». La littérature serait une raisonnable utopie.

Nous avons évoqué plus haut la notion de « passeurs » de livre. Cette expression est utilisée par Michèle Petit et symbolise parfaitement, me semble-t-il, le rôle de ceux qui ont déposé leurs choix sur le présentoir.

V.3. Les passeurs de livres

La rencontre avec les livres, dont parle Michèle Petit, fruit du choix des passeurs de livres, pourra être un événement daté et précis, ou au contraire un rapprochement singulier entre l'enfant et les œuvres, comme on apprivoise une bête sauvage. On peut remarquer que le présentoir fut rapidement pris d'assaut par certains élèves qui voyaient là un espace déjà

¹³³ Catherine Tauveron, « Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable », dans G. Langlade et A. Rouxel, *Le sujet lecteur...*, *op. cit.*, p. 255.

¹³⁴ M. Petit, *Éloge de la lecture*, *op. cit.*, p. 111.

familier, mais pour la majorité des enfants, l'appropriation a pris quelques jours : on le regarde, on s'approche, on repart, on reste un peu plus longtemps devant, on le touche un peu, puis on finit par se lancer et on prend un livre dans ses mains. Ce livre choisi, il viendrait occuper ce que Marielle Macé nomme l'espace « proxémique¹³⁵ » : « L'espace proxémique est produit par les effets de distance physique et les possibilités de contacts qui s'établissent entre des personnes ou des objets lorsqu'ils sont pris dans une interaction ; c'est un petit monde dense et séparé, où le sujet se blottit et qui, surtout le prolonge (...) sa valeur principale est la possibilité¹³⁶ ». Il y a là un lien fort entre l'objet et l'individu, la matière inanimée du livre qui ne demande qu'à vivre, comme un bébé qui sourit quand on le regarde pour qu'on le prenne dans les bras.

Le but est que les enfants occupent tour à tour le rôle d'emprunteur et de passeur. Ils le sont parfois successivement, et parfois, pour certains, simultanément. Mais pour augmenter les possibilités de cette rencontre, je pense qu'il faut multiplier les passeurs, réunir adultes et enfants pour effacer cette barrière symbolique entre l'enseignant et l'élève. C'est donc un changement de posture de l'enseignant qui va dévoiler lui aussi, en tant que passeur, ses peurs, ses peines, ses interrogations et ses joies. C'est reconnaître l'« enseignant sujet ». C'est une dynamique qui va conduire à reconfigurer les relations avec les enfants. Michèle Petit encourage d'ailleurs cette reconfiguration des relations et des rapports : « Elle suppose un travail sur soi, sur sa place, sur son propre rapport aux livres, de la part du passeur¹³⁷ ». Alors si l'on peut supposer, du moins espérer, que l'enseignant est en mesure de le faire, nous devons amener l'enfant à se positionner par rapport aux livres, à se connaître, à connaître son identité de lecteur. Ce présentoir seul n'est donc certainement pas une condition absolue de cette rencontre, mais me paraît propice afin que celle-ci se réalise.

Les passeurs ont donc tous été confrontés, à un moment donné, à la même question du choix du livre. Parfois, à peine éludé, ou au contraire mûrement réfléchi, ce choix renvoie à des aspects différents si l'on se place du côté de l'élève ou de l'enseignant. Même s'il peut référer à des réflexions communes, il existe dans le cadre de notre travail des paramètres que l'enseignant doit prendre en compte, en tant que concepteur de ce dispositif.

¹³⁵ M. Macé, *Façon de lire, manière d'être*, op. cit., p. 34.

¹³⁶ *Id.*

¹³⁷ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 141.

V.4. Le choix des livres

Le choix des œuvres présentées en libre service fut assez simple et spontané : des livres qui me plaisaient ou qui m'avaient plu enfant, mais en tout cas, en laissant faire mon intuition et mon inventivité, car « un livre peut apaiser l'un et angoisser l'autre¹³⁸ » comme le dit à juste titre Michèle Petit. Ici nous traiterons en revanche plus particulièrement du choix des œuvres pour réaliser le carnet du lecteur.

Michel Picard, dans *La lecture comme jeu* de 1986, évoque déjà un enseignement laissant de côté ce lecteur subjectif et ne donnant aucune importance aux expériences subjectives des lecteurs réels : « L'expérience pédagogique permet de constater que pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué [et que] d'autres textes lus hors programme, déclenchent en eux des émotions sans commune mesure, le dit implicite¹³⁹ ». Ces propos questionnent donc les choix de l'enseignant tant sur les œuvres que sur la conception de son enseignement. On peut supposer que toute œuvre peut susciter l'adhésion du plus grand nombre dans une classe, pourvu que la forme convienne ; encore faut-il que les chemins de la réception soient ouverts ou autorisés, c'est-à-dire qu'ils supposent de la part de l'élève une certaine disponibilité à recevoir l'œuvre. Néanmoins, il me semble important de prendre en compte notre contexte scolaire et social, et en m'appuyant sur plusieurs auteurs, nous voyons que quelques interrogations apparaissent : doit-on privilégier des œuvres « qui parlent » aux enfants, proches de leur quotidien ? Ou au contraire, des œuvres donnant le droit de s'évader, de voyager ? Quelles œuvres vont permettre aux enfants de trouver un cheminement vers une construction identitaire ? À ces questions, il n'existe pas de réponse unique bien évidemment, car les conséquences de telle ou telle lecture seront nécessairement différentes selon le « sujet » lecteur. Alors quels sont les enjeux du choix de l'œuvre ?

Pour différents auteurs, la lecture de fiction pourrait répondre à ces interrogations. En effet, Catherine Mazauric explique que le récit de fiction est « un champ intermédiaire entre l'intériorité du sujet et le texte par lequel s'engouffre de l'altérité, où l'identité se fabrique¹⁴⁰ ». Martine Burgos et Manon Herbert développent également l'idée selon laquelle

¹³⁸ *Id.*, p. 106.

¹³⁹ Michèle Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, p. 96.

¹⁴⁰ C. Mazauric, « Les moi volatils des guerres perdues. La lecture, construction ou déconstruction du sujet ? », *op. cit.*, p. 181.

la lecture littéraire placerait le lecteur dans une posture cognitive particulière, l'invitant ainsi à « exercer une maîtrise symbolique sur un monde qui entretient avec le monde réel une relation qui ne prend sens et consistance qu'à la mesure de l'investissement personnel auquel il consent¹⁴¹ ». Dans cette posture, la lecture de fiction s'accompagnerait d'un processus d'interprétation qui révélerait « mieux que ne le font les discours ordinaires, le mode de rapport que le lecteur entretient avec le réel¹⁴² ».

Ici, seraient donc conseillées des œuvres de fiction, différentes et éloignées du quotidien des enfants. Cette distance nécessaire, Michèle Petit la développe mais y apporte une dimension supplémentaire en lien avec notre environnement de travail. Elle va caractériser cette distance par l'existence de la « métaphore » comme médiation entre le texte et le quotidien de l'enfant. Elle rappelle tout d'abord que des lectures « collant » trop à leurs supposés besoins, priveraient les lecteurs de rêves, et ceux-ci y « seraient enfermés, assignés au proche, au semblable à soi¹⁴³ ». Elle évoque même une situation qui peut devenir « inquiétante et intrusive ». Elle évoque des lectures où, au contraire, la proximité fournit une métaphore, c'est-à-dire qui crée du mouvement chez celui qui l'entend. Elle donne un certain reflet de sa propre situation « sous une forme transposée », « un écho de ce qui se passe en soi, dans des régions qui ne peuvent pas s'exprimer¹⁴⁴ ». Elle évoque les travaux de Serge Boimare, travaillant avec des enfants dits « violents », sur les mythes grecs. En effet, la métaphore permettrait de mettre à distance les inquiétudes, « d'interposer un temps, un espace, là où, justement, ils n'ont pas pu prendre de distances, là où ils n'ont pas d'espace psychique libre¹⁴⁵ ». Elles seraient peut-être donc là, les vertus de la lecture. Michèle Petit, propose les contes, les mythes, les romans, la poésie ou encore la peinture.

Pour le choix, j'ai pris en compte ces réflexions mais également les hypothèses. Afin de pouvoir comparer, j'ai donc choisi deux romans de Thierry Lenain, *Pas de pitié pour les poupées B* et *Sous les marronniers*.

Thierry Lenain est un auteur engagé dans « l'accompagnement » des enfants, c'est-à-dire amener les enfants à construire des outils pour mieux appréhender le monde et le comprendre.

¹⁴¹ Martine Burgos et Mnon Hébert, « Observation des territoires mentaux convoqués par divers adolescents dans l'interprétation du Passeur de Loïs Lowry », dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir), *Le texte du lecteur*, op. cit., p. 250.

¹⁴² *Id.*

¹⁴³ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 66.

¹⁴⁴ *Id.*, p. 64.

¹⁴⁵ *Id.*

C'est un ancien instituteur cofondateur et rédacteur en chef de la revue *Citrouille*, éditée par l'Association des Librairies Spécialisées Jeunesse.

Ces deux romans abordent des thèmes différents. Le premier traite d'une situation conflictuelle dans une école. En apparence, on pourrait facilement croire à un simple « cas d'école », une histoire banale, mais les évènements, vraisemblables, mais peu probables, convoquent l'enfant comme témoin de la situation. Il s'agit d'une enquête au sein de la classe car des poupées barbies ont été « agressées ». Plusieurs élèves sont les parfaits coupables étant donné leur différence comme leur physique, leur comportement ou encore leurs origines familiales. L'enquête se déroule pendant tout le roman, au cours duquel viennent s'ajouter différents évènements qui perturbent les recherches.

Les thèmes traités sont : le racisme, la tolérance, la vengeance. Mais les enfants y entendront-ils le même écho ? Le roman travaille avec provocation sur les stéréotypes, qui sont clairement mis en avant par l'auteur. Ce premier roman est relativement proche du quotidien des enfants, car ils concernent la vie d'une classe et d'une école. L'arrivée d'un enfant originaire du Maghreb semblerait éveiller quelques réactions. Cette lecture permettra-t-elle d'aborder certaines valeurs ?

Dans le deuxième roman, à travers l'expérience d'un petit garçon face à la mort, nous traversons une série d'évènements qui questionnent son propre rapport à la mort et au deuil. Le narrateur, évoquant la mort de son grand-père quand il avait huit ans, revient sur son ressenti et ses moyens mis en œuvre pour faire face à cette immense peine et ce sentiment jusque là inconnu. Il évoque les thèmes de la mort, du deuil, de la séparation et de la famille.

Ces deux romans chercheraient-ils trop l'identification ? Sont-ils trop proches du quotidien ? La métaphore est-elle présente ? Opère-t-elle ? On peut d'emblée répondre que chaque élève y trouvera des choses uniques, et d'autres plus communes – mais dans quelle mesure ? En effet, ces deux romans abordent des thèmes qui sont centraux dans notre société, et ils sont écrits de manière à ce que l'enfant puisse s'identifier au narrateur. Cela suffira-t-il à créer les conditions d'émergence de la subjectivité du lecteur ? Le carnet du lecteur permettra-t-il de mettre à jour cette subjectivité ? Je ne prétends répondre à toutes ces questions systématiquement, mais j'espère trouver quelques éléments de réponse.

V.5. Le carnet du lecteur et le cercle de lecture

Les activités du carnet du lecteur et du cercle de lecture sont complémentaires dans notre dispositif, et constituent en même temps des éléments de notre recherche. Elles s'inscrivent en

continuité des activités qui sont menées en parallèles dans la classe. Mais il ne s'agit pas ici de faire de ces deux activités des objets de recherche en soi. Elles représentent une autre forme de trace de la part d'humanité de l'enfant, de son intimité, de son implication sociale. Sans lire l'œuvre, ou sans tenir son carnet, l'élève ne pourra pas participer au cercle de lecture. Pour nous, le fait de vouloir s'engager, motivé par les conditions de la tâche, représente déjà une transformation majeure pour certains élèves qui frôlent le « décrochage scolaire ».

Ce comportement a été observé dans la classe, par exemple pour Hédi, dans le cadre du présentoir à livre, mais également lors de ces activités. C'était très intéressant de voir comment, sur treize élèves engagés dans l'activité, à peine la moitié y était entrée de manière active. Pour le reste, il y a eu plusieurs moments de flottement, des moments où l'on retient son souffle avant l'exécution de l'artiste. Pour l'enseignant, l'attitude à adopter est délicate. On sent que l'enfant est sur un fil, et qu'il peut constamment tomber dans le refus ou au contraire trouver une brèche et s'engager, cheminer. Souvent, j'ai eu l'impression d'entendre le questionnement des enfants en attente devant le carnet : « Ai-je envie de m'engager auprès de ce personnage ? De le découvrir davantage ? Dois-je faire l'effort d'essayer de tout comprendre ? Ou faire semblant ? Pourquoi d'ailleurs ? Pour faire plaisir au maître, à mes parents ? Pour faire comme les autres ? Mais non, ça me parle en fait, cette histoire, oui, ça me fait penser à... Ai-je le droit de raconter ça ? De penser telle ou telle chose sur le livre ? Sur moi ? Sur ma famille ? »

En effet, comme le disent Claude Burdet et Sonia Guillemin, ce carnet est un « écrit partagé¹⁴⁶ » qui favorise la connaissance réciproque entre maître et élève et qui archive les différentes stratégies de compréhension des enfants. Néanmoins, ce carnet ne peut pas endosser tous les rôles. Certes, nous pensons qu'il peut avoir différentes fonctions par rapport au profil des enfants et du « sujet lecteur », mais que ces fonctions ne sont pas figées, qu'elles peuvent se cumuler et changer en fonction de l'œuvre lue. Ces activités pourront tantôt aider aux déplacements des représentations de l'écrit, tantôt favoriser la compréhension, ou encore proposer des possibilités d'existence, donner un sentiment d'appartenance aux groupes, favoriser la rencontre et/ou redécouvrir l'autre. Il me semble ici, que vouloir donner un objectif figé en préalable de ces activités est une erreur dans la conception de cet enseignement. C'est penser que nous courons tous aux mêmes buts au même moment de notre existence, c'est refuser l'altérité, la singularité de chacun. Certes, nous pouvons jalonner notre

¹⁴⁶ Claude Burdet et Sonia Guillemin, « Le carnet de lecture dans les cercles de lecture : forme, statut et usage », dans S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture...*, op. cit., p. 89.

dispositif et ces activités, tenter d'identifier les variables, imaginer les réactions des enfants, pour tenter de concevoir un enseignement propice aux apprentissages, dit-on, mais c'est bien dans ce que nous proposons que l'enfant se fixe ses propres objectifs, me semble-t-il, proportionnellement au degré d'ambition qu'on lui autorise. C'est un pari particulier qu'il faut faire, sans attente de retour sur soi, et pour soi. Mais c'est toujours un pari, dans le sens où l'on met des choses en place, on investit et on s'investit, mais sans avoir connaissance du résultat. L'obstacle est que l'école veut des résultats visibles, au bout d'un cycle, d'un an, même d'une période (six ou sept semaines). Si l'attente de résultats fait partie intégrante du dispositif, alors tout ça a un coût qu'il convient d'évaluer à l'avance, et que l'on s'autorise ou pas. L'école n'a pas un coût, elle n'a que de la valeur, et la valeur qu'on lui attribue.

Alors, nous devons être créatifs dans ce que nous proposons aux enfants, essayer de varier les activités, susciter les curiosités, éveiller les soupçons, cultiver les intelligences à travers les sens. Le cercle de lecture est une activité complexe, qui demande de la pratique de la part des participants, y compris l'enseignant. Les questions doivent permettre de parler, de réorganiser, de déplacer les jugements, les façons d'être face à soi, aux autres, au monde. Il doit y avoir de la place pour « je n'ai pas compris ce que tu as dit, explique nous ». Cela renvoie à cette bienveillance que nous évoquions plus haut, une attention à la langue et sur son propre langage, donc à l'enfant. Il me semble que l'acte de prendre part à la discussion renvoie à l'envie de se proposer différemment aux autres, d'inscrire son intelligence dans celles des autres, autrement qu'avec les poings.¹⁴⁷ Il s'agit de créer un espace où il y a la possibilité de s'exprimer, d'exister, où ce que tu penses, ce que tu ressens et ce que tu es, m'intéresse. Mais, également un espace où l'on autorise l'enfant à parler de lui, où il s'autorise le doute, s'accompagnant de la vigilance intellectuelle de l'adulte (logique, chronologique, reformulation), d'une exigence éthique (attention au « toujours et partout »), de reconnaissances réciproques, et enfin une acceptation de l'incertitude : échanger, coopérer, cheminer, braconner, s'approprier, se décentrer, juger, choisir, lier... C'est une invitation à la table des négociations, et l'enseignant doit créer les conditions pour que l'élève s'y invite. Pour Alain Bentolila, c'est toujours une relation particulière entre la langue et son usager, mais « toucher l'autre, le transformer un tant soit peu, laisser dans sa mémoire une trace même légère, même éphémère, [...] mais une trace, c'est là la fonction de la langue¹⁴⁸ ».

¹⁴⁷ Notons ici deux phrases prononcées par des élèves lors d'un cercle de lecture et qui illustrent bien ces propos : « Elle va comprendre ce que je pense » et « Je languis d'être après les vacances pour emprunter des livres ».

¹⁴⁸ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, op. cit., p. 166.

On peut espérer que les conditions de la tâche engagent les négociations linguistiques, et que celles-ci, réalisées collectivement, aboutissent à deux formes de sentiment d'existence. Chacun ressort avec un peu plus de l'autre en soi et de soi en l'autre, voyant naître un sentiment d'existence personnelle, mais aussi collective, d'avoir lu le même livre, ressenti des sentiments face aux mêmes œuvres, et partagé le même projet.

D'un point de vue pédagogique et didactique, on peut s'interroger sur les portées des activités comme le carnet ou le cercle, non-inscrites dans un dispositif plus large. Se posent également des questions sur la nature de la trace, sur la place de l'image et du texte, sur le recours aux outils de la classe et aux autres.

Chapitre VI. Les résultats

Pour analyser tout le protocole, j'ai décidé de repartir des trois hypothèses évoquées en introduction, et d'établir dans un premier temps une analyse globale. Dans un deuxième temps, je traiterai en revanche séparément les autobiographies, les carnets du lecteur et l'enregistrement oral d'un cercle de lecture (voir annexe 1).

Rappel des hypothèses :

Hypothèse 1 : Le dispositif (autobiographie du lecteur, présentoir à livre, carnet de lecture, cercles de lecture) permettrait de développer la curiosité et ainsi de transformer, de déplacer les représentations du livre et de la lecture, et proposerait des cheminements d'existence possible.

Hypothèse 2 : Le carnet du lecteur favoriserait la construction identitaire à travers les différents langages.

Hypothèse 3 : Le cercle de lecture, s'appuyant sur le carnet du lecteur, serait susceptible de développer des stratégies cognitives chez les « faibles compreneurs », des automatismes de questionnements, qui favoriseraient la compréhension des œuvres.

Tout d'abord, il est à noter que ces trois hypothèses se recoupent dans la mesure où le protocole invite les élèves à faire des liens entre les différentes activités proposées et qu'elles sont complémentaires.

VI.1. Analyse globale

Le protocole expérimental mis en place dans la classe s'est achevé en tant que « protocole de recherche », par la deuxième passation du questionnaire sur l'autobiographie de lecteur (voir en annexe 5). En revanche, il prend aujourd'hui une autre forme que celui d'une recherche. Il pourrait s'inscrire à l'avenir comme projet de classe, voire comme projet d'école. Bien évidemment, des aménagements et des adaptations sont nécessaires. Cette expérience a permis de constater, par le nombre de livres « passés » entre les mains des enfants (voir

annexe 4), qu'ils soient feuilletés, lus, ou simplement regardés, que le livre pouvait susciter la curiosité, et attirer les enfants, d'emblée, les plus réticents.

On peut citer en exemple Hédi, élève refusant de lire la moindre consigne et cherchant encore, la plupart du temps, le sens de sa présence à l'école. Cet élève a doucement apprivoisé le présentoir, et d'étape en étape, il a fini par crier un jour, le 11 mars 2015, haut et fort en classe : « Maître, j'ai fini ! J'ai fini mon livre. C'est la première fois que j'finis un livre, j'suis trop content, et en plus il fait 40 pages, j'suis un bogoss hein ! » Il s'agissait d'un album avec beaucoup d'images mais néanmoins du texte sur toutes les pages. C'était pour moi, et surtout pour lui, les débuts de quelque chose. Non pas parce que les livres allaient le transformer à jamais, mais parce qu'il était réellement en situation de réussite, et si celle-ci pouvait passer par le livre, alors peut-être que la rencontre avait eu lieu, peut-être que, pour lui, c'était simplement un défi de finir ce livre, ou de connaître la fin de l'histoire. Par la suite, d'autres livres furent les heureux élus d'Hédi, mais pas tous eurent le même succès. Il alternait les lectures, mais elles se soldaient souvent par un abandon. Pourtant, il me disait souvent : « Maître, je vais lire celui là, c'est bien pour moi ? » Il s'agissait souvent des *Harry Potter*, de quatre ou cinq cents pages. Alors, je lui disais ce que je pensais, mais il voulait commencer et je le laissais faire. Les élèves me disent souvent, aujourd'hui encore, qu'ils pensent qu'il y a dans les livres des réponses à des questions existentielles, tout comme moi d'ailleurs.

Il est certain que chaque élève a eu une expérience unique dans ce dispositif, et que pour beaucoup je n'en ai aperçu que des brumes. Je peux néanmoins constater que moins d'un quart des élèves, c'est-à-dire cinq élèves sont tout de suite rentrés en contact avec les livres, et que les activités proposées étaient accueillies par eux comme une aubaine car on leur demandait de choisir, de présenter, de lire des livres dans des temps institutionnalisés par le maître¹⁴⁹. Ce fut assez surprenant de voir à quel point les livres devenaient des objets convoités par le simple fait de les placer sur le présentoir. La combinaison d'une présentation orale plus ou moins préparée d'un camarade, et du placement du livre sur le présentoir personnalisé, ont été des conditions qui ont déjà amorcé le changement des représentations sur le livre. Il devenait un objet de désir, de curiosité et à toucher. Cela laisse entrevoir la place et la liberté que l'enseignant doit donner aux enfants et aux livres.

Les temps d'appropriation des espaces et du mobilier de la classe sont une condition nécessaire à l'adhésion des enfants dans le projet proposé. Il est évident qu'à l'avenir, ce

¹⁴⁹ Les activités de lecture restent trop souvent des temps où l'élève *doit* lire pour répondre à des questions, ou des moments où il *peut* lire, en autonomie, sans faire de bruit et souvent seulement quelques minutes quand il a fini son travail.

projet doit commencer en tout début d'année afin d'augmenter les chances de créer cette rencontre et ces échanges.

Le dispositif fut l'occasion de nous confronter à des difficultés d'organisations (oublis de remplir les cahiers des emprunteurs et des passeurs, absence de date, perte de livres, dégradation des feuilles etc.). Pour cela, j'avais décidé au début de faire un bilan tous les quinze jours pour remettre de l'ordre et relancer les emprunts, mais au fil des mois, j'ai fini par espacer ces bilans. Par choix, je n'ai jamais voulu désigner de responsables car je voulais que tous soient responsables. Il serait peut-être intéressant d'instaurer un temps de bilan à la fin de chaque semaine ou tous les quinze jours, conduit par les élèves tour à tour, afin de renouveler le contact entre les œuvres et tous les élèves.

Les thèmes des livres présentés par les bibliothécaires furent ceux des romans lus par les CM1, et qui ont fait l'objet des carnets du lecteur et des cercles de lectures. Je pense que le renouvellement des livres est une question prioritaire, et à laquelle je n'avais pas pensé en amont. Plusieurs pistes s'offrent à l'enseignant :

- Laisser un temps suffisamment long les livres reliés par un même thème, pour permettre aux élèves de lire au moins deux livres, sachant que les vitesses de lecture sont considérablement différentes. Doit-on se baser sur les plus « lents » ? Certainement. Les meilleurs lecteurs pourront alors multiplier leurs lectures.
- Renouveler rapidement le stock pour augmenter la quantité de livres proposés et ainsi augmenter les chances de rencontre entre les enfants et les livres.
- Proposer plusieurs thèmes en même temps, ce qui pose la question de la taille du présentoir.

Il semble qu'un temps suffisamment long soit nécessaire pour permettre aux élèves de s'approprier une fois de plus « le nouvel arrivage ». Les emprunteurs les moins pressés ont parfois besoin de voir les autres emprunteurs choisir, parfois lire ou finir un livre, pour se décider à se diriger vers le présentoir. En revanche, il ne faut évidemment pas se cantonner aux livres du présentoir. Ce cas s'est présenté avec des élèves très bons lecteurs qui voulaient lire un livre choisi dans la fameuse bibliothèque de classe. Pour évoquer quelques chiffres, sur une période de quatre semaines, il semble que nous pouvons proposer un nombre de livres environ égal au double du nombre d'élèves. Dans notre classe de 24 élèves, il y avait régulièrement 40 livres disponibles à l'emprunt, dont une vingtaine empruntée, ce qui laissait une autre vingtaine toujours présente sur le présentoir. Il faut rappeler que le présentoir ne pouvait pas accueillir 40 livres. Ces données soulèvent enfin la question essentielle de la place accordée à ces temps d'activités dans la semaine de classe. On peut facilement comprendre

que les quatre semaines consacrées à un thème peuvent se révéler courtes, si peu de temps est alloué à ces activités.

VI.1.1. L'évolution des pratiques dans le temps

Il s'agit donc de questionner la place d'une telle pratique à l'intérieur de notre emploi du temps hebdomadaire et de réfléchir à la place que l'on veut lui donner. Ce fut donc le point le plus difficile à gérer en classe. On pourra observer le déroulement des séquences de travail en annexe 1.

On peut de manière simple diviser l'évolution des pratiques en trois temps.

Période de présentation : Les quatre premières séances, notamment celles des présentations, de décorations et de fabrications, furent des séances encadrées par l'enseignant et définies dans le temps.

Période d'activités non encadrées : Cette période fait suite à l'euphorie des premiers temps. Ayant consacré une dizaine d'heures au lancement du dispositif, j'ai rapidement, de manière parfois inconsciente, un peu culpabilisé, voulu consacrer moins de temps à ces activités, contraint par le découpage disciplinaire de mon emploi du temps. Dès lors, les temps de lecture sont devenus plus rares et les emprunts ont rapidement diminué comme on peut le constater sur le cahier des emprunts. Nous sommes passés de, entre dix et quinze emprunts par jour à cinq, six emprunts par jour. On peut malheureusement voir aujourd'hui que pendant cette période, notre objectif avait pris une direction totalement contraire à ce que je recherchais. Pour preuve, on peut constater que pendant cette période, seuls les élèves « bons lecteurs » ont emprunté des livres. En effet, ces activités s'étaient réduites dans la bouche de l'enseignant à : « Vous aurez le droit quand vous avez terminé ». On peut facilement faire la correspondance entre les « bons » élèves et les « bons » lecteurs. Seuls eux bénéficiaient de ces activités. Pour les autres, elles se réduisaient souvent à constater qu'ils n'avaient encore pas eu le temps d'avancer leur livre ou d'en choisir un.

Période d'activités instituées : Après plusieurs remarques de mes élèves « faibles lecteurs » me précisant qu'ils n'avaient jamais le temps d'emprunter et de lire, j'ai donc assumé mes choix, convaincu des bienfaits des activités proposées. J'ai donc intégré dans mon emploi du temps, deux temps de 30 minutes dans la semaine. Concrètement, il existait pour certains beaucoup plus de temps qu'une heure par semaine. En effet, je voulais que certains comprennent que j'acceptais ces lectures « clandestines » sous le bureau, mais je ne voulais pas que cela vienne de moi, mais que la décision soit autonome. Cela a pris du

temps, mais il y a aujourd'hui des élèves différents qui prennent leur livre dans les changements d'activités, ou dans les temps d'attente. Je tenais à respecter les besoins des enfants, ceux qui en veulent plus devaient trouver des temps, faire des choix, à savoir, quel temps était propice à ouvrir son livre ou à se lever pour emprunter. Pour cela, l'enseignant doit jouer un rôle déterminant pour essayer d'être juste. Ce n'est pas parce que l'on accepte un droit pour un, que l'on n'est pas juste pour les autres ; il s'agit de s'adapter aux besoins de chacun, et de comprendre qu'ils n'ont pas tous les mêmes envies et les mêmes besoins. On parle alors d'équité. Il m'a donc semblé que nous avons trouvé un certain équilibre entre les séances encadrées et tous les temps « clandestins » qui existaient dans la semaine, pour que chaque enfant trouve sa place dans le dispositif et chemine au rythme de ses lectures.

Enfin, il me semble important de préciser que si l'on peut à juste titre penser qu'un certain climat de respect et de travail est préalable à ces activités, on ne doit pas s'interdire de croire, que la construction de ce climat peut passer par ce genre de dispositif. Tout d'abord par les responsabilités qu'il engage, les pistes d'appropriation de l'environnement de travail qu'il propose, ou encore les liens qu'il tente de tisser, à travers les lectures communes.

Aujourd'hui, il est difficile de répondre sans précaution à la troisième hypothèse, mais nous pouvons néanmoins constater une augmentation significative des pratiques de lecture dans la classe et hors temps de classe (d'après les retours des parents). Les pratiques sont plus régulières à la maison, dans la voiture sur les longs trajets et les enfants lisent eux-mêmes plus d'histoires à leur entourage. On peut penser que les représentations du livre ont changé, qu'elles se sont déplacées chez l'immense majorité des élèves. En revanche, j'ai pu observer le retour de certains comportements de refus ou de dégoût face à des activités plus traditionnelles (texte sur feuilles volantes, imposés, questionnaires). De plus, ces comportements étaient présents chez des « bons lecteurs », d'habitude moins expressifs. Quant aux possibilités d'existence, sont-elles visibles ? Nous pensons réellement que les changements qui peuvent s'opérer sur les représentations du livre, accompagnées d'une prise de conscience de ces changements chez l'enfant lui-même, montrent déjà les preuves d'une réorganisation de la pensée et de la façon de voir le monde. Cette prise de conscience que l'on peut tout simplement changer d'avis est essentielle, nous l'avons vu dans la partie théorique. Il est vrai que d'avoir entendu de nombreux parents dire que leur enfant voulait aller emprunter des livres à la bibliothèque ou alors qu'il prenait du temps pour lire dans différents lieux, montre clairement l'impact de notre dispositif sur les pratiques des élèves, mais surtout sur le quotidien des enfants et des sujets qu'ils sont

VI.1.2. Les phases chez les élèves : appropriation, cheminement, créativité

Pour conclure sur cette analyse des pratiques, il me semble que nous pouvons observer plusieurs phases dans « l'être » des enfants dans ce dispositif :

Phase d'appropriation : Les enfants recourent systématiquement, dès leur plus jeune âge, à une appropriation de l'espace qui est autour d'eux. Cela se fait dans les premières années de vie, notamment par le toucher. Mais au fil du temps, et après quelques milliers de remarques de « ne pas toucher », les enfants s'interdisent de s'approprier les espaces qui leur sont dédiés, ils en oublient même que c'est pour eux. Il est donc du rôle de l'enseignant de créer les conditions de cette appropriation par le toucher, mais également par le savoir. Il me paraît essentiel que les enfants, dès le début d'année, quel que soit leur âge, puissent explorer l'espace dans lequel on les oblige à vivre, et même où nous allons exiger le meilleur d'eux-mêmes. Pour moi, cela va du simple toucher à la connaissance de l'histoire de son école, de son collègue ou de son lycée. Dans le cadre de notre travail, cela est passé par la restauration et la décoration du présentoir. Mais cela aurait dû également passer par sa construction, mettant en jeu des intelligences multiples, trop rarement sollicitées à l'école. L'enseignement doit également rendre ses activités et ses projets explicites, en échangeant constamment avec les enfants, sans renvoyer à plus tard les questions qui peuvent paraître d'emblée hors contexte. L'enseignant doit tenter de répondre avec le plus de sincérité aux peurs, aux angoisses et aux curiosités des enfants. Il me semble que ce temps où l'enfant construit des repères, peut exister lors de nombreux moments de sa vie. L'accueil de la nouveauté (lieux, personnes, situations) est souvent vécu comme une intrusion dans son intimité bien construite, et que l'on protège hardiment. Donner aux enfants un temps d'appropriation, où l'on construit des repères d'abord mouvants, puis de plus en plus structurés, constitue une condition nécessaire à tout ce que nous pouvons leur proposer par la suite. C'est une condition du bien-être et du bien-vivre ensemble.

Phase de cheminement : Suite à ce temps d'adaptation et d'appropriation, qui n'est jamais achevé et qui diffère selon les individus, on a pu observer une période où les enfants se sentaient plus à l'aise, et où, surtout, ils exprimaient toujours un peu plus leur singularité. En effet, une fois que nous avons mis à distance les obstacles qui empêchaient les enfants de se sentir exister en tant qu'individus (évoqué en partie théorique : relation enseignant/élève, évaluation, attente scolaire, représentation de ces attentes), nous avons entendu l'expression des sentiments, des angoisses, des désirs, des joies, des questionnements qui naissaient chez eux. Là encore, les réactions sont multiples, mais elles ont en commun l'expression libérée d'une part de leur humanité. Dans le cadre de notre travail, le livre fut notre support à ce que

l'on peut peut-être appeler une forme d'épanouissement, mais je suis convaincu que cela peut passer par différents supports. Cet épanouissement devrait même pouvoir être visible dans d'autres moments de classe. Encore une fois, la segmentation des disciplines et l'activité sous contrainte, proposées de manière brutale aux enfants, ne permettent pas d'inviter l'être qui se cache derrière l'élève. « Sois élève », « Tu ne fais pas ton métier d'élève », « Tu dois être un élève comme les autres »... Les phrases ne manquent pas, « le métier d'élève » est même un des paramètres principaux pour caractériser le profil des élèves. Un enfant qui ne serait pas élève serait un enfant en difficulté qui déclenche des procédures de prise en charge par un enseignant spécialisé. Il n'est pas élève, car on n'accepte pas qu'il soit enfant à l'école. Les enfants devraient pouvoir laisser aux portes de l'école tout ce qui fait qu'ils sont enfants ! Il est évident que la prise en compte de chacun en tant qu'individu dans l'école, renvoie à des problématiques de l'école en général que nous avons déjà évoquées plus haut (notamment les effectifs). Cette phase de cheminement serait une période où l'enfant a atteint une configuration particulière de ses pensées, de ses peurs, de ses désirs, de son humanité, un certain équilibre qui lui permettrait de réaliser des réajustements de ses représentations et d'accéder plus facilement à des parties de soi. On pourrait apparenter cet état à une certaine disponibilité de l'enfant à pouvoir s'épanouir, c'est-à-dire ressentir du bien-être, et, dans le cadre de l'école, trouver du plaisir dans les activités proposées.

Dans le cadre de notre travail, cela a pu s'observer chez certains élèves, qui ont trouvé leur rythme dans leurs temps de lecture, qui n'ont pas hésité à parler avec les autres ou avec l'enseignant de leurs lectures et de leurs questionnements, ou encore qui ont cherché à devenir acteurs du dispositif, acteurs de leur vie à l'école, en proposant, en discutant, en donnant leur avis.

Phase de créativité : Cette troisième phase ne montre aujourd'hui pas encore de réels signes, mais j'ai l'impression que nous allons rencontrer une certaine routine si nous en restons là. Les différentes propositions des élèves, notamment de pouvoir dessiner leurs lectures sur la porte de la classe, fut un signal lancé pour créer de la nouveauté. Alors plusieurs pistes assez simples existent : l'existence d'un produit final comme un projet à plusieurs classes, une présentation de nos lectures en fin d'année, une exposition ou la construction d'une bibliothèque d'école à l'aide des livres lus chaque année. Comment amener de la nouveauté et ainsi renouveler les possibilités de cheminer ? La question de la nouveauté est centrale dans la conception de l'enseignement, mais pas seulement. Il me semble qu'il en est de même pour divers moments de la vie. Le besoin de créer de la nouveauté, de changer de situation, de solliciter diverses intelligences, est parfois urgent pour

ne pas tomber dans les discours de vérité, ou encore prendre ses représentations pour des certitudes.

VI.2. Analyse des activités langagières

VI.2.1. Analyse des autobiographies

Les autobiographies révèlent pour la grande majorité des élèves une certaine évolution de leur identité de lecteur. Ce constat est très facilement observable dans les écrits des élèves. Les deux écrits présentés en annexe 5 sont les mêmes questionnaires remplis à deux dates données : le 19 décembre 2014 et le 2 avril 2015. Il s'agit de deux élèves de CM1, différents du point de vue de la compréhension des textes, du plaisir éprouvé à lire et du temps de participation en classe. J'ai choisi de présenter leurs écrits car ils me paraissaient représenter au mieux le reste de l'effectif. Il s'agit d'Achrafé et d'Agathe. Voici les descriptions de ces deux élèves avant le protocole, se basant leur travail en classe.

Achrafé est un élève « faible lecteur », qui refuse régulièrement la lecture des textes imposés, mais qui aime parler des lectures des autres. Il possède un niveau de langage et de vocabulaire inférieur à ce qui est attendu dans les programmes officiels de l'école primaire en CM1. Son comportement en classe est parfois inadapté au travail de groupe, et il rencontre certaines difficultés à tenir sa concentration plus de cinq minutes. Il trouve que les textes sont toujours trop longs et trop difficiles à comprendre. En revanche, il n'hésite pas à poser des questions sur le sens des phrases, comme on le verra durant le cercle de lecture enregistré. Sa lecture est saccadée et les mots inconnus sont régulièrement « accrochés ». Les liens logiques et chronologiques sont absents dans ses propos lors des discussions en classe.

Agathe est une élève qui répond aux attentes de son niveau. Sa lecture est fluide, et sa compréhension rarement confuse. Elle participe activement aux questions sur la compréhension et possède un très bon niveau en vocabulaire. En revanche, elle lit très peu en classe et à la maison, mais apprécie qu'on lui raconte des histoires. Elle est très à l'écoute du maître et intervient très régulièrement pour donner son avis ou faire des remarques sur certains passages. Les règles de travail de groupes ne sont pas encore totalement intégrées pour cette élève.

Autobiographie de lecteur : Achrafe : JAUNE : 19/12/2014

Violet : 02/04/2015

QUEL LECTEUR ES-TU ?

1) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?

Il sert à lire et apprendre des choses que je ne savais pas. Cela sert à apprendre pleins de choses.

2) Aimes-tu lire des livres actuellement ? (entoure la bonne réponse)

Pas du tout un peu beaucoup énormément

3) Quelles sortes de livres aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses

albums, contes, BD, mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour, poésie

4) Tu peux citer un ou plusieurs titres d'un livre que tu as aimé ?

Le monstre c'est mon frère, Les trois petits cochons. Pourquoi je rougis qu'en j'entends le mot « sexe ».

5) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu l'aimes?

Je l'aimais parce qu'il y a du suspense et le loup essaye de casse la maison. Parce que ça raconte des choses que j'adore.

6) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?

Béatrice Rours. Nathan, Sandrine Pernush.

7) Où aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ? Dans ma maison et dans ma chambre (même réponse deux fois)

8) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)

Couché assis dans un fauteuil Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???

9) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)

De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ? De l'école

D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?

10) Qu'est ce qui te fait choisir un livre ?

Je regarde les images et la couverture. Quand les dames de la bibliothèque m'ont raconté les résumés des histoires.

11) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Jamais Parfois Parfois Souvent Toujours

12) As-tu déjà dessiner ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Jamais Parfois Souvent Souvent Toujours

13) Lis-tu des histoires à d'autres personnes ?

A Qui ? **des personnes**.....**À ma soeur.**

Où ? **Dans sa chambre.**

Quand ? **Le soir.**

Pourquoi ? **Parce qu'elle me demande.**

14) Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont raconté des histoires ou lu des livres ? (entoure la bonne réponse)

Oui **Non** Ne sait pas

Qui ? **Le maître**

15) Y a t'il un livre ou une histoire que tu n'as pas aimé ? Cite son titre.

Les trois brigands. **Harry potter.**

16) Pourquoi tu ne l'as pas aimé ?

Il n'y avait pas de suspense et il ne racontait que des choses impressionnantes. **Parce que ça ne parle de rien.**

17) Quel est ton souvenir le plus ancien d'un livre que tu as lu ou d'une histoire qu'on t'a racontée ?

Les trois petits cochons. **Les trois brigands.**

18) Raconte ce dont tu te souviens dans l'histoire, dans les images ?

Quand le loup soufflait dans les maisons des trois petits cochons. **C'était des voleurs bizarres.**

19) Où l'as-tu lu ? Qui te l'a racontée ?

Ma maîtresse. **Je l'ai lu en CP, ma maîtresse.**

Il ressort de ces deux autobiographies trois idées principales :

- L'envie de lire s'est accentuée pour cet élève : Achrafe aime davantage les livres et lit des histoires aux autres.
- Le rôle du dispositif : Il évoque les livres lus par le maître et ses choix en fonction des résumés lus par les « dames de la bibliothèque », intégrées au dispositif.
- Le rôle de l'école : On constate qu'on lui a raconté peu ou pas d'histoire(s) en dehors de l'école. Il cite des livres et des souvenirs de classe.

Achrafe semble parfois ne pas comprendre totalement les questions et le sens de cette autobiographie. Il paraît en manque de vocabulaire pour répondre aux questions, et il se raccroche à ses quelques souvenirs. Suite au dispositif, il cite un nouveau titre et ses raisons pour choisir un livre.

Autobiographie de lecteur : Agathe : JAUNE : 19/12/2014

Violet : 02/04/2015

QUEL LECTEUR ES-TU ?

17) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?

À enrichir dans ma culture. Cela sert à enrichir dans mon vocabulaire.

18) Aimes-tu lire des livres actuellement ? (entoure la bonne réponse)

Pas du tout un peu beaucoup énormément

19) Quelles sortes de livres aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses

Albums, contes, BD, mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour, poésie

Albums, contes, BD, mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour, poésie

20) Tu peux citer un ou plusieurs titres d'un livre que tu as aimé ?

Loulou, Plouf, Le prince de Motordu, Le lapin à roulettes. Plouf, Bhi-Bhi et le boufon gonfron, Touche pas à mon copain.

21) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu l'aimes?

Je les aime car c'est plutôt des livres qui se lisent vite. La plupart du temps parce qu'il y a de l'action et de l'amour.

22) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?

Oui Nathan, enfin jne sais pas trop. Non

23) Où aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ?

Je n'aime pas les livres. Dans ma chambre.

24) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)

Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???

25) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)

De la bibliothèque ? De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ?

D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?

26) Qu'est ce qui te fait choisir un livre ?

Rien, je les feuillette. Le résumé et feuilleter les pages.

27) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Jamais Parfois Parfois Souvent Toujours

28) As-tu déjà dessiné ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Jamais Parfois Souvent Toujours

- 29) Lis-tu des histoires à d'autres personnes ?
 A Qui ? **À Loucas un enfant de trois ans.**
 Où ? **Dans sa chambre.**
 Quand ? **À 14H30.**
 Pourquoi ? **Parce que je l'aime bien.**
- 30) Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont raconté des histoires ou lu des livres ? (entoure la bonne réponse)
Oui ~~Oui~~ Non Ne sait pas
Qui ? **Mes parents quand j'étais toute petite.** **Le maître et ma famille.**
- 31) Y a t'il un livre ou une histoire que tu n'as pas aimé ? Cite son titre.
Non je les ai tous aimés. ~~Non~~
- 32) Pourquoi tu ne l'as pas aimé ?
Je les ai tous aimé ! ~~Non.~~
- 33) Quel est ton souvenir le plus ancien d'un livre que tu as lu ou d'une histoire qu'on t'a racontée ?
Non aucun. **Martine et l'oiseau.**
- 34) Raconte ce dont tu te souviens dans l'histoire, dans les images ?
Rien. **C'était de l'anniversaire de Martine et elle a eu un oiseau et l'oiseau faisait n'importe quoi.**
- 35) Où l'as-tu lu ? Qui te l'a racontée ?
Mes parents dans ma chambre.

Agathe a plus de facilités à argumenter ses réponses par rapport à Achrafe, et elle nous montre à travers ces deux autobiographies plusieurs évolutions :

- Agathe a appris à aimer les livres et même à les faire partager aux autres.
- En lisant, ses envies d'écrire et de lire sont devenues plus en plus fréquentes ce qui peut montrer le rôle « starter » du carnet du lecteur et des cercles de lecture.
- Enfin, ses choix des livres ne se portent plus sur la quantité de pages mais sur le contenu de l'œuvre et ce qu'elle a ressenti au cours des lectures.

Le dispositif a clairement opéré un changement du regard qu'elle portait sur le livre, sur son utilité et sur ses usages. Elle n'hésite pas à citer une histoire qu'elle n'a pas aimée et nous dire les raisons.

Il est aisé de voir que les élèves aiment davantage lire aujourd'hui qu'avant le dispositif. Ce résultat, qui pouvait paraître évident, révèle de réels apprentissages des élèves sur leur identité de lecteur, même si on peut d'emblée se poser la question des apprentissages durables.

Le deuxième point que nous pouvons constater pour tous les élèves sans exception, est que la somme des activités de ce dispositif est venue enrichir leur bibliothèque intérieure, dont parle Michèle Petit. Cela se traduit par une augmentation des noms d'auteurs et des titres cités par les élèves. De plus, il semblerait que ce brassage des livres, dans et hors de la classe, ait réactivé certains souvenirs ou certaines facettes de leur identité de lecteur. En effet, on observe plus de réponses aux questions sur leur passé et leur mémoire au questionnaire du mois d'avril.

Quant aux questions sur leur désir de s'exprimer durant leurs lectures, les réponses montrent une volonté accentuée, après le dispositif, à vouloir dessiner, et, dans une moindre mesure, un besoin d'écrire. Ce résultat soulève plusieurs interrogations : La tâche est-elle trop complexe ? La forme des activités proposées autour du carnet permet-elle de développer ce désir ? Ces activités d'écrits sont-elles adaptées à des élèves de cet âge-là ? Pourtant, si l'on prend l'exemple d'Agathe ou d'Achrafe, on s'aperçoit d'un investissement croissant à écrire et à s'exprimer dans les carnets. Par rapport au profil d'Agathe et à ses travaux dans son carnet, qui se rapprochent de ce que Catherine Tauveron appelle « une posture scolaire », on peut s'interroger sur la nature des traces qu'elle exprime. L'a-t-elle fait car c'était le travail demandé ? Cette analyse plausible de son travail vient maintenant s'opposer à son implication débordante dans les cercles de lecture, comme on peut le voir en annexe 2. En effet, Agathe est très à l'aise pour prendre la parole, argumenter et exprimer ses ressentis, ce qui apparaît peu sur son carnet de lecture. Le carnet proposé, imposé, était-il adapté à son mode de pensée ? Était-il complètement approprié ? Suscitait-il le désir de le prendre, de l'ouvrir, et d'écrire ? Ou alors, un simple questionnaire permettait-il de connaître les enfants sur leur désir ? Les connaissent-ils ?

Il s'agit donc ici de constater que certains élèves sont plus à l'aise dans certaines activités, et qu'ils ne se connaissent pas forcément en tant que « lecteur ». Cet exemple montre la difficulté à tirer des conclusions par rapports aux différents profils de lecteurs, mais il montre surtout les limites des analyses de nos activités. Il révèle également que nos élèves ont développé différents types d'intelligence, c'est-à-dire qu'ils seraient, à un moment donné de leur existence plus ou moins disponibles à recevoir tel ou tel type d'informations. Il me semble que ce point essentiel de notre travail nous conduit à transformer les pratiques

d'enseignement quant aux contraintes fixées aux enfants, et cela qu'il s'agisse de contraintes matérielles, morales ou psychologiques. Remettre en cause notre enseignement, c'est penser que les temps d'appropriation des enfants sont une des conditions pour obtenir des transformations des représentations et des progrès dans les apprentissages.

Cet exemple soulève également la question du dessin dans les carnets de lecture. Sont-ils un levier pour insuffler l'écrit ou au contraire une bride à son expression ? La construction de son propre carnet, aurait-elle permis à Agathe de s'exprimer plus facilement ?

Enfin, un des changements principaux observés dans ces autobiographies, est l'activité de partage des lectures avec les autres, en dehors de l'école. Cela apparaît pour moi très positif, car cela révèle une certaine réussite des activités d'échanges et de partage autour des livres. Ce transfert montre que notre vécu au sein de la classe sort de l'école, influence les activités des enfants en dehors de l'école, et dans le même temps, nous met en garde quant à la qualité des activités proposées et leur portée dans le quotidien des enfants. Ce résultat peut s'expliquer par les lectures quotidiennes de l'enseignant dans la classe durant toute l'année, les différentes activités du dispositif, et surtout la place laissée aux ressentis des lecteurs face à une œuvre. Quand l'enseignant se donne à voir sur ses lectures, il désacralise l'objet livre, il le rend accessible, il en fait un monde connu et il se place en « passeur de livre ». Ce n'est pas parce qu'on n'a pas aimé un livre, le début ou la fin ou les illustrations, que l'on arrête définitivement de lire. On tâtonne, on cherche, on feuillette, on change. Pour certains enfants, le nombre de livres lus est peu élevé, et donc les chances de développer la curiosité ou le désir de lire est très faible. Si l'on propose seulement une activité de lecture d'un livre imposé, suivie de questions de compréhension, on diminue considérablement les chances de créer une rencontre singulière.

VI.2.2. Analyse des carnets du lecteur

L'analyse des carnets du lecteur est un exercice qui peut se révéler très dense et désorganisé pour moi, car les carnets sont nombreux et je suis débutant pour ce type d'exercice. Pour cela, j'ai tenté d'être concis en exposant quelques extraits en annexe 7, et de faire des choix dans l'observation de ces carnets. Cette analyse s'appuie naturellement sur les cercles de lecture. Il s'agit donc de voir s'il existe une différence dans les carnets entre les deux lectures :

Pas de pitié pour les poupées B : lecture PE + lecture élève + carnet du lecteur + **cercle de lecture**.

Un marronnier sous les étoiles : lecture PE + **cercle de lecture** + lecture élève + carnet du lecteur.

Le cercle de lecture se trouve donc avant l'activité sur le carnet pour la lecture du deuxième roman.

J'ai fait le choix de placer « le cercle de lecture » à deux moments différents, pour essayer d'en mesurer les effets sur les carnets. J'ai fait ce choix pour observer le rôle du cercle de lecture sur l'activité d'écriture des élèves dans leur carnet et ainsi voir si les élèves faibles « compreneurs » changeaient leur manière d'écrire et les types d'écrits. Il s'agit également d'essayer de répondre à la troisième hypothèse. Est-ce que les cercles de lecture placés avant le carnet apportent des changements dans les carnets du lecteur ? Si oui, lesquels ?

Il est difficile de conclure tout de suite sur les différences observables dans les carnets entre les deux romans. Il existe plusieurs indicateurs visibles directement pour l'enseignant, et j'en ai identifié quatre qui sont facilement observables :

- la quantité d'écrits,
- la quantité de dessins,
- la nature des écrits (copie de passage, sur le modèle des possibles, autres),
- autres traces.

De manière générale, les enfants étaient contents de participer à cette activité, et se montraient enthousiastes et volontaires. En revanche, j'ai pu constater des difficultés à commencer, à rentrer dans l'écrit. Les élèves s'interdisent d'écrire certaines de leurs pensées et même peut-être parfois, de les penser. J'ai donc préféré exposer mon carnet au risque d'influencer les pratiques. Mais entre aucune trace, et des traces suggérées, mieux vaut donner un « starter » à la mise à l'écrit. La dimension mimétique, c'est-à-dire la volonté de faire « comme le maître », est très présente et peut jouer le rôle de catalyseur.

Pour la majorité des élèves, on note une plus grande quantité d'écrits et de dessins à propos du deuxième roman. La cause est-elle la nature du protocole, le choix du livre, le moment dans l'année, le fait que ce soit le deuxième roman ou d'autres raisons ? Il est certain que les cercles de lecture suivant la lecture de l'enseignant, permettaient aux faibles « compreneurs »

de poser des questions, notamment sur le vocabulaire. Pour Achrafe, dans cette situation, on observe une certaine évolution dans la nature de ses écrits. Il a fait varier leur nature en passant de la copie de passage, aux questionnements, ou encore à l'expression de souvenirs et de ressentis (voir tableau ci-après). Ce changement n'est pas si net chez tous les élèves, et si l'on peut constater des évolutions, la quantité n'est pas révélatrice de l'expression d'une certaine subjectivité du lecteur.

Mais, on pouvait s'y attendre, il existe autant de carnets que d'élèves, dans leur forme et dans leur contenu. Et les curiosités naissent quand on s'approche de plus près des carnets, et que l'on essaie de les analyser, de les trier, de les catégoriser. Pour cela, j'ai voulu faire un tri en fonction des critères qui me paraissaient les plus révélateurs de leur implication dans cette activité. Il paraît assez facile, par un rapide balayage des carnets, de conclure sur leur participation et leur investissement. Je peux dire à ce sujet, qu'après l'activité, j'ai tout de suite remarqué le carnet d'Inès, laquelle l'avait investi de manière marquée (personnalisation des pages, du marque-page, du nom « carnet de pensée » etc., voir annexe 7).

Cependant, il peut y avoir des élèves investis qui paraissent n'avoir jamais transpiré une goutte de subjectivité. Mais cela est bien évidemment relatif, car la lecture de leur subjectivité dépend de la sensibilité de la mienne. Néanmoins, je vais essayer d'analyser quelques écrits. Il m'a semblé plus clair d'exposer cette analyse sous forme de deux petits tableaux. Pour cela j'ai effectué un tri des carnets en fonction de la nature des écrits présents (copie de passages, aide des outils, création de phrases, reformulations, questionnements sur le texte). Puis, constatant que je n'y arrivais pas, j'ai réajusté mes critères d'analyse en utilisant les observations de Patrick Joole ¹⁵⁰:

1) rendre compte de sa manière de lire (difficultés, plaisir, commentaires sur les manières de voir le texte, de le lire, de le comprendre) ;

2) « picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ;

3) recourir aux connaissances acquises en classe pour lire les œuvres ;

4) opérer des rapprochements intertextuels ;

5) transaction entre soi et l'œuvre.

J'ai donc observé les carnets de chaque élève et j'ai rajouté un critère aux précédents :

6) rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.

¹⁵⁰ Patrick Joole, « Carnet / journal de lecteur / lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université », dans S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture...*, op. cit., p. 161.

Je ne sais pas si Patrick Joole renvoie à cela dans le cinquième critère, mais j'y vois une différence entre un simple rappel d'un souvenir ou évoquer une émotion (6) et une marque plus forte de son intimité dans le rapport à l'œuvre (5).

Voici les tableaux après avoir analysé les carnets des élèves :

Rhama	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Achrafé	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rendre compte de sa manière de lire (difficultés, plaisir, commentaires sur les manières de voir le texte, de le lire, de le comprendre) ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Lola	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rendre compte de sa manière de lire (difficultés, plaisir, commentaires sur les manières de voir le texte, de le lire, de le comprendre) ; - transaction entre soi et l'œuvre. - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Agathe	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - opérer des rapprochements intertextuels ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Hédi	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - opérer des rapprochements intertextuels ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Faïssal	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rendre compte de sa manière de lire (difficultés, plaisir, commentaires sur les manières de voir le texte, de le lire, de le comprendre) ; - transaction entre soi et l'œuvre. - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Inès	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Dhouha	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Elyes	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Asmac	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rendre compte de sa manière de lire (difficultés, plaisir, commentaires sur les manières de voir le texte, de le lire, de le comprendre) ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.
Théo	-« picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte ; - rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.

1	Rendre compte de sa manière de lire (difficultés, plaisir, commentaires sur les manières de voir le texte, de le lire, de le comprendre)	Asmae, Achrafe, Lola, Faïssal
2	« Picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte.	Tous les élèves
3	Recourir aux connaissances acquises en classe pour lire les œuvres.	Pas d'élèves
4	Opérer des rapprochements intertextuels.	Agathe, Hédi
5	Transaction entre soi et l'œuvre.	Lola, Faïssal
6	Rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.	Lola, Faïssal, Agathe, Hédi, Asmae, Achrafe, Théo, Inès, Elyès

Observations par élève (avec observation du recours aux outils d'aide, voir annexe 6) :

2	6, 1, 2,	6, 5, 2, 1	4, 6, 2	6, 2, 4,	2, 6, 5, 1	2,6,	2	6, 2	2, 1, 6	2, 6
Rhama outils	Achrafe outils	Lola outils	Agathe	Hédi outils	Faïssal	Ines outils	Dhouha	Elyes outils	Asmae	Théo outils

Les différents groupes :

2	2, 6	1, 2, 6	2, 4, 6	1, 2, 5, 6
Rhama, Dhouha,	Elyes, Théo, Ines	Asmae, Achrafe	Agathe, Hédi	Lola, Faïssal

Remarques :

Les critères 2 et 6 sont observables chez tous les élèves, tandis que le 3 est absent. Le tableau ne révèle pas la proportion de chaque critère, mais en lisant les carnets, on constate beaucoup de phrases correspondant aux critères 2 et 6. Malgré ce tri, il faut quand même noter, pour deux groupes de très grosses différences dans l'implication des élèves du point de vue quantitatif. En effet, on peut observer un engouement prononcé chez Inès, par rapport à Elyes et Théo qui se placent pourtant dans le même groupe selon notre analyse, de même pour Asmae et Achrafe.

Bien évidemment cela pose la question de l'évaluation de ce travail. Pour moi, il est très clair qu'un travail comme celui-là n'a pas à faire l'objet d'une évaluation quantifiée. L'évaluation d'un tel travail peut passer par des commentaires discrets de l'enseignant pour encourager l'écrit, demander des précisions ou encore de la clarté dans la graphie afin que les carnets soient lisibles. Mais là encore, doivent-ils forcément l'être ? Pouvons-nous attendre de nos élèves qu'ils soient lisibles sur le plan de leur subjectivité, de leur intimité ? Si oui de quelle manière ? Rappelons cependant que le travail de l'enseignant est de prendre en compte scolairement cette subjectivité.

L'observation des carnets permet de faire plusieurs constats au regard des différents critères d'observation :

1	<p><u>Rendre compte de sa manière de lire (difficultés, plaisir, commentaires sur les manières de voir le texte, de le lire, de le comprendre)</u></p> <p>Faïssal : « Je sais pourquoi Lola n'a pas pleuré, parce qu'elle est dans le comas, ou qu'ils ont un point commun, ou qu'elle est habituée. »</p> <p>Asmae : « Lola est morte à la fin de l'histoire. Je ne pensais pas qu'elle allait mourir. »</p> <p>Lola : « Je suis sûre que ça va bien se terminer, nous verrons bien ! »</p>	Asmae, Achrafé, Lola, Faïssal
---	---	-------------------------------

Du point de vue de l'enseignant, on peut voir une évolution du regard porté sur les élèves et sur leur travail. Cela permet d'observer qu'il n'y a absolument pas de corrélation entre les élèves « faibles compreneurs » et les types d'écrits dans leur carnet, à l'exception de Dhouha pour qui, d'un point de vue des traces et des cercles de lecture, je ressens un sentiment d'échec dans les activités proposées. Aurais-je dû lui consacrer plus de temps ? Malgré tout, j'ai pu l'entendre dans les couloirs discuter avec vigueur sur des sujets abordés lors des cercles de lecture. Cela révèle peut-être que cette activité ne réunissait pas les conditions pour lui permettre de s'exprimer.

2	<p><u>« Picorer dans l'œuvre pour en faire son miel », concept de la bibliothèque intérieure ; recopiage, paraphrase avec argumentation, avis, opinions, questionner le texte.</u></p> <p>Hédi : « Pourquoi cette femme a des traces dans le cou ? »</p> <p>Lucile : « J'ai remarqué que Lola n'est pas une malade ordinaire, normalement quand une personne est malade, elle ne veut même pas parler, Lola n'est pas pareille. »</p> <p>Inès : « Il sert à quoi le marronnier ? »</p> <p>Faïssal : « Je me demande pourquoi Jules parle de tout ça à Lola ? »</p> <p>Théo : « Je sais pourquoi Jules travaille dans un hôpital. »</p>	Tous les élèves
---	---	-----------------

Ce type d'écrits présent dans tous les carnets montre un retentissement des œuvres sur les élèves en tant qu'enfant. En effet, ils donnent à voir leurs souvenirs, parfois douloureux, ou encore à travers leurs remarques, ils nous exposent toujours un peu plus de leur intériorité, comme les jugements.

3	<u>Recourir aux connaissances acquises en classe pour lire les œuvres.</u>	Pas d'élèves
---	--	--------------

L'absence du critère 3 met peut-être en relief un manque d'activités « méta » dans mon enseignement. C'est-à-dire des retours sur notre travail en classe de manière générale, mais surtout un manque d'habitude dans leur scolarité à « s'observer en train de faire, de vivre ». Cela donne des pistes de travail dans le cadre de ces activités, mais également au quotidien. Cette dimension, importante pour moi, renvoie, me semble-t-il à l'image que l'on a de soi, dans différents lieux, à différents moments, avec différentes personnes. Elle renvoie également à la notion d'identité et de la place que l'on occupe, ou que l'on croit occuper (dans la classe, dans la famille, dans le quartier, dans le club, dans la société).

4	<u>Opérer des rapprochements intertextuels.</u> Hédi : « ça me rappelle mon père est un gangster parce qu'il y a du suspense » Agathe : « ça me fait penser à un livre que j'ai lu quand j'étais petite »	Agathe, Hédi
---	---	--------------

Hédi parle souvent du roman « Mon père est un gangster ». Je me demande s'il y a réellement un lien ou si le simple fait de lire un roman dans son intégralité lui rappelle son premier roman lu.

5	<u>Transaction entre soi et l'œuvre.</u> Lola : « Moi, si mes parents meurent, je serai très triste mais je ferai un trou noir comme lui. »	Lola, Faïssal
---	---	---------------

La présence du critère 5, s'il est plus recherché que les autres par les chercheurs, est une agréable surprise chez ces deux élèves. Lola, très bonne élève, est très discrète, et Faïssal rencontre d'énormes difficultés dans la compréhension des textes à cause d'un vocabulaire très pauvre. Ensuite une fois le vocabulaire expliqué, il fait très vite les liens, d'où l'importance pour lui, des cercles de lecture avant le carnet, dans la deuxième séquence. J'ai l'impression que cela ouvre des perspectives pour les cercles de lecture à venir, quant à la place de l'enseignant et celle des écrits des élèves dans les cercles. Certains élèves volontaires

pourraient lire quelques passages au choix, ou suggérés par l'enseignant. Cet axe de travail est à penser davantage pour de futures activités de ce type.

6	<p><u>Rapport à soi : ressentis, émotions, souvenirs.</u></p> <p>Achrafe : « J'étais dans le ventre de ma mère et mon grand-père est mort. Je ne l'ai jamais vu de toute ma vie. Moi, je connais son histoire. En fait il a fait poussé un arbre de fruit quand il était petit et après il est mort. Cela me fait penser à la même histoire que mon grand-père. »</p> <p>Lola : « J'aime pas cette histoire, elle est trop triste et moi j'aime pas les histoires tristes. » « Il n' y a pas si longtemps, c'est ma cousine qui est morte dans le ventre de ma tante. »</p>	Lola, Faïssal, Agathe, Hédi, Asmae, Achrafe, Théo, Inès, Elyès
---	---	--

On constate que neuf élèves sur onze ont exprimé ce type d'écrit, y compris donc les faibles « compreneurs ». Cela montre que malgré leurs difficultés de compréhension, ils rentrent dans l'écrit. On peut s'interroger pour savoir si le thème du roman proche du quotidien des enfants, joue un rôle de catalyseur auprès des élèves, et cela d'autant plus auprès des élèves faibles « compreneurs ».

Pour répondre à la question sur l'influence de la place du cercle de lecture dans la séquence, je constate que le deuxième roman a suscité plus d'écrits et de dessins que le premier. Entre le premier et le deuxième roman, j'ai relevé pour Dhouha, une évolution de 5 à 13 lignes écrites. Il est difficile de répondre à cette question car les cercles de lecture n'ont pas montré de différences significatives entre les deux œuvres. Pour observer cela en détails, il faudrait comparer les types d'écrits pour les élèves « faibles compreneurs » entre les deux romans, et essayer de voir si les changements proviennent du placement des cercles de lecture dans la séquence, du contenu du roman ou de l'appropriation de l'espace d'enseignement (voir VII.1).

Je peux soulever également d'autres questions pédagogiques :

- La place de l'image joue un rôle important. D'une part, les images présentes dans les œuvres sont recopiées, calquées, et d'autre part, elles donnent lieu à d'autres dessins dans les carnets, parfois illustrant des scènes de l'œuvre, des souvenirs ou purement imaginées.
- J'ai constaté des difficultés à écrire pendant la lecture et à repérer les pages.

- Enfin ce travail donne envie de continuer avec d'autres styles d'écrits, comme des albums, des BD ou encore des fictions, tout en continuant à faire varier les paramètres didactiques, mais surtout en tentant de proposer aux enfants toujours plus de possibilités d'exister pour relever le défi de n'oublier personne. Le fait de varier le type d'œuvre pourrait solliciter un maximum de sensibilité, donc encourager un maximum d'élèves à s'engager sur le carnet du lecteur, et pourrait permettre de rendre les attentes de l'enseignant explicites. Les enfants seraient probablement habitués à ces activités et rentreraient plus facilement dans la tâche.

Maintenant, est-ce que ces critères d'observation sont révélateurs de la subjectivité engagée des enfants ? Je ne pense pas être capable de répondre à cette question.

L'organisation des moments est-elle un réel enjeu ? Change-t-elle les résultats ? Est-ce intéressant pour les élèves ou seulement pour alimenter les articles des chercheurs ?

Les séquences réalisées :

1^{er} roman : lecture PE + lecture élève + carnet du lecteur + **cercle de lecture**.

2^e roman : lecture PE + **cercle de lecture** + lecture élève + carnet du lecteur.

Une des pistes envisageables pour favoriser les écrits sur le carnet pourrait être la suivante :

3^e roman : lecture PE + lecture élève + carnet du lecteur + **cercle de lecture** + carnet du lecteur. Ainsi, les élèves pourraient travailler à deux reprises sur le carnet.

Mais également, nous pourrions reprendre la lecture du roman au départ à chaque fois, pour la compréhension et la continuité. Cette lecture pourra être faite par l'enseignant. On constate donc qu'un tel enseignement s'accompagne de nombreux changements pour l'enseignant, auprès des enfants, mais également dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement.

La contrainte temporelle, casse-tête permanent pour essayer de rentrer dans des cases des taux horaires disciplinaires, est naturellement à remettre en cause. Il faut donc faire évoluer nos pratiques et nous détacher du découpage parcellaire des disciplines, catastrophique pour nos emplois du temps. La lecture d'une œuvre et les différentes activités d'écriture/lecture conduites en parallèles, doivent se mener sous forme de projet. Il s'agira par exemple de

consacrer toutes les matinées d'une semaine. Pour obtenir de réels changements des représentations et susciter le désir de lire, il faudra inscrire ces activités dans un dispositif plus large, comme le projet de classe, voire le projet d'école.

VI.2.3. Analyse des cercles de lecture

Nous avons choisi d'analyser dans ce chapitre de manière un peu plus détaillée, un des cercles de lecture (voir en annexe p 138 à 142). Ce cercle de lecture, sous cette forme, enregistré à la fin de la lecture du premier roman, était une activité nouvelle pour les élèves et pour moi. J'ai parfois ressenti des difficultés à identifier clairement le but de l'activité qui se déroulait devant moi, mais ce qu'il en est ressorti est une base sur laquelle je me suis appuyé pour construire les activités futures.

Tout d'abord sur la forme, ce cercle était composé de douze enfants. On peut constater que seulement Dhouha ne s'est pas exprimée, mais que d'autres prennent en revanche plus facilement la parole : Hédi, Agathe, Elyes, Asame. Le nombre idéal pourrait se situer entre six et huit élèves. On constate les marques de l'oralité de manière significative : hésitations, retours ou reformulations. On remarque également de réelles difficultés à formuler leurs pensées dans une syntaxe correcte.

Après avoir observé l'enregistrement du cercle de lecture, on peut découper ce cercle chronologiquement en trois temps :

- Un temps de résumé de l'histoire : Les enfants ont plutôt bien réussi, en partant des idées générales jusqu'à quelques détails.

Asmae	En fait, y avait un garçon qui a envoyé le ballon sur le camion là... (Hédi : le camping-car) des poupées barbies, voilà, et après ça a crée des problèmes.
Rhama	Après, y avait les quatre pimbêches dans la récréation, après y avait une nouvelle, c'était une arabe, et après, en fait elles l'avaient acceptée, c'était pas pour son identité, c'était juste pour sa poupée barbie, et après ça a créé des problèmes.
Achrafe	Et il a mené l'enquête dans le magasin où ils vendent des barbies, euh, celui qui a acheté plusieurs poupées barbies et après ils ont...Diégo, il était caché derrière le rayon et comme par hasard c'était toutes les mêmes qu'il voulait posé et...
Lola	En fait, en clair, il y a eu une grande enquête parce qu'il y a quelqu'un qui a fait du mal aux poupées et du coup les filles, elles étaient énervées et elles cherchaient le coupable.
Agathe	Quand Djémila et la bande des pimbêches sont allés chez Sandra pour voir sa chambre qui avait que des choses barbies, après les autres filles elles ont voulu que Djémila elle essaye une chemise, elle était serrée d'dans, ensuite elle l'a déchirée, ensuite elle était pas contente.

Le cercle a permis des échanges et a montré une collaboration entre les enfants pour mettre en relation les éléments du texte, et réorganiser les temps de l'histoire. Les

compléments ou les précisions apportées, se font néanmoins souvent sur un ton du reproche, ou de l'oubli. On peut y voir un peu « d'agressivité » dans les mots, ou que les élèves imitent un modèle de discussion.

Exemple : Agathe : « Non, Sa mère, elle a tapé Djémila ! La mère de Djémila a tapé Djémila. »

Je pense que c'est une lecture d'adulte, mais cela peut traduire la stimulation que le texte a opérée sur les enfants. Ce temps a également permis, grâce à l'enseignant, d'éclaircir certains points sur la compréhension. J'imagine et j'espère qu'il y a eu pendant ce temps des réorganisations et des dénouements chez les élèves « faibles parleurs » comme Rhama et Dhouha.

Participation des élèves	Idées principales retenues	Remarques
Tous les élèves participent, excepté Dhouha qui s'exprime également peu en classe. La discussion se fait dans l'échange et le maître intervient seulement quand plusieurs élèves veulent parler en même temps. Les échanges sur les règles de discussions avec le maître se font beaucoup par le regard. Les élèves faibles « compreneurs » ont tendance à ajouter des détails en fonction de ce qui a été dit juste avant.	C'est une enquête pour chercher le coupable. Ils retiennent facilement les personnages et leur rôle dans l'histoire.	Les élèves bons « compreneurs », Lola et Agathe prennent plusieurs fois la parole pour sortir des détails et dégager des idées plus générales. Ce sont d'ailleurs elles qui clôturent ce premier temps en reformulant ce qui a été dit. Cela montre l'importance des groupes hétérogènes dans ce type de débat sur la compréhension globale. L'enseignant peut clôturer à ce moment là en validant les propos ou en reformulant.

- Un temps de bilan : À partir d'un certain moment (4 min 50 sec), on entend à plusieurs reprises des traces du critère 6 (présent dans les carnets du lecteur). Les enfants évoquent des souvenirs, des ressentis. À ce sujet, j'ai senti un peu de tension dans le cercle entre les élèves, car tous les membres avaient des jugements à dire sur tel ou tel propos, mais je pense, se retenaient du fait de la présence de l'enseignant.

Elyes	Avant y avait personne qui jouait avec moi, maintenant ça a changé.
Inès	Eh ben moi Lola au début elle me parlait toujours, elle a voulu changé et elle voudra plus
Lola	Moi ça m'a appris qu'on ne doit pas accuser sans preuves, parce que moi j'accusais mon frère de avoir volé quelque chose mais en fait c'était quelqu'un d'autre.
Lucile	Moi j'ai appris qu'on devait pas s'intéresser qu'aux choses qu'ils ont mais euh... à ce qu'ils sont.

Participation des élèves	Idées principales retenues	Remarques
Tous les élèves n'ont pas participé à ce temps, surtout les faibles « compreneurs » (Faïssal, Achrafe, Théo, Rhama). Il paraît difficile de se détacher de l'histoire pour expliquer ce que l'on a compris avec ses mots. Lola et Lucile font bien la différence entre un résumé de l'histoire et ce qu'elles retiennent en terme de « morale de l'histoire ».	On n'accuse pas sans preuves. On en doit pas être ami avec quelqu'un seulement pour ce qu'il a, mais pour ce qu'il est.	Le temps de parole et de reformulation de l'enseignant est très élevé par rapport au premier temps. L'enseignant peut organiser un temps de bilan de ce moment, peut-être sur une affiche permanente, qui aidera lors de la tenue du lecteur. Ce temps et cette affiche peuvent permettre à tous de différencier les détails, le résumé, les idées principales et éventuellement les valeurs.

- Un temps d'appropriation autour des faits de classe ou d'école :

Après environ huit minutes de discussion, Agathe a pris la parole pour ramener le débat à la classe et soulever quelques interrogations pertinentes.

Agathe	Mais peut-être que là dans la classe, y'en a qui se disent, peut être avant ils faisaient juste parce qu'ils avaient des trucs qu'ils aimaient bien dans eux, et peut être que en amitié, heu ils étaient copains avec eux juste parce qu'ils avaient quelque chose qui lui plaisait.
Achrafe	Maitre, quand Lola elle a dit « on accuse pas sans preuve », l'autre jour quand y avait quelqu'un qui avait dessiné sur le livre de Yazan, toi t'avais dit que c'était Elramali.
Inès	Quand Lola avait dit on accuse pas sans preuve, beh Agathe quand on était dans le rang, elle arrêtait pas de m'accuser alors que c'était elle qui parlait. Elle me disait : « arrête de parler avec tes copines » mais c'était elle qui parlait.

Participation des élèves	Idées principales retenues	Remarques
On observe de nouveau une participation des faibles « compreneurs » dans ce temps où nous échangeons sur des faits de classe à partir des 2 idées principales du temps 2. Quasiment la totalité des élèves ont participé sauf Dhouha. Agathe, Hédi et Achrafe, souvent impliqués dans des conflits de classe, participent davantage.	Les idées principales de ce roman renvoient à des moments de la classe, à des moments de nos vies. On peut partir du roman pour régler de réels conflits. Lola a expliqué un fait qui se passe chez elle.	Les 2 idées principales du temps 2 évoquées par les bons « compreneurs » ont permis aux autres de participer à ce troisième temps. Le maître est questionné et accusé de ne pas avoir respecté ces deux idées. Le rôle de l'enseignant est aussi de recadrer le sens général et les contextes auxquels il renvoie, mais il doit également s'expliquer clairement.

En observant ce temps avec du recul, je trouve qu'il a été très riche, et que c'était une réelle opportunité que je n'avais pas envisagée, alors que j'étais un peu sceptique quant à son efficacité. J'ai été très sollicité durant ce temps, en tant qu'adulte et maître de la classe. Ici, on peut voir que les enfants ont interagi vigoureusement. Ce temps a permis de problématiser des faits de notre quotidien. En revanche, ce temps était trop court et n'a pas permis de dépasser les observations, et d'élever le débat à des notions, voire des concepts.

Il ressort cependant quelques apports, notamment dans ce dernier temps, que l'on pourrait peut-être nommer « valeurs ». Ce pourrait être des valeurs de la classe ou plus largement des valeurs universelles (cette réflexion doit naturellement faire l'objet d'une réflexion plus

approfondie) : « on n'accuse pas sans preuve », ce qui renvoie pour moi à la notion de justice¹⁵¹, et « l'amitié ne se construit pas seulement sur des communs matériels ».

D'autres notions sont ressorties, mais pas de manière significative dans le débat. Une des principales pistes pédagogiques serait de travailler en lien beaucoup plus resserré avec leur carnet du lecteur.

VI.3. Perspectives

Dans la perspective d'un nouveau projet de ce type, nous pouvons envisager de multiples pistes de réflexions et de travail à étudier, qui pourront être menées simultanément ou consécutivement. Nous allons donc énumérer deux types de remarques :

- Sous forme de pistes de travail.
- Sous forme de questions.

Remarques :

- **Privilégier** une première lecture des enfants avant celle de l'enseignant, ou supprimer totalement celle de l'enseignant pour comparer. Pourtant, il m'a semblé que la lecture de l'enseignant à voix haute permettait par son intonation, de rendre le texte plus accessible aux élèves en difficultés de compréhension, tout particulièrement dans notre environnement de travail.
- **Varié** encore plus les lieux et sortir du lieu trop symbolique de la salle de classe.
- **Tenir** régulièrement un carnet du lecteur de l'enseignant.
- **Intégrer** dans le protocole, un temps individuel pour débloquer certaines situations ou échanger sur des questions personnelles qui peuvent parfois gêner.
- **Ritualiser** le même protocole pour créer chez les élèves surtout les « faibles compreneurs » des outils, des réflexes supports à leur compréhension. (Exemple : « Regarde l'autre jour, tu as écrit ce souvenir et ce passage, cela t'a aidé à comprendre ».)
- **Axé** un travail sur le vocabulaire : la plupart des élèves ne demandent pas le sens des mots qu'ils n'ont pas compris, donc on peut éventuellement envisager une feuille de suivi ou un endroit dans le cahier où l'on archive des mots inconnus, comme trace des nouveaux savoirs.

¹⁵¹ Cela m'évoque le thème central de la place de soi et des autres dans la société. Quelle place donnée aux comportements hors la loi (voir p. ex. le récent sondage sur le rétablissement de la peine de mort) ?

Questions :

- Certains enfants éprouvent des difficultés à écrire en même temps que leur lecture, ou à noter les pages au fur et à mesure. Doit-on organiser des temps d'arrêt plus fréquents ? C'est à dire guider et diriger un peu plus cette activité ?
- La pratique était-elle trop libre ? Les élèves ne restent-ils pas trop en surface ? Faut-il un étayage plus didactique comme celui proposé par Manon Herbert en 2004 et relaté par Claude Burdet et Sonia Guillemin dans le *Dyptique* de Patrick Joole ? Il s'agit de pictogrammes représentant une stratégie de compréhension, choisis par l'élève.
- L'effectif (treize élèves) des cercles de lecture est-il trop élevé ?
- Choix des livres : ce sont des petits romans destinés plus au CE2 qu'au CM1, et l'on s'aperçoit que la plupart des CM1 participants ont rencontré des difficultés de compréhension. Faut-il laisser le choix du livre à l'élève, un livre connu ou déjà lu ?

Ces perspectives prolongent le travail effectué dans la classe. Il serait intéressant de réunir dans un même document pédagogique tous les apports de ce travail, de manière synthétique et exploitable dans la classe.

Conclusion

Ce protocole a donc duré cinq mois, durant lesquels se sont succédées différentes activités autour des langages (lire, écrire, parler). S'articulant autour de trois hypothèses, le dispositif mis en place a occupé différents lieux, et pris une place importante dans la semaine de classe. Il a dépassé mes attentes, et acquis un statut de projet de classe. En effet, le travail commencé, continue aujourd'hui encore dans la classe, parfois s'affine et poursuit son cheminement, parfois tâtonne et montre ses fragilités. C'est un système en mouvement avec ses paramètres et son identité, mais sa principale particularité est qu'il invite l'être humain, et j'espère qu'il l'invite dans sa plus grande complexité. Néanmoins, ce dispositif montre ses limites quand il s'agit de quantifier nos résultats dans le cadre de la recherche. Une recherche plus ciblée et un dispositif plus restreint auraient peut-être donné des résultats plus précis. Ecarté cela, je pense que le plaisir a été partagé avec mes élèves ; n'est-il pas indispensable et suffisant ? J'ai cependant conscience de la petite portée de mon travail pour la recherche. C'est une graine plantée dans la mise en culture de mon enseignement et des apprentissages, qui ne demande qu'à germer les années à venir. Il est bien évident qu'un tel enseignement demande des connaissances didactiques, et celles-ci doivent être approfondies afin de conduire des séances de qualité.

D'un point de vue plus général, je m'interroge aussi pour savoir, si la lecture et les livres ne nous rendent pas plus respectueux des autres, je ne vois guère l'intérêt de mon travail. Michèle Petit ayant pointé cet aspect en expliquant que les plus grands criminels étaient souvent de grands lettrés, je tenais absolument à inclure mon travail sur les carnets du lecteur et les cercles de lecture, dans un projet plus large. Je pense même que c'est une nécessité. Sans faire de raccourcis, je vise aussi et surtout, à travers ce dispositif et les changements qu'il aura opérés, à ce que les enfants adhèrent aux valeurs de respect et de tolérance.

Revenons par les hypothèses de départ :

Hypothèse 1 : D'un point de vue du déplacement des représentations du livre et de la lecture, le dispositif proposé est plutôt une réussite, mais de manière nuancée sur l'écrit. Si l'on veut observer des changements à l'échelle de l'identité des individus, il s'agit de construire un projet d'école, s'incluant dans un projet de quartier. Pour revenir sur **l'hypothèse 2**, la construction identitaire, par la complexité qu'elle représente, ne peut s'observer à l'aide d'un

simple dispositif de classe, l'hypothèse se trouve alors trop ambitieuse, et il est très difficile d'y trouver des réponses. Ce qui est en revanche observable dans la classe, c'est que la réalisation d'un projet autour d'un objet didactique peut permettre de réconcilier les élèves « décrocheurs » avec l'école et le lieu de classe. Néanmoins, seulement certains élèves en difficultés de compréhension ont trouvé des ressources dans ce dispositif pour développer des stratégies de compréhension. Ces élèves ont participé et progressé, par des questions à l'enseignant et à leurs pairs durant les cercles de lecture mais aussi en dehors, par l'émulation autour du carnet du lecteur qui invitait fortement à comprendre l'œuvre pour écrire, et enfin par le projet collectif du dispositif dans son intégralité qui proposait aux enfants un autre rapport aux livres. **L'hypothèse 3** est donc en partie validée et l'enseignant doit chercher une grande variété d'activités pour essayer de proposer des solutions à chacun.

On peut s'interroger sur l'intérêt de chaque activité de ce dispositif non incluse dans un dispositif plus large. Ce dispositif a-t-il réellement permis de faire cheminer l'enfant ? Je peux constater que l'ambiance de classe a évolué de manière à effacer certains conflits de début d'année, mais que d'autres persistent, que certains élèves lisent systématiquement pendant leur temps libre, notamment ceux qui ne le faisaient pas, et que d'autres retrouvent parfois du sens à venir à l'école, motivés par tout cet engouement. Ces résultats s'appuient aussi sur les propos des parents d'élèves. Malgré cela, on peut observer que certains comportements s'effacent si l'enseignant ne travaille pas la créativité dans les activités proposées. Je ne sais pas si ce dispositif a construit des attitudes durables.

D'autres questions naissent de ce dispositif et une des hypothèses pourrait être la suivante: la subjectivité est-elle une clef d'analyse parlante et significative, témoignant de la relation entre le lecteur et l'œuvre ? Si oui, le carnet en est-il le meilleur révélateur ? Ce dispositif a-t-il permis aux enfants de cheminer ? Et si le dispositif n'avait pas eu lieu, qu'est-ce que cela aurait-il changé ? Ou peut-être, que cela ne change-t-il pas ? Mais pour cela, Michèle Petit nous le rappelle à très juste titre, que l'on se rassure quand même : « Des trouvailles les plus bouleversantes que les enfants ou les adolescents feront dans les livres, l'école ne saura pas grand-chose, et elle n'a pas à chercher à savoir¹⁵² ». Annie Rouxel prolonge sa pensée et affirme : « Dans ce qu'elle a d'essentiel et d'intime, dans ce qui affecte en profondeur ou engage l'identité, l'expérience de lecture n'est guère transmissible : elle se dérobe pour partie à la conscience du sujet qui n'en perçoit que les scories¹⁵³ », et cela

¹⁵² M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 132.

¹⁵³ Annie Rouxel, « L'avènement de sujet-lecteur, Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », dans S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal du lecteur/lecture...*, op. cit., p. 125-126.

dérange notre institution. Comment faire des statistiques avec des carnets de lecture ? Pourquoi tenter d'enseigner, de transmettre, si les effets ne sont pas immédiats et si on ne peut pas mesurer précisément les résultats ? Pas de paris osés ! Parions sur les tables de multiplication, c'est plus sûr. Néanmoins, pour répondre à la troisième hypothèse, nous avons vu que tous les élèves, notamment les faibles « lecteurs » ont écrit davantage pour le deuxième roman et ont réussi à entrer dans l'écrit malgré de fortes réticences au départ. L'activité de discussion liée au carnet du lecteur, qui s'ajoute aux nombreux échanges que nous avons eus durant l'année, montre les enjeux des langages sur la mise en activités des élèves. En effet, les cercles de lecture offrent aux élèves la place de s'exprimer avec les autres, de changer son opinion, de réajuster sa compréhension et de mieux comprendre les textes, mais aussi le monde et les autres. La discussion a ici deux enjeux :

- un réajustement du sens et une compréhension plus fine des textes, à travers les échanges avec les autres lecteurs,
- un déplacement des représentations des autres à travers l'appropriation des textes, et une approche des valeurs par la conceptualisation de notions.

Si l'on sort de la classe et de l'école, de nouvelles interrogations surgissent immédiatement. Ce dispositif permet-il à l'enfant d'exercer une forme de liberté intellectuelle, linguistique ou sociale ? Jamais, dirait Tolstoï. Tout est déterminé, les choix de l'enseignant, eux-mêmes définis par ses droits et devoirs du fonctionnaire, dictés par les autorités du pays désireux de voir d'honorables citoyens rentrer dans les rangs de notre système de production. Et c'est un autre débat.

Si ce travail a eu lieu et s'il a permis de donner les prémices d'un déplacement des représentations quelles qu'elles soient, en l'occurrence l'écrit, c'est pour essayer de montrer les vertus d'un simple dispositif, pour défendre un changement des conceptions de l'enseignement, et pour, tenter de proposer à l'enseignant de s'interroger en priorité sur lui-même, son éducation, son métier, la mission qu'il se donne et pourquoi, ses représentations de l'école, du livre et des enfants à l'école. Ce travail a également montré des rapports changés entre les enfants et l'adulte, par les variations de la posture d'enseignant, à la fois conséquence et cause de ce constat. Michèle Petit conclut : « La lecture est un art qui se transmet plus qu'il ne s'enseigne¹⁵⁴ », sollicitant les humanités qui y participent.

¹⁵⁴ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit.

Les récents incidents au Village Olympique, ciblant le théâtre Prémol, peuvent s'interpréter comme un manque d'appropriation des lieux culturels publics, et révèlent peut-être l'urgente nécessité de construire de nouvelles relations à l'école pour proposer de nouveaux horizons aux enfants. Il faut cultiver les intelligences et donc proposer des activités les plus variées possibles pour essayer d'inviter tous les élèves, sans exception. S'ils sont tous complexes, uniques et singuliers, comme nous le prétendons, alors multiplions les propositions, les activités, les lieux, les rencontres, et essayons de convoquer les intelligences singulières pour construire des liens humains durables et intergénérationnels.

« C'est en leur transmettant avec autant de
bienveillance que d'exigence les vertus du verbe que l'on peut espérer
qu'ils en viennent aux mots plutôt qu'aux mains¹⁵⁵ ».

¹⁵⁵ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, op. cit., p. 123.

Bibliographie

Ouvrages

- BARTHES Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Points Seuil, 1973.
- BENTOLILA Alain, *Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants de vivre ensemble*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- CERTEAU Michel de, *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Folio essais, 1990.
- DUMAYET Pierre, *Autobiographie d'un lecteur*, Paris, Pauvert, 2000.
- GOIGOUX Roland, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, CNEFEI, 2000 (1997).
- HALTE Jean-François et RISPAIL Marielle (éd.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005.
- INGOLD Tim, *Une brève histoire des lignes*, traduit de l'anglais par Sophie Renaut, Zones sensibles, 2011, ouvrage en ligne, URL : www.lekti-ecriture.com/editeurs/Une-breve-histoire-des-lignes.html.
- ISER Wolfgang, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, 1976.
- JOOLE Patrick et AHR Sylviane (éd.), *Carnet/journal du lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (Actes de colloque), Namur, Dyptique, 2013.
- LABORIT Henri, *Éloge de la fuite*, Folio, Paris, 1976.
- LANGLADE Gérard et ROUXEL Annie, *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PU Rennes, 2004.
- LANGLADE Gérard, FORTANIER Marie-José et MAZAURIC Catherine (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, 2011.
- MACE Marielle, *Façon de lire, manière d'être*, Collection NRF Essais, Paris, Gallimard, 2011.
- MALSON Lucien, *Les enfants sauvages. Mythe et réalité*, Départements d'Univers de poche, 1964.
- MORIN Edgar, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, 2014.
- PETIT Michèle, *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, 2002.
- PICARD Michel, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Minuit, 1986.
- PUJOL Philippe, *French Deconnection. Au cœur des trafics*, Paris, Wildproject et Robert Laffont, 2014.
- QUIGNARD Pascal, *Le lecteur*, Paris, Gallimard, 1976.
- TOLSTOÏ Léon, *La Liberté dans l'école*, traduit en français par B. Tseytline, Paris, A. Savine, 1888.

Articles d'ouvrages collectifs, de revues et de presse

- BENTOLILA Alain, « De l'impuissance linguistique à la violence », *Libération*, 24 juillet 2009, disponible en ligne, URL : http://www.liberation.fr/societe/2009/07/24/de-l-impuissance-linguistique-a-la-violence_572242.
- BUCHETON Dominique et SOULE Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [en ligne], n° 3, octobre 2009, consulté le 26 avril 2015, URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>.
- CHRISTOPHE Anne, « L'apprentissage du langage (les bases cérébrales du langage) », conférence du 12 février 2000, produit par *Mission 2000 en France*, en ligne, URL : http://www.canal-tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/l_apprentissage_du_langage_les_bases_cerebrales_du_langage.868.
- HANSEN-LOVE Laurence, « Que reste-t-il du propre de l'homme ? », billet du blog *Les carnets aléatoires de LHL*, publié le 19 décembre 2012 en ligne, URL : <http://www.philomag.com/blogs/les-carnets-aleatoires-de-lhl/que-reste-t-il-du-propre-de-lhomme-0>.
- LANGLADE Gérard et FOURTANIER Marie-José, « La question du sujet lecteur en didactique de lecture littéraire », dans FALADREAU Erick *et al.* (dir.), *La didactique du français*, Québec, Presses Université Laval, 2007, p. 104.
- LONGEART Maryvonne, « Nature et Culture », *Cours de philosophie*, en ligne, URL : http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/culture/esp_prof/synthese/nat_cult.htm.
- MONNIER Emmanuel, « Penser acquis plutôt qu'inné », *Science et Vie*, n° 1152, septembre 2013.
- PIBAROT Annie, « Le secret de la lecture privée », in DEMOUGIN Patrick et MASSOL Jean-Francois (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble, Centre de documentation pédagogique, 1999, p. 93.

Textes officiels du ministère de l'Éducation nationale

- « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 3 du 19 juin 2008, notamment « Cycle des approfondissements. Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen », p. 34, en ligne, URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.
- « Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires », Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981, *B.O. spécial* n° 1 du 21 janvier 1982, *R.L.R.* : 510-1; 520-7, en ligne, URL : http://dcalin.fr/textoff/zep_1981-2.html.
- « La mise en œuvre des programmes de français en classe de seconde », dans *Rapport de l'inspection générale de lettres*, n° 2003-079, octobre 2003, p. 17.
- « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », L. n° 2005-380 du 23 avril 2005, JO du 24 avril 2005, (NOR : MENX0400282L), en ligne, URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>.

Annexes

Table des annexes

Annexe 1. Protocole expérimental des séquences	121
Annexe 2. Listes des livres présentés	149
Annexe 3. Autobiographies de lecteur (séquence 4).....	152
Annexe 4. Fiche sur les outils pour le carnet du lecteur	159
Annexe 5. Carnets de lecteur.....	160
Annexe 6. « De l’impuissance linguistique à la violence », un texte d’Alain Bentolila ..	166
Annexe 7. « Sous le plafond de verre », un texte de Philippe Pujol.....	168
Annexe 8. Illustrations	170

Annexe 1. Protocole expérimental des séquences

Dispositif : classe

Ce dispositif recouvre plusieurs activités qui sont menées en parallèles dans la classe.

- le présentoir à livre avec le système passeurs/emprunteurs
- l'autobiographie de lecteur
- la lecture de romans par les CM1 + carnet du lecteur + cercle de lecture

En prolongement :

- le mur d'expression
- Construction de la bibliothèque de classe

Ce dispositif s'est étalé sur une période de cinq mois pour l'étude de notre travail, mais le dispositif est toujours en place, avec sûrement quelques évolutions, jusqu'à la fin de l'année.

Séquence 1	Présentoir : passeurs / emprunteurs	Présentation + déroulement + limites + prolongement
Séquence 2 (6 séances)	« Pas de pitié pour les poupées B »	Lecture PE + lecture élève + <u>carnet du lecteur</u> + <u>cercle de lecture</u>
Séquence 3 (3 séances)	« Un marronnier sous les étoiles »	lecture PE + <u>cercle de lecture</u> + lecture élève + <u>carnet du lecteur</u>
Séquence 4 (2 séances)	Autobiographie de lecteur	19 décembre 2014 2 avril 2015

Remarques : Les séances sont des temps imposés par l'enseignant, avec un début et une fin, mais j'ai pu observer que certains élèves (Inès, Asmae, Faïssal) ajoutaient des écrits et/ou des dessins pendant d'autres temps en autonomie dans la classe. Le temps de travail de chaque enfant par séquence varie donc en fonction de leur investissement, et il est un peu différent du temps inscrit dans les tableaux de séquence prévu par l'enseignant

Séquence 1. Tableau synthétique (Présentoir à livres : cahier des passeurs/cahier des emprunteurs)

Ce tableau montre de manière synthétique le déroulement de cette séquence. En réalité, dans la classe, ce dispositif a fait l'objet d'une vingtaine de séances instituées par l'enseignant (les temps de discussion sur le dispositif et les temps de lecture).

	Activités élèves	Activités PE	Bilan	
			À garder	À améliorer
1	Questions et échanges sur le dispositif Etablissement des règles en collectif (p. 132)	Présentation du dispositif et du matériel, échanges Validation	Etablissement des règles en collectif	Fabrication du présentoir en classe Fixer des dates de bilan des activités en nommant tour à tour tous les élèves responsables
2	Appropriation du présentoir Dessins, collages, peinture Bricolage Réalisation des 2 cahiers : emprunteurs/passeurs	Rappel des règles du présentoir proposition d'affiche	Appropriation et personnalisation du présentoir	Fabriquer 2 cahiers plus résistants et avec plus de pages Ajouter une couverture rigide pour le conserver toute l'année
3	Dépôt de livre personnel sur le présentoir Emprunts et lecture Echanges sur le genre des livres présentés	Déterminer le temps de séance Explication des temps de lecture autorisés (à quel moment de la journée) Echanges et Validation		Varié les temps de lecture institués par le PE et les temps de lecture en autonomie Réfléchir au roulement des livres présentés en fonction des genres
4	Rôle à la fois de passeur et d'emprunteur Ces activités étaient faites tous les jours par au moins 3 ou 4 élèves	Vérification du bon fonctionnement des cahiers		Ne pas oublier des temps de lecture institués pour ne pas priver les élèves les plus lents dans leur travail
5	Ecoute et questions aux bibliothécaires qui ont présenté 17 romans pour le présentoir	Ecoute Responsabilité du groupe à la bibliothèque	Temps de présentation à la bibliothèque	Organiser un temps de retour sur les livres entre les enfants et/ou avec les passeuses de livres Réaliser un projet d'exposition, de lecture partagée à voix haute avec une autre classe
6	Ecoute et questions aux bibliothécaires venues présenter dans la classe 20 romans	Ecoute	Varié les lieux de présentation Maintenir ce lien avec les différents lieux du quartier	Organiser un temps de retour sur les livres entre les enfants et/ou avec les passeuses de livres Réaliser un projet d'exposition, de lecture partagée à voix haute avec une autre classe Varié les passeurs (autre classe, parents) Varié les modes de présentation des livres Rencontres avec un auteur
Bilan du dispositif : <ul style="list-style-type: none"> - Organiser une séance en fin d'année pour faire le bilan du dispositif avec les élèves. - Distribuer un questionnaire à tous les élèves pour savoir leur manière d'avoir participé, leurs propositions, une synthèse de leur lecture, faire un lien avec l'autobiographie de lecteur. - Partir des livres présentés pour constituer la bibliothèque de classe. 				

Séquence 1. Présentoir, passeurs et emprunteurs



Présentation de la première séance de la séquence

Séance 1 : PE (professeur des écoles) : « Nous allons avoir un présentoir à livre dans la classe, où chacun pourra déposer ou emprunter un livre de son choix. »

Hédi : ça sert à quoi ?

PE (surpris et pourtant) : On pourra ainsi échanger les livres qui nous plaisent, pour les faire découvrir aux autres.

Asmae : Toi aussi tu vas en mettre ?

PE : Oui, des livres qui viennent de chez moi, ou des livres que je vous ai déjà lus.

Faissal : ça sert à quoi que tu mettes sur le présentoir des livres que tu nous as déjà lus en classe ?

Kahina : Beh, si on a envie de les relire !

Zeina : Est-ce qu'on peut réemprunter un livre si on l'a déjà lu ?

PE : Oui, bien sûr, mais on peut aussi laisser aux autres l'occasion de le lire et revenir plus tard l'emprunter.

Voilà, comment a commencé notre travail, car ce fut la première séance du dispositif. Cette idée m'est venue suite à différentes lectures et à plusieurs échanges avec M. Jean-François Massol, mon directeur de mémoire. Cette idée n'était pas tout à fait nouvelle, elle datait de mes premiers cours en master Lettres et Arts, deux ans auparavant. J'ai décidé de parcourir les librairies de la ville à la recherche d'un présentoir. Une fois en classe, il m'a semblé important de le personnaliser, les enfants l'ont repeints et renforcé. Une fois le présentoir sec, nous avons envisagé d'y déposer les premiers livres. Nous avons discuté des règles à établir et les enfants ont tout de suite adhéré à cette expérience.

Règles établies avec les enfants

- Feuilles des passeurs de livre : Obligatoire d'écrire son prénom en déposant le livre, la date, et de les barrer lorsqu'on le récupère.
- Cahier des emprunteurs : Fabriqué et inventé par les enfants, tout emprunt doit être écrit avec la date d'emprunt et la date de retour, le prénom de l'élève, le titre et le nom de l'auteur.
- Livres présentés : (Le fonctionnement s'est organisé et réorganisé au fil des jours.) Nous devons présenter à l'oral un livre que l'on a lu, qui nous a plu, et qui nous paraît intéressant pour différentes raisons. On doit présenter le titre et l'auteur. On peut présenter une image et/ou un passage préféré(e), et dire pourquoi il nous plaît ou non.

Limites

La principale limite est que certains enfants n'ont lu que peu de livres, et qu'ils présentent des livres dont je sais qu'ils ne les ont pas lus, mais tant pis. Cela me rappelle l'ouvrage « Comment parler des livres que l'on n'a pas lus » de Pierre Bayard, paru aux éditions de minuit en 2007. Il y développe l'étude des différentes manières de ne pas lire un livre, des situations délicates où l'on se retrouve quand il faut en parler, et des moyens à mettre en œuvre pour se sortir d'affaire. Il montre avec humour que, contrairement aux idées reçues, il est tout à fait possible d'avoir un échange passionnant à propos d'un livre que l'on n'a pas lu, y compris, et peut-être surtout, avec quelqu'un qui ne l'a pas lu non plus.

Gestion du présentoir

- Bilan une fois tous les quinze jours, des livres passés et empruntés : ce jour-là les élèves peuvent récupérer leur livre, ou nommer le dernier emprunteur en train de lire.
- Choix des livres : Nous avons au début accepté tous les livres, mais nous avons rapidement décidé de donner la priorité aux livres de petites tailles pour des questions de place (les grands livres derrière, les petits devant). Cette décision a donc induit la présentation de romans et d'albums. Les documentaires ont progressivement disparu. Néanmoins, afin de garder un de nos objectifs, de créer une rencontre singulière, il y avait régulièrement des bandes dessinées, des documentaires de petites tailles, des albums, et en plus grande quantité, des romans. La question du genre des œuvres présentées, est un réel problème pour l'enseignant.

Prolongement

- Il n'y a pas forcément de retour sur ces lectures. On peut les qualifier de « lectures privées » dans le cadre scolaire. Elles viendront enrichir le terreau déjà présent, et ainsi servir de support aux futures lectures.
- Envisager des échanges entre les élèves sur certains livres lus.
- Les élèves gèrent le dispositif, il n'y a volontairement pas d'élèves responsables du présentoir, mais tous le sont.

Discussion

13 janvier 2015

Observations

(Précipitation des élèves, envie d'écrire son nom dans le cahier des emprunteurs, sa trace sur ce livre collectif)

Ce cahier des emprunteurs représente plusieurs traces individuelles, sur la trace collective des lectures de la classe. Les faibles lecteurs se rendent compte que finalement, ils ne vont pas lire le livre emprunté, donc ils le rendent, ils tâtonnent, ils cherchent cette rencontre. (Un mélange entre image, texte et le sens, qui va les entrainer toujours plus loin, et augmenter le temps consacré à un livre) Il s'agit d'une sorte de quête, comme s'ils cherchaient à trouver le plus vite possible « les ingrédients » qui vont les conduire à lire ce livre, en entier ou presque. Mais au début, ces « ingrédients » qui peuvent être, les images, le nombre de pages, la 1^e ou la 4^e de couverture, sont difficilement identifiables par eux. Il me semble que ce n'est pas à

l'enseignant de prétendre les révéler, mais aux enfants de trouver leur propre critère par leur pratique, de manière consciente, ou pas. C'est un tâtonnement expérimental.

On peut noter qu'il faut un roulement d'une quarantaine de livres pour qu'il y ait un véritable échange.

15 janvier 2015

Les élèves sont toujours motivés et apportent systématiquement des livres, de plus en plus qui proviennent de chez eux.

Remarques

Les élèves « faibles lecteurs » ont tendance à présenter des livres lus en classe, ou de la bibliothèque de classe qui leur plaisent (Nesrine, Hedi) et qu'ils n'ont pas forcément lus.

La bibliothèque de quartier, (Prémol), a réuni une vingtaine de livres et une présentation est prévue dans les lieux de la bibliothèque par le personnel. Il me semble que le fait d'intégrer au dispositif d'autres acteurs, adultes, du quartier, permet de donner d'avantage d'envergure au dispositif. En partageant leurs lectures, on peut espérer que la bibliothèque de quartier devienne pour les enfants :

- un lieu familier où...
 - ... nous avons parlé avec d'autres personnes, différentes de notre cercle proche de discussions ;
 - ... nous avons discuté sur un thème commun, à propos duquel chacun a eu un avis, parfois semblable, parfois différent ;
 - ... nous avons échangé autour d'un objet « livre », que tout le monde pourra toucher et lire, et donc ressentir ;
- un lieu de sécurité linguistique.

Le but est également, me semble-t-il, de faire coexister à travers le livre, trois lieux de notre environnement : l'école, le domicile et la bibliothèque. Mais, vont donc transiter avec les livres : des histoires, des ressentis, des intimités et des parts d'humanités. Ces cercles d'échanges avec ces passeurs de livres, sont des temps où circulent les intelligences et donc les possibilités d'existence.

La participation de tous les élèves au dispositif, leur permet d'articuler leur existence « d'élève » autour d'un projet commun. On peut espérer que la participation et l'implication des élèves aux cercles de lecture, ou au présentoir à livre, mettant en jeu une part de leur être, leur permettront de donner du relief à leur identité en tant qu'enfant dans l'école, et dans le quartier.

La frontière entre « l'élève et l'enfant », constituerait un espace intermédiaire, plus large que prévu, où se construisent ses possibilités d'existence.

La suite, serait de discuter de ces livres avec tout le monde (personnel, enseignant, élèves), pour sentir ce sentiment d'appartenance, et ainsi, par l'échange, inscrire son intelligence sur celles des autres, sentir que l'on existe, et peut-être que l'on est un peu plus libre.

Il me semble ici intéressant, d'évoquer certaines réactions auxquelles on peut être confronté, développées par Michelle Petit. Elle explique que, le statut de la famille et le rôle de la communauté pouvant apparaître comme « culpabilisant », ou encore la « sacralisation du livre », qui fait peur. Elle y ajoute le cas de la bibliothèque comme « un nouveau seuil » à franchir, pouvant faire surgir des peurs ou des angoisses, conduisant parfois à une destruction de l'écrit. Alain Bentolila, lui aussi, fait état de ces remarques.

Enfin, Michèle Petit consacre toute une partie à « la peur de l'intériorité chez les garçons », où elle dévoile une série de représentations de l'écrit qui peuvent exister chez les garçons en fonction de leur milieu. Celles-ci, pourraient aboutir à des situations de refus de l'école, du livre, du savoir et de la culture écrite.

28 janvier 2015

Dans la semaine, nous étions arrivés à un moment, où chaque élève avait un livre, et le présentoir était plein ; des livres fins, des épais, des neufs, des abimés. Il ne se passait pas un jour sans qu'un élève « passe » un livre sur le présentoir. Inès a proposé de donner priorité aux livres qui venaient de « chez nous », car elle estimait que ceux qui étaient en classe, on pouvait les lire. Autant avoir la chance de pouvoir en toucher d'autres, qui ont traîné dans une autre chambre. Tout le monde a été d'accord.

À ce moment-là, je me suis posé la question de savoir si le dispositif ne prenait pas trop de place, risquant de diminuer l'activité de « lire ». Choisir, présenter, emprunter, déposer, récupérer, telles sont les différentes tâches faites par les bons lecteurs, plutôt discrets et ravis, mais aussi les lecteurs « faibles ».

Début janvier : Rencontre avec les « passeuses » de livres, Aurore et Hélène à la bibliothèque

Prémol

Nous avons été accueillis dans le petit amphithéâtre de la bibliothèque de quartier, par les bibliothécaires. Elles avaient sélectionné dix-sept livres en lien avec le roman: « Pas de pitié pour les poupées B » lus par les CM1, qui tournaient autour des thèmes suivants : enquête, cour d'école, vengeance, différences. En questionnant les CM1 sur leur roman en cours de

lecture, nous avons été étonnés par la précision des détails présents dans les souvenirs, quelques jours après la lecture. Soit le thème les marquait, soit le fait que le livre soit dans le « projet » lui donnait une plus grande valeur. Nous avons eu droit à : « pimbêches », « justice » ou encore « coupable ».

Les « passeuses » de ce jour ont proposé différentes formes pour cette présentation :

- lecture de résumés,
- imagination des élèves à partir de la première de couverture,
- lecture d'extraits,
- exposition de ce qu'elles ont aimé,
- présentation à partir d'images.

Après cette demi-heure d'échanges, les enfants ont manifesté leur pressante envie de prendre les livres, et de les lire. Tout d'abord verbalement en s'adressant aux « passeuses », puis physiquement, en encerclant les deux chaises des « dames de biblio » ! Mais l'émeute a été tout de suite dissoute quand elles ont proposé d'emprunter un livre au choix dans la bibliothèque ; exceptés ceux présentés, car ils étaient destinés au présentoir.

Une fois rentrés en classe, nous avons fait un bilan sur les « passeurs/emprunteurs », pour libérer de l'espace sur le présentoir pour les nouveaux arrivants, et régulariser certaines situations. En demandant aux élèves intéressés de récupérer leurs livres personnels, on a fait le constat que certains livres avaient acquis une notoriété telle, qu'ils devaient prolonger leur séjour en classe, et aller à la rencontre de nouveaux inconnus.

Les enfants ont proposé, sous condition d'accord de leur propriétaire, de les mettre dans la petite bibliothèque en formation, présente au fond de la classe. Pour éviter de les mélanger, j'ai proposé de leur libérer un étage que pour eux. Ces livres portaient alors en eux, après ce passage sur le présentoir aux yeux de tous, une part de chaque lecteur, dont chaque page faisait résonner l'écho, une fois entrouvert.

D'ailleurs, cette situation m'a donné envie, pour la suite ou une nouvelle année, de partir d'une bibliothèque vide. L'idéal serait de la fabriquer, ou du moins de la peindre ou de la décorer comme nous l'avons fait pour le présentoir. La bibliothèque se construirait au fil des lectures, peu à peu, suivant le rythme des enfants. Elle présenterait alors, en elle, une part de chaque enfant, un élément connu, assimilé, compris et familier, et non pas un amas de livres inconnus. Enfin, celle-ci, sous sa forme évolutive, constituerait une trace des lectures, une mémoire collective, à la fois des lectures faites et toujours accessibles, mais également une mémoire des gestes d'échanges, de discussion, de passation, du trajet de sous le lit à la classe.

Limites

Les enfants en veulent toujours plus, ils ont tendance à vouloir être au milieu des livres des histoires, mais peut-être sans les lire. Est-ce une réelle limite ? (voir le livre de Pierre Bayard « Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? »)

27 février 2015

Intervention d'Aurore et Hélène de la bibliothèque Prémol dans la classe

L'objectif de cette deuxième rencontre était de renouveler les livres du présentoir. Cette fois-ci, le choix a été fait de faire entrer les « passeuses de livre » dans l'école et dans la classe. Il était important pour notre travail qu'il y ait ce « va-et-vient » des livres, entre les étagères de la bibliothèque du quartier et les bureaux des élèves. Les enfants confèrent parfois aux livres qui proviennent de la « grande bibliothèque », un statut différent des autres. Ceux-là ont côtoyé d'autres livres, sont passés dans de multiples mains d'inconnus, et ont été choisis par les « pro » de la bibliothèque ; alors le désir de les découvrir n'en est que renforcé.

Les « passeuses de livres » ont présenté, chacune à leur tour, une œuvre, parfois un extrait, une image, leur ressenti ou encore quelques images. Le thème a été choisi en fonction du deuxième livre qui allait être lu par les CM1. Ils pouvaient recouvrir plusieurs thèmes comme : la mort, le deuil, la séparation, la famille, les relations intergénérationnelles. Il faut préciser que les livres choisis, étaient écrits de façon à placer l'enfant comme « acteur de l'histoire », les processus d'identification devaient se trouver donc facilités.

La présentation s'est accompagnée de questions et d'échanges, et j'ai senti l'engouement naître petit à petit. Le roman a été privilégié, mais ils étaient plus courts que la première fois. Nous avons constaté que les romans étaient trop longs, et que cet aspect freinait considérablement les élèves dans leurs choix.

En fin de présentation, les livres ont été déposés sur le présentoir, et les précédents enlevés. Contrairement à la première présentation, les élèves ont été autorisés à emprunter tout de suite, ce qui a eu un réel succès.

Les jours suivants ont été marquants dans l'évolution des activités des élèves ; les petits romans défilaient sur les tables tandis que certains, plus courageux, choisissaient les plus épais. Tous les instants libres que je laissais dans la classe, ou que certains se créaient, se transformaient en moment de lecture, comme s'il fallait vite voler quelques lignes précieuses. Les thèmes ont certainement plus accroché l'ensemble de la classe.

Enfin, j'ai observé que les « bons » lecteurs lisaient plusieurs livres en même temps tout en suivant également mes lectures faites en classe, et même parfois se demandaient à entre eux de raconter leurs lectures.

Nos choix pédagogiques

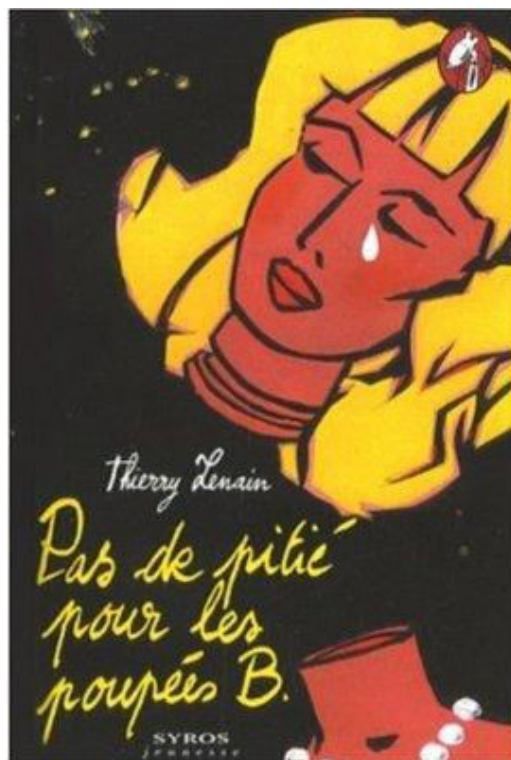
Ces livres ont été réunis par les bibliothécaires, en faisant appel à plusieurs bibliothèques de la ville. Cela a amené une variable supplémentaire que je n'avais pas envisagée, mais qui s'est révélé très intéressante. En effet, les éditeurs n'étant pas les mêmes, nous avons eu plusieurs livres différents par la forme, et surtout par la place de l'image occupée dans le roman.

Il est important de rappeler aussi, qu'un des buts de ce carnet est de créer un objet qui gardera en mémoire les lectures de l'enfant, en espérant qu'ils y reviennent régulièrement selon leurs désirs.

Le temps consacré à la lecture et au carnet de lecture a été décidé par l'enseignant dans un premier temps, mais ne pouvons nous pas envisager que ce recours au carnet se fasse de manière libre ? Dans ou hors de la classe?

N'oublions pas que notre objectif principal, n'est pas d'étudier la subjectivité du lecteur en temps que telle, mais, que ce dispositif, par l'engouement qu'il suscite, à travers le présentoir, le carnet du lecteur et le cercle et par la subjectivité qu'il met en jeu et au jour, permettra, aux élèves de mieux comprendre les textes, et de se laisser happer par les textes, pour leur proposer des possibilités d'existence.

Séquence 2. Activités autour du livre « Pas de pitié pour les poupées B. » de T. Lenain



Plan de la séquence 2 : lecture PE + lecture élève + carnet du lecteur + cercle de lecture.

6 Séances.

Cette séquence a été expérimentale et a permis d'envisager des réajustements pour la séquence 3.

J'ai voulu, pour cette première expérience pour les élèves et pour moi, créer les conditions pour susciter une mise en action des enfants, sûrement par crainte de ne voir aucun résultat. Pour cela, j'ai proposé quelques aménagements en classe. Même si l'invention du titre à partir de l'image par les élèves est parfois critiquée, ce choix s'est fait dans but précis.

Affichage collectif au vidéoprojecteur du dessin de la première de couverture (sans le titre)

J'ai structuré cette activité dans le but de :

- susciter la curiosité, l'envie de découvrir,
- adapter mon enseignement par rapport au milieu et au profil des élèves qui n'ont pour la majorité, que peu de rapports avec les livres.

Séquence 2. Tableau synthétique (Activités autour du livre « Pas de pitié pour les poupées B. » de Thierry Lenain)

N°	Séance	Élèves	Consignes	Déroulement	Bilan
1	<p>Cercle de « lecture »</p> <p>Observation du dessin de la première de couverture sans le titre</p> <p>20'</p>	<p>Hypothèses individuelles et collectives</p> <p>Hypothèse (s) de titre ou de thème [phrase(s) / mot(s)]</p>	<p>Vous allez devoir créer un carnet de lecture qui va suivre votre lecture.</p> <p>Affichage des droits possibles.</p> <p>Formules d'aide.</p> <p>Vous pouvez le remplir pendant la lecture, après, avant et quand vous voulez.</p> <p>Après chaque chapitre : discussion plus un temps d'activité sur le carnet de lecture.</p>	<p>Affichage collectif au vidéoprojecteur du dessin de la 1^{er} de couverture sans le titre.</p> <p>Carnet du lecteur type cahier de poésie.</p> <p>« Vous êtes libres, pas de notes, correction crayon effaçable, libre dans le sens, les lignes... »</p> <p>Lecture de la feuille « Les possibles » agrafée pour pouvoir être arrachée...</p> <p>Questions : « Quand aura-t-on le livre ? »</p>	<p>Très à l'écoute.</p> <p>Toujours motivés pour rentrer dans les projets.</p> <p>Représentations de l'écrit (correction, note, orthographe) sont des obstacles à l'entrée dans l'écrit mais mieux depuis l'atelier d'écrivain, cahier d'essai.</p> <p>« C'est bien ça... »</p> <p>« Je peux faire ça ? »</p> <p>On retrouve des traces des cahiers « scolaires » (page, présentation, prénom etc.).</p>
	<p>Présentation des affiches</p> <p>Distribution des carnets</p> <p>15'</p>	<p>Questions</p> <p>Lectures / compréhension</p>	<p>C'est une aide, ça peut évoluer.</p> <p>Vocabulaire thématique.</p> <p>Valeur personnelle de ce carnet : « il doit être lisible par moi ».</p>	<p>Un carnet.</p>	
2	<p>Lecture du 1^{er} chapitre</p> <p>45'</p>	<p>Lecture chap. 1</p> <p>Activité sur le carnet de lecture</p>	<p>Vous allez lire le premier chapitre et rappelez-vous que vous devez faire des choses sur ce carnet en rapport avec votre lecture.</p>	<p>Relecture des possibles.</p> <p>Un livre par élève : livre différent avec ou sans images : influence ou pas ?</p> <p>Travail individuel. Temps non défini.</p>	<p>Activités repérées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - bcp de dessin sur le carnet - lecture du paratexte - lecture puis rien

	Cercle de lecture 25'	Discussion	Nous allons après chaque temps de lecture et de carnet faire un cercle de lecture où nous discuterons de ce que vous avez lu.	Salle BCD (représentation calme, lieu différent). Assis en ronde. Lecture du chapitre par le PE. PE : étayage : pas d'avis, relance, donne la parole avec le regard.	
3	1 h	Écoute Questions/réponses	Vous avez le droit de choisir un livre.	Accueil dans le petit amphi de la biblio. Présentation de 17 romans en lien avec « Pas de pitié avec les poupées B » sur les thèmes enquête, cour d'école, vengeance, différence entre élèves. Choix d'un livre.	Écoute très attentive. Lien avec d'autres livres. Erreurs de compréhension. Questions/réponses. Envie de lire/ Emprunt + lecture d'un autre livre.
4	Lecture du 2 ^e chapitre 45'	Lecture chap. 2	Continuer son carnet de lecteur. Relire les possibles. Relire son carnet.	Choisir lieu dans la classe au choix. Travail individuel.	Les élèves sont de plus en plus autonomes. Les règles de travail sont respectées en l'absence du PE.
	Cercle 25'	Cercle de lecture 2	Règles de communication	Lecture fin chap. 1 (dernier paragraphe). Lecture du chapitre par le PE.	
5	Lecture du 3 ^e chapitre 45'	Lecture chap. 3	Continuer son carnet de lecteur. Relire les possibles. Relire son carnet.	Choisir un lieu dans la classe au choix. Travail individuel.	Travail approfondi car le coupable est dévoilé.
	Cercle 25'	Cercle de lecture 3	Règles de communication	Lecture fin chap. 2 (dernier paragraphe). Lecture du chapitre par le PE. Échange, début de débat.	Échange plus autour des thèmes que de la compréhension. Moins de questions « pourquoi » mais des avis, des jugements sur les choix de l'auteur.
6	Cercle 25'	Cercle de discussion	Pouvez-vous me dire ce que vous avez retenu de ce livre ?	Discussion autour des valeurs que dégage ce livre. Enregistrement oral.	Émergence des valeurs. Difficultés à rester dans le sujet.

Déroulement des activités autour du carnet

Présentation de la première séance

Présentation de la première de couverture

Observations : dessins, inventions de titres (voir ci-dessus)

Chapitre 1 (23 janvier 2015)

Activités des élèves repérées sur le carnet :

- beaucoup de dessins,
- lecture du texte,
- lecture du paratexte (Hédi),
- lecture du texte seulement (Dhouha),
- demande de matériels (Inès),
- peur de faire faux (Achrafe),
- très peu d'arrêts en cours de lecture : avant ou après.

Inès, pendant son temps libre, avait sorti son carnet du lecteur qu'elle avait appelé « carnet de pensées ». Quelques minutes après avoir commencé à le feuilleter, elle m'a demandé avec insistance, comme si je ne pouvais refuser, si elle pouvait prendre le livre. J'ai hésité et j'ai dit « oui » en pensant qu'elle reprendrait le chapitre 1 pour continuer son carnet de « pensée », mais je me suis aperçu rapidement qu'elle avait entamé le chapitre 2 alors je l'ai arrêté.

Chapitre 2 (30 janvier 2015) : lecture + carnet de lecture

Le lieu de travail était libre car les CM1 étaient seuls dans la classe, j'étais avec les CE2 en bibliothèque.

Observations : déplacements et changements de place des élèves, par terre, sur la table de regroupement.

J'ai insisté sur le fait que j'attendais de l'écrit.

Chapitre 3 (4 février 2015)

Les enfants sont de plus en plus autonomes, dans leur choix du lieu et dans le respect des règles de la classe. Etant donné que le chapitre 3 est beaucoup plus court, j'ai invité les élèves

en leur donnant juste l'idée, de relire ce qu'ils avaient écrit avant, de relire les possibles sur le carnet, de relire la fin du chapitre 2.

Après avoir terminé ce premier livre et avoir parcouru les carnets des lecteurs, j'ai eu l'impression que mes séances avaient été trop éloignées les unes des autres. J'en voulais toujours plus, toujours plus d'écrit. J'ai également rencontré des difficultés à imbriquer les temps de carnets et les cercles. J'ai donc décidé de rapprocher mes séances et de faire varier quelques paramètres :

- présentation et renouvellement des livres thématiques du présentoir avant le début de la lecture de l'œuvre ;
- lecture à voix haute du 1^e chapitre par l'enseignant, suivie d'une discussion sur la compréhension et le vocabulaire, en jalonnant d'avantage la discussion sur le sens ;
- réalisation d'une activité par jour ;
- réalisation des lectures et du carnet dans un lieu libre : classe / BCD, sur une table/au sol ;

Déroulement des cercles de lecture

1^{er} cercle : À la suite du chapitre 1 (23 janvier 2015)

Le lieu : Bibliothèque d'école et salle de musique.

Règle de discussion : Regard de l'enseignant ou bâton de parole (Je trouve que cela ralentit parfois l'échange).

Rôle du PE : Jalonner le débat pour éviter les contre-sens mais aussi « ne pas faire dire n'importe quoi au texte ». Catherine Tauveron insiste sur cette phrase, en proposant de réfléchir sur l'équilibre entre « droits du texte et droits du lecteur », et d'essayer de montrer aux élèves « d'où vient l'interprétation erronée ». Pour Roland Goigoux, il s'agit de mettre à jour les techniques de compréhension : « Comment as-tu fait pour comprendre ? » Il s'agit de méta-cognition.

Discussion autour du vocabulaire.

Temps de séance : 25 minutes et retour sur les carnets de lecture.

Déroulement : Lecture du PE. Les enfants étaient très à l'écoute et il régnait une ambiance amicale, j'ai même ressenti un petit trac avant de commencer la lecture, tellement le silence ressemblait à celui précédant un spectacle. Il y a beaucoup de rires, de joie, de pudeur, de spontanéité, bref, de vie. L'atmosphère du cercle oscillait suivant les humeurs changeantes du

texte, et les mots de l'auteur ; je m'efforçais donc de respecter au mieux la ponctuation pour en percevoir les moindres notes qui donneraient toute la consistance à tel ou tel passage.

À la suite de la lecture, beaucoup de questions commençant par « pourquoi », des raccourcis sur le coupable, mais Lola s'est empressée de dire, à juste titre : « Qu'on n'en est pas sûr ».

« Qui est le coupable ? » Hypothèses :

Faissal : « Djemila pour se venger ! »

D'autres : « Manuel, ou Diégo ! »

PE : vigilance sur les interprétations erronées : attention à la vérité qui n'est pas dite.

Intertextualité : Hédi « Ça me fait penser à « Mon père est un gangster »¹⁵⁶, car il y a recherche du coupable. »

Appel aux Souvenirs : Asmae : « Quand j'étais petite, j'avais déchiré une poupée qui était vieille. »

2^e cercle : À la suite au chapitre 2 (30 janvier 2015)

PE : « Où en êtes-vous » de votre enquête ? »

Idées directrices du chapitre: L'ignorance et le mépris peuvent entraîner de la violence.

Cette violence peut être enfouie et ressortir plus tard pour différentes raisons. Elle se créait tout de suite, ou avec le temps, comme une rancune. (Exemple : Djemila dans le roman)

L'enquête avance mais certains savent élèves connaissent la suite car ils n'ont pas pu s'empêcher de lire la suite.

C'est plutôt bon signe, me semble-t-il, mais à redéfinir à l'avenir.

3^e cercle : À la suite au dernier chapitre 3 (4 février 2015)

Le chapitre 3 est très court. Nous nous sommes donc réunis pour la troisième fois.

Je n'ai donné aucune réponse, mais j'ai plutôt posé des questions, qui faisaient suite à leurs échanges.

Les échanges étaient moins sur le questionnement (pourquoi), pour chercher à comprendre le texte, ou les intentions de l'auteur, mais plutôt des jugements et des avis. Puis, il y a eu une reprise de ce que l'on avait dit la séance précédente, sur le mépris, la souffrance de la différence et de l'intolérance.

¹⁵⁶ « Mon père est un gangster » est un roman policier de Sophie Rigal, qu'Hédi a étudié l'an dernier avec sa maîtresse. Il traite des thèmes suivants : l'amour, l'univers du garage, le hold-up, le cambriolage, l'enquête.

Les enfants en sont arrivés à se poser des questions sur une éventuelle suite, alors comme cela venait d'eux, j'ai trouvé que cette activité, d'habitude commune, prenait ici tout son sens.

Hédi : « Et si Djemila n'était pas venue dans cette école, y'aurait quand même eu l'embrouille ? »

Achrafe : « Non car elle n'est pas là. »

Elyes : « Oui, car vu qu'elles acceptent pas, les filles du clan Barbie se seraient peut être vengées sur quelqu'un d'autre différent. »

4^e cercle : Débat

Cette séance n'était pas prévue mais l'idée m'est venue à la suite du troisième cercle de lecture et de la partie théorique que je rédige en parallèle pour ce mémoire. Nous avons donc échangé sur le roman, en partant des souvenirs des enfants. (voir la retranscription de la séance en annexe 2).

Retranscription du dernier débat après la lecture du premier roman

Les enfants sont assis au sol dans une salle qui sert à la fois de bibliothèque de l'école et d'espace pour les activités musicales. Cette activité fait suite à lecture du livre « Pas de pitié pour les poupées B » de Thierry Lenain. Il s'agit du dernier cercle de lecture, l'objectif est de discuter une dernière fois autour de la compréhension, mais également d'élargir la discussion autour d'un débat. Le passage de parole se fait avec insistance du regard de la part de l'enseignant la plupart du temps, ou par les prénoms. Il s'agit du quatrième cercle de lecture de l'année.

Le découpage en trois temps n'était pas prévu avant la séance, mais c'est ce qu'il en ressort de l'analyse.

13 CM1 et professeur des écoles (=PE)

1^{er} temps : Résumé de l'histoire

PE : Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez retenu du livre que l'on a lu ?

Théo (*fort*) : Lequel ?

Plusieurs élèves : *Pas de pitié pour les poupées B*.

Asmae : En fait, y avait un garçon qui envoyé le ballon sur le camion là... (Hédi : le camping-car) des poupées barbies, voilà, et après ça a crée des problèmes.

Rhama : Après, y avait les quatre pimbêches dans la récréation, après y avait une nouvelle, c'était une arabe, et après, en fait elles l'avaient acceptée, c'était pas pour son identité, c'était juste pour sa poupée barbie, et après ça a créé des problèmes.

Elyes hésitant: Manuel, on disait que c'était toujours le coupable, mais c'est même pas vrai, après on disait Sandra, et en fait, c'est Djémila.

Hédi : Mais non, en fait Diégo il a mis des poupées dans son sac...

PE : Dans le sien ?

Hédi : Dans celui de Djémila parce qu'il voulait la défendre parce qu'il est amoureux d'elle, et la défendre pour pas qu'elle ait de problèmes.

Fayssal (*souriant*) : Mais aussi, il lui a mis une figurine dans son cartable...

Achrafe (*coupant la parole*) : et il a mené l'enquête dans le magasin où ils vendent des barbies, euh, celui qui a acheté plusieurs poupées barbies et après ils ont...Diégo, il était caché derrière le rayon et comme par hasard c'était toutes les mêmes qu'il voulait posé et...

Inès intervient : Et après en fait, c'était, Sandra elle savait que c'était Djémila et Diégo, il en a rachetée comme il était amoureux d'elle, il voulait pas qu'elle soit dénoncée.

PE : Lucile ?

Lucile : En fait, et aussi y avait Djémila qui était chez Sandra, il se moquait de « boudin gris », et après Djémila, elle avait tapé Sandra et elle était partie.

Agathe : Non, Sa mère, elle a tapé Djémila ! La mère de Djémila a tapé Djémila.

PE : Djémila n'a jamais tapé Sandra. (Rires)

PE : Lola ?

Lola : En fait, en clair, il y a eu une grande enquête parce qu'il y a quelqu'un qui fait du mal aux poupées et du coup les filles, elles étaient énervées et elles cherchaient le coupable.

PE : C'est un peu ça le résumé, oui.

Agathe : Quand Djémila et la bande des pimbêches sont allées chez Sandra pour voir sa chambre qui avait que des choses barbies, après les autres filles elles ont voulu que Djémila elle essaye une chemise, elle était serrée d'dans, ensuite elle l'a déchirée, ensuite elle était pas contente.

Silence, changement de position assise au sol.

2^e temps : Bilan

PE : Question suivante, je vous pose une question, donc ça c'est l'histoire, après on a parlé d'autres choses : qu'est-ce que cette histoire voulait dire, vous vous en rappelez ? Est-ce que cela a changé votre façon de regarder les autres qui sont différents de vous ?

J'entends des « non » en chuchotant.

Elyes : Oui, heuuu, c'est plus différent qu'avant.

PE : Pourquoi ?

Elyes : Avant y avait personne qui jouait avec moi, maintenant ça a changé.

PE : ok

PE : Est-ce que chez certains, le fait d'avoir discuté avec tout le monde, ça a changé un petit peu votre façon de voir les autres, et de la classe mais aussi dans l'école, vos camarades dont vous pensez qu'ils sont si différents de vous ?

Inès : Eh ben moi Lola au début elle me parlait toujours, elle a voulu changé et elle voudra plus

PE : Moi, jte demande, que le fait que Djémila a été vexée par de la violence, des moqueries, et que finalement elle a ressenti de la haine qu'elle a ressortie sur les poupées, elle aurait pu taper sur ses copines et ressortir la violence différemment. Elle a réussi à se venger autrement sans toucher les filles, autrement qu'avec ses mains, ce qui est déjà bien. Parce que dans la cour dès fois ça ne se passe pas comme ça, vous réagissez avec vos mains et vous savez que c'est interdit...

Asame (*coupant la parole, qui respecte par habitude rigoureusement les règles de communication*) : Mais on peut pas se contrôler.

PE : On ne peut pas, mais on... ?

Quelques élèves : doit !

PE : Est-ce qu'il y en a qui ont des choses à dire sur la manière de respecter les autres ?

Hédi (*en souriant*) : Pas moi.

Lola : Moi ça m'a appris qu'on doit pas accuser sans preuves, parce que moi j'accusais mon frère de l'avoir volé quelque chose mais en fait c'était quelqu'un d'autre.

PE : Tu as donc retenu ?

Lola et d'autres : On accuse pas sans preuve !

PE : De plus, dans cette histoire, si on accusait sans preuve, on accusait quelqu'un qui était...

Agathe et d'autres : Innocent !

Lucile (*copine de Lola*) : Moi j'ai appris qu'on devait pas s'intéresser que aux choses qu'ils ont mais euh

PE : Mais ce qu'ils ?

Les élèves : Sont !

PE : Ce n'est pas le verbe avoir mais...

Les élèves (*coupant la parole*) : Le verbe être !

3^e temps : Appropriation autour des faits de classe ou d'école

Agathe : Mais peut-être que là dans la classe, y'en a qui se disent, peut être avant ils faisaient juste parce qu'ils avaient des trucs qu'ils aimaient bien dans eux, et peut être que en amitié, heu ils étaient copains avec eux juste parce qu'ils avaient quelque chose qui lui plaisait.

(Après 8 minutes de discussion, les élèves commencent à bouger plus régulièrement.)

Achrafe : Maître, quand Lola elle a dit « on accuse pas sans preuve », l'autre jour quand y avait quelqu'un qui avait dessiné sur le livre de Yazan, toi t'avais dit que c'était Elramali.

Asmae : T'as pas de preuves !

PE : J'avais dit que c'était lui ?

(Les remarques se mélangent et Théo prend la parole.)

Théo : T'avais dit que ça lui ressemble.

Achrafe (sur ses livres) : Ah oui c'est vrai.

PE : J'avais dit ça ressemble à son écriture, mais, j'ai accusé personne. Il n' y a jamais eu de punitions.

Elyes : Avant Djémila elle voulait se venger, maintenant elle est redevenue copine avec ses copines.

PE : Est-ce qu'on le sait ça ?

Les élèves (*avec insistance*) : Noooooon !

PE : C'est toi qui imagines la suite, tu as le droit.

PE : Après avoir discuté de ce texte, est-ce que cela a changé votre manière d'accueillir des élèves, des enfants que vous ne connaissez pas. C'est ce qui se passe, il y a un nouvel élève, si on se moque on le méprise et qu'on le vexe, on va entraîner quoi ?

Agathe : De la vengeance !

Quelques élèves : Comme Bojan.

(Bojan est un enfant Rom, qui est arrivé en CM2 en cours d'année et qui ne parlait pas du tout français.)

Hédi: Bah il dit des gros mots.

Asmae : Comme par exemple l'histoire là...

PE (*couplant la parole et en regardant Hédi et Faissal*) : Attends Asmae, je vais revenir sur ce que vient de dire Hédi. Tu n'es pas en maternelle, il est arrivé en France, il ne connaissait aucun mot de français, les mots il les a appris à l'école, les insultes, c'est vous qui lui avez apprises, donc la parenthèse est fermée, c'est à vous de lui apprendre autre chose.

Asmae (*reprend la parole*) : Comme dans « une rentrée pas comme les autres » (livre étudié en classe en début d'année), dans un paragraphe, le garçon là, elle a dit la fille, heu, avant qu'il sentait des pieds, ils lui avaient dit, heu, c'était écrit, j'sais pas comment il s'appelait, heu ils lui ont tout fait comme la maîtresse là.

PE : J'ne comprends pas.

Agathe, Théo : en fait...

(Asmae s'engage dans des explications floues et finit par cette phrase)

Asmae : Et ils ont dit qu'il sentait des pieds !

PE : Je ne me rappelle plus Asmae.

Asmae : Après j'avais te montrer sur le classeur.

PE : Très bien.

PE : chut, attends Inès, il y a du bruit.

Inès : Quand Lola avait dit on accuse pas sans preuve, beh Agathe quand on était dans le rang, elle arrêta pas de m'accuser alors que c'était elle qui parlait. Elle me disait : « arrête de parler avec tes copines » mais c'était elle qui parlait.

PE : Et que s'est-il passé ?

Inès : Beh j'ai été punie.

PE : Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour changer la chose ?

Elyes : De s'excuser.

Agathe : T'aurais pu le dire à la maitresse.

Inès : j'arrêtais pas de le dire mais toi (Agathe)

PE : Qui aurait pu le dire ?

PE : Agathe, qui aurait pu dire la vérité ?

Agathe : J'ai entendu qu'Inès parlait avec ses copines.

Inès : Non, tu peux leur demander que je parlais pas avec eux.

PE : Avec elles.

PE : Qui aurait pu dire à Mme Agache que il n'y avait pas seulement Inès qui parlait ?

Quelques élèves : Agathe.

Agathe : J'aurai pas pu dire à Mme Agache que j'avais parlé parce que j'avais pas parlé.

PE : ok

Agathe : Je vais pas dire que c'est moi alors que c'est pas moi.

PE : Pas de problème, je n'étais pas là, je ne sais pas.

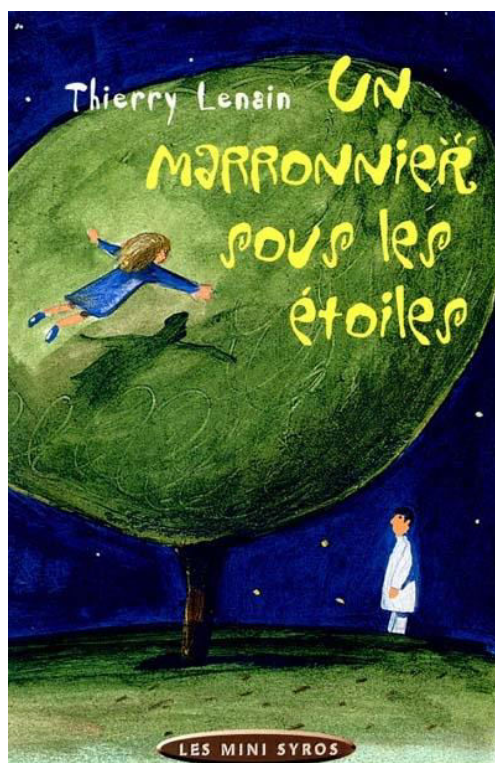
Après 13 minutes de discussion, un petit incident dans la bibliothèque avec un élève, est venu interrompre la séance qui s'essouffait.

Séquence 3. Tableau synthétique (Activités autour du livre « Un marronnier sous les étoiles » de Thierry Lenain)

Nous avons fait le choix de représenter cette séquence en trois étapes.

N°	Séance	Elèves	Consignes	Déroulement	Bilan
1	Présentation du livre par le PE 1h	Ecoute Questions Lecture Activité sur le carnet	Je vais vous présenter le deuxième livre et je vais vous lire le premier chapitre. À la suite, nous discuterons du sens si vous avez des questions puis vous pourrez relire ce chapitre et tenir votre carnet de lecture.	En ronde en BCD Présentation : même auteur, même collection Lecture du premier chapitre, explication des mots en cour de lecture Rappelle	Diminution des erreurs de compréhension Questions plus fréquentes sur le vocabulaire Motivation plus élevée pour enchaîner de suite sur son carnet Refus d'Asmae à écrire Liens avec les livres présentés Certains n'ont pas lus le chapitre
2	45'	Lecture / Carnet	Vous allez lire le chapitre 2 et tenir votre carnet de lecture	Activité en autonomie	Enthousiasme de tous pour cette activité Difficultés pour certains à se concentrer et à rentrer dans l'écrit. Moins de question sur le vocabulaire
3	1H15	Lecture Carnet Discussion	Vous allez lire les chapitres 3 et 4 et tenir votre carnet de lecteur Ensuite nous discuterons de vos carnets et du texte Je vous présenterai le début de mon carnet de lecture	Activité dans la classe en autonomie Puis guidé en collectif	Les enfants étaient ravis de retrouver le livre. Plusieurs enfants sont venus me voir me manifester leur tristesse à la fin du livre et m'ont demandé pourquoi j'avais choisi ce livre.

Séquence 3. Activités autour du livre « Un marronnier sous les étoiles » de T. Lenain



Plan de la séquence 3 : lecture PE + cercle de lecture + lecture élève + carnet du lecteur.
3 séances.

Déroulement des séances

Chapitre 1 (10 mars 2015) : présentation du livre + lecture du chapitre 1 + cercle + carnet

J'ai donc présenté le livre dans un silence d'attente, mais les remarques ont fusé : « C'est le même auteur, c'est la même la collection « souris noire », c'est quoi un marronnier ?... »

J'ai commencé la lecture du premier chapitre. Les élèves étaient en cercle et nos regards se croisaient. Nous avons enchaîné sur un échange qui mêlait compréhension littérale et vocabulaire. Au fur et à mesure des échanges, le thème de la mort est apparu, et ils ont fait le lien avec les livres présentés par les bibliothécaires. Les enfants ne sont pas restés insensibles et certains ont montré de l'empathie par rapport à la vie du narrateur « Jules ».

Sur le plan de la compréhension, il faut comprendre, que le narrateur, le jeune adulte, raconte, dans la première partie, son souvenir. À la suite de cet échange, les élèves ont récupéré leur carnet et se sont mis à relire le premier paragraphe. J'ai pu constater, à juste titre, leur envie pressante d'écrire dans leur carnet, et non de relire le paragraphe. Enfin, j'ai observé également, une certaine difficulté pour Asmae à rentrer dans l'écrit Je lui ai donc conseillé de s'aider de la feuille agrafée « Outils pour le carnet du lecteur ».

Enfin, l'histoire du roman, le fait d'avoir lu à haute voix devant les enfants, mes empathies comme « sujet » lecteur, et l'envie de montrer aux enfants que cette activité était destinée à tout le monde, ont été autant de raisons, pour que je décide de tenir moi aussi un carnet de lecture. Comme on pouvait s'y attendre, ce moment où je me suis à dessiner et à écrire à côté d'eux, a suscité quelques commentaires chuchotés, et d'autres, destinés à être entendus. Ce temps a été suivi d'un grand silence, comme si, le maître avait montré la voie. Heureusement ou malheureusement, l'appellation « maître » au sens de guide peut prendre tout sens. Je pense que l'enseignant doit s'en servir, elle fait partie de ses outils et il doit savoir en user à bon escient et de manière éthique, bien évidemment. Il s'agit de différencier le maître « exemple » et le maître « modèle » qui serait trop contraignant.

Chapitre 2 (11 mars 2015) : lecture du chapitre 2 + cercle + tenue du carnet

Le lendemain, les élèves ont récupéré leur livre, repéré par leur marque-page personnalisé, et leur carnet de lecteur pour se mettre à la tâche. Ils se sont installés dans des lieux variés (classe, bibliothèque, allongés, assis sur les fauteuils, en groupe ou seuls), et ont entamé la lecture du chapitre 2.

Ils ont donc tous lu le chapitre 2. Au cours de cette séance, certains élèves sont venus me voir pour me dire « ça me fait à penser à ... » ou « tu te rappelles maître... », mais, pour eux, ça ne pouvait pas être écrit à l'école, dans un cahier !! J'aurais d'ailleurs peut-être dû tenir mon carnet de lecteur et leur lire lors du premier livre.

Confronté à Asmae qui dessine merveilleusement bien, élève très scolaire, qui lit beaucoup mais qui refuse d'écrire et qui trouve ça « nul » alors qu'elle déborde d'imagination, je lui ai proposé de réaliser tout ce qu'elle avait à dire sous forme de dessins. J'ai également voulu organiser un temps individuel entre le deuxième et le troisième chapitre, afin de répondre à certaines questions individuelles. En effet, j'avais repéré que certains élèves venaient me poser les questions une fois seuls, en dehors des temps collectifs. Je n'avais pas envisagé ce temps, mais avec un peu de recul, on peut aisément comprendre que sollicitant leur intimité,

leur part d'humanité, leur subjectivité, nous devons accepter que celles-ci soient parfois difficiles à dévoiler en groupe.

Chapitres 3 et 4 (16 mars 2015) : lecture des chapitres 3 et 4 + cercle + tenue du carnet

Lecture du chapitre par le PE , cercle de lecture : compréhension : conclusion, interprétation, nouvelles hypothèses, Présentation du carnet de lecture du PE + images et discussions.

Prolongement

Au cours des premières réflexions sur ce travail, inspirées par l'idée de créer à travers ce projet commun, un souvenir collectif, et ce besoin de s'exprimer des enfants, j'ai décidé de créer un espace d'expression par le dessin. Il me semblait que le dessin était une proposition de plus pour se rapprocher des livres, les toucher, les feuilleter, ou encore les parcourir. C'était aussi une façon de plus d'inviter d'autres intelligences à exister.

Ce « mur d'expression » deviendrait alors un espace de convergence des pensées, où chaque enfant viendrait afficher son choix aux yeux tous, et donc s'inscrire toujours un peu plus dans celle des autres. De plus, en s'ajoutant à notre bibliothèque de classe, ce dispositif constituerait une mémoire visuelle de nos lectures. La décision de l'enfant de se montrer ainsi, est déjà une façon d'accepter d'afficher une part de soi, et de tâtonner aux portes de l'existence.

Les règles ont été fixées par l'enseignant :

- dessin de personnages de livres (e préférence des livres présentés) ;
- essais au brouillon et validation du PE ou des pairs ;
- crayon de papier + coloriage.

Cependant, quelques enfants ne se sont pas lancés dans cette activité, ils disaient: « Je n'sais pas dessiner ». J'ai donc cherché une solution et j'ai élargi les droits d'expression aux mots. Nous pouvons donc écrire un mot rencontré dans un livre pour l'exposer à toute la classe. Les premiers mots sont donc apparus sur le mur d'expression, à la fin du mois de mars.

Cette activité est destinée à évoluer encore, mais rien n'est fixé par anticipation de la part de l'enseignant. Si certaines règles ne sont pas négociables, il existe d'autres terrains de discussions et de négociations avec les enfants, que l'on doit identifier et reconnaître.

28 janvier 2015 : Mur d'expression sur la porte : Découpage et installation des feuilles blanches pour couvrir la porte.

2 février 2015 : Premiers dessins (voir illustrations)

Les temps de dessins ne sont pas systématiquement institués par l'enseignant, mais respectent aussi les envies des enfants. Leur autonomie permet à chacun, en fonction des règles qu'il s'est fixées, de choisir un temps consacré à cette tâche.

24 mars 2015 : Premiers mots : Buveur d'encre, conte, motordu

Il serait intéressant de travailler par la suite sur les représentations de l'écrit à travers les brouillons d'écrivains ou encore d'autres types d'écrits privés.

Annexe 2. Listes des livres présentés

Livres présentés par l'enseignant	Livres présentés par les élèves	Livres présentés par les bibliothécaires
Loulou	Une famille pour Ramsès	Pas touche à mon copain
Loulou à l'école des loups	Rentrée chez les sorcières	La corde au cou
Les petites poules	Etoiles et planètes	Copié, collé
Les belles lisses poires de Motordu	Le petit empereur de Chine	La troisième vengeance de Robert
Jean de la lune	La véritable histoire des trois petits cochons	Petit Tarzan des villes
Le buveur d'encre	Le monstre, c'est mon frère !	J'ai tué mon prof !
Histoire de France en BD	Bébé animaux	Avec de l'ail et du beurre
L'Avie d'Isée	Plouf	Bravo Tristan
La princesse à la gomme	Mon premier Livre du monde animal	Joker
	Les cinq sens	Le Guignol du fond de la cour
	Les trois sorcières	Olga n'aime pas l'école
	Maître des brumes	Opération caleçon
	Le chien glouton	Calamity Mamie

	Ratatouille	Toutes les vies de Benjamin
Livres présentés par le PE	Livres présentés par les élèves	Livres présentés par les bibliothécaires
	Le jardin potager	Zékéyé à l'école
	Le peuple des insectes	La rédaction de Soleman
	Clochette et la fée pirate	Le monde de Ma Liang
	Max et Lili ont des pouvoirs magiques	Toto
	L'ours blanc	Ma super-boîte à histoire
	Le combat d'Odiri	Les Petits cailloux
	Le roi lion	La grève de la vie
	Le livre de la jungle	La guerre d'Eliane
	Pauline et la pipi brigade	Citron, fraise et chocolat
	La nuit de la rentrée	Faustine et le souvenir
	La préhistoire	Le testament secret
	Tom-Tom et ses idées explosives	Mon petit frère de l'ombre
	Frédéric le moustique	Urgent, cherche grand-père
	1000 infos à connaître	Ma grand-mère perd la tête

	Promenade au jardin	Ma grand-mère en container
Livres présentés par le PE	Livres présentés par les élèves	Livres présentés par les bibliothécaires
	Ariol	Jour de colère
	Garfield	Fils de clown
	Le bonhomme de neige	L'auteur de mes jours
	Pic-pique le hérisson	C'est pas ma faute !
	Chez Maude et Pierre	Un weekend sur deux
	Mes belles histoires du soir	À bas la vaisselle
	Le lapin expresse	Ça va déménager
	La vengeance de Cornebidouille	Le jobard
	Rosetta banana n'est pas cracra	Ce matin mon grand-père est mort
	Les visiteurs du temps	Le canard, la mort et la tulipe
	L'invitation faite au loup	Nos petits enterrements
	Les animaux les plus forts du monde	
	Le secret sur la mer	
	Chapeau et dispute	

Annexe 3. Autobiographies de lecteur (séquence 4)

Prénom	
Date	

Autobiographie de lecteur

QUEL LECTEUR ES-TU ?

1) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?

.....
.....

2) Aimes-tu lire **des livres** actuellement ? (entoure la bonne réponse)

Pas du tout un peu beaucoup énormément

3) Quelles sortes de livres **aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses**

albums, contes, BD, mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour, poésie

4) Tu peux citer un ou plusieurs titres **d'un livre que tu as aimé ?**

.....
.....

5) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu l'aimes?

.....
.....

6) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?

.....
7) Où aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ?

8) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)

Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???

9) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)

De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ?

D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?

10) Qu'est ce qui te fait choisir un livre ?

.....
.....

11) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Jamais Parfois Souvent Toujours

12) As-tu déjà dessiné ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Prénom	Achraf	Amogh
Date	19/12/14	vendredi 19 Décembre 2014

Autobiographie de lecteur

QUEL LECTEUR ES-TU ?

- 1) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?
Il sert à lire et apprendre des choses que je ne sais pas.
- 2) Aimes-tu lire des livres actuellement ? (entoure la bonne réponse)
Pas du tout un peu beaucoup énormément
- 3) Quelles sortes de livres aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses
albums contes BD, mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'artout, poésie
- 4) Tu peux citer un ou plusieurs titres d'un livre que tu as aimé ?
Le monde de mon frère, Les 3 petit cochon.
- 5) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu l'aimes ?
Je les aime parce que il y a de l'humour. Ça est de l'ouais de comie la melle.
- 6) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?
Reactive Power
- 7) Où aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ?
Dans mon lit dans ma chambre.
- 8) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)
Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???
- 9) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)
De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ?
D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?
- 10) Qu'est ce qui te fait choisir un livre ?
Je regarde les images et la couverture.
- 11) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
Jamais Parfois Souvent Toujours

12) As-tu déjà dessiné ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Jamais Parfois Souvent Toujours

- 13) Lis-tu des histoires à d'autres personnes ?
A Qui ? à mes parents
- Où ? X X
- Quand ? X X
- Pourquoi ? X X
- 14) Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont raconté des histoires ou lu des livres ? (entoure la bonne réponse)
Oui Non Ne sait pas non
- 15) Qui ? à mes parents
- 16) Y a t'il un livre ou une histoire que tu n'as pas aimé ? Cite son titre.
Les 3 petit cochon.
- 17) Pourquoi tu ne l'as pas aimé ?
Il n'avait pas de suspense et il ne raconte de choses intéressant.
- 18) Quel est ton souvenir le plus ancien d'un livre que tu as lu ou d'une histoire qu'on t'a racontée ?
Les 3 petit cochon.
- 19) Raconte ce dont tu te souviens dans l'histoire, dans les images ?
Com le long saut dans les maisons des 3 petit cochon.
- 20) Où l'as-tu lu ? qui te l'a racontée ?
une maîtresse me la raconte.

Prénom	Ahraf
Date	MAG. jeudi 2 AVRIL

Autobiographie de lecteur

QUEL LECTEUR ES-TU ?

1) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?

Xiè sont à apprendre plus de chose.

2) Aimes-tu lire des livres actuellement ? (entoure la bonne réponse)

Pas du tout un peu beaucoup énormément

3) Quelles sortes de livres aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses

albums contes BD mangas romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour, poésie

4) Tu peux citer un ou plusieurs titres d'un livre que tu as aimé ?

Mathieu Pour quoi je meugi quand j'entend le mot : SE...

5) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu n'aimes pas ?

Parce que ça raconte de des chose que j'aime.

6) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?

Mathieu, Sandrine Perruché.

7) Qu'aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ?

dans ma maison, dans ma chambre.

8) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)

Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???

9) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)

De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ?

D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?

10) Qu'est ce qui te fait choisir un livre ?

Quand les dames de la bibliothèque me raconte les histoires des histoires.

11) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Jamais Parfois Souvent Toujours

12) As-tu déjà dessiné ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)

Jamais Parfois Souvent Toujours

13) Lis-tu des histoires à d'autres personnes ?

A Qui ? *Ma sœur.*

Où ? *dans sa chambre.*

Quand ? *le soir.*

Pourquoi ? *parce que elle me demande.*

14) Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont raconté des histoires ou lu des livres ? (entoure la bonne réponse)

Oui Non Ne sait pas

15) Qui ? *Le maître.*

16) Y a-t'il un livre ou une histoire que tu n'as pas aimé ? Cite son titre.

Harry Potter.

17) Pourquoi tu ne l'a pas aimé ?

Parce que ça parle de rien.

18) Quel est ton souvenir le plus ancien d'un livre que tu as lu ou d'une histoire qu'on t'a racontée ?

Les 3 brigands.

19) Raconte ce dont tu te souviens dans l'histoire, dans les images ?

C'était des voleurs brigands.

20) Où l'as-tu lu ? qui te l'a racontée ?

Je les lu à la maison en C.P. Ma Maîtresse.

Prénom	AGATHE / SPB ; NGA.		
Date	vendredi 19 décembre.		

Autobiographie de lecteur

QUEL LECTEUR ES-TU ?

1) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?
à apprendre à lire, à découvrir une culture.

2) Aimes-tu lire des livres actuellement ? (entoure la bonne réponse)
 Pas du tout un peu beaucoup énormément

3) Quelles sortes de livres aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses
 albums contes BD mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour
 poésie

4) Tu peux citer un ou plusieurs titres d'un livre que tu as aimé ?
Le roi fable, La princesse de moutarde, La lapin à moustaches.

5) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu l'aimes ?
je les aime parce que ce sont des livres que je lis vite.

6) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?
oui, Natan, mais je ne sais pas de trop.


7) Où aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ?
je ne sais pas.

8) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)
 Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???

9) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)
 De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ?
 D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?

10) Qu'est ce qui te fait choisir un livre ?
Bien de la famille.

11) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
 Jamais Parfois Souvent Toujours



12) As-tu déjà dessiné ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
 Jamais Parfois Souvent Toujours

13) Lis-tu des histoires à d'autres personnes ?
 A Qui ? X
 Où ? X
 Quand ? X
 Pourquoi ? X

14) Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont raconté des histoires ou lu des livres ? (entoure la bonne réponse)
 Oui Non Ne sait pas

15) Qui ? Mes grands quand j'étais toute petite. Qui toujours.

16) Y a-t'il un livre ou une histoire que tu n'as pas aimé ? Cite son titre.
Non j'ai aimé tous les livres.

17) Pourquoi tu ne l'a pas aimé ?
je l'ai aimé tous les livres !!

18) Quel est ton souvenir le plus ancien d'un livre que tu as lu ou d'une histoire qu'on t'a racontée ?
Non, aucune.

19) Raconte ce dont tu te souviens dans l'histoire, dans les images ?
Rien !

20) Où l'as-tu lu ? qui te l'a racontée ?
X

Prénom	AGATHÉ / SPAINGA
Date	2/10/08

Autobiographie de lecteur

QUEL LECTEUR ES-TU ?

1) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?
Ce sert à m'occuper dans mon temps libre.

2) Aimes-tu lire des livres actuellement ? (entoure la bonne réponse)
 Pas du tout un peu beaucoup énormément

3) Quelles sortes de livres aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses
 albums, contes, BD, mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour, poésie

4) Tu peux citer un ou plusieurs titres d'un livre que tu as aimé ?
Princesse Bibi-Bibi et le Souffleur de feu, touche pas à mon copain

5) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu n'aimes pas ?
Je n'aime plus par le temps parce qu'il y a de l'action et aussi de l'amour.

6) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?
 Non.

7) Où aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ?
Dans ma chambre.

8) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)
 Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???

9) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)
 De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ?
 D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?

10) Qu'est ce qui te fait choisir un livre ?
Le résumé, faite les pages.

11) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
 Jamais Parfois Souvent Toujours

12) As-tu déjà dessiné ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
 Jamais Parfois Souvent Toujours

13) Lis-tu des histoires à d'autres personnes ?
 A Qui ? *Ce sont mes enfants de 3 ans.*

Où ? *Dans sa chambre.*

Quand ? *14 h 30 min.*

Pourquoi ? *Parce que je aime bien.*

14) Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont raconté des histoires ou lu des livres ? (entoure la bonne réponse)
 Oui Non Ne sait pas

15) Qui ? *Le maître et ma famille.*

16) Y a-t'il un livre ou une histoire que tu n'as pas aimé ? Cite son titre.
 Non.

17) Pourquoi tu ne l'a pas aimé ?
 Non.

18) Quel est ton souvenir le plus ancien d'un livre que tu as lu ou d'une histoire qu'on t'a racontée ?
De Martine et l'oiseau.

19) Raconte ce dont tu te souviens dans l'histoire, dans les images ?
Elle a écrit l'avisatrice de martine elle est un oiseau et elle a fait n'importe-quoi.

20) Cites qui t'a racontée ?
De mes parents, Dans ma chambre.

Prénom	Lucie	
Date	13/12/14	

Autobiographie de lecteur

QUEL LECTEUR ES-TU ?

1) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?
pour apprendre de lire et pour imaginer des histoires

2) Aimes-tu lire des livres actuellement ? (entoure la bonne réponse)
 Pas du tout un peu beaucoup énormément

3) Quelles sortes de livres aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses
 albums, BD, mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour, poésie

4) Tu peux citer un ou plusieurs titres d'un livre que tu as aimé ?
Les Calands et Mistigige

5) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu l'aimes ?
Je les aime parce que c'est marrant et plein de bien.

6) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?

7) Où aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ?
Dans ma maison et dans mon lit et dans ma chambre.

8) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)
 Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???

9) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)
 De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ?
 D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?

10) Qu'est ce qui te fait choisir un livre ?
La couverture du livre.

11) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
 Jamais Parfois Souvent Toujours

12) As-tu déjà dessiné ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
 Jamais Parfois Souvent Toujours

13) Lis-tu des histoires à d'autres personnes ?
 A Qui ? *A ma sœur et mon frère*
 Où ? *à la maison*
 Quand ? *dans les vacances*
 Pourquoi ? *parce que ça leur impressionne et ça leur fait plaisir.*

14) Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont raconté des histoires ou lu des livres ? (entoure la bonne réponse)
 Oui Non Ne sait pas

15) Qui ? *Ma maman quand j'étais petite.*

16) Y a-t'il un livre ou une histoire que tu n'as pas aimé ? Cite son titre.
Le petit conte pour les 8 ans, 3 ans.

17) Pourquoi tu ne l'a pas aimé ?
parce que il avait des fins et des événements.

18) Quel est ton souvenir le plus ancien d'un livre que tu as lu ou d'une histoire qu'on t'a racontée ?

19) Raconte ce dont tu te souviens dans l'histoire, dans les images ?

20) Où l'as-tu lu ? qui te l'a racontée ?

Prénom Lucile
Date 2 D4/15

Autobiographie de lecteur

QUEL LECTEUR ES-TU ?

1) Pour toi à quoi sert de lire en général ? ou de lire des livres avec des histoires ?
pour m'occuper quand je m'ennuie

2) Aimes-tu lire des livres actuellement ? (entoure la bonne réponse)
Pas du tout un peu beaucoup énormément

3) Quelles sortes de livres aimes-tu lire ? Entoure les bonnes réponses
 albums, contes, BD, mangas, romans d'aventures, romans policiers, romans avec de l'amour, poésie

4) Tu peux citer un ou plusieurs titres d'un livre que tu as aimé ?
Les petites fleurs, Les chats magiques, Les chats japonais

5) Tu peux dire pourquoi tu les aimes ou pourquoi tu l'aimes ?
parce qu'il y a de l'histoire et le dessin

6) As-tu des souvenirs de noms d'auteurs ou d'illustrateurs ?

7) Où aimes-tu lire ? Dans quel lieu ? Dans quelle pièce ?
chez moi, dans ma chambre

8) Dans quelle position ? (entoure la bonne réponse)
 Couché assis dans un fauteuil assis à une table autres positions ???

9) D'où viennent les livres que tu lis ? (entoure la bonne réponse)
De la bibliothèque ? D'une librairie où tu les as achetés ? De l'école ?
 D'un supermarché ? Prêtés par un ami ? Donnés par tes parents ?

10) Qu'est-ce qui te fait choisir un livre ?
la couverture ou le nom du titre

11) As-tu déjà écrit ou eu envie d'écrire en train de lire, un livre ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
 Jamais Parfois Souvent Toujours

12) As-tu déjà dessiné ou eu envie de dessiner en train de lire ou après la lecture ? (entoure la bonne réponse)
 Jamais Parfois Souvent Toujours

13) Lis-tu des histoires à d'autres personnes ?
A Qui ? à ma sœur et mon cousin

Où ? chez ma Mamie

Quand ?

Pourquoi ? pour lui apprendre à lire

14) Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont raconté des histoires ou lu des livres ? (entoure la bonne réponse)
 Oui Non Ne sait pas

15) Qui ? le maître, et ma maman quand j'étais petite

16) Y a-t-il un livre ou une histoire que tu n'as pas aimé ? Cite son titre.
Le club des cinq, Le romanarab, Le cheval

17) Pourquoi tu ne l'as pas aimé ?
parce que c'était nul

18) Quel est ton souvenir le plus ancien d'un livre que tu as lu ou d'une histoire qu'on t'a racontée ?
d'une fille qui mange de la soupe

19) Raconte ce dont tu te souviens dans l'histoire, dans les images ?

20) Où l'as-tu lu ? qui te l'a racontée ?
chez ma grand-mère ou chez le boulanger, moi et avec ma maman

Annexe 4. Fiche sur les outils pour le carnet du lecteur

LES POSSIBLES...



Je peux m'arrêter pendant ma lecture : - pour écrire dans mon carnet de lecture
- pour réfléchir et penser

Dans mon carnet, je suis libre d'écrire des mots, des phrases en rapport avec la lecture, ou de faire des dessins, des collages...

je peux commenter certaines phrases par :

- j'ai remarqué que...
- je me demande si...
- cela me fait penser à... (souvenirs, histoires, livres...)
- je ressens...

- j'aime, j'aime pas
- je peux aussi poser des questions
- je peux aussi....

Je peux relire un passage du livre

Je peux dessiner ou recopier un dessin

Je ne suis pas obligé de respecter un ordre dans mon carnet de lecture

Je peux me servir d'autres outils (dictionnaire, livres, calques, crayons...)

LES DEVOIRS



- être lisible par le maître
- ne pas perdre ce carnet de lecture
- écrire le numéro de la page quand je m'arrête pour écrire ou dessiner

Annexe 5. Carnets de lecteur



quand je vois l'impression à la fin de toute une
 histoire triste et le son la peine. Si je voulais de plus
 me faire penser au temps de l'époque
 et c'est que Diego, mais une pensée se représente
 Diego est un élève américain d'origine dans
 le pays de 17 ans. La fin de son histoire est
 un signal. Tom ou Sandra de la réalité et
 d'Amérique en compagnie de l'histoire qui est
 pour l'histoire page 38. Dans un pays où il est
 à la grande fin et c'est un signal pour dans une
 note et on dit d'elle qu'elle est un signal
 dans un pays où il y a un signal qui est d'origine
 et on s'entend à faire la chapelle de son
 que il y a de l'histoire. Diego et d'origine ont
 amène il est bon l'histoire et c'est un
signal, les et signal l'histoire mais Diego
 a fait en mes premières et Sandra de l'histoire
 d'origine d'origine et on voit et d'origine d'origine
 et le signal de l'histoire. Sandra et
 Diego et à elle un signal et d'origine

 Les amonnes *



Se dire en fait je de l'histoire ~~est~~ d'origine
 de fait qu'on connaît et c'est d'origine
 et il a un signal le signal d'origine
 d'origine. Le signal d'origine et c'est un
 signal d'origine qui est un signal d'origine
 et c'est un signal d'origine qui est un
 signal d'origine qui est un signal d'origine
 et c'est un signal d'origine qui est un
 signal d'origine qui est un signal d'origine

 Les amonnes *

la femme
qui se souge mais pas pour quoi elle dame me fait ressentire
rien! quelque chose que je peu pas dire.

Pour quoi dans sans au il y a des traces A.



J'étais dans le ventre de ma mère
et mon grand père et ma mère
Je les jamais une de toute ma vie.
Mais je connais son histoire.
En fait mon grand père a fait pousser
un arbre de fruit et plus tard il a était
mort.
Sa me fait penser a la même histoire
que mon grand père. (pourquoi)

Dada a été morte a la fin de l'histoire.
Je me sente pas quel aller mourir.
Je se pas pourquoi elle a fait l'opération.
Elle été blessé?
J'ai remarqué que s'était une bonne histoire.

FIN

Moi je pense peut-être que les parents de Jules sont
 tous cachés, que avant Lola était le père de Jules
 à Jules

On peut-être que les père parents de Jules ont
 eu un rapport tout les deux, et que la mère de
 Jules est tombée en seinte et que Jules n'était
 pas au courant que sa mère était en seinte et
 après les parents de Jules sont mort.

je trouve le debars hier mes la
 bien se me plus mes
 j'aime beaucoup se dans lequel
 j'aime beaucoup a l'acabit ce

Mais je vien de quitter Lola.
 C'était dans un film.
~~En se l'histoire de la passer~~
~~a Jules dans~~

il son un grand com
 je suis pourquoi Lola a pas plus
 car elle a le camar. au peut-être que
 il ont un petit camar. ?
 au peut-être que elle a vu
 quelqu'un sans travail avec Jules.
 ou qu'elle a des vrais un mort
 et que Jules n'a pas plus.

Je suis pourquoi Jules travail
 dans un hospital

si j'aime pas
 elle est triste
 les histoires triste
 mais je suis sûr que sa sera
 bien se terminera
 nous nous nous bien.

je suis sûr que elle avait elle a un bon retour
 mais après se pas en temps
 Au début de son histoire m'inspirent quelque
 sa me surprise qu'on se dit qu'il a un problème
 dans l'histoire a dans son histoire
 qu'on se dit
 est mort
 personne

(17) ↓
 (18) ↓
 (19) ↓
 (20) ↓

(p 7) Ce livre me fait penser à ce de la bibliothèque que les fille
m'ont s'ont présenter.

(p 7) moi il y a pas si longtemps que ça ma cousine est morte dans
le nombre de ma tante. ☹

(p 10) le moment avec le chaton s'est très triste la encore une fois ☹

(p 11) Si ~~ma~~ parent serai mort je serai très triste mais je ferai
comme lui je ferai un trou noir.



Comme le grand-père de Jules est mort l'enfer doit aussi
mourir j'ai préféré ce titre poétique.

y'aout tout un quart un grand-père et mort. Nous habitons un
grande maison blanche au bord de la mer. page 7

j'ai remarquer que ça elle est pas une malade chronique parce que
normalement quand une ~~personne~~ personne est malade elle reste
au lit et elle veut même pas parler alors que lala est pas possible.

je remarque que lala a perdu un parent est elle ne pleure pas, peut-être
qu'elle a aussi un trou noir et comme ça Jules me
cette

je remarque que lala a perdu un parent est elle ne pleure pas, peut-être
qu'elle a aussi un trou noir comme Jules. Mais cette fois son c'est
ses parent normalement tout le monde pleure quand un parent meurt
sur tout quand il meurt en même temps ils doivent être même

finallement Jules a envie pleurer pour un mort. mais ce qui veut dire
que dans son trou noir ma pas se englobé est donc dans il ne pas sèche
ses dernier larme pour un mort. Et j'ai remarquer aussi que je pense que
lala ne me pleure pas parce que elle rêve de ses parent tous la jours.

Annexe 6. « De l'impuissance linguistique à la violence », un texte d'Alain Bentolila

Novembre 2003 ; j'accompagne ma fille, convoquée au tribunal d'instance de C. Nous y arrivons à 14h et en sortirons vers 18h. Quatre heures pendant lesquelles nous assistons, d'abord amusés puis atterrés, à une parodie de justice sur fond d'inégalité linguistique. Sur l'estrade, un président sévère et renfrogné, qui ne lèvera pratiquement pas les yeux de tout l'après-midi sur les prévenus. A ses côtés, un procureur tout en bons mots, aphorismes et phrases fleuries ; nous eûmes droit à « Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse », « Qui vole un œuf vole un bœuf », puis en montant un peu la barre : « Une bonne confession vaut mieux qu'une mauvaise excuse » et enfin, en guise d'apothéose ; « *O tempora ! o mores !* »...

En bas, à la barre, quelques avocats pressés, sans connaissance réelle des dossiers et sans aucune relation avec leurs « clients », ces derniers tous blacks et beurs, en uniforme de la cité, sweats et baskets, répondent aux questions par des tronçons de phrases sur un rythme haché et accéléré. Tout l'après-midi se sont ainsi succédés 12 jeunes ; pas un seul n'a tenté d'articuler la moindre explication, de construire la moindre argumentation. Vers 17h est appelé à la barre un jeune black ; il est grand, costaud ; il écoute le président qui rappelle les faits qui lui sont reprochés : en bref, vol de deux CD dans une grande surface et ce pour la deuxième fois. C'est là que le procureur nous a gratifié d'un « Tant va la cruche à l'eau... » et s'est lancé dans un long discours de fort belle facture sur la protection des citoyens et la vertu du châtiment. Plusieurs fois, le jeune prévenu se penche en avant, empoignant la barre avec une force qui fait saillir les muscles de son cou ; il tente de parler, émet quelques mots saccadés : « C'est pas voler... » ; « Je les ai déjà ». Ses tentatives sont noyées sous le flot continu du laïus du procureur ; la tension devient palpable à mesure que se révèlent vains ses essais d'intervention. Le procureur s'arrête enfin : « Alors, de quoi voulez-vous donc nous entretenir qui ne puisse attendre l'ultime fin de ma péroraison (sic) ? ». Et le jeune répète « C'est pas voler »... ; « Je l'ai déjà ». « Mais bien sûr que vous l'avez puisque vous l'avez volé ! ». La tension monte encore d'un cran, des insultes sourdes sont marmonnées que le procureur tourne en dérision : « Expliquez-vous donc au lieu de grogner comme un animal ! ». Et survient alors ce qui me paraissait inévitable : le jeune black saute d'un bond par-dessus la barre, bondit sur l'estrade et empoigne le procureur au collet. L'agresseur est ceinturé et menotté ; il sera traduit en comparution immédiate et écoperà de plusieurs mois de prison ferme.

Il fallait que la justice passe et elle est passée.

Violence sur un magistrat dans l'exercice de ses fonctions, c'était un délit grave et il fut justement puni. Mais jamais comme ce jour-là je n'ai ressenti un tel sentiment d'impuissance, jamais ne m'est apparu avec autant d'évidence l'enchaînement fatal entre insécurité linguistique et passage à l'acte violent. Ce jeune tentait désespérément de donner une explication – vraisemblablement mensongère d'ailleurs – selon laquelle il n'avait pas volé les CD ; il venait, prétendait-il, les échanger parce qu'il les avait déjà. Mais lui manquaient les mots pour se faire comprendre, mais lui faisaient défaut les structures pour convaincre. L'humiliation de ne pas maîtriser ce qui fait le propre de l'homme, l'exaspération de n'avoir pas l'espace et les moyens de se faire entendre le conduisirent inéluctablement à l'agression. Je ne cherche pas à justifier un acte violent, inacceptable, je tente simplement d'en décrire les articulations. 18 ans, encore élève d'un lycée professionnel, citoyen français, il a subi pendant treize à quatorze ans une obligation scolaire qui ne lui a pas donné les mots pour laisser une trace de lui-même sur l'intelligence des autres. Et lorsqu'on ne peut pas s'inscrire

pacifiquement sur l'intelligence des autres, la seule façon d'exister c'est de laisser physiquement des traces sur le corps de l'Autre.

La violence est ici directement liée à l'incapacité de mettre en mots sa pensée en y mettant de l'ordre ; car seuls les mots organisés apaisent une pensée sans cela chaotique, tumultueuse qui se cogne aux parois d'un crâne jusqu'à l'insupportable et qui finit par exploser dans un acte incontrôlé de violence. Le flux contrôlé des mots, la succession tranquille des phrases diffèrent le passage à l'acte ; ils donnent une chance à deux intelligences d'en rester aux mots plutôt que d'en venir aux mains.

Ma fille a été appelée dès la fin de l'incident. Elle avait particulièrement soigné sa tenue ; son attitude était suffisamment respectueuse, sans servilité excessive. Elle sut attendre l'invitation du président pour donner calmement des arguments atténuant la gravité de sa faute tout en reconnaissant sa responsabilité et en s'engageant à ne pas recommencer. J'avais l'impression d'entendre le procureur se dire dans sa tête : « Quel bel échantillon de l'humanité ! Comme elle s'exprime bien ! et jolie en plus... ». Elle s'en tira avec une faible amende alors qu'elle risquait un an de retrait de permis de conduire.

Insupportables inégalités linguistiques qui manifestent et renforcent jusqu'à la caricature les inégalités sociales ! Insupportable impuissance de notre école de distribuer de façon plus équitable le pouvoir linguistique parmi les enfants qui lui sont confiés ; livrant ainsi à un monde hors de portée de leurs mots des jeunes à l'identité vacillante dont la seule chance de laisser une trace sur les autres et sur le monde est de s'abandonner à la violence, en désespoir de « cause ».

Cet article fut publié dans le journal *Libération*, le 24 juillet 2009, disponible en ligne, URL : http://www.liberation.fr/societe/2009/07/24/de-l-impuissance-linguistique-a-la-violence_572242.

Annexe 7. « Sous le plafond de verre », un texte de Philippe Pujol

La criminalité ne relève ni du hasard ni du choix mais d'interactions complexes avec pour finalité l'émancipation sociale par la déviance. Portrait d'un jeune caïd très « respecté » à Marseille.

Il y a d'abord l'isolement, pas de transports en commun valables, puis l'emploi inaccessible, la formation foireuse, les discriminations et la misère commune qui mènent au repli sur soi.

Ils sont si nombreux à s'y être fracassé le crâne qu'il commence à bien se voir, ce plafond de verre. Parfois taché du sang de gamins qui se sont rêvés décoller dans les sphères du banditisme, bulle presque hermétique qui enferme trop d'habitants des quartiers populaires dans leur condition de misère.

« On dit qu'on ne peut pas rentrer dans nos quartiers, moi je dis qu'on ne peut pas en sortir. » Mourad, 25 ans, s'est fait beau aujourd'hui, pantalon, chaussures clinquantes, une pochette sous le bras : « C'est mon dossier, CV, lettres, expériences... » Près de lui, en débardeur ample, Ilona, sa copine, porte son soutien-gorge comme lui sa sacoche, haut et serré. « On cherche de longue, on trouve jamais t'y as vu, mon frère. » Mourad ponctue toutes ses affirmations par « mon frère », une marque de proximité qui a remplacé le « et ouais cousin » déjà dépassé dans les cités marseillaises.

« Cherche pas Mourad, on trouvera jamais, y a écrit la Bricarde sur notre CV, on nous prendra pas », lance Ilona en se remontant le taille basse. « Et ouais mon frère », répond le garçon qui fait tourner sa pochette sur son doigt. « Et on ne cherche qu'un stage », précise Ilona en levant un majeur rageur dont on ne sait s'il mime les réponses des entreprises l'ayant toutes refusée ou si c'est un message qu'elle leur adresse. Probablement les deux.

Sur un banc, trois ados ricanent : un maigrichon l'air fatigué malgré cette seule fin de matinée, un grand remuant qui parle tout le temps et un gros avec un collier de barbe et un t-shirt des Sex Pistols. « Tu sais qui c'est sur ton t-shirt ?

— Non.

— C'est des punks.

— Des quoi ? — Des mecs qui s'en battent les couilles. —

Ah ouais ! Comme nous ! » Samir, Fouad et Kader ne sont pas de mauvais bougres. Samir, le fatigué, a même un bac pro, « c'est un intello », s'esclaffe l'agité.

« Un éclair au ciment »

Ils accumulent les formations qu'ils considèrent comme inutiles, « c'est ce qu'ils avaient à ce moment-là dans leur panier, des trucs à fourguer parce qu'ils ont des subventions ». Sur le papier, Kader est qualifié pour « construire un mur et faire un éclair au chocolat ». Sur le papier. « Faut que je fasse gaffe à pas te faire un éclair au ciment. » Hilare, Fouad articule : « Elles sont en bois ces formations. » Ceux qui les font ne trouvent de toute façon pas de boulot.

« On ne croit ni au Pôle Emploi, ni à la Mission locale. » Des jeunes biens moins stupides qu'ils ne s'en donnent l'air. « Tu le crois qu'on n'a presque pas de lycées professionnels dans les quartiers nord ? observe l'intello. Moi je m'en balec' d'aller dans le sud pour les cours, au contraire ça me sort d'ici, mais y a deux heures de bus. » Les meilleurs ghettos sont les ghettos isolés. « Et puis à la fin on nous propose de devenir des éducateurs, comme ça, c'est

sûr, on sortira pas des quartiers, on n'emmerdera pas les riches », conclut Kader, encore tout fier de son t-shirt de punks.

Dès qu'ils voient un « Français », comme ils nomment tous les non-Maghrébins, Noirs africains ou gitans qui viennent dans leur cité (hormis la police), les jeunes leur demandent un CDI. « Oh le journaliste, t'as pas du boulot ? » Est assimilée l'idée que seul un entremetteur permet l'accès à l'emploi. Ce piston inaccessible, une autre couche de leur plafond de verre. Ce que les autorités préfèrent formuler différemment : « Ils n'ont pas de réseau pour accéder à l'emploi. »

Ils ont par contre accès à la société de consommation. Tout pauvres qu'ils sont. KFC, McDo et centres commerciaux géants ont été placés juste sous la cloche de verre et maintiennent en autarcie autant qu'ils ne tentent.

« Je s'rai un mauvais gadjo »

Adossé à la photo d'une grande frite collée sur un abribus, un adolescent qui fait le guetteur pour le réseau de stups local prend le sandwich et la canette que lui tendent trois minots de 7-8 ans. Anthony, blond décoloré, débardeur de basket troué de boulettes de shit, cicatrice à la lèvre, parle vite et la bouche pleine. « Même si je fais bien, on va le prendre mal, alors je fous le bordel, je fais le mal. » Il a vu chez les plus âgés qu'« avoir des diplômes ça sert à rien, un Arabe, ça reste un Arabe, un gitan, ça reste un gitan ». Commerçant ? « Ouais, il y en a qui y arrivent, ils ont une mise de départ, moi rien. » Ce plafond de verre qu'une minorité transperce, il le voit, comme il voit ces Prada qu'il voudrait mettre à ses pieds à chaque fois qu'il se promène à Grand Littoral, où l'on ne crache d'ailleurs pas sur l'argent du shit. « Ils te mettent la rage. » Seule solution, « je s'rai un mauvais gadjo ».

Les trois gosses dans un coin comptent leurs sous « pour aller au McDo ». Un menu pour trois, un projet commun. L'habitude prise dès le plus jeune âge de travailler pour le réseau, de se démerder seul dans un environnement clos, dans la crainte de l'extérieur. « Tout ce qui n'est plus dans la cité, c'est l'étranger, la nuisance », résume un ancien, un grand frère. « L'économie parallèle est un garde-fou plus important qu'on ne le pense. Si tu coupes le robinet, ça deviendra ingérable. »

Comme une vitre blindée se feuillette quand elle reçoit un impact, sans se briser, leur plafond de verre résiste inexorablement. Alors certains sortent l'artillerie lourde. Mais la délinquance comme ascension sociale s'y heurte aussi. Pas de relations capables de blanchir de grosses quantités de fric, alors on flambe sur place. Et surtout, trop de monde. L'employé McDo de l'année qui est affiché au mur de tous les fast-foods du coin, il n'y en a qu'un. Et pas sûr qu'il existe. Comme ces voyous ronflants dont les légendes sont collées sur le plafond de verre. »

[...]

Extrait du livre Philippe Pujol, *French Deconnection. Au cœur des trafics*, Wildproject et Robert Laffont, novembre 2014. Extrait publié en ligne, URL : <http://www.lenouveleconomiste.fr/a-la-une/french-deconnexion-25096/>.

Annexe 8. Illustrations

Le Village Olympique



Fig. 1 La ferme Prémol et sa tour, dans les années 1950.



Fig. 2 La construction du Village Olympique pour les Jeux olympiques d'hiver de 1968. À gauche : emplacement de l'école aujourd'hui ; à droite : emplacement de la ferme Prémol en 1967/68.



Fig. 3 Un instant devant la ferme Prémol dans les années 1975.



Fig. 4 La ferme Prémol et l'œuvre de Maurice Novarina en 2015.



Fig. 11 Le présentoir avant...



Fig. 12 ...et après le passage des bibliothécaires.

Résumé

Ce projet est l'aboutissement d'un travail de réflexion et d'écoute tout au long de mon cursus, et il se veut également être un terreau fertile à de nouvelles recherches sur les expériences humaines dans le milieu scolaire. S'appuyant sur différents types de données théoriques (philosophiques, anthropologiques, biologiques, didactiques, ou encore sociologiques), le protocole expérimental réalisé en classe a questionné ma conception de l'enseignement et ma mission d'enseignant à deux niveaux. Ce mémoire a été l'occasion de prendre du recul sur mon métier et de le questionner, c'est en cela qu'il se rapproche parfois de la forme d'un essai.

D'un point de vue didactique, le protocole a mis en évidence, à travers un dispositif autour des langages, le rôle majeur de la pertinence des activités proposées par l'enseignant sur les représentations des enfants par rapport à l'écrit. En effet, la diversité des propositions faites aux enfants a révélé chez ceux, d'emblée réticents, de réelles transformations dans leur construction d'identité de lecteur. Cela a permis aux élèves, de manière relativement naturelle, de déconstruire certaines idées quant à leur « être », pour tenter d'élaborer de nouvelles réponses en situation collective. Les langages, à travers le livre, ont tenté de reconnaître le « sujet lecteur » et ses facettes, à la lueur d'une subjectivité pas toujours évidente.

D'un point de vue de la posture de l'enseignant, l'expérience a permis de constater les contours trop rigides d'une mission pour autant ambitieuse, et de proposer de nouvelles directions pour les prochaines années dans les rapports humains à l'école. L'enseignant devra, me semble-t-il, s'appuyer sur des données didactiques, mais également diversifier ses sources, et prendre en considération toujours un peu plus les enfants avec qui il évolue, pour ne pas ignorer les réalités de la vie.