

IL SUFFIT DE PRESQUE RIEN

Yvanne Chenouf, Solange Dumay,
& Marie-Christine Gosse

Dans le précédent numéro des *Actes de Lecture*, nous avons exposé la mobilisation d'un groupe local de l'AFL dans la réouverture de la BCD d'une école de 14 classes. Ce lieu, autrefois actif, est aujourd'hui en sommeil.¹ Grâce à la volonté de l'équipe de circonscription un stage d'équipe a été organisé et des brigades ont assuré le remplacement des maîtres. Ce qui suit est un retour sur cette journée de formation et sur ses objectifs : refaire fonctionner collectivement la BCD à la rentrée prochaine. À travers l'accompagnement d'une équipe ordinaire, nous cherchons à comprendre ce qui, plus généralement, bloque le développement d'un outil qui semblait évident au moment de sa conception.

Faire le point

Pour engager les enseignants à définir la BCD qui leur convient et correspond aux besoins de leurs élèves, nous leur avons proposé de commencer la journée en faisant passer collectivement une épreuve d'évaluation à des élèves de cycles 2 et 3, et d'analyser ensuite le contenu des séances (stratégies et résultats). On a peu souvent l'occasion, quand on enseigne, d'observer des élèves en compagnie de collègues et d'imaginer ensemble des conclusions au niveau général de l'école. Nous avons utilisé l'épreuve dite de « la page arrachée » créée dans les Classes-Lecture pour évaluer le bénéfice que les élèves tiraient de ce dispositif. Un logiciel (ELSA) mesurant les compétences techniques du lecteur, il fallait un autre instrument pour mesurer d'autres composantes du savoir-lire comme le degré de connaissance et de maîtrise des différents types d'écrits : « *Le lecteur sait-il comment les écrits se classent, se répertorient, s'organisent ? Connaît-il les aides disponibles, les techniques d'entrée au sein de ces écrits et sait-il les utiliser ? Combien d'auteurs, de maisons d'édition, de collections connaît-il ? C'est ce savoir qui permet une autonomie réelle dans la lecture car est lecteur celui qui, se posant des questions, sait se repérer dans tout type d'écrits. Sans stratégies comment chercher, confronter, découvrir ? C'est ce que se propose d'observer l'épreuve d'évaluation suivante.* »²

On remet à chaque enfant un extrait d'une dizaine de lignes (500 signes environ) tapé à la machine et une pile de 10 à 15 ouvrages. L'enfant a 8 minutes pour retrouver le livre de l'extrait et sa page. Le premier extrait est issu d'un ouvrage de fiction, le second d'un documentaire. Deux adultes observent ce qui se passe au moyen d'une fiche d'observation³. La première partie de cette fiche retrace ce que fait l'enfant pendant ses recherches, la seconde permet, à la fin du test, de compléter les observations et de mettre en évidence le

1 ► lire A.L. n°126, juin 2014, « La BCD, le retour, pas le recommencement », Yvanne Chenouf, Solange Dumay, Pascaline De Geyter 2 ► A.L. n°31, sept. 1990, Claudie Hunel, Michel Eymard 3 ► www.lecture.org/lettres/lettre_55/experimentation-elsa.pdf

degré de conscience de l'enfant quant à l'utilisation des stratégies employées. Chaque enfant passe les deux épreuves successivement de manière à observer le réinvestissement des acquis du premier au second exercice.

Les ouvrages retenus doivent recouvrir différents genres ou supports (album, BD, conte, documentaire, magazine, poésie, roman...) et l'extrait comporter des indices repérables, pas trop explicitement cependant. Certains ouvrages doivent comporter index, glossaire, table des matières, lexique... au début de l'ouvrage pour certains, à la fin pour d'autres. Si l'extrait (tapé de manière uniforme sans aucun caractère typographique distinctif – police, taille) comporte un nom propre, on ne devra pas le retrouver en quatrième de couverture ou alors sur plusieurs ouvrages. Les mots clés, inducteurs des recherches, seront placés plutôt en fin d'extrait. Enfin, on doit pouvoir envisager au moins deux pistes de recherche par extrait. Cette épreuve est assez complexe à bâtir : il faut une connaissance assez large de la production écrite et une expérience des stratégies de lecture des élèves. En cela, elle représente un objet de formation extrêmement précieux pour une équipe pédagogique.

Ci-contre, un exemple indicatif de deux extraits et la liste de livres afférents...

Hasard, intuition, démarche

Quand un enfant retrouve rapidement l'extrait, les enseignants se posent souvent la question du hasard. Et si c'était un coup de chance ? Un élève de CM1 a été au cœur de cette interrogation. Au bout d'un temps de réflexion et de sériations diverses et obscures où il n'a rien livré de ses réflexions, il a déclaré avec assurance « C'est ce livre » et retrouvé, très vite, la page de l'extrait. Comment est née cette certitude au sein d'une situation aléatoire ? Il n'y a

	CYCLE 3	CYCLE 2
L'extrait fiction	<i>L'enfant grandit, et arriva le temps où il ne suffisait plus pour lui d'aller, pêcher la crevette entre les flaques de la plage. Il aurait bien voulu aller au collège pour se faire recevoir capitaine, mais ses parents n'étaient pas assez riches pour lui payer les études. Pierre se rappela alors ce que lui avait dit la sirène ; il se souvint de la flûte, qu'il avait rangée sous son lit. Il courut la chercher, partit sur les roches au bord de la mer, et se mit à jouer une chanson. Aussitôt les vagues s'enflèrent, et la dame-poisson parut sur l'écume. (► Contes du cheval bleu, tome 1, Féés, monstres et sirènes. Livre de poche, p.101)</i>	<i>Mon oiseau, J'ai été prise dans le filet de pêche d'un marin. Heureusement, une sirène l'a envoûté. Il s'est jeté à l'eau pour l'embrasser et a relâché son filet. Elle m'a sauvé la vie ! Je lui enverrai un pot de miel pour la remercier. Elle n'en a jamais goûté. Elle ne mange que des algues trop salées. (► Les Lettres de l'ourse, G. David & M. Caudry, Autrement, non paginé)</i>
L'extrait docum.	<i>Cette race se prête plus à la course d'endurance qu'à la randonnée. On pourrait lui reprocher son caractère vif, sa légèreté, son prix, ses tissus fins. De plus ce n'est pas un cheval très porteur. Par contre, les inconditionnels de cette race vénèrent son élégance, ses allures aériennes, son intelligence, son endurance. En croisement avec des races plus communes, le Pur Sang Arabe peut donner des produits extrêmement intéressants. (► Cheval hors piste, Guide Solo, Glénat, p.33).</i>	<i>Les fourmis attaquent Chaque colonie de fourmis possède son odeur propre. Lorsque deux fourmis rouges se rencontrent, elles se touchent mutuellement les antennes pour se sentir. Ainsi, elles peuvent savoir si elles appartiennent au même nid. (► Voyage au cœur des insectes et araignées, Gründ, p. 34)</i>
Romans	<i>► Une jument extraordinaire, J. Rockwood, Coll. Castor Poche, Flammarion ► Le Merveilleux cheval Mongol, J. Aldridge, Livre de Poche Jeunesse</i>	<i>► Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprit à voler, L. Sepulveda & M. Hyman, éditions Anne-Marie Métailleur ► Les Fourmis, B. Werber, Livre de poche</i>
Contes	<i>► Les Vaches, Contes du chat perché, M. Aymé, coll. Folio Cadet Bleu, Gallimard ► Le Petit âne blanc, J. Kessel, Coll. Folio Junior, Gallimard ► Un pantalon pour mon ânon, M. Colmont & G. Muller, coll. Castor Poche Cadet, Flammarion ► Contes du cheval bleu, I. Frain, Tome 1 & 2, Livre de Poche Jeunesse</i>	<i>► Tour du monde des contes sur les ailes d'un oiseau, C. Gendrin & L. Corvaisier, Rue du monde ► Eric au pays des insectes, G. Bomans, A. Jeunesse</i>
Album	<i>► Bim, le petit âne, A. Lamorisse, L'école des loisirs</i>	<i>► Les Lettres de l'ourse, G. David & M. Caudry, Autrement ► La Pêche à la sirène, Elzbieta, Pastel ► Deux fourmis, Ch. Van Allsburgh, L'école des loisirs ► La Reine des fourmis a disparu, F. Bernard & F. Roca, Albin Michel</i>
Docs	<i>► À cheval !, coll. Découverte Benjamin, Gallimard ► Le Livre du cheval, coll. Découverte Cadet, Gallimard ► Cheval hors piste, coll. Guide Solo, Glénat ► Tous les animaux de la ferme, Nathan ► La Pré-histoire, coll. Explorons, Rouge & Or ► Les Chevaux et poneys, coll. Soler Nature, Solar ► Les Animaux ont une histoire... Le cheval, coll. Globe-Trotter, Larousse</i>	<i>► Une année avec les hirondelles, T. Müller & E. Fine, Petite plume de carotte ► Les Oiseaux de Buffon, dir. Denise Rouger, Études et communications ► Abeilles, fourmis, termites : des insectes en familles, Découverte benjamin, Gallimard ► Voyage au cœur des insectes et araignées, Gründ</i>
BD		<i>► Mélusine tome 20, Envoûtements, F. Gilso & Clarke, Dupuis ► Dix petits insectes, D. Cali & V. Pianina, Sarbacane ► Jérôme et les fourmis rouges, D. Cali & J. Boulard, Sarbacane</i>
Poésie		<i>► Haïkus des saisons, A. Combier & L. Djéziri, Le Jasmin ► Fables, J. de La Fontaine ► Chantefables, R. Desnos</i>

que lui qui puisse répondre ; le visionnement de sa démarche (il a été filmé) peut l'aider à comprendre ce qui l'a mis sur la voie, lui a fait refuser certains titres, en garder d'autres. Quand deux enfants comparent leurs démarches, ce sont les modes subjectifs d'appropriation des savoirs sur les livres qui apparaissent :

« La lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue mais un ensemble, "un corps de pratiques" : tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif (...) Tout, en effet, circonscrit une lecture avant même qu'elle ne s'effectue. La lecture n'est que l'acte ultime d'une série de manipulations apparemment spontanées et conjoncturelles qui mettent un livre entre les mains de son lecteur. Comment ce livre est-il choisi ? D'où vient-il ? De qui vient-il ? A-t-il été acheté ou était-il dans la bibliothèque familiale ? Est-il passé entre plusieurs mains ? Fait-il l'objet de conversations, de différentes formes de sociabilités ou est-il entièrement intériorisation et activité solitaire ? »⁴

La question alors posée aux enseignants concerne le repérage de ce « corps de pratiques » et son élaboration. Dans la situation observée, la sélection s'est souvent faite à partir d'un critère (thème, genre, mot, image), chaque critère pouvant se substituer à l'autre en cours d'épreuve de façon inexplicable : un enfant ayant établi la nature documentaire de son extrait, se met à consulter longuement un recueil de poésie. Quand, après l'épreuve, on l'interroge sur cette attitude, il explique qu'en tournant les pages du recueil de poésie, il a reconnu un mot présent dans l'extrait : il a alors oublié la catégorie « documentaire », pour-

tant plus « forte ». Cette interchangeabilité des critères, chez certains élèves, révèle l'absence d'échelle dans leurs modes de classification des productions écrites : tout se vaut, un mot peut être plus influent que le thème ou le genre, tout est commutable. Ces comportements, comme d'autres, sont révélateurs du peu d'efficacité des enseignements en situation autonome : la consultation quasi systématique de la première et de la quatrième de couverture s'apparente davantage à un automatisme qu'à un repérage d'un ensemble de signaux prédisposant à un mode de réception (définition du fameux horizon d'attente⁵). Le feuilletage sans conviction (du début de l'ouvrage à la fin, rarement l'inverse) parie sur la possibilité de tomber, par chance, sur un élément recherché. En revanche, le peu de recours au balayage transversal des pages ou le rejet des livres épais semble découler de la contrainte « temps » de l'épreuve : ces stratégies sont trop coûteuses. La consultation exceptionnelle de la table des matières ou du sommaire, de l'index ou du glossaire dit le peu de foi dans ces éléments connus mais rarement expérimentés en situation de recherche : des savoirs qui ne sont pas des outils.

Stress, agitation, déviation

Quand la contrainte de temps est rappelée (autour des 5 minutes), les enfants changent presque naturellement de supports s'ils considèrent cet avertissement comme une sanction de leur démarche ou accélèrent leurs procédures, sans les modifier, s'ils le rattachent à une lenteur excessive de leur part. D'autres, négligents de cette donnée, se plongent dans une lecture plaisante (souvent une BD) et sortent sans scrupules de la situation de test (une élève affirme avoir *résisté*). D'autres encore, découragés par le faible rendement de leurs tentatives, cherchent un appui chez les observateurs, de façon parfois surprenante : ayant aperçu

⁴ ► Martine Poulain, dir., *Pour Une sociologie de la lecture dans la France contemporaine*, Cercle de la librairie, 1988 ⁵ ► Hans-Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, coll. Bibliothèque des idées, Gallimard, 1974, pp. 50-51

le mot « passé » dans l'extrait et reconnu dans l'assistance l'animatrice du projet « L'école du passé » l'un d'eux a imaginé qu'il y avait là un lien suffisamment fort pour sélectionner tous les livres possédant les mots « passé » ou/et « école ». Quelques élèves se sont retenus de toucher les livres, considérant tout geste comme probant pour les examinateurs ou contraire à la situation de repérage associée à un jeu d'identification mentale (un Kim ou un Memory). Enfin, l'extrait est souvent mis de côté, sa consultation représentant un point de départ, en aucun cas un relais entre diverses étapes de la recherche. Ces attitudes inadaptées provoquent chez les enseignants des désirs d'intervention pendant l'épreuve, pour supporter une démarche (« *Quand j'ai vu qu'il avait pris le bon livre j'étais contente, mais quand il l'a reposé, j'ai eu envie de l'empêcher.* ») ou secourir un élève (« *Il m'a fait de la peine, on était là à le regarder en silence et lui il n'y arrivait pas.* »). En échec ou en difficulté, les enfants sollicitent d'ailleurs cette aide extérieure (regards, grimaces, soupirs) concédant un manque d'autonomie et de contrôle interne.

Ce que révèle l'épreuve

Comprenant mal ce qu'on attend d'eux, les enfants démontrent peu de conviction (ils changent de stratégie, sortent du rail) ; certains s'en tirent en considérant l'épreuve comme un jeu (où perdre fait partie de la règle), d'autres s'enfoncent attendant la fin de l'« épreuve » comme une délivrance. Dans une situation exceptionnelle (il ne s'agit plus de répondre à des « questions de compréhension » à solution unique), un bon nombre n'investit pas dans l'extrait cet « *ensemble d'attente et de règles du jeu avec lesquels les textes antérieurs l'ont familiarisé* » et se considère, malgré la masse de documents (ou en raison d'elle), dans « *un désert d'informations* ». Le contexte d'évaluation centre sur la performance et bloque tout investissement personnel dans

un fragment de texte qui rappelle peu de « *choses déjà lues* », ne met guère dans une « *disposition émotionnelle* », crée peu d'« *attente de la « suite », du « milieu » et de la « fin » du récit* »⁶ : « *On a fait un contrôle* », dira un élève en sortant de la salle.

En classe, ces manifestations insouciantes ou craintives passent en général inaperçues, masquées par la conduite dynamique des enseignements : pour obtenir « sa » réponse dans un temps raisonnable, le maître va d'un enfant à l'autre, valide ou invalide prestement les propositions, et quand « ça traîne », induit le résultat d'un mot ou d'un début de phrase, dans un langage rituel que les enfants reconnaissent et qu'ils utilisent comme un stimulus. Maître du jeu, il cherche des passages, pointe des indices, souffle des liens, infléchit les comportements (approuve, incite, décourage), orchestrant le dialogue qui devrait être celui de tout lecteur, intérieurement concerné par un texte. Supposant ses élèves trop peu expérimentés et le monde écrit beaucoup trop complexe, le maître assure, par ses interventions : « *une sorte d'écluse qui leur permette de rester à niveau, ou, si l'on préfère, un sas qui aide... à passer sans trop de difficulté respiratoire d'un monde à l'autre, opération parfois délicate...* »⁷ Les données entourant ou structurant le texte ne sont pas des sources, les indices d'un jeu de piste comme le pensent parfois les enfants mais un appareil favorisant la mise en condition d'un lecteur (reconnaissance, hypothèses, curiosité) dans un processus toujours incertain : la compréhension.

Face aux blocages des élèves, le réflexe consiste à intervenir concrètement en court-circuitant l'intériorisation, supposée froide car abstraite, par des entremises « humaines » : pour les enseignants, il aurait fallu séparer la lecture de l'extrait de la recherche par un échange préalable pour « voir ce qui a été compris », examiner la diversité éditoriale exposée sur la table, mettre en confiance. Le rôle de la BCD est justement là, dans la conversation en petits groupes, autour de ce qui anime un lecteur : ses intuitions, ses savoirs, sa façon, toujours originale, de tirer parti de ses repérages (auteur, genre, types d'écrits, fait de langue...) pour alimenter son dialogue avec le texte.⁸

Pistes

Les conduites infructueuses révèlent moins l'ignorance des élèves que la réalité des pratiques pédagogiques, moins le déficit de savoirs que leur inadéquation dans un projet de lecture. L'absence de recours, par exemple, aux outils de repérage (table de matières, glossaire, index) correspond à des habitudes de lecture linéaire centrée sur des textes narratifs requérant peu ces procédés. Mollement enseignées (sans réflexivité, théorisation, systématisation), de façon parallèle, les techniques d'identification et d'exploration de textes constituent une sorte d'érudition personnelle trop sectorielle et précaire pour organiser les différents événements survenant dans une lecture. Le peu d'assurance des élèves, leur manque d'autonomie et d'autocontrôle,

sont symptomatiques d'un guidage pédagogique serré, protecteur et inhibiteur. Parce qu'elle interroge l'efficacité de la pédagogie des classes (capacité des savoirs scolaires à gérer les étapes d'un projet de lecture, à reconsidérer les procédures en fonction des enjeux, des finalités et des impératifs), la BCD a un côté inquiet qui dérange. Immédiatement proposée comme un levier de transformation de la pédagogie, elle doit le demeurer parce que les résultats insuffisants de l'école exigent une restructuration.

Après cette journée, les retours des enseignants sont plutôt positifs. Ils se posent des questions, discutent, ayant conscience et parfois envie de mettre en route certains travaux sans trop savoir comment s'y prendre. Les fins d'année et leur cortège de projections sur l'année à venir, ne facilitent pas une telle entreprise de conversion. Pourtant les directeurs des deux groupes scolaires constituant cette école, se sont engagés à mettre la BCD à l'ordre du jour et inciter leurs équipes à entrer dans une phase plus réflexive. Déjà, le poste de maître supplémentaire encourage l'enseignante de CP à organiser des cercles de lecteurs, issus de la littérature pédagogique canadienne⁹. L'action, à peine conçue, représente une opportunité pour renouer autrement la relation aux familles. Les enfants, eux, ayant apprécié la participation à ces épreuves un peu décalées de la situation scolaire, se sont fait le relais de cette activité auprès de leurs camarades. Des demandes d'aller en BCD pointent leur nez... On se réacclimate au lieu, on le range, on le décore, on l'inaugure... Même s'il reste du pain sur la planche, la dégustation n'est peut-être pas très loin. « *Il suffit de presque rien* », dit un directeur après, considérant qu'une foule d'éléments sont déjà présents même s'ils ne sont pas à leur place. Juste une mutation, pas un reniement. À peine une révolution bienvenue dans ces temps de morosité. À suivre... ●

6► Les éléments entre parenthèses sont à relier à la source de la note précédente 7► G. Genette, *Seuils*, Points Seuils, 1987, p.411 8► Sur la recherche documentaire : www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL71/page63.PDF 9► *Les Cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, De Boeck, 2006 (2^{ème} éd.). « Dessine-moi un cercle... pour des lecteurs », P. Bichi, *A.L. n°83*, sept. 2003, pp.34-41 (www.lecture.org)