



Les cercles de lecture

Serge Terwagne, Sabine Vanhulle,
Annette Lafontaine

Ed. De Boeck-Duculot - Coll. :
Savoirs et pratiques, 2002, 208 p.,
20,23€

Ce livre expose un certain nombre de pratiques expérimentées dans des classes dans le cadre des recherches menées par les auteurs par ailleurs membres du Bureau de la section francophone d'une association sœur et voisine de l'AFL : l'Association Belge pour la Lecture.

Un *cercle de lecture* est un dispositif didactique qui permet à des élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à lire des textes. La confrontation, au sein de ces groupes et avec l'aide du maître, des lectures individuelles (ce qui se produit entre ce qu'il y a devant et derrière les yeux d'un lecteur, entre le texte et l'expérience du monde et de soi du lecteur, que les auteurs appellent *le processus transactionnel*) conduit chacun à dépasser la simple découverte linéaire et une compréhension littérale des textes pour accéder à l'implicite et à une appréhension critique ou esthétique. Les échanges permettent de se décentrer, d'adopter des stratégies distancées, de « *revenir en arrière pour revoir sa compréhension première, prédire des suites possibles, inférer des sens implicites à partir d'indices, produire des hypothèses, questionner et critiquer le texte, s'interroger sur ses propres sentiments, vérifier la pertinence de sa compréhension.* » En d'autres termes, permettre aux enfants de devenir des lecteurs « experts » en mettant en œuvre une idée chère à l'AFL (au point d'en avoir fait un slogan) : C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul...

Cette approche constructiviste, « *transactionnelle et interactive* » de la lecture, s'inspire des théories de Vygotski. Pour les auteurs, les situations créées par ces cercles de lecture « *correspondent à des zones de proche développement* ». De même, on ne s'étonnera pas de l'importance accordée à l'interaction sociale dans les apprentissages et plus spécifiquement dans l'acquisition des compétences de lecture, sachant que Sabine Vanhulle est spécialiste en dynamique des groupes et en analyse institutionnelle. On insiste donc beaucoup dans le livre sur la composition des groupes, l'observation de leur fonctionnement par le maître, les différentes discussions après lecture complète d'un livre ou au contraire au fur et à mesure de la lecture, les rôles interchangeables des enfants, etc.. Ceci, dans un souci d'efficacité tant il est vrai qu'on devient lecteur en ayant « *le sentiment de l'appartenance à une communauté de préoccupations qui vous pose, au-delà d'un simple destinataire,*

En 1862, Louis Hachette, au nom de la libre concurrence, s'insurgeait dans un opuscule contre un arrêté du Ministre de l'Instruction publique incitant les instituteurs à prêter des livres de classe aux familles pauvres.

D'après Pierre BOUTAN
La langue des Messieurs

comme un interlocuteur de ce que l'auteur produit. »¹ Par ailleurs, les auteurs ont tiré profit des nombreux travaux, surtout américains, sur le rôle des échanges dans la classe notamment dans l'interprétation des textes littéraires.

Trois parties dans les activités des cercles de lecture, largement exposées au long du livre avec de nombreuses explications méthodologiques et de non moins nombreux exemples pris dans les classes qui les ont expérimentées. D'abord une préparation qui consiste à bien définir avec les élèves les objectifs du projet et la manière de les atteindre (relever ses impressions à la lecture d'une œuvre de fiction, les informations à celle d'un documentaire) - la réalisation ensuite (lecture individuelle avec prise de notes, discussion en petits groupes, mise en commun) - une évaluation enfin (retour réflexif sur sa lecture et le fonctionnement du groupe). Le schéma n'est évidemment pas immuable et dépend du type de lecture ou des difficultés rencontrées qui feront que la phase de discussion, par exemple, pourra avoir lieu au cours de la lecture. Mais revenons sur cette prise de notes pendant et après la lecture, qui nous paraît importante et qui fait partie, pour ce qui concerne l'AFL, de la panoplie des outils utilisés lors des premiers apprentissages de la lecture et exposés dans *La leçon de lecture*. Ces notes de lecture, rédigées par les élèves au cours de leur lecture et des discussions à l'aide de fiches ou de guides, sont souvent rassemblées dans des carnets de lecture (objets du dossier du présent numéro de notre revue) et servent aussi soit d'espace de dialogue avec l'enseignant soit quelquefois de « journal dialogué » dans un échange épistolaire avec un correspondant lecteur.

Bien d'autres procédés d'aide à la lecture et aux échanges sont présentés et on appréciera ceux, parmi d'autres, visant à faire acquérir des « *stratégies métacognitives* » permettant à l'élève de diagnostiquer des difficultés et d'y remédier, ou « *la pratique guidée de l'enseignement réciproque* » ou encore « *l'acquisition de compétences critiques* ».

Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine terminent leur livre en signalant les perspectives offertes par cette première expérience menée uniquement dans des écoles primaires et qu'il faudrait expérimenter, tant pour les autres niveaux d'enseignement que pour d'autres disciplines que la lecture, perspectives qu'enrichirait encore dans sa forme d'échanges différés l'usage des nouvelles technologies (échanges de courriels, forums de discussion)...

Tel quel, leur livre est riche de conseils et de propositions et on en recommande la lecture à tous les enseignants et formateurs désireux d'améliorer leur pédagogie de la lecture.

Michel VIOLET



Vers la lecture littéraire, cycle III

Ss la dir. de Rosine Lartigue

CRDP de Créteil, coll. Argos démarches - Sept 2001, 158 p., 15€

Le premier regard jeté au titre, *Vers la lecture littéraire*, met en alerte : trop petits pour lire littérairement ? Pour être d'emblée dans la position d'exercer cette lecture ? Mais méfions-nous de nos propres conditionnements, cet habit, parure du commerce éditorial, ne fait peut-être pas le moine pédagogique.

Que nous dit la quatrième de couverture ?

« *On n'a jamais fini d'apprendre à lire...* » Ah mince, nous qui avons écrit « On n'apprend à lire qu'une fois ». Mais, continuons : « *Les auteurs de ce livre, persuadés que l'on peut apprendre à lire les textes et les œuvres littéraires très jeune,...* » ça, c'est bien, mais tout le monde le dit, alors... « *...proposent un parcours pédagogique original développé en 18 fiches-séquences détaillées.* » Mon *L'italien en 40 leçons* s'empoussiérait au fond de ma bibliothèque ? Allons, pas de mauvais esprit, la fin de cette accroche affirme : « *On verra ici le compte rendu fidèle des tâtonnements de jeunes lecteurs face à la résistance que les textes opposent à la compréhension et les découvertes qu'ils font en élaborant leur propre interprétation.* » C'est étonnant comment des mots - interprétation, découvertes, compréhension, résistance des textes, tâtonnement - sembleraient tinter joliment à nos oreilles, s'ils n'étaient ordonnés dans une phrase qui révèle que les enfants sont dans la situation de découvrir les éléments du texte pour en construire la compréhension et une interprétation. Pourquoi devraient-ils, eux, en passer par une sorte de stade déchiffratif, hors de toute compréhension/interprétation immédiate (même si elle se complète au fur et à mesure de l'avancée dans le texte) et simultanée à la pose des yeux sur les premiers mots, voire sur la couverture de l'ouvrage que l'on met entre leurs mains. Encore une fois, les voilà dans le paradigme **du code au message**. Est-il si difficile de penser qu'on pourrait leur accorder le statut d'être dans celui **du message au code** ? D'être dans une dynamique de recherche/production de sens sur le monde qui les amènerait à rencontrer des textes ?

L'ouvrage s'organise autour d'un dispositif de diagnostique des difficultés des élèves, d'une posologie de remédiation (les 18 fiches) et d'évaluation. Tout cela centré sur la notion de personnage dans les textes narratifs.

Quand bien même les auteurs mettraient-ils autant d'énergie à produire d'autres livres sur les autres compétences cognitives en jeu dans la lecture de ces types de textes (repérage spatio-temporel, vocabulaire, référent, construction du récit,...), on continuerait à se poser la question : la difficulté

de lire peut-elle se réduire à la somme des difficultés techniques rencontrées ? La maîtrise de toutes ces compétences suffit-elle à comprendre ce qui est en jeu dans *Les caves du Vatican* de Gide ou *Madame Bovary* de Flaubert, ce qui est en jeu esthétiquement, sociologiquement, idéologiquement ? Même si des notions modernes sur la littérature comme la résistance du texte et la coopération nécessaire du lecteur sont exposées, elles sont intégrées dans un dispositif empiationniste de compétences.

La question est-elle : qu'est-ce qu'on va faire comme exercice pour pouvoir lire *Yakouba* ? Ou : Qu'est-ce qu'on va faire comme enquête dans *Yakouba* pour, après sa lecture, essayer de résoudre les problèmes d'interprétation qu'il pose, pour pister les lectures qu'il propose, pour interroger son opacité, pour devenir le co-énonciateur de ce système lacunaire qu'est le texte ?

Comme nous avons déjà pu le formuler dans nos colonnes, disons que cet ouvrage propose des outils (les fiches pas forcément inintéressantes dans un contexte de systématisation) qui mettent l'enfant dans la situation d'être sensible seulement à « la lecture de l'aventure » alors que la lecture littéraire fait simultanément et fortement vibrer la sensibilité à « l'aventure de l'écriture ».

La place donnée actuellement dans les instructions pédagogiques officielles à la littérature jeunesse va faire fleurir des ouvrages, certainement reflets de beaucoup d'investissements d'équipes, au sujet desquels on ne pourra pas manquer de se poser les questions ci-dessus. Et d'autres : quels sont les risques de pédagogisation des livres ? Avons-nous réfléchi aux critères de littéralité de ce que nous proposons aux enfants ? Que véhiculent-ils ? Lire, est-ce voir ce qu'ils véhiculent ?

Thierry OPILLARD



Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu

Yvette Delsaut,

Marie-Christine Rivière

Le Temps des Cerises - 2002 - 10 €

La maison d'édition « Le temps des Cerises »² (il faut bien rêver !) vient de publier un petit livre intitulé *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu* suivie d'un entretien sur *l'esprit de la recherche* qu'il a eu en novembre 2001 avec Yvette Delsaut, responsable avec Marie-Christine Rivière de cette bibliographie, et toutes deux membres depuis longtemps de l'équipe de recherche.

Une bibliographie est une bibliographie et on y trouve moins de suspense que dans un roman policier, surtout que l'auteur (des forfaits) est identifié dès la première ligne. Mais celle-ci est un modèle du genre et Bourdieu « souhaite qu'on le considère comme une œuvre à part entière, en tant qu'élément d'une technologie sociale spécifique, une vraie création intellectuelle qui engage une quantité de choix. » 150 pages qui recensent une pensée de 1958 à 2002.

L'entretien qui suit est un plaisir qui permet de saisir un peu de la manière dont Bourdieu travaillait. Notamment la place de la réécriture : « En fait, ce que je crains surtout, c'est que les gens qui viendront à s'intéresser à cette bibliographie la voient à travers une idée préconçue et inconsciente de la recherche. La logique bordélique - il n'y a pas d'autre mot - de la recherche, telle que je la conçois, est faite de toute une longue suite de reprises... "reprise", ça ne me fait pas penser à Kirkegaard, mais à un travail de couturière. Mon travail est une éternelle reprise, une reprise sans fin. Il y a quelque chose de trompeur dans les textes finis, définitifs ou même "hyperfinis"... où tout est fait pour faire disparaître toutes les traces de l'hésitation, du repentir, de la rature, en un mot, du brouillon. »

Cinquante pages comme ça et qui s'achèvent, ou presque, là dessus : « Nous avons publié quelque temps avant un article intitulé "La production de l'idéologie dominante" et ce texte, je l'ai montré (à des syndicalistes) en leur disant : vous prenez ça, c'est un instrument de combat, dans un débat à la télévision ou ailleurs, ça peut vous être utile. Ils m'ont dit : premièrement, on ne lit pas ce genre de revue, ensuite, si par hasard on tombait dessus, on ne voit pas ce qu'on peut en foutre. Et je me suis dit : mais qu'est-ce que c'est qu'une revue scientifique ? C'est une revue qui donne des signes que c'est pour les savants et, du même coup, que ce n'est pas pour les autres et, en tout cas, qui ne dit pas "c'est aussi pour vous". Alors, comment donner les signes que "c'est aussi pour vous" sans être justiciable, même si on ne change rien, de la disqualification, de la dégradation, de l'excommunication de celui qui a jeté son froc aux orties ("maintenant, il fait n'importe quoi" : j'ai vu comme ça des profs de socio, qui auraient fait je ne sais pas quoi pour publier dans les Actes, faire chorus avec les médias au moment de la campagne déclenchée par "La télévision" et dénoncer de prétendus manquements à la scientificité) ? ».

Il s'agit bien sûr des Actes de la recherche en sciences sociales...

Jean FOUCAMBERT

¹ Jean Foucambert, *Madani ira-t-il à Paris ?*, A.L. n°17, mars 87, p.26

² Le Temps des Cerises. 6 avenue Édouard Vaillant 93500 Pantin
Fax 01 49 42 99 68 - le-temps-des-cerises@wanadoo.fr



La grande maison.

Michèle Sales
Ed. du Rouergue, « La Brune »
2002 - 160 p. - 10,5€

Il s'agit d'un livre sur les prisons. Le fait que son auteur est une bibliothécaire a attiré notre attention. En réalité, l'ouvrage appartient à cette littérature relativement abondante sur l'univers carcéral qui tente de témoigner sur ce monde clos, violent et désespérant, où s'accomplissent des « peines ». De courts chapitres : un décor, des personnages, des états d'âme. L'auteur se désigne par « elle » tout au long du livre... Il n'y a pas de détenus mais des « lecteurs »...

Michèle Sales exerce en Aquitaine une mission de développement de la culture dans les établissements pénitentiaires. Bibliothèques, ateliers d'écriture, activités théâtrales, concerts... Surtout les bibliothèques qu'elle visite, équipe et organise « contre vents et marées ».

Dans une des « grandes maisons », le détenu responsable de la bibliothèque est un caïd, l'ordre y règne... un autre, ailleurs, passionné, va être libéré : problème de remplacement... Le temps est long en prison et la lecture est une évasion. Pourtant « il y faut une constance et un équilibre qui n'est pas facile à atteindre (...) Le bruit, le regard des autres, le peu de confort, le manque d'éclairage, l'effort de s'abstraire de ce qui tourne en permanence dans la tête, la prison, le jugement, ceux du dehors. Tout ce chemin qu'il faut faire pour accepter la peine, s'accepter soi-même là, dans ce décor, dans ces conditions-là. Peu y parviennent. »

« Elle » a croisé un nouveau visage : « *Emploi jeune, à qui personne n'a dit ce qu'ici on attendait de lui, personne à qui parler, il est dans la salle avec cinq ordinateurs et trois logiciels et parfois quelques détenus qui viennent les utiliser.* » Destin d'Elmo ou d'Elsa ?

Michel VIOLET



Classes relais : l'école interpellée.

M. Anne Hugon - Jacques Pain
CRDP Amiens / CRAP - Coll. : Repères pour agir : Dispositifs. 2001 - 14€

Comme l'indique le nom de la collection, l'ouvrage décrit un dispositif au service de « jeunes en difficulté d'apprendre », selon la définition qu'en donne Jean-Pierre Rosenweig, signataire de l'avant-propos. Les pouvoirs publics s'activent, on le sait, dans la recherche de réponses structurelles pour

répondre à la situation jugée insupportable d'une violence dont on dit qu'elle est celle de jeunes que l'école n'aurait pas réussi à socialiser. L'un des dispositifs dont il est le plus attendu est celui des classes-relais. L'intérêt de cette présentation est double : d'une part, elle aide à comprendre les objectifs et les moyens qu'on s'est donnés pour faire de ce temps de reprise une deuxième chance, d'autre part, elle montre un co-pilotage exemplaire entre Éducation nationale et Justice, entre enseignants et travailleurs sociaux. La quatrième de couverture commence par ces mots « *les classes-relais visent à re-socialiser et à re-scolariser des collégiens sortis prématurément de l'institution scolaire* » et se poursuit ainsi « *situées aux marges du système éducatif, elles sont des révélateurs des problèmes qui le traversent et en même temps des lieux où s'inventent et se ré-inventent des ébauches de solutions* ». Nous voilà renseignés sur le contenu de l'ouvrage. De fait, en quatre chapitres, les auteurs décrivent le « *vécu des classes-relais* », situent les liens entre « *les classes-relais et la crise de l'école* », présentent un « *état des lieux des classes-relais* » avant d'entrer dans le vif de l'action et dire comment « *enseigner en classes-relais* ». La conclusion permet enfin de situer « *crise de l'école et crise de société* » l'une par rapport à l'autre et de soutenir la validité d'une « *excellence à portée de terrain* ».

Au fil des pages, différents types de dispositifs relais sont présentés : séjours à durée variable, scolarisation dans ou hors des murs, fonctionnements divers d'équipes, recrutement d'acteurs aux statuts et compétences divers. On perçoit un véritable foisonnement d'initiatives parmi lesquelles les auteurs ne se prononcent pas, ce qui renforce un peu l'impression d'inventaire. Trois constantes se dégagent toutefois de l'ensemble et résument les choix méthodologiques : il faut individualiser les formations, il faut développer les fonctions cognitives de structuration de la pensée, enfin il faut conduire un travail sur la loi à partir des apports de la pédagogie institutionnelle. Les solutions présentées dans ce cadre ne sont pas très neuves qu'il s'agisse par exemple du Programme d'enrichissement instrumental ou du Conseil de classe. Signalons également la place particulière faite à l'expérience dite de l'auto-école où l'on voit les préoccupations de re-scolarisation l'emporter grâce à une « *flexibilité sur des temps et des types d'activité différentes* ».

La lecture de cet ouvrage donnera de précieuses indications sur les « classes-relais », leur fonctionnement et leur législation. Elle permettra aussi de mesurer l'importance d'une formation par la pratique comme en témoigne l'un des maîtres, en ces termes : « *pour ma part, j'y ai appris en quelques semaines plus qu'en deux décennies d'enseignement en classe* »

Jean-Pierre BÉNICHOU