

Littérature : album et débat d'idées, Cycle 3.

Nadia Miri & Anne Rabany.
Bordas Pédagogie, 2003,
128 p., 13,50€

Nadia Miri, ancienne directrice du centre Paris Lecture et Anne Rabany, Inspectrice d'Académie détachée à l'INRP, proposent d'engager le débat à partir d'albums avec des élèves de cycle 3 afin de les aider à « penser » le monde et à le « formuler ». Partant du constat des résultats au baccalauréat qui laissent « songeur quant à la compréhension de cette nouvelle discipline par les adolescents », les auteurs espèrent, en avançant la rencontre avec les grands philosophes, entraîner les élèves au doute fertile,

en les rompant à une gymnastique cérébrale, « façonnage » d'état d'esprit susceptible d'atteindre, dans la discussion, le consensus, seule issue du débat. Sept auteurs ont été retenus (Elzbieta, Peter Sis, François Place, Wolf Erlbruch, Christian Bruel, Allen Say et Thierry Dedieu) qui sont présentés côté vie, côté œuvre, avec des arrêts sur quelques titres dont certains donnent lieu à des propositions d'activités. L'ensemble se structure autour de paragraphes courts qui ne s'attardent pas sur les albums tout en donnant suffisamment d'indices pour éveiller la curiosité d'un enseignant à la recherche d'une sélection éclairée. Les questions philosophiques circulent dans la trame des présentations, tantôt implicites, tantôt explicites. Des clins d'œil surgissent en fin de partie, à l'auteur dans le but de poursuivre quelques-unes de ses démarches ou à l'œuvre qui résonne à l'appel de titres convoqués en réseau. Les lecteurs des Actes de Lecture auront l'occasion de comparer leur propre interprétation à celles qui sont ici offertes comme des hommages aux livres choisis, aux auteurs élus, tant la sélection leur semblera familière. La dernière partie s'attarde sur des « notions essentielles pour des débats d'idées au cycle 3 » : le langage, le bonheur, civilisations et cultures, identité et existence, vie et mort, vérités et croyances, juste/injuste, le beau et l'art. Pour chaque thème, des points de vue de philosophes sont convoqués, de manière courte, associés à l'expérience quotidienne et à des livres supports autour desquels les auteurs engagent rapidement le débat, un débat qui dépasse rarement l'environnement proche des enfants, environnement protégé, ce qui dispense d'élargir la réflexion à des questions apparemment plus « éloignées » comme les liens de domination qui

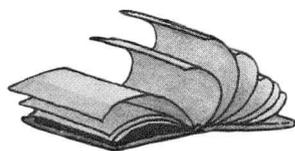
régissent, par exemple, les rapports sociaux. Ainsi, pour la misère, on cite *Petit-Gris* d'Elzbieta où, de manière magique, le héros, un lapin, efface, d'un coup d'éponge, les chasseurs, la misère, la laideur... Ainsi pour l'injustice qui est présentée comme une notion « relative » nécessitant des « bornes et repères »... ainsi pour le voyage vu comme une ouverture aux autres loin de sentiers battus par tous les émigrés involontaires. La culture est ainsi, tout au long de ce livre, présentée comme un bien commun, assez positif, dont on peut débattre sans que les effets de cette discussion ne soient suggérés.

À quoi sert donc le débat philosophique ? « ... *L'ouverture à la philosophie est une approche de l'individu, une quête individuelle des réponses aux interrogations les plus intimes et les plus subjectives. Un droit à se sentir unique pour rechercher l'universel.* » p. 84.

D'un bout à l'autre, le livre propose des idées, de débats, d'activités, il renvoie à des livres disponibles sur le marché et qui sont des œuvres majeures. C'est un bon outil de documentation pour tout enseignant désireux de coller aux Instructions Officielles qui encouragent à la constitution, pour chaque élève, d'un « répertoire de références », « une culture susceptible d'être partagée » en ouvrant à des débats et des échanges donnant « par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation... »

Une bibliographie clôt l'ouvrage, bibliographie où les productions de l'AFL, nombreuses pourtant sur le thème des albums, ne figurent pas. Il est vrai que nous sommes habitués à ne pas faire bonne figure dans les débats où règne le consensus.

Yvonne CHENOUF ■■■



Poésie et arts à l'école.

Jacqueline Cimaz.

CRDP Languedoc Roussillon,
112 p., 2002, 13€

Cet ouvrage rapporte la mise en œuvre d'un projet mené sur deux ans avec plusieurs classes de cycle 3 d'une école de Bagnols-sur-Cèze. Ce projet attire l'attention par son amplitude dans le temps, dans le nombre de partenaires ou intervenants impliqués, le nombre de disciplines concernées, et par l'impact de formation qu'il a pu et pourra avoir. Son compte rendu est coordonné par Jacqueline Cimaz, inspectrice de l'éducation nationale à l'époque du projet, et maintenant IA-IPR. Le style est alerte, parfois proche de la prise de notes notamment dans l'énoncé des constats, ce qui permet d'aller droit au but. De nombreux exemples de points d'appui ou de textes sont donnés.

C'est toute une équipe de circonscription qui s'est mobilisée, élargie aux conseillers pédagogiques départementaux en musique et arts plastiques, autour de l'équipe enseignante, c'est aussi toute une équipe éditoriale qui s'est impliquée : des auteurs, illustrateurs, éditeur-imprimeur du Cheyne éditeur de Chambon-sur-Lignon.

L'objectif était de conduire un travail poétique axé sur le thème « *Moi et les autres* », permettant aux élèves de réfléchir à certaines valeurs (abordées seulement dans la conclusion et c'est dommage), d'approfondir leur compréhension de ce qu'est la poésie et d'améliorer leur maîtrise de la langue

et d'un texte, avec le projet de produire un recueil poétique de qualité, alliant textes et productions plastiques, et de mettre en spectacle les textes au sein d'un autre « décor » plastique à destination du public de la ville (jeu sur la place de Bagnols et sur l'esplanade du musée).

Le parti était de prendre en compte la poésie vivante, contemporaine, et de faire travailler les auteurs avec les élèves. Sont intervenus Alain Serres, Jean-Pascal Dubost, Jean-Pierre Siméon et Jean-François Manier, tous quatre du Cheyne éditeur, venus avec leurs propres recueils, leurs brouillons et leurs savoir-faire. Leurs formulations personnalisées, témoins de leur façon de concevoir un travail poétique, confèrent une richesse d'approche : Alain Serres « *fait l'éloge de la brièveté, de l'élagué, du poli* », J.-P. Siméon incite à « *aller chercher dans sa boîte à secrets* » et prône la densité et le mystère, Jean-Pascal Dubost conseille d'« *enlever les bouts de gras* », - Bernard Friot dirait « *écrire avec la gomme* », etc. Au-delà de ces expressions ce sont des démarches qui sont proposées et dont le lecteur enseignant a envie de s'emparer : la mise en place d'un environnement poétique dans la classe et d'un rituel de lecture, un travail structuré d'apprentissage de la lecture à haute voix avec élaboration de grilles d'aide par et pour les élèves (d'une lecture « savante » qui témoigne des repères pris, à une lecture « distraite » qui rend transparent le lecteur face aux mots - « *je lis un poème comme s'il se lisait tout seul* » -, pour en arriver à une lecture qui rend manifeste la circulation des sens dans le texte), et un travail d'écriture-réécriture, qui, s'il n'est pas facile, n'est pas éludé. Les exemples donnés rendent compte de l'ambition du travail d'écriture au sein de textes d'enfants : où l'on

découvre comment faire passer un texte d'enfant du narratif au poétique, et des inévitables clichés à des images fortes, des formulations communes (« des évidences ») à des trouvailles personnelles, avec une recherche constante de polysémie. Les gestes de réécriture sont analysés avec les élèves et, si l'on peut dire, théorisés. Il est très appréciable de lire des textes réécrits qui restent des textes d'enfants, mais qui portent tous les actes essentiels de l'écriture, et des lectures ou rencontres qui l'ont nourrie.

On aurait d'ailleurs aimé lire le recueil complet, même en ligne...

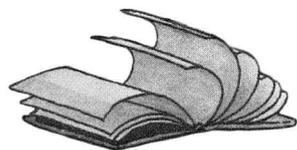
Ce travail d'écriture est d'autant plus central que de multiples situations inductrices d'écriture sont données, proposées par les professionnels de l'écriture ou les enseignants en formation (pp.33, 46 à 49, et 87 à 89). Il ne s'agit jamais de jeux poétiques formels, forme et sens sont toujours liés, et pour la réécriture, le collectif joue son rôle d'aide à la prise de recul, même si une relation individuelle et personnalisée est possible. L'ensemble reste intégré à l'évolution d'ensemble du cycle 3, comme le montre une esquisse de programmation en lecture proposée pages 90 à 92, et est soutenu par une information théorique sur les « caractères du poétique » (p.50 à 55).

Auteurs, éditeur et enseignants n'étaient pas d'accord sur les textes à publier, les premiers tenant fermement à ne publier que les textes de qualité, les seconds tenant non moins fermement à ce que chaque élève retrouve l'un de ses textes dans le recueil et le spectacle final. Un compromis a été trouvé : ce sont des textes entiers qui ont parfois été gardés, mais aussi des fragments de qualité pour que chacun soit représenté, fragments témoins d'un travail de recherche.

Le rôle des plasticiens (Katie Couprie, Martine Mellinette, Astor), musiciens et membres de la troupe de théâtre-danse ont apporté à leur tour leur propre langage, les unes évitant la figuration, l'autre insistant sur la couleur, un autre sur les paramètres sonores et les possibilités de la voix, les comédiens sur l'aisance du corps dans l'espace.

Certes, l'axe pédagogique est ici nettement privilégié, et restent en suspens un certain nombre de questions sur l'impact de cette action et des spectacles et expositions sur les familles et la population de la ville, sur les parcours de lecture de chacun des élèves, sur les valeurs débattues et, par exemple, dans le domaine de l'écriture le plus profondément traité, sur l'imbrication construction de la pensée-écriture en cours et sur le risque de voir naître des images poétiques gratuites. Question de non-initié peut-être...

Annie JANICOT ■■■



Parentalité et apprentissage de la lecture.

Les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture.

Christian André.
L'Harmattan, 2003, 220 p.,
18,30 €

Je me souviens qu'il y a une vingtaine d'années, une association s'intéressant à la lecture en général et à son apprentissage en particulier, avait fait paraître un livre intitulé *Lire, c'est vraiment simple quand c'est l'affaire de tous*.

Dans ce livre, l'AFL pour ne pas la nommer, y développait l'idée que l'apprentissage de la lecture - pratique sociale - était un apprentissage social qui ne pouvait se satisfaire de la seule transmission d'une technique et de l'unique action de l'école - ou du recours à des « spécialistes » en cas de difficultés - mais qu'il dépendait aussi de la convergence des attitudes et des efforts de tous ceux qui constituent la famille en particulier et l'entourage en général du jeune enfant.

Ce livre de l'AFL se voulait un ouvrage de vie pratique, de vulgarisation au meilleur sens du terme, contenant informations et conseils sur la lecture et son apprentissage, à destination essentiellement des parents, afin que ces derniers puissent « naturellement » aider leurs jeunes enfants dans cette aventure qu'est l'apprentissage de la lecture et pour que ne se produise pas cette crise du cours préparatoire où « tant d'écoliers échouent et où tous prennent des habitudes qu'il leur sera difficile de perdre. »

À lire la quatrième de couverture du livre de Christian André, on se rend compte que son auteur aborde le même sujet et poursuit le même objectif. Même constat de l'importance de l'écrit, des exigences nouvelles qui font que l'apprentissage de la lecture ne peut plus être de la seule responsabilité de l'école, du rôle de la famille et de tous les professionnels de l'éducation et du monde socio-éducatif en la matière. La différence est qu'il se veut scientifique. Christian André apporte un soin particulier à définir les termes et les concepts qu'il utilise, à « *sortir du champ intuitif du quotidien* » pour « *codifier théoriquement* » les observations qu'il mène, à situer sa démarche parmi la diversité des champs (philosophique, linguistique, psychologique, sociologique) dont relèvent la lecture et son apprentissage. En résumé, et selon les propres termes de l'auteur, les deux concepts clés - celui de « **médiation** » et celui d'« **apprentissage de l'acte de lire** » - sur lesquels il base son approche des problèmes qu'il traite et dont il s'est efforcé de montrer la pertinence en se référant aux travaux notamment de Bruner, Vygotsky et Feurstein, se situent dans le champ de la psychologie cognitive.

Après avoir montré, et on reconnaîtra là l'influence de B. Lahire, l'insuffisance du concept de handicap socio-culturel, de transmission d'héritage culturel et des analyses macrosociologiques (chap. 1), et réfuté la logique du don (chap. 2), C. André consacre beaucoup de pages à cerner les notions de « *médiation cognitive* », de « *représentation sociale* », d'« *attitude* », d'« *attente* » et d'« *idéaux-types* » (chers à Weber) pour aboutir à une typologie des « *prises de positions parentales* » (celles du « *perdant* », du « *conformiste* », de « *l'entrepreneur* » et du « *précurseur* »). L'analyse, à la

lumière de cet éclairage théorique, du corpus recueilli par le questionnement d'une quinzaine de parents d'élèves de Grande Section a permis de dévoiler « 4 tendances en œuvre dans les représentations » et de réaliser un tableau (p.63) des « indicateurs des différentes tendances typologiques »...

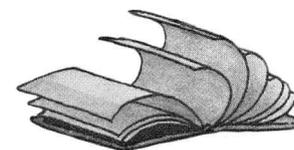
Ce souci de l'auteur de catégoriser et de modéliser apparaît aussi dans la deuxième partie de son ouvrage intitulée : *Parents, enfant et apprentissage de l'acte de lire ; la construction d'une relation originale*, et consacrée aux notions d'enseignement et d'apprentissage, à grand renfort de références à Piaget, Ferreiro, Wygotsky, Chauveau et autres. J'avoue m'être un peu perdu dans les considérations sur « la part de l'endogène » et « la reconnaissance théorisée du social » dans l'établissement d'un « modèle théorique tripolaire » et dans l'élaboration des 17 critères permettant d'exposer en un tableau (p.101) les 8 « gestes de la médiation cognitive parentale » !

Le livre se termine par la présentation de contextes familiaux, ceux « de difficulté » d'abord (6 familles), ceux « de réussite » ensuite (3 familles), caractérisés par les degrés des différents gestes de médiation parentale établis précédemment.

La conclusion générale dans laquelle l'auteur fait le point sur la relation famille/école considérée comme « un espace à définir », n'échappe pas au souci de classer, typer, catégoriser et on peut méditer longtemps sur ce « polygone de la co-éducation » (p.194) avant d'arriver à cette phrase finale : « Ne faut-il pas mettre tout en œuvre pour que le parent, avant même que son enfant ne franchisse les portes du cours préparatoire, devienne un médiateur possédant les moyens de faire émerger la conscience de l'acte de lire chez son propre enfant ? » Certes !

Si on comprend bien que le sujet traité puisse faire l'objet d'un travail universitaire avec son (nécessaire ?) formalisme, ses précautions épistémologiques, ses justifications méthodologiques, son déploiement de citations et de références bibliographiques, on peut néanmoins s'interroger sur la forme qui est donnée à sa transcription éditoriale. Il en est ainsi de beaucoup d'ouvrages issus de recherches dont la publication a pour but, à l'évidence, de diffuser un savoir auprès d'un large public. À qui est destiné le livre de Christian André dont le but affirmé dans sa présentation est de « loin des méthodes (et donc des préoccupations des spécialistes) rendre le parent actif dans la démarche de la lecture de son enfant » ? Il faudra beaucoup de médiation et de médiateurs pour que son message parvienne aux familles qui en aurait le plus besoin parce que les plus démunies.

Michel VIOLET ■



80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire.

Stéphane Beaud.

Textes à l'appui/enquêtes de terrain ; Éd. de la Découverte, 2002, 329 p., 24 €

Il s'agit d'un ouvrage de sociologie qui traite de l'arrivée en faculté d'enfants de milieu ouvrier, la plupart enfants d'immigrés.

La méthode utilisée est l'enquête ethnographique qui rend l'ouvrage passionnant bien que cette méthode inspire toujours quelques craintes : comment faire pour que l'étude du parcours de quelques personnes (avec toute la complexité de chaque individu) puisse produire « un effet de totalisation ». L'auteur ne nie pas l'importance des données statistiques et des « lois sociologiques » mais justifie sa méthode comme étant la plus appropriée pour rendre visible : « la manière dont les destins sociaux sont fabriqués, dont les histoires familiales, scolaires, résidentielles, matrimoniales, etc. de chaque individu révèlent que le champ des possibles scolaires et sociaux est étroitement délimité. »

Plus que toutes les précautions théoriques, c'est la qualité du travail effectué qui rend sa méthode efficace. Il faut rendre hommage à l'auteur pour la durée de son enquête (des heures et des heures d'entretien, des années de suivi) et pour la qualité de son écriture.

Dans la relation de ces destins sociaux, quelques pages traitent du rapport à la lecture et à l'écriture et

montrent à quel point le rapport est complexe entre la culture légitime et les déshérités. L'auteur oppose à une lecture désintéressée et érudite, le rapport utilitaire à l'écrit que ces derniers revendiquent. Par exemple, Nassim, une des personnes ayant participé à l'enquête au moment où il a échoué à son DEUG (la formule même de « a échoué » après la lecture de ce livre laisse songeur...), revendique sa posture de non-lecteur. Il retourne le stigmate, et c'est avec une certaine fierté qu'il s'exprime ainsi : « *Mais moi, j'ai jamais lu de livre. Je me rappelle quand j'étais en fac, en début d'année on nous donnait des livres à lire, tu vois ! J'en ai jamais lu...* »

Difficile d'être à la fois quelqu'un d'affable dans la cité, de trouver du temps et un lieu pour lire, et de s'arranger avec une image de soi intégrant la lecture.

On pourrait quand même s'interroger sur cette lecture désintéressée et érudite qui serait l'apanage des lycéens réussissant en fac. Faute d'un travail sur ces derniers, l'auteur qui est universitaire prend pour acquis que les bons étudiants sont des lettrés, lisant des livres, utilisant les bibliothèques et se constituant entre pairs des réseaux de partage et de confrontation des connaissances. Sont-ils de vrais lecteurs de livres ou d'excellents lecteurs de résumés ? Sont-ils de redoutables rats de bibliothèque ou plutôt de remarquables chercheurs sur le Net de bibliographies issues notamment des productions de leurs professeurs ? Retrouve-t-on dans leurs productions écrites les marques d'une pensée critique en construction exigeant de leurs professeurs d'incessantes remises en question ou plus sûrement un travail qui conforte les professeurs dans leur rôle et leurs propres recherches ?

Parfois l'auteur se laisse aller à une critique sur le fonctionnement institutionnel du système universitaire mais ce ne sont que des remises en cause partielles et modérées : « *DEUG parking, décentralisation universitaire, fausse liberté dans le travail...* ».

Le cas de la décentralisation des universités est assez intéressante. Stéphane Deaud a étudié le rôle que joue le quartier dans ces « nouvelles universités de proximité ». Il parle d'une acculturation universitaire qui ne se ferait pas, notamment du fait de la trop grande concurrence sociale que représente la vie dans la cité. Le temps passé à répondre aux sollicitations de l'environnement serait préjudiciable au travail scolaire, le langage argotique empêcherait d'accéder au langage universitaire et l'enfermement dans le quartier contribuerait au rétrécissement de la mobilité géographique : « *Aujourd'hui, ce dont ont besoin les enfants de classes populaires qui entrent en première année de DEUG, ce sont avant tout de meilleures conditions d'apprentissage au travail universitaire, à savoir un encadrement continu et suivi de la part des enseignants, des bibliothèques dignes de ce nom, des locaux pour travailler, des lieux de sociabilité universitaire pour faciliter la création de groupes de pairs et lutter contre l'anomie du DEUG, une incitation à découvrir les arts et la culture (le théâtre, la lecture, etc.). La multiplication d'antennes universitaires dans les villes moyennes, en empêchant la réalisation de ces objectifs, paraît inefficace pour assurer la démocratisation de l'enseignement supérieur.* »

L'auteur n'imagine même pas que la décentralisation des universités aurait pu être le moteur d'une décentralisation culturelle, que l'enseignement universitaire, en prise sur l'environnement aurait pu participer à une prise

de conscience et à l'éclaircissement des réalités proches. Mais à aucun moment le contenu ou le mode d'enseignement ne sont remis en question.

Même si l'auteur semble s'être prémuni théoriquement contre le « *dominocentrisme* » inscrit dans la relation d'enquête, sa fausse critique de l'université qui, en fait, la légitime, surprend quand on considère la finesse du reste des ses analyses.

Pierre CHOLET ■■■



Vous dites que l'éducation coûte cher... Essayez donc l'ignorance !

Abraham LINCOLN