

**Le voyage-lecture. Bibliothèques et écoles associées ou comment vivre avec douze livres une histoire commune de lecture.**

Véronique-Marie Lombard.  
Ed. du cercle de la librairie,  
Coll. Bibliothèques. 2003,  
93 p., 25€

Voici un petit livre vite lu (moins de 100 pages), malheureusement un peu cher (25 euros), qui présente de façon concise un dispositif original (mais pas révolutionnaire) de partenariat entre bibliothèques et écoles. L'ouvrage charpenté efficacement permet par un sommaire détaillé de se faire rapidement une idée de ce que l'auteure appelle le « voyage-lecture » et du cheminement qu'elle propose à ses lecteurs. La bibliographie est resserrée autour du propos ; l'ouvrage bien documenté fournit l'occasion d'un regard d'ensemble sur les modes de travail mis en œuvre par les bibliothécaires. À partir de son expérience quotidienne de grande lectrice « plongée dans la littérature jeunesse depuis 1979 » et lisant « au moins un roman

par jour », la fondatrice de l'association Livralire (créée en 1988 sous le nom Livre et lire Bourgogne) procède à un état des lieux sans complaisance : dans ses liens avec le système scolaire la bibliothèque apparaît comme un lieu instrumentalisé, destiné uniquement à la distribution de livres, dans lequel les bibliothécaires perdent leur spécificité professionnelle ; cette attitude consumériste de l'école risque fort d'être renforcée par l'entrée en fanfare dans les programmes de la littérature jeunesse par le biais d'une liste imposée. Il s'ensuit une analyse qui fournit l'occasion de mieux cerner les ressemblances et les différences pédagogiques, techniques et financières des deux institutions concernées par le livre et la lecture.

Vient ensuite la description du voyage-lecture, dispositif pédagogique en 4 étapes autour d'un pack de douze livres en réseau, proposé clés en mains à un enseignant par un bibliothécaire.

Si l'action et les activités décrites ne manquent pas d'intérêt, on s'étonnera d'un partenariat où le rôle de l'enseignant est réduit : il n'est pas associé au choix des livres et à la constitution du pack de livres exclusivement réalisée par l'équipe des bibliothécaires. Cette étape leur donne l'occasion de s'affirmer comme les « professionnels du livre » et de se réapproprier une spécialité : la connaissance de la production éditoriale. « *L'agent le mieux placé pour sélectionner des titres est ou devrait être le ou la bibliothécaire, c'est à dire celui ou celle dont la spécificité professionnelle vient de la connaissance du livre lui-même. Par nature, le bibliothécaire est le médiateur qui connaît les livres parce qu'il dispose des outils du choix, qu'il fait des acquisitions et qu'il lit* » (p.27).

La seconde étape décrit une technique d'animation baptisée « livres en spirale ». Autour d'un livre phare qui donne le ton de la sélection sont présentées des lectures périphériques. L'auteure relate quelques pratiques qui peuvent être conduites conjointement avec d'autres adultes (enseignants, éducateurs, documentalistes et professeurs d'autres disciplines). On y trouvera des idées pour alimenter des façons de faire d'autant que cette forme de travail n'est pas inconnue des familiers de l'AFL.

Puis les livres du pack, emportés à l'école, font l'objet d'activités de lecture rapidement évoquées. C'est à ce moment du travail que l'enseignant exprimera sa compétence spécifique en engageant ses élèves dans une lecture plus réflexive des ouvrages du pack tout en favorisant leur circulation entre les lecteurs, dans la classe, dans l'école, à la maison.

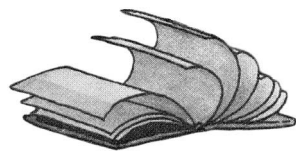
Vient enfin le temps de l'expression publique par le biais d'une création originale mise en scène et exposée à la bibliothèque afin de donner à voir et à entendre une interprétation de lecture. Cette dernière étape peut devenir l'occasion de rencontres organisées (autres classes, parents...) ou fortuites (lecteurs présents à la bibliothèque) « *événement commun qui solde l'aventure livresque de chacun des participants.* » (p. 78).

On apprécie dans ce dispositif le côté collectif de l'aventure de lecture qui se nourrit des trajectoires individuelles des participants puisque présentations, lectures et expositions visent toujours la socialisation des lectures tout en faisant sa place au lecteur singulier au sein des échanges et des débats dont les lectures sont l'objet. L'autre intérêt et non le moindre, est de proposer un mode d'action pour permettre aux bibliothécaires

de redonner du sens et de la pertinence aux visites des scolaires dans les locaux de la bibliothèque.

D'où vient alors la réticence diffuse qui m'a accompagnée pendant la lecture de ce livre ? Probablement du fait des relents de Pastorale qui font encore de la logique de l'offre attrayante de livres le ressort d'une révélation supposée magiquement faire tomber les résistances des non-lecteurs. Il s'agit toujours de « promouvoir les livres », de permettre « l'éveil de l'imaginaire », de « susciter l'appétit de lecture », de « amorcer la lecture par une opération de séduction », de « revendiquer la lecture plaisir ». Même si ces aspects font partie de la lecture et si, il faut le reconnaître, ces leitmotivs ne sont pas mis au premier plan, ils révèlent un imaginaire lettré qui n'est pas fait pour rapprocher les non-lecteurs des livres d'autant que la posture de médiateur assignée aux bibliothécaires prend le pas sur la médiation en tant qu'« arbitrage entre des résistances et des conflits »<sup>1</sup>. Dans cette perspective, il importe de « considérer que les pratiques de lecteurs sont des pratiques culturelles en mettant l'accent sur le mot pratiques plus que sur le mot culture »<sup>2</sup>. Autrement dit, poser en préalable la compétence du bibliothécaire c'est éjecter les lecteurs de l'exercice du choix comme fondement d'une pratique pour y maintenir la prescription d'un spécialiste.

Paule BICHI



**Projets éducatifs, territoires et habitants.**  
*Migrants Formation - Hors série n°7.*  
SCEREN - CNDP. 2003,  
178 p., 9€

Les 3<sup>èmes</sup> rencontres nationales de l'éducation se sont déroulées à Rennes en octobre 2002. À l'initiative de la ville de Rennes et de la Ligue de l'Enseignement, cette manifestation avait pour thème « Projets éducatifs, territoires et habitants ». Le sujet fait l'objet d'un hors série de la revue *Ville-École-Intégration Enjeux. Migrants Formation* du Centre de ressources Ville-École-Intégration, publié par le Scérén-CNDP.

L'ouvrage rapporte les propos des intervenants et des participants autour de quelques questions :

- ♦ Le projet éducatif territorial est-il facteur de lien social ?
- ♦ Le maillage des territoires par divers dispositifs éducatifs est-il une réponse suffisante aux besoins ?
- ♦ Quelle place pour les habitants, citoyens, usagers, acteurs et institutions dans le projet éducatif territorial ? Et plus précisément la question de la participation.
- ♦ Comment lutter contre les discriminations dans le champ éducatif ?

Le tout se termine par un bilan de 13 années de politique prioritaire ville-école.

La politique contractuelle de l'État se décline sur le territoire de la commune souvent autour du contrat ville avec le contrat éducatif local, le contrat local de sécurité, le contrat du

temps libre, le contrat ville lecture, façon circulaire Trautmann.

Chaque contrat cible un public, des actions, fait l'objet de projets qui seront validés ou non par les partenaires payeurs (CAF, FASILD, commune, État par la voie de ses différents ministères).

Chaque partenaire - ils sont surtout associatifs - se doit de contribuer au bien commun par l'échange de ses savoirs-faires, de son identité, par delà son public... Chaque institution doit mobiliser ses différents services - ceux de l'État comme ceux de la Commune sont nombreux, tous investis de certitudes et de savoirs professionnels, de statuts catégoriels... - autant de pré carrés, de parcelles de pouvoir, de territoires qu'il faut croiser.

Edmond Hervé, Maire de Rennes, se veut positif dans son propos d'ouverture : « *Nous assistons aujourd'hui, à un mouvement général, mais inachevé, de réorganisation de l'État. Hier, nous avions un système administratif vertical intégré, dont la cohérence était assumée par le sommet et la voie hiérarchique. Aujourd'hui, nous constatons que l'horizontalité vient compléter, modifier ce schéma et l'échelon local, qu'il soit déconcentré ou décentralisé, apparaît comme le lieu par excellence de la coordination des politiques.* » Cependant cette horizontalité ne va pas de soi et chacun appelle de ses vœux une certaine transversalité dans les actions pour réagir à « une territorialisation des institutions ». Et on souligne alors toute l'ampleur de la difficulté quand s'ajoute à cette politique dite de proximité, l'exigence de cohérence dans la mise en œuvre des actions.

Jean-Marc Roirant, Secrétaire général de la Ligue de l'Enseignement, présente son mouvement d'éducation populaire comme une association

<sup>1</sup> Nicole ROBINE, *Bibliothèques et recherches sur la lecture, un échange fructueux : 1955-2001* in BBF 2001 - Paris, t.46, N° 4.

<sup>2</sup> Jean-Marie PRIVAT, conférence du 4 juin 2003, Journée professionnelle des documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon. Site internet [savoirscdi.cndp.fr](http://savoirscdi.cndp.fr)

éducative complémentaire de l'enseignement public apte à s'intégrer dans le projet éducatif territorial. Et d'ajouter : « *la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (...) reste pour la Ligue de l'Enseignement la boussole dont tous les décideurs et les acteurs auraient dû ou devraient un peu plus s'inspirer.* »

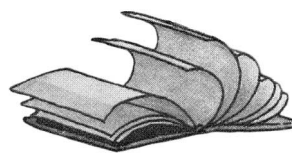
Les mouvements d'éducation populaire doivent-ils être complémentaires ou alternatifs de l'école ? Cette question de fond ne sera pas abordée pendant ces rencontres rennaises.

Jean-Claude Guérin, chargé de mission d'inspection générale du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, développe la problématique de la participation des habitants. « *Est-ce une idée ? Une injonction ? Un gadget ? Est-ce possible ou hors de propos dans le domaine éducatif qui est celui des professionnels et des institutions responsables ? Ne serait-ce pas alors une simple incantation ou prétexte pour masquer une volonté de contrôle social ?* » La réponse est dans la question ! Ou dans les questions posées : PEL facteur de lien social, maillage, place des habitants, lutte contre les discriminations...

Et si la réponse était dans l'imagination, la conception d'un autre monde, sans domination, sans exploitation...

Il existe un petit document qui fait à la fois la proposition et l'analyse de l'élaboration par les citoyens d'une politique globale en prenant le biais de la lecture ou plus précisément de l'appropriation des langages pour agir sur le monde et qui répond à l'ensemble de ces problématiques au sein de la ville : la Charte des villes lecture, présentée en 1989 (il y a 15 ans !) par l'A.F.L.. Un document que la ville de Rennes connaît bien puisqu'elle a rejoint la Fédération des Villes-Lecture !

Michel PIRIOU



### Une logique de la lecture.

Dominique Vachelard.

L'Harmattan, 2003, 234 p.,  
19,20€

Nos lecteurs connaissent Dominique Vachelard, membre de l'AFL et auteur pour notre revue de nombreux articles de réflexion ou rendant compte soit des activités du Centre de classes-lecture de Saint Beauzire (près de Brioude) qu'il dirige, soit de ses actions de formation d'adultes notamment auprès de la CCAS-EDF/GDF ou encore de ses missions-lecture au Maroc.

Ce qu'il faut entendre par « une logique de la lecture », me semble-t-il, ce n'est pas tant une intention démonstrative obéissant aux lois de la logique considérée comme la science des règles conduisant à la vérité, mais plutôt une manière de raisonner et une recherche de cohérence telles qu'elles peuvent s'exercer à propos de la lecture. D'où, en préalable, les précautions de l'auteur, à propos de la raison d'être du livre (son « *intention d'écriture* »), de son organisation et des postulats qui président à la réflexion exposée. Titre et préalables qui veulent éclairer sur les conditions requises pour une réception par le lecteur/co-auteur d'un point de vue qui se veut original - inouï ? - et d'une dialectique propre à convaincre de la véracité du propos et du lien organique et réciproque entre théorie et pratique.

Trois parties dans cet ouvrage de Dominique Vachelard.

La première est consacrée aux approches théoriques : une réflexion sur

quatre « *théories de référence* » (théories des systèmes, de la connaissance, de la communication et de l'information) ne concernant pas directement la lecture mais constituant à la fois la vision du monde de l'auteur et un « *contexte historique* » pouvant être appliqué aux usages et aux apprentissages de la lecture et de l'écriture. Le transfert des théories abordées, compte tenu des contraintes historiques et du contexte sociologique de l'enseignement de la lecture, permettant selon D. Vachelard « *d'envisager le degré de prégnance du paradigme systémique dans diverses propositions innovantes* » et d'aborder « *les conséquences possibles de l'irruption des paradigmes constructiviste et systémique* » dans le champ de la lecture.

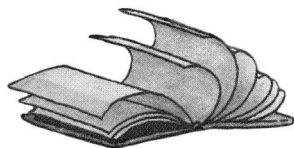
C'est dans la deuxième partie qu'est abordée spécifiquement la lecture, alors définie et décrite selon les « *cadres logiques de référence* » à savoir les logiques historique, culturelle, sociale, comportementale, de la pratique, linguistique, d'apprentissage et didactique. Partie du livre quelquefois acrobatique et pas toujours convaincante dans la mesure où Dominique Vachelard est confronté à une gageure : celle d'être le plus exhaustif possible, avec un souci permanent de références aux auteurs, sur ce qu'il estime devoir « *conduire de façon un peu plus rigoureuse toutes les activités cognitives et surtout métacognitives relatives à l'enseignement de la lecture* ».

La troisième partie est une reprise des principaux articles que D. Vachelard a écrits pour notre revue et sur lesquels nous ne reviendrons pas, postulant que nos lecteurs retrouveront ce qu'ils ont déjà eu l'occasion de connaître. Quant aux autres lecteurs du livre, ils auront là illustrations, éclairages et lectures des logiques exposées

précédemment et qui ont constitué le corps du livre.

Chacun aura compris la grande ambition de ce livre : une explication fondée d'une conception générale de la lecture. « *L'écrit étant outil et produit du changement, la lecture peut alors être pensée comme l'inexorable levier de la révolution.* »

Michel VIOLET



### Enquête sur le roman policier pour la jeunesse.

Ss la dir. de Françoise BAL-LANGER.

Coédition La Joie par les livres / Paris bibliothèques, 2003. Format 16 x 23, illustrations couleur, 160 p., 12€

C'est un ouvrage collectif (16 rédacteurs) sous la direction de Françoise Ballanger, rédactrice en chef de la Revue des livres pour enfants de la Joie par les Livres, réalisé avec le concours de deux bibliothèques spécialisées de la ville de Paris la BILIPO<sup>1</sup> (Bibliothèque des Littératures Policières), et l'Heure joyeuse<sup>2</sup> (bibliothèque pour la jeunesse), coédité par La joie par les livres<sup>3</sup> et Paris bibliothèques<sup>4</sup> et publié à l'occasion de l'exposition *Coup de jeune sur le polar* présentée à la Bilipo du 4 novembre 2003 au 28 février 2004.

« *Des polars pour enfants ? Est-ce bien raisonnable ? L'univers du crime et de la rue, des fantasmes en tous genres, le langage hard boiled, sont-ils de mise dans la littérature pour la jeunesse ?* »

Il s'agit du premier paragraphe de la 4<sup>ème</sup> de couverture repris lui-même du premier paragraphe de l'article *Contes de crimes*, début du chapitre I *Approches du genre*. Les questions de fond sont posées et le livre dans son entier y répond positivement.

Disons le tout net, j'ai trouvé ce livre remarquable, indispensable pour ceux qui voudraient en savoir plus sur le genre, pour les enseignants qui désirent utiliser le roman policier dans leur classe, pour les animateurs du livre de jeunesse (bibliothécaires, animateurs de centres de loisirs ou de vacances, parents...).

« L'enquête » est menée sur plusieurs plans : littéraire, des pratiques de lecture, historique. Les analyses sont harmonieusement complétées en écho par 7 interviews intéressantes d'auteurs et d'éditeurs : Malika Ferdjoukh, Michel Honaker, Béatrice Nicodème, Jean-Paul Nozière, Joseph Périgot, Yvan Pommaux, Caroline Westberg.

Structure de l'ouvrage : une courte introduction présente les options éditoriales et trois grands chapitres : *Approches du genre, L'évolution des discours et des usages, L'offre de lecture hier et aujourd'hui* ; le tout complété par une bibliographie générale très riche, des adresses utiles et une table des illustrations. Rien ne manque, d'autant que chaque analyse est complétée par une liste des titres cités avec références et par une bibliographie complémentaire en rapport avec l'article. Chaque interview est également complétée par une courte biographie de l'interviewé et sa bibliographie en littérature policière.

Ce livre fourmille de références : titres de romans pour la jeunesse, ouvrages théoriques portant sur les approches traitées.

Les couleurs des titres d'articles correspondent aux trois grands chapitres indiqués ci-dessus et sont reprises dans les empreintes de pas qui numérotent les pages. On sait toujours où on en est. Les exposés sont clairs, sans pédantisme, remarquablement documentés. De petits personnages marquent les sous chapitres et animent la lecture. Notre maquettiste à l'AFL, j'ai nommé Vincent Voulleminot, ne renierait sans doute pas la mise en page. La couverture est en noir et jaune ou jaune et noir, couleurs traditionnelles des romans policiers (série noire de Gallimard).

Vous saurez tout sur le roman à énigme, le roman noir, le roman à suspense, comment les auteurs en dépassent les frontières, mélangent les genres, flirtent avec le récit historique, fantastique, l'humour. Les discours sur l'écriture rejoignent par beaucoup de points ceux de l'AFL. L'analyse d'Yvonne Martin sur la collection Souris noire (Syros) dans le n°19 des Actes de Lecture est citée et reprise.

La multiplicité des entrées et des rédacteurs éclaire le lecteur, facilitent sa compréhension et le font entrer de plain pied dans cet univers.

Les titres des articles ne manquent pas d'humour avec leurs références culturelles bien connues des amateurs de 'polars' adultes : Cigarettes, Whisky et p'tites bédés, L'arme à gauche, Petits contes à régler...

À lire par tous ceux qui ne savent pas grand chose sur ce genre et par tous ceux qui croient en savoir un peu.

Un vrai plaisir de lecture, un vrai plaisir esthétique<sup>5</sup> pour un document de travail très complet : on trouve

même un aperçu sur la production en Grande-Bretagne, Allemagne, Norvège et Portugal.

André MOUREY

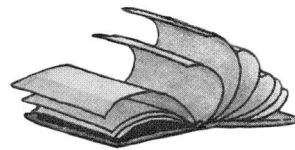
<sup>1</sup> 48-50 rue du Cardinal-Lemoine, 75005 Paris, 01.42.34.93.00 - bilipo1@free.fr

<sup>2</sup> 6 rue des Prêtres-Saint-Séverin, 75005 Paris, 01.43.25.83.24 - heurejoyeuse@free.fr

<sup>3</sup> La Joie par les livres 25 bd de Strasbourg, 75010 Paris, 01 55 33 44 44  
cnle@lajoieparleslivres.com  
www.lajoieparleslivres.com

<sup>4</sup> Paris bibliothèques éditions 6 rue François Miron, 75004 Paris - 01 44 78 80 50  
diffusion@paris-bibliothèques.org  
www.paris-bibliothèques.org

<sup>5</sup> conception graphique DIVALI Creative office - stratégie visuelle : 01.40.29.46.46



### Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels.

Luc Maisonneuve.  
Ed. L'Harmattan, 2003, T1 : 407p., T2 : 393 p.

Luc Maisonneuve rappelle que les Instructions Officielles nous invitent à considérer que « la maîtrise de la langue conditionne toute la réussite sociale et constitue le fondement de l'insertion sociale et de la liberté de réflexion ». Formateur à l'IUFM de Bretagne, il note que, si l'apprentissage

de la lecture est bien l'apprentissage essentiel de l'école primaire, « ni les plans de formation, ni les contenus effectifs de formation ne rendent actuellement compte de cette priorité ». Il observe alors que les territoires se partagent ainsi : « Les manuels d'apprentissage de la lecture investissent « le terrain », alors que la formation, en général, se réserve plutôt la recherche. » C'est dans ce « partage » également que se présentent les deux tomes écrits par Luc Maisonneuve.

Dans le premier tome, il présente les diverses théories (actuelles et historiques) qui fondent les procédures d'apprentissage de la lecture - sources de querelles qui reposent « d'ailleurs sur des prises de position souvent idéologiques là où on attendrait des considérations scientifiques, des faits plutôt que des opinions. » Il termine en détaillant les principales options de conception de l'apprentissage des différentes méthodes.

Puis, s'appuyant sur les études parues à ce sujet, qui indiquent que plus de 80% des enseignants au CP utilisent un manuel d'enseignement de la lecture, il examine en quoi ces ouvrages servent l'apprentissage de la lecture.

Il retient onze manuels sur le critère de leur diffusion, les plus choisis par les enseignants de CP à la rentrée 2000. L'analyse détaillée et rigoureuse de ces manuels, jusque dans leur « leçon de lecture » occupe le second tome.

Cet ouvrage très documenté convoque les nombreux auteurs qui ont conduit des études sur le sujet depuis plusieurs années, controversés ou officiels, sans oublier les contributions historiques.

**Le premier tome**, en deux parties, traverse l'historique, les différentes conceptions de l'apprentissage de la

lecture, les principaux modèles ou théories actuellement les plus utilisés, les relations entre la lecture et l'écriture, la dyslexie.

Viennent en seconde étude les méthodes de lecture, avec l'ensemble alphabétique/synthétique, analytique/global, - où l'auteur range la méthode globale de O. Decroly, la méthode naturelle de C. Freinet, et la méthode idéo-visuelle de l'AFL, - l'ensemble mixte, la formation des maîtres, et la méthode interactive, qui a les faveurs de l'auteur : « la méthode interactive [...] paraît seule en mesure de répondre à ce que l'on s'obstine à opposer, c'est-à-dire l'apprentissage du code et celui du sens comme si le code n'était pas déjà un ensemble signifiant ou le sens un système contraint de significations ».

Par cette prise de position on peut anticiper ce que l'auteur va récuser dans la démarche de l'AFL.

En dépit des citations qui témoignent des lectures de l'auteur à travers les productions de l'AFL, on s'étonne d'affirmations telles que : (à propos d'ELSA). « Il paraît étrange que des élèves passent de si nombreuses heures à lire sans comprendre alors que précisément, c'est l'inverse qui est, à terme, recherché ».

Ou encore, par substitution (confusion ?) entre l'oralisation et la haute voix : « l'AFL affirme à plusieurs reprises qu'à aucun moment l'élève ne doit lire à haute voix ». On imagine bien la perplexité de l'enseignant !

Évoquant la « leçon de lecture » (« procédure développée par l'AFL visant plus directement la signification des textes »), Luc Maisonneuve, après en avoir énuméré les étapes, approuve celles de « théorisation », « systématisation » et « acculturation », parce que très souvent complètement oubliées par les pratiques scolaires de lecture.

*En revanche, je ne vois pas comment cette leçon peut se dérouler au Cours Préparatoire surtout si le maître respecte l'interdiction de lire à voix haute : comment les élèves vont-ils communiquer autour d'un objet dont ils ne déchiffrent au mieux que quelques éléments peu significatifs ? ».*

Dans sa logique, l'auteur posant évidemment la hiérarchie entre débutant ou expert, ne s'interroge pas sur le statut de l'enfant qui apprend en le postulant comme un lecteur, tout simplement, qui, depuis sa première année de vie, rencontre la complexité du code graphique, chaque fois qu'il rencontre de l'écrit, qu'il observe les supports de lecture de ceux qui l'entourent, et leur attribue du sens.

Et de douter de ce que l'AFL prenne ses exemples au CP : « *Gilles Mondémé n'explique pas (Actes de lecture n°64) comment les élèves ont pu saisir la signification de l'album [qu'il évoque dans l'article cité]... Les textes de l'AFL n'explicitent d'ailleurs jamais cet aspect, on ne sait par conséquent jamais tout à fait si l'on a affaire à des lecteurs novices ou à des lecteurs experts.* »

Enfin, évoquant les divergences entre J. Foucambert et R. Goigoux, (positionné entre G. Chauveau et J. Foucambert) « *il est difficile de conclure, chacun évaluant ce qu'il construit ou construisant ce qu'il évalue.* ».

Il reste que, « *malgré le nombre de recherches publiées ces vingt dernières années, les trois grandes références classiques (synthétique, analytique, mixte) n'ont pas encore été détrônées. Les variantes que sont les méthodes naturelle et idéo-visuelle (AFL), n'ont conquis que très peu d'enseignants, peut-être parce qu'elles ne proposent aucun manuel d'apprentissage* » ou peut-être encore « *du fait de l'engagement politique de leurs plus ardents défenseurs.* » !!!

S'agissant de la formation des maîtres, l'auteur déplore le peu de travail commun entre formateurs au sein des IUFM et le lien sommaire entretenu avec les circonscriptions « *Le corps des Inspecteurs de l'Éducation Nationale est en effet aussi hétérogène que peut l'être celui des formateurs et, à l'image de ces derniers, les IEN n'ont absolument pas de discours commun sur l'apprentissage de la lecture [...] état de fait qui renforce considérablement le rôle des manuels [auprès des] maîtres qui ont en effet besoin d'une référence fiable et stable* »

**Le second tome** très descriptif, rendra service aux futurs enseignants de la formation initiale, aux maîtres chevronnés de la formation continue, en ce qu'il éclaire les options jamais innocentes lorsqu'ils choisissent les supports d'apprentissage en classe.

Les adhérents à l'AFL n'y liront pas de révélation, mais sauront sans doute tirer argument avec plus de précision dans ce qui différencie leur travail de celui des collègues qui choisissent des manuels, comme autant de méthodes. On pourrait ici espérer voir naître des débats enrichissants dans les réunions ou dans la cour de l'école.

L'étude indique les écarts d'intention entre les différents guides du maître, aux nombreuses références théoriques, et la réalité des prescriptions qui sont notifiées dans les manuels des élèves pour le déroulement de l'apprentissage.

Les éditions retenues sont observées à la fois à travers leurs conceptions (qu'est-ce que lire ? qu'est-ce qu'apprendre ?) leurs supports textuels, progressions, références (théoriques, empiriques et institutionnelles), objectifs explicites et implicites, les types d'évaluations, l'organisation pédagogique, les aspects sémantiques et axiologiques.

Sans reprendre la totalité des remarques, on peut en citer une d'importance concernant les problèmes liés à la narration où « *les récits, désormais autonomes, sont de plus en plus complexes, tant du point de vue fictionnel que du point de vue narratif. Or [...] les manuels continuent imperturbablement à faire acquérir les mêmes compétences, sans tenir compte du fait que les récits sur lesquels porte ce travail ont changé.* »

À la lecture des analyses et remarques de Luc Maisonneuve, on mesure l'importance du travail de communication, d'information, de formation à entreprendre auprès des enseignants actuels et à venir. D'une part pour qu'ils sachent vers quelles représentations du monde et de la lecture ils conduisent les élèves lorsqu'ils pensent utiliser telle ou telle « méthode pédagogique » quand en réalité ils relaient des procédés imprégnés de stratégie éditoriale et commerciale. « *Il ne faut jamais oublier que les livres du maître ou les guides pédagogiques sont des objets commerciaux et, qu'en l'occurrence cette formation (ou information ?) court toujours le risque de n'être qu'une justification du dispositif pédagogique préconisé* »

D'autre part, cet ouvrage éclaire le fossé entre ce qu'il y a de pérenne dans des convictions culturelles de formation et d'héritage en dépit de constats pourtant bien étayés d'échecs, de difficultés, liés à des outils inadéquats, insipides et l'objectif, qui en est très éloigné : maîtriser une lecture flexible en lecteur expert, pour tous.

Toutefois, même s'il déplore l'état des supports textuels proposés, l'auteur n'interroge pas la souscription, implicite dans tous les manuels, qui postule que l'écriture est de l'oral écrit, d'où la nécessité de commencer par faire correspondre le visible et l'entendu,

en espérant qu'un jour par de bonnes pratiques ? de bons maîtres ? de bons textes ? on obtienne de bons lecteurs ?

Si manuels et guides sont questionnés sévèrement, c'est bien dans l'intention et l'espoir qu'ils s'améliorent, sous l'impulsion critique des enseignants, demandeurs d'outils et des formateurs qui n'ignoreront pas les « *urgences du terrain et les opérations de marketing des maisons d'édition* ».

En revanche, s'il s'agit de ne pas « *laisser le champ libre* [aux manuels] », il n'est pas question pour autant de soupçonner le recours au déchiffrement : « *le travail sur le "code" (entendu ici dans la voie grapho-phonétique) est, pour chaque "leçon" très complet et le plus souvent pertinent* ».

Mais si on regarde le Cours Préparatoire, cible de ces deux tomes, à partir des compétences évaluées au collège, ne peut-on s'interroger sur la difficulté engendrée par de tels entendus qui traversent les années en dépit des échecs manifestes ?

Après avoir montré combien le choix d'un manuel d'apprentissage de la lecture au cycle 2 n'est pas neutre, mais repose trop souvent sur des critères esthétiques, ludiques, pratiques, - quand il y a choix -, Luc Maisonneuve propose que se modifie l'état de partage fréquemment observé qui « *[...] installe, de fait, les livres du maître ou les guides pédagogiques des différents manuels d'apprentissage de la lecture, dans un rôle d'interface entre le terrain et la formation* ».

Cependant, on voit combien ce passage reste délicat entre recherche/ formation et pratique de « terrain ».

Ainsi l'étude comparative des « leçons de lecture » (tome 2) porte exclusivement sur celles des manuels et ne reprend pas le déroulement (pour le soumettre aux mêmes critères d'examen) de la « leçon de lecture » en voie

orthographique à partir de textes, telle qu'évoquée au chapitre de la démarche idéo-visuelle. (tome 1)

L'exposé de l'une restera donc dans le champ de la recherche, énumérée avec ses controverses de « laboratoire », tandis que les autres, scrupuleusement analysées appartiennent au « terrain ».

Face à l'offensive éditoriale, (nous sommes, à chaque fois, en présence de systèmes qui oscillent en fonction des différents modes, avancés ou instructions ministérielles) cette étude détaillée peut éclairer les enseignants et les formateurs sur les orientations qu'ils prennent en optant pour tel ou tel manuel, et cesser de considérer qu'il s'agit d'une prescription pédagogique, laquelle devrait plutôt faire l'objet d'analyse et d'évaluation dans les temps de formation initiale et continue. Mais on n'y trouvera pas matière à transformer sa pratique : « *Ce qui est observé chez l'expert n'est peut-être pas présent, même en germe chez le novice. Ce n'est donc pas parce que le lecteur expert lit de telle ou telle manière que le lecteur débutant doit apprendre à lire de cette manière* ».

Plus de vingt ans après le premier rapport dénonçant l'illettrisme en France, alors que le nombre d'élèves non-lecteurs ou en difficulté pour lire s'accroît d'année en année au collège, avec ses effets d'exclusion professionnelle, sociale, on attendrait un questionnaire institutionnel, rigoureux comme celui qui est conduit dans l'analyse des guides et manuels commerciaux. Ce qui n'est pas le cas.

Pourtant, nul ne peut nier que si la scolarité est partagée, elle ne l'est ni par sa durée ni par sa qualité ni par son efficacité, mais par sa contrainte dans le tri progressif et constant entre ceux qui manient l'écrit et les autres.

On peut se désoler de voir combien les stéréotypes tiennent bon, combien la

pensée collective émerge à une fonction plus religieuse qu'intellectuelle : dire tous ensemble la même chose depuis si longtemps, -et pour combien d'années encore ?- permet de mieux s'entendre en partageant la même vision du monde.

Ce qui n'est pas notre cas. D'où sans doute cette remarque de l'auteur « *Paradoxalement, l'AFL, tout en développant un discours militant, fortement engagé en faveur des élèves les plus défavorisés, favorise de fait un certain élitisme « républicain* ».

Qui dérange ?

**Nicole PLÉE** ■■■

Quand on lui demandait son avis sur quelque mot de français, il renvoyait ordinairement aux crocheteurs du Port au Foin et disait que c'était ses maîtres pour le langage.

**Honorat de RACAN,**  
*Vie de Monsieur Malherbe*

Il sera toujours vrai qu'il y aura un bon et un mauvais Usage, que le mauvais sera composé de la pluralité des voix, et le bon de la plus saine partie de la Cour et des Écrivains du temps.

**Claude Favre de VAUGELAS,** *Remarques sur la langue française (1647)*