

**LIBRES LECTEURS :
LIRE DES ALBUMS POUR NE RIEN
APPRENDRE/ENSEIGNER**

Francine DARRAS
IUFM Lille A.I.S.

Marie-Fabienne DESPREZ
R.A.S.E.D.¹ Pasteur, Roubaix

C'est vrai que nous les enseignants, nous tenons vraiment très fort à ce que les élèves lisent des livres. Pourquoi un tel désir ?

Peut-être parce que tout simplement les Instructions Officielles nous l'imposent ? Mais est-ce bien une raison ? Après tout, nous savons résister tranquillement à certaines d'entre elles quand elles ne nous conviennent pas.

A moins que nous pensions que lire des livres permet la réussite scolaire, la promotion sociale et professionnelle ? Peut-être, mais cela reste à prouver. De nombreuses études montrent que ce n'est pas les élèves qui lisent le plus qui réussissent mieux mais ceux qui élaborent des stratégies parallèles.

Pourquoi un tel désir ? Peut-être parce que l'on sait (ou que l'on se souvient) que les livres permettent des expériences intérieures importantes : regarder l'inconnu, se projeter dans le fil de son histoire, rencontrer l'étranger et le semblable, dialoguer avec soi-même et avec le monde...

Alors puisque lire des livres c'est bien, on va s'employer à le faire savoir.

1. Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) créés en 1990 (Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990) se présentent comme un ensemble d'actions destinées à venir compléter celles des maîtres pour la réussite scolaire de tous les élèves. Les participants des RASED peuvent être des psychologues scolaires, des maîtres spécialisés chargés de CLAD (CLasse d'Adaptation) et des rééducateurs.

A la manière des I.O., nous pratiquerons l'injonction : lisez ! Ayez le désir² de lire !

Fort de nos convictions, nous allons argumenter : lisez et vous serez sauvés !

Nous souvenant de nos propres expériences, on aura envie d'engager nos élèves à tenter le voyage en leur vantant le contenu : *Quel est le personnage principal ? Comment... ? Pourquoi... ? As-tu compris ? Réponds par oui ou par non, commente, résume...* Bref, pratiquant la maïeutique, on engage l'élève à découvrir les vérités du texte qu'il a en lui. Rencontrant ainsi le sens du texte, l'élève devient lecteur de livres.

Pourtant, certains d'entre eux résistent. Des élèves n'aiment pas les livres : ils sont petits de maternelle, ou lycéens, ils sont scolairement brillants ou déficients intellectuels, ils ont un jour aimé les livres ou les ont toujours boudés...

Pour chacun de ces élèves (on s'en aperçoit vite aux stratégies d'évitement, aux bâillements, à l'ennui...) enseigner que **le texte a un sens** n'est pas suffisant, il va falloir prouver que le texte a une signification pour lui, c'est-à-dire que **le texte n'est pas insignifiant**.

LIRE POUR ETRE ENSEMBLE , PAR EXEMPLE DANS UNE CLIS³

Ils sont là, réunis dans cet espace à la fois commun et à partager qui s'appelle la classe. Après proposition d'une commission d'éducation spéciale qui a reconnu le handicap. Ils sont 12 ; parfois 13 ou 14 selon le degré d'embouteillage des affectations qui suivent l'avis d'orientation, afin que leur soit épargnée l'étiquette « parking » ; dit autrement « en attente ». Ils arrivent à l'école en taxis ou en bus financés par le Conseil Général : pour la plupart, ils n'habitent pas à proximité de l'école ; ils viennent d'autres quartiers, voire d'autres communes. Ils ont entre 6 et 11 ans ; ils savent lire, un peu, ou pas du tout. Ils ont connu le CP, le CE, ou seulement la maternelle. Ils fréquentent un centre de psychiatrie infanto-juvénile, une consultation médico-psychologique ; ils rencontrent un orthophoniste, un psycho-motricien. Ou pas. Il leur arrive aussi comme à tout enfant d'avoir mal au ventre, ou d'avoir le nez qui coule. De préférer jouer que travailler.

Ils sont là, individualités éclatées et morcelées, n'ayant en commun que d'être des enfants, et d'être porteurs de troubles psychologiques dont bien entendu, et la genèse et les symptômes sont de nature différente.

2. Or l'affaire n'est pas simple : on l'aura compris, se donner un tel objectif revient à viser une compétence transversale du type *désir* ou *plaisir de lire* (sous compétences, sans doute, du désir d'apprendre, sens de l'apprentissage...)

Elles sont profondément agaçantes ces notions de *plaisir* ou *désir* parce que ce sont des notions frauduleuses qui s'annoncent, hypocritement, comme allant de soi. Qu'est-ce donc que le désir ou le plaisir de lire ? Et surtout, comment cela s'enseigne ?

3. Classe d'Intégration scolaire pour enfants atteints d'un handicap mental (CLIS1, circulaire du 18 novembre 1991, B.O. n° 3 janvier 1993).

La circulaire fondatrice des CLIS parle de « projet pédagogique pour le groupe », et de « projet pour chaque élève ». Bien sûr. Jouer à la fois tous et chacun. Avec Pierre dont le symptôme le plus évident est l'errance, voire la fugue. Avec Sébastien qui refuse de prendre le risque de réussir parce que l'expérience d'une réussite – si infime soit-elle – serait trop en rupture avec l'image de l'enfant qu'il essaie de se construire et de montrer aux autres. Avec Marie (et ses grands yeux) qui peut rester des heures sans rien dire, sans rien faire, sans respirer (presque) ; à s'appliquer à ne pas exister. Avec Camélia qui ne supporte pas que la maîtresse s'occupe d'un autre enfant dans la classe. Avec Patrick qui semble ne connaître que l'injure et le baston... Le collectif et l'individuel, dans les situations d'apprentissage, dans les projets, dans les centres d'intérêt, paraissent objectifs bien lointains.

Dans l'école, ils sont dans la classe identifiée comme la classe des fous, des débiles ; des handicapés, quoi. En conséquence, ils savent aussi se comporter de manière à être parfaitement en conformité avec ces étiquettes.

Alors, l'urgent, pour la maîtresse, face à ce chaos, c'est de parvenir à se donner l'illusion qu'elle a en face d'elle un groupe. Parce que justement, c'est une maîtresse d'école, dans une école tout ce qu'il y a d'ordinaire, et qu'à l'école, la classe, c'est d'abord un groupe⁴. Poser que ce qui sera fédérateur, ce sera le livre et la lecture.

Les histoires. La fiction. Pas les écrits prétendument fonctionnels comme les petites annonces, les recettes de cuisine, les notices, les programmes TV, les annuaires... Non. Mais les écrits qui justement ne servent à rien, ne se justifient d'aucune nécessité quelconque. Des écrits qui ne se donnent pas là quotidiennement. Des écrits qui n'aident ni à trouver son chemin dans la rue ni à savoir remplir des papiers de demande d'aide. Seulement des écrits qui permettent de découvrir qu'avec les mots, on peut se faire des images dans sa tête, on peut construire des mondes qui n'existent pas là ici, on peut découvrir en soi plein d'émotions.

Des écrits éminemment culturels donc⁵. Où les élèves découvrent que dans le livre, il y a une parole qui leur est *possiblement* adressée. Une parole rendue chaude et dense par la voix de cet adulte lecteur qu'est devenu l'enseignant, cessant à cet instant même d'être enseignant puisque ce n'est pas sa parole qu'il donne ainsi, mais la parole d'un tiers, d'un Autre. Et c'est peut-être parce qu'il est cet Autre, ailleurs et nulle part, que sa parole, dans la bouche de l'enseignant, a tant de puissance évocatrice pour chacun. L'enseignant ne fait qu'offrir sa voix, voire sa gestuelle. Sans arrière-pensée.

4. Pour faire la distinction avec d'autres structures qui peuvent accueillir des enfants porteurs de troubles psychologiques sévères, telles que les instituts spécialisés, les hôpitaux de jour... et où l'enseignant (spécialisé également) travaille dans une relation pédagogique nettement plus individualisée, dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire de la problématique de l'enfant.

5. ne peuvent qu'être évoqués les choix pédagogiques de Serge Boimare, instituteur spécialisé, qui faisait découvrir à ses élèves de classe de Perfectionnement les grands mythes fondateurs de l'humanité : Héraclès. et pourquoi pas Ulysse, le Cyclope, le Minotaure, Sisyphe. Voir Boimare S. (1988), « Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser », dans *Penser-Apprendre*, les colloques de Bobigny, Eshel.

Sans inviter à repérer l'auteur et l'éditeur en première de couverture, sans chercher à empêcher Martial de se boucher les oreilles quand il commence à lire, sans rappeler Kévin qui est parti « bidouiller » dans un coin, sans vérifier après la lecture qu'ils ont bien compris la complication et sa résolution, sans se dire qu'il participe à cette grande mission que l'École revendique comme sienne : faire qu'ils aiment lire. D'ailleurs, sauront-ils lire un jour ?

L'enseignant prête ainsi sa voix à la parole de l'Autre pour seulement entendre des instants de silence dans sa classe, quand il lit *Va-t'en, Grand monstre vert*⁶. Pour entendre les éclats de rire de ses élèves quand ils découvrent l'histoire de *La grenouille qui avait une grande bouche*⁷ – même Martial rit très fort ; tout en continuant bien sûr à se boucher les oreilles. Pour entendre tous ses élèves répéter d'une seule voix la phrase leitmotiv de *L'araignée qui ne perd pas son temps*⁸ : l'araignée est si affairée à tisser sa toile qu'elle ne se laisse détourner ni par le chien, ni par le cheval, ni par le chat, ni par..., ni par... Tous disent en chœur, sans hésiter et de bon cœur : « Mais l'araignée n'a pas le temps ». Tous sauf Marie, qui de sa petite voix suraiguë dont elle ne se sert pas souvent, clame : « Mais je n'ai pas le temps », confondant ainsi les commentaires du narrateur et les récits autobiographiques. Peu importe : on se donne le signe d'être là tous ensemble, même si chacun est venu avec ses bagages bien à lui. Même si pour Jordan, la mouche héroïne⁹ de telle autre histoire ne pouvait qu'être une abeille. Peu importe. Chercher à le détromper eût été vain. De toute façon, il en aurait conclu que c'était faire bien des histoires pour pas grand' chose : c'est presque pareil, non ?

Sans oublier les livres dont l'histoire fait pleurer. Comme *Marlaguette*¹⁰ qui raconte l'amitié impossible d'une petite fille pour un loup. Pour entendre les larmes silencieuses de tous et voir les vraies larmes de Camélia. A tout coup. Un peu comme l'histoire de *La chèvre de Monsieur Seguin* : « c'est beau, Madame, hein ouais ». Là, ils mettent bien en évidence le phonème [b] en disant [bbbo], en le savourant en connaisseurs.

Ce sont des livres où il y a aussi des illustrations à regarder (comme la double page finale de *Marlaguette* où la petite fille prend le chemin qui conduit vers la gauche et le loup s'enfonce dans la forêt profonde, là à droite), les dents du crocodile à éventuellement toucher (*La grenouille qui avait une grande bouche* est un livre animé). On peut aussi mettre ses doigts dans les yeux du *Grand monstre vert* et le faire disparaître en tournant les pages. On peut aussi s'amuser à faire semblant de se faire peur en touchant l'araignée et sa toile qui sont figurées dans l'album grâce à un dessin-gravure, quasi

6. *Va-t'en, Grand monstre vert* de Ed Emberley, Kaléidoscope, publié en 1996 pour la traduction française.

7. *La grenouille qui avait une grande bouche* de Keith Faulkner et Jonathan Lambert, Livre animé Casterman, publié en 1996, pour l'édition française.

8. *L'araignée qui ne perd pas son temps* de Eric Carle, Mijade, 1998 pour l'édition française.

9. *La toute petite bonne femme* de Jean Louis Le Craver et Delphine Grenier, Didier Jeunesse, 1998.

10. *Marlaguette* de Marie Colmont, Père Castor, 1993.

un bas-relief. Autant de biais à offrir aux plus jeunes, aux plus en difficulté pour leur permettre d'être un peu avec les autres. Ou plutôt pour permettre à la maîtresse de voir qu'ils sont aussi un peu avec les autres. Les mots et leur pouvoir ne leur suffisent pas encore. Par effet de contagion avec les autres élèves, cela viendra peut-être un jour.

De même qu'un jour, peut-être, un enfant établira un lien entre deux histoires lues, entre deux personnages de deux histoires, entre deux techniques d'illustration. La maîtresse l'entendra alors penser : « c'est comme... » Ou encore, il projettera tel épisode de sa vie dans telle ou telle histoire. Et le dira. Ou ne le dira pas. Peu importe. Il est inconvenant de vérifier l'usage que font nos amis des cadeaux que nous leur offrons. Ne traitons pas nos élèves plus mal que nos amis.

La puissance de l'aventure culturelle est bien là, dans son paradoxe : chacun, dans son individualité, a le sentiment de partager quelque chose en commun avec les autres. Ce partage est de l'ordre du symbolique. Comme les mythes. Comme toutes ces histoires lues chaque jour en CLIS. A la fois participant au projet de la classe et aux projets individualisés. Sans compter que pour l'enseignant spécialisé qui ne peut que travailler dans le paradoxe, il n'est pas sans signification (symbolique aussi) d'engager les « paumés » de l'école sur le chemin de l'aventure culturelle. Même s'ils ne peuvent pas comprendre tout ce qui leur est lu. Mais qui prétend avoir tout compris des histoires de Sisyphe, d'Ariane, et des autres ? L'enjeu est seulement d'expérimenter que le langage ne sert pas seulement à mettre des étiquettes sur un monde dont l'organisation lui préexisterait et qu'il suffirait en conséquence de nommer, mais qu'il permet de construire le monde, des mondes, et de découvrir que l'on existe, que l'on peut penser ce que l'on fait, ce que l'on ressent ; et donc de le faire, de le ressentir.

Un projet pédagogique pour une CLIS dont l'utopie et l'ambition seraient à la hauteur de celles du législateur qui a fondé les CLIS par la circulaire de novembre 1991.

Etant bien entendu que la problématique de la CLIS ne se réduit pas à des lectures d'histoires et à leurs éventuels effets...

De quoi s'agirait-il dans cet exemple pour les élèves et pour l'enseignant ? Sans doute de cette compétence de base que D.W. Winnicott¹¹ appelle la créativité , « un mode de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue », un sentiment d'existence individuelle, d'autonomie... un sentiment d'*habitation*. Ou, pour le dire autrement, se sentir vivant avec la sensation de pouvoir faire, de pouvoir être. Posons que c'est cela le désir...

C'est peut-être ce qui manque à nos élèves sceptiques, à nos insensibles, à nos peu doués, à nos peu curieux, peu éveillés, pas vifs... Sans doute ont-ils ce sentiment par ailleurs, sur d'autres objets... mais ils ne l'ont pas face aux livres¹².

11. D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975, p. 91.

12. L'album, ou plus généralement le livre, n'est pas à nos yeux le seul objet qui permet de penser. Il y en a beaucoup d'autres (la photo ou le film, la télé ou les jeux, la discussion ou les palabres) !

Si l'on pose que le désir de lire serait cet élan joyeux ou grave¹³ vers le livre, on doit se poser la question de l'origine de cet élan. Pourquoi certains élèves le possèdent et d'autres non ou plus ? Comment naît le désir d'apprendre ?

B. Gibello pose qu'au commencement, chez le bébé, le désir (l'intérêt) naît d'abord d'une **rupture** dans la continuité monotone de la vie. Quelque chose l'étonne, l'enfant regarde. Il est attentif, il *s'éveille*. Et cette rupture, en tant que telle, ne semble pas « constituer pour l'enfant une source de plaisir : il se borne à jeter un coup d'oeil ». En revanche, il va se *passionner* à tenter de **reproduire à l'identique** ce qui vient de se passer. « Le bébé manifeste sa joie quand il juge avoir réussi à reproduire la perception initiale ». B. Gibello¹⁴ ajoute :

« Il me semble que cette transformation de l'événement reproductible à l'identique de façon régulière par l'activité physique du corps propre constitue le patron (*pattern*) général de tous les processus cognitifs, où au fond, il s'agit de comprendre les événements dans un cadre constitué par les invariants. »

Ainsi, pour désirer connaître, il faut se sentir capable de dominer, et cette conviction s'acquiert au fil **des expériences réussies**. On apprend alors que l'on a (c'est sûr !), toutes les chances de réussir.

On peut supposer que les bons élèves, les fous de livres, les têtes brûlées de la littérature ont acquis cette certitude. Ils se montrent curieux, gourmands d'aventures livresques, rien ne les arrête, ils pensent surmonter tous les défis. Ils n'ont peur de rien... Il reste à l'entourage (école, famille) d'équilibrer progressivement cette illusion de toute puissance et de permettre à l'enfant de faire progressivement l'épreuve du réel.

En revanche pour nos élèves découragés, démotivés, on peut poser qu'un petit retour à l'*euphorie archaïque* leur sera bénéfique. A l'enseignant, alors, d'adapter la réalité pour qu'elle soit à coup sûr surmontable.

LIRE ET RELIRE, PAR EXEMPLE DANS UN C.P.

Des élèves, une maîtresse.

C'est entendu, ordinairement, la raison est de rigueur dans la classe : on ne dit pas n'importe quoi, on justifie. On traque le sens car « si un texte peut supporter tous les sens, il dit tout et n'importe quoi. Pour qu'une interprétation soit possible, il faut donc lui donner des limites.¹⁵ »

13. La notion de *plaisir de la lecture* est peut-être une conception simpliste de la lecture. En effet celle-ci peut entraîner le lecteur dans des voyages difficiles ou bouleversants.

14. B. Gibello, *L'enfant à l'intelligence troublée*, PAIDOS/CENTURION, 1984, op. cit., p. 178.

15. U. Eco, in *Encyclopédie Universalis*, France, 1998.

Ordinairement, donc, le cadre est posé, constitué de limites sémantiques et d'invariants alphabétiques.

Bref, la classe a de bonnes habitudes. Mais là, une *rupture*¹⁶ va avoir lieu :

- « Les enfants ! Je vais lire cet album. Je ne vous demande pas d'écouter, je ne vous demande pas de comprendre. Vous pouvez ne rien faire, rêver, inventer. Tout est bon. »

Je lis *Léo*¹⁷. C'est l'histoire d'un petit tigre qui ne sait rien faire, il est en retard pour son âge. Son père est inquiet. Sa mère est confiante :

« Patience, répondait la mère

Ne l'observe donc pas tout le temps ! Laisse-le tranquille ».

Je lis *Léo* et Kévin mange le col de son pull et entame une bataille de crayons.

Je lis *Léo* et Kévin a sorti les bras de ses manches, rentré la tête dans le col.

Je lis *Léo* et ce qui reste d'apparent de Kévin (on dirait un pantin sans tête) s'agite fébrilement.

Je lis *Léo* et Sarah rigole, sans doute à l'écoute des incompétences du jeune tigre.

Je lis *Léo* et Sarah lance des oeillades à sa copine assise trois tables plus loin.

Je lis *Léo* et Sarah montre subrepticement à la dite copine sa nouvelle trousse *Barbie*.

Je lis *Léo* et la copine de Sarah montre l'admiration qu'elle porte à la dite trousse en ouvrant de grands yeux et en ouvrant grand la bouche.

Je lis *Léo* et *Léo* finit par s'éveiller. L'histoire est finie, la fin est heureuse.

Puisque l'on est dans la *rupture*, je contrôle mes vieilles habitudes (et ce n'est pas chose facile !). Je n'engage pas les élèves à débattre, à échanger les points de vue : ce serait dangereux, on risquerait *le conflit socio-cognitif*. Les élèves procéderaient alors à des interactions fructueuses pour le sens du texte. Ils argumenteraient et certains d'entre eux se rendraient compte de leurs erreurs, se déferaient de leurs représentations initiales...

Non, non ! Ici on ne cherche pas le sens, on vise la signification : **le lien entre l'album et l'élève**. Même celui qui n'a pas écouté, a entendu, même celui qui n'a rien compris, a pris.

Donc, je contrôle mes habitudes, j'innove : « Aujourd'hui tout est bon ».

Curieuse quand même de savoir, je fais un tour dans la classe, l'air détaché, en aparté :

- « Alors, Kévin, cette histoire ?

- Elle pue, c'est nul ! J'ai pas écouté, il m'énerve. Moi je m'en fous que mon père y m'engueule...

16. Une rupture ou une **surprise** comme dit O. Reboul, Philosophie de l'Education, PUF, Que sais-je ?

17. R. Kraus & J. Aruego, *Léo*, L'école des loisirs, 1972.

- Hum hum... dis-je, en adoptant un regard sérieux et pensif et en faisant un signe approuvatif de la tête.

- Alors, Sarah, cette histoire ?

- Oui ! Il aime bien les fleurs et sa mère elle s'en occupe pas mais après il va jouer. Il est content.

- Hum hum... » dis-je, en adoptant un regard sérieux et pensif et en faisant un signe approuvatif de la tête.

Je crains bien que des élèves n'aient pas saisi le vrai sens du texte. J'en fais mon deuil, j'accepte le massacre : après tout qui veut la fin, veut les moyens. Je poursuivais un objectif flottant permettant une lecture diversifiée. Au bout du compte, chacun avait un avis sur l'album, chacun se l'était approprié, avait créé une relation même si elle était erronée ou haineuse.

Si l'on en croit les psychologues, la rupture ne suffit pas à la constitution du désir d'apprendre. Elle déclenche juste « un coup d'oeil ». Il convient de permettre la maîtrise. Alors, il faut répéter l'opération, répéter le même livre (comme *Léo*), répéter des textes contenant eux-mêmes des répétitions (des répétitions de phrases, répétitions de séquences, qui permettent aux élèves de s'approprier rapidement le texte, d'anticiper, de reproduire à l'identique)...

Alors, régulièrement, je relis *Léo*. A chaque fois, Kevin râle, à chaque fois il rejette l'album mais différemment :

- « Alors, Kevin, cette histoire ?

- C'est nul ! Et l'aut', il est nul ! (il rit). Le père il pue (il rit). Tu vas encore la raconter ?

- Ben oui...

- J'aurai encore le droit de pas écouter ? Oui ? Pourquoi t'aimes bien les histoires nulles ?

- Je ne sais pas pourquoi j'aime bien les histoires nulles. C'est un peu intéressant les histoires nulles. »

Régulièrement je relis *Léo* et maintenant ils connaissent le texte par coeur. Ils anticipent et disent en chœur des morceaux de phrases. Tout le monde aime bien faire cela, c'est joyeux. Même Kevin.

Et Sarah me direz-vous ? Elle a toujours adoré cette histoire pleine de jeux et fleurs. Mais l'autre jour, j'ai cru sentir chez elle l'ébauche de l'ennui. Dans ce monde devenu répétitif, donc prévisible, elle s'est permise de me dire :

- « Maintenant *Léo*, on le sait ! Tu pourrais pas lire un nouveau livre, un peu comme *Léo* mais pas pareil ? »

Traditionnellement on posait que les élèves mis devant un bel objet allaient le désirer. Le bon enseignant devait apporter l'objet et en faire l'article : le donner en spectacle, en exhiber les nuances, faire la démonstration du beau...

Dorénavant, contraint d'affiner sa pratique face aux élèves peu enclins à céder au discours, l'enseignant opte pour une pédagogie plus active : c'est l'élève, guidé

par le maître, qui cherchera lui-même. Il trouvera au bout de sa quête le sens de l'oeuvre, il en tombera amoureux... Le maître devient *maître à lire*. Il organise la rencontre, favorise le questionnement, aide à la résolution du problème ainsi posé.

Toutefois, il peut encore trouver des élèves hermétiques. Reste pour lui, renonçant à sa propre maîtrise littéraire, à organiser la rupture et à accepter de *libres lecteurs*.