

Anouchka SCHULTIS

Université de Rouen Mont Saint Aignan

UFR Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation

DOSSIER EXPLORATOIRE DE RECHERCHE

EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

MASTER 1ère ANNEE FOAD

2012/2013

Tutrice du DER : Mme Micheline VINCENT

**LA BCD EN CLASSE DE CP EN ZEP OU
COMMENT DONNER LE GOUT DE LIRE
QUAND LA LECTURE EST UN
APPRENTISSAGE DIFFICILE**

Promotion Malaguzzi

« En matière de lecture, nous autres les « lecteurs », nous nous accordons tous les droits, à commencer par ceux que nous refusons aux jeunes gens que nous prétendons initier à la lecture.

- 1) *Le droit de ne pas lire.*
- 2) *Le droit de sauter des pages.*
- 3) *Le droit de ne pas finir un livre.*
- 4) *Le droit de relire.*
- 5) *Le droit de lire n'importe quoi.*
- 6) *Le droit au bovarysme.*
- 7) *Le droit de lire n'importe où.*
- 8) *Le droit de grappiller.*
- 9) *Le droit de lire à voix haute.*
- 10) *Le droit de nous taire.*

...car si nous voulons que mon fils, que ma fille, que la jeunesse lisent, il est urgent de leur octroyer les droits que nous nous accordons. »

Daniel Pennac « *Comme un roman* »¹

Remerciements

Je souhaite remercier Madame Vincent, pour sa patience et l'attention portée à ce mémoire, les élèves et leur enseignante qui m'ont accueillie et donné matière à ma réflexion et à mes recherches, enfin à mon entourage pour leur soutien si précieux.

¹ Daniel Pennac (1992) *Comme un roman* p.162. Paris. Gallimard.

Sommaire :

Introduction	4
I. La BCD et l'école	6
1. Création et textes officiels en quelques mots	6
2. Objectifs culturels et pédagogiques	8
3. Tensions entre volonté législative et réalité du terrain	9
II. Tisser une relation avec le livre	13
1. Compétences nécessaires	13
• Maîtrise de l'environnement	14
• Méta-connaissances autour du livre	15
• Autonomisation	15
• Connaissance de ses propres goûts	16
2. Animations lecture	17
• Différents types d'activités	17
3. Etude pratique	20
• Méthodologie choisie	20
• Contraintes	22
• Séances d'activités	23
a. Observation	23
b. Déroulement des séances d'animation	24
i. Retour sur le livre emprunté	25
ii. Activité	25
iii. Lecture à haute voix	28
iv. Emprunt d'un nouvel ouvrage.....	28
• Bilan : résultats et limites	29

III.	Tendre vers le goût de lire à la BCD.....	31
	1. Importance de l'environnement	31
	2. Force du groupe	32
	3. Rôle de l'adulte	33
	4. Poids de la famille	34
	5. Levée des freins	36
	• Les contraintes	36
	• La culpabilité / les peurs	37
	6. Du livre outil au livre plaisir ou du livre plaisir au livre outil ?	40
	Conclusion : Le livre, ce drôle de coffre aux trésors	42
	Bibliographie / Sitographie.....	44
	Annexes	46

Introduction

Donner le goût de lire... donner le goût de lire aux enfants pour leur permettre de s'épanouir, de réussir dans leur parcours scolaire, d'être des adultes accomplis, capables de réflexion et de jugement, riches d'une culture livresque leur ayant permis de développer leur imaginaire, leur esprit critique ... bien sûr ! Il faut que ces enfants lisent !

Mais quel choc, « quelle claque » a été ma première séance en BCD (Bibliothèque Centre Documentaire), ignorante que j'étais des liens compliqués et subtils entre élèves et livres.

Comment aurais-je pu imaginer que le contact avec l'écrit puisse être difficile quand ma propre relation aux livres s'était tissée dans un cocon doux et accueillant. Baignée dès mon plus jeune âge dans « *l'infinie diversité des choses imaginaires, ..., aux joies du voyage vertical, ..., les histoires fourmillaient de frères, de sœurs, de parents, de doubles idéaux, escadrilles d'anges gardiens, cohortes d'amis tutélaires...* »¹. Ma mère, conteuse et passionnée de littérature jeunesse a créé, comme une évidence, une place toute particulière au livre dans nos vies. Particulière par sa position prépondérante, tout en ne paraissant que plus normale et légitime. Les caisses de livres qui naviguaient de l'entrée au salon en passant par nos chambres nous paraissaient aussi communes que pour certains, des sacs de provisions ou des jeux à ranger. Poussant même le luxe à avoir un compte ouvert à la librairie du centre ville afin de pouvoir aller y fureter en toute liberté et pouvoir laisser libre court à nos envies du moment.

Cette chance, ce joli cadeau que ma famille ne s'est révélé en tant que tel que lorsque j'ai pris conscience à quel point tisser cette relation n'allait pas de soi ; à quel point le fait de mettre en présence un enfant et un livre pouvait ne produire aucun effet, voire même pouvait engendrer aversion et répulsion.

Car s'approprier le livre résulte d'une démarche, d'une acculturation qui permettra à l'enfant d'accéder à la lecture plaisir. Certes, la BCD est un lieu privilégié dans l'école pour que se crée cette relation, mais elle doit être un lieu vivant, animé où les interactions pourront induire une connexion, une passerelle entre savoir lire (ou apprendre à lire) et aimer lire.

¹ Daniel Pennac (1992) *Comme un roman* p.19. Paris. Gallimard

Nous verrons comment, dès leur genèse, les BCD ont été pensées, voulues comme un lieu propice à la découverte (du livre, des autres, du monde, de ses goûts) dans une construction autonome de l'enfant. Comment les volontés premières ont-elles réussi, ou pas, à s'inscrire dans la durée et quelles concessions ont du être faites au bout de 30 ans. Fortes du constat qu'il incombe aussi à l'institution scolaire de donner la possibilité à l'enfant d'accéder à la lecture, les Bibliothèques Centre Documentaires permettent-elles aux élèves de tisser une relation profonde et durable avec le livre ? Quelles sont alors les compétences nécessaires, quel rôle peut jouer les animations lecture pour permettre à l'enfant d'y accéder ? Et comment passer du savoir lire au plaisir de lire ? Quels sont les éléments facilitateurs, les freins, les éléments qui sous-tendent une distanciation forcée ?

Enfin, nous tenterons de comprendre l'équilibre et la force entre livre outil et livre plaisir dans la quête du goût de lire.

Partie 1 : La BCD et l'école

1. Création et textes officiels en quelques mots

C'est dans les années 1973-1974 que les premières BCD voient le jour. Née du travail collaboratif de bibliothécaires, de défenseurs de la littérature jeunesse et d'enseignants engagés dans la recherche de pédagogies nouvelles, regroupés au sein de l'ADACES¹, la Bibliothèque Centre Documentaire doit contribuer « à créer les conditions d'un véritable apprentissage linguistique, en même temps qu'elle est l'instrument de l'ouverture de l'école et d'une politique de lecture au sein de l'école et de son environnement »².

Pensée comme un lieu propice au statut de lecteur pour l'apprenant, elle a pour finalité d'enrichir l'offre de lecture et de modifier le rapport à l'écrit. Y seront alors rassemblées toutes ses formes : Albums, bande-dessinée, documentaires, poésie, presse, roman, ..., afin de permettre à tous leur accès.

Elle devra aussi autoriser la mise en place des pédagogies nouvelles: « Un lieu de vie différent, ouvert, où la diversité des intervenants (enseignants, parents, bibliothécaires...) et des rencontres (enfants d'âges différents) permet des activités nouvelles, dégagées du contexte des classes »². Un lieu de culture qui puisse donner l'envie et le goût de lire aux enfants.

Initialement expérimentales et au nombre de 6, elles suscitent rapidement un vif intérêt, notamment de la part des mouvements pédagogiques et ne tardent pas à se multiplier.

L'action conjointe des ministères de l'Education Nationale et de la Culture incitera dès 1984 leurs développements officiels au travers de la circulaire du 1^{er} octobre. Le but étant de favoriser la lecture selon 2 axes :

« Pour l'Éducation Nationale, il s'agit de consolider la lecture tout au long de la scolarité en multipliant les situations fonctionnelles de lecture en liaison avec l'apprentissage du savoir-

¹ ADACES : Association pour le Développement des Activités Culturelles dans les Établissements Scolaires

² Michel VIOLET. *Historique des bcd et rappel de leurs objectifs initiaux* Les Actes de Lecture n°96, déc.2006

lire. Pour la Culture, il s'agit de gagner à la lecture de nouveaux publics... et d'inciter les collectivités territoriales à définir des politiques locales de développement de la lecture. »¹

Même si les BCD peuvent être vues comme les descendantes historiques des « armoires bibliothèques », « coin lecture » et « bibliothèque de classe », la circulaire de 1984 marque bien sa volonté d'une pédagogie nouvelle autour du livre fondée notamment sur une réflexion et un projet commun de l'équipe pédagogique, modifiant profondément l'école et ses pratiques : *« La B.C.D ne saurait être un équipement supplémentaire dans l'école ; sa mise en place doit s'insérer dans le projet pédagogique de l'école »¹* .

Ainsi elles auront pour objectifs de:

- modifier le statut de l'élève qui devient acteur de ses apprentissages
- modifier l'apprentissage de la lecture
- ouvrir l'école sur l'environnement : *« Elle est le lieu d'intégration privilégié, d'insertion de l'école dans la vie du quartier par l'accueil d'animations, d'intervenants extérieurs (écrivains, conteurs, professionnels du livre). »¹*
- réduire l'écart culturel et permettre à chacun la construction d'une culture littéraire.

Les BCD se multiplient très rapidement (plus de 2000 au milieu des années 80, 5000 au début des années 90), et ce parfois dans la précipitation, avec un manque réel de moyens.

Dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire et l'illettrisme, elles deviennent l'un des dispositifs clés, ce que le gouvernement réaffirmera lors de son discours sur l'action en faveur de la lecture en 1990. Le dispositif BCD doit devenir « le cœur de l'école ».

La direction des écoles organisera l'opération « des livres pour les écoles », permettant aux communes les moins favorisées de doter des écoles, sur la base d'un projet retenu par l'inspecteur d'académie, d'un lot de 100 livres de littérature de jeunesse.

Entre 1993 et 1996, le Plan national de développement des BCD aura pour effet de densifier le nombre et la qualité des BCD. Au terme de ce plan, les fonds sont plus riches et laissent une place de choix à la littérature jeunesse et aux ouvrages documentaires, mais rien n'est clairement prévu pour l'avenir de ces dispositifs : formation continue, renouvellement des fonds, équipement en nouvelles technologies.

¹ Circulaire no 84-360 du 01/10/1984 : *Action conjointe Éducation nationale / Culture dans le domaine de la lecture. Procédure expérimentale pour favoriser le développement de bibliothèques centres documentaires (BCD) dans les écoles.*

2. Objectifs culturels et pédagogiques

« Engager les élèves dès le cycle I à interagir au sujet des histoires lues, des documentaires utilisés, à donner son avis sur un livre, à le critiquer, contribue à inscrire la lecture dans un champ de valeurs culturelles et à faire émerger les valeurs du monde dans lequel ils vivent. Cette activité contribue à la formation du lecteur comme être pensant et agissant, comme personne et comme sujet social. »¹

La BCD devient alors le lieu dans l'école où sont réunies toutes les ressources permettant l'apprentissage de la lecture, mais plus généralement permettant la découverte du monde de l'écrit ou son apprivoisement. Distincte de la classe, elle permet à l'enfant de pouvoir côtoyer d'autres adultes, d'autres élèves, d'apprendre à écouter ou à prendre la parole, de rentrer dans l'apprentissage de la vie sociale et culturelle. Pensée et voulue comme un lieu d'ouverture, la BCD permettra l'insertion de l'école dans la vie de quartier, l'ouverture sur le monde extérieur par le biais d'animation et d'intervention de professionnel du livre : auteur, conteurs, bibliothécaires..., mais aussi un lieu accueillant, où les parents y soient associés, leur permettant ainsi de se sentir intégrés et intéressés aux apprentissages de leurs enfants, pour mieux les comprendre.

La BCD ne constitue pas un simple équipement, un nouveau dispositif pédagogique mais une réelle prise de conscience. Elle permet de créer le lien entre apprentissage et pratique, entre lecture en classe et lecture en BCD. Car au-delà des performances, c'est la pratique personnelle de l'enfant qui est remise en question. La BCD doit lui permettre de développer son autonomie. De par ses ressources, de par son ouverture sur le monde extérieur, elle va provoquer une réelle modification de la construction des savoirs de l'enfant nécessitant une grande autonomie dans le développement de ses compétences. La diversité des supports et les interactions possibles permettront l'appropriation par l'enfant de la culture de l'écrit : *« La BCD s'impose dans l'élaboration de ces compétences comme le lieu central permettant de coordonner les apprentissages, en permettant la continuité pédagogique (lien continu de la maternelle au lycée puis à l'université) »²*

¹ Observatoire National de la Lecture « *Se situer comme sujet culturel* » septembre 2005

² Hollebecq Céline *La BCD, différentes voies pour devenir lecteur*, mémoire professionnel 2005

Comme le stipulent les programmes de l'école primaire de 2002, la BCD a pour objectif de :

- Créer une culture littéraire commune à tous les élèves, et ce dès le plus jeune âge.
- Réduire les inégalités culturelles et sociales grâce à cette culture littéraire. Que les enfants possèdent une culture commune, mais aussi, parallèlement, qu'ils établissent un contact personnel et intime avec le livre.
- Donner le goût de lire et créer un comportement de lecteur, ceci dès la maternelle, afin de bien préparer l'apprentissage structuré de la lecture et de l'écriture en CP, en lui donnant du sens.
- Placer la littérature de jeunesse, reconnue comme de qualité, au cœur des apprentissages langagiers et littéraires.

De la lecture intensive on passera alors vers une lecture extensive. L'offre élargie et multi-support de la BCD permettra de ne pas circonscrire l'élève dans sa démarche d'appropriation. De plus, comme le stipule le ministère, la culture littéraire sera désormais basée sur la littérature jeunesse, alors reconnue comme un genre littéraire à part entière. Cette littérature, pensée et conçue pour les enfants offre une grande échelle de valeurs (démocratiques, morales, esthétiques, sociales,...) qui permet le débat et la controverse, et pourra contribuer à la formation du lecteur pour devenir un sujet social. Car comme le souligne Catherine Jordi dans son ouvrage *Apprendre à lire au cycle 1 avec la BCD* : « ...ce mouvement témoigne d'une évolution de la représentation de la lecture et de son enseignement. La société du troisième millénaire ne saurait, en effet, se suffire d'une lecture réduite à une simple alphabétisation ; ce qu'elle en attend tient d'avantage à l'acquisition d'une culture et au développement d'un mode élaboré de pensée et d'aptitude de compréhension. »¹

3. Tensions entre volonté législative et réalité du terrain

Trente ans plus tard, que sont réellement devenues les BCD ? Se sont-elles enrichies des expériences menées ? Sont-elles un élément à part entière et reconnu dans la construction des savoirs des élèves ?

¹ Catherine JORDI (2001) *Apprendre à lire avec la BCD Cycle I* Nice. CRPD de l'académie de Nice

Le constat laissera certainement un goût amer aux pionniers de l'ADACES. Certes, la quasi-totalité des écoles en sont pourvues, mais de réelles disparités existent :

- Disparités de fonds : certains sont très anciens, datant même de leur création et les crédits alloués limitent le renouvellement des ouvrages.
- Disparités de gestion : assistant d'éducation, EVS, parents, ... des personnes peu ou pas formées non spécialisées qui souvent cantonnent la BCD à l'emprunt de livre et à la lecture d'une histoire. Les élèves deviennent alors de simples consommateurs du livre sans implication, ce qui semble bien loin de la volonté première.
- Disparité d'ouverture sur l'extérieur : en effet, l'ouverture demande une forte implication de l'équipe pédagogique ; une équipe qui bouge, avec de nouveaux venus, pas forcément formés ni motivés, avec une lassitude qui peut s'installer et rompre le travail initialement instauré. La BCD devient un dispositif comme un autre, un « outil à disposition » sans être réellement intégrée au projet pédagogique. Elle sera bien sûr inscrite à l'ordre du jour du conseil d'école, tenant là plus d'un réflexe, d'une habitude que d'une volonté de continuité du travail collaboratif et pédagogique.

Il est à noter que le manque de formation continue ne peut que nuire à sa pérennité. En effet, comment maintenir la motivation, l'énergie déployée d'une équipe lorsque l'impulsion n'émane plus des hautes instances. Max Butlen dans son article « La BCD est morte, vive les BCD » paru dans Les Actes de Lecture n°24, l'explique très clairement. Comment arriver à dupliquer ce laboratoire qu'étaient les 6 premières BCD sur plus de 5000 « clones » sans rien en perdre et ce, avec les moyens engagés : *« Le fantasme a permis des réalisations étonnantes, mais souvent les brasiers se sont éteints... parce que les bonnes volontés s'épuisent, parce que les moyens, le professionnalisme, la formation, manquent cruellement, parce que, à force de vouloir faire de la BCD l'affaire de tous, cela finit par être l'affaire de... personne. »*¹

Les activités autour du livre se retrouvent déplacées dans la classe, espace moins contraignant pour l'enseignant à savoir pas de perte de temps en déplacement, modularité temporelle, ... et la bibliothèque de classe prend peu à peu le relais au lieu d'être un complément de la BCD.

Les « défis-lecture » prennent de plus en plus la place des animations BCD. Cette activité, propose aux enfants une sélection d'ouvrages ayant pour objet l'échange autour du livre entre 2 classes, par le biais d'un jeu de questions-réponses et énigmes. Tout au long de l'année,

¹ Max BUTLEN *La BCD est morte, vive les BCD* dans Les Actes de Lecture n°24 décembre 1988

chaque classe lira les titres proposés et les enfants se rencontreront au terme de celle-ci autour d'un moment ludique. Malheureusement, le défi-lecture s'opère à partir d'une sélection de livres, généralement au nombre d'une trentaine, et ne peut à elle seule se substituer au travail global fait en BCD. En effet, les élèves se retrouveront face à une offre fermée, et souvent contraint de devoir rédiger une fiche de lecture. Ces deux éléments rapprocheront donc l'élève des pratiques de classe et l'éloigneront sans conteste du travail d'autonomisation et de liberté vers lequel la BCD leur permet de construire leur progression dans leurs apprentissages. Les freins et contraintes réapparaîtront malgré la visée ludique de cette animation qui ne prendra corps qu'au terme de l'année.

Les BCD ne profitent alors qu'aux « déjà lecteurs », aux enfants pour qui le livre n'est pas un objet étranger à sa culture.

Comme le déplore Jean Foucambert dans son article : *Un plan de relance des BCD* dans Les Actes de Lecture de décembre 2000 : « *Du projet qu'elles représentaient, les BCD sont devenues des objets. Elles ont ainsi pu s'intégrer au système scolaire sans le bousculer, représentant même un « plus » pour les parents, les enseignants et les enfants. Elles naissent et grandissent sans gêner personne. D'ailleurs, le jour où elles disparaissent, qui s'en plaint? Terriblement isolées, les pionnières, celles qui se présentent encore comme des BCD ont le mal de vivre. Si elles ont aidé une certaine catégorie de lecteurs, friands adeptes de leurs services, elles n'ont pas eu les effets prévus sur d'autres enfants, issus généralement de milieux peu lecteurs et/ou ayant pris l'habitude de n'avoir, avec l'écrit, que les rapports rendus nécessaires par la scolarité obligatoire. Ils sont restés à la périphérie de la BCD intéressés par son esprit, exclus de la lettre.* »¹

Mais le constat n'est pas aussi noir qu'on pourrait le croire. Force est de constater que les BCD existent et vivent. Certaines vivent mais ont le mérite d'être là et d'avoir ouvert la porte du questionnement quand aux apprentissages de la lecture et leur remise en cause :

«... sur le terrain, des BCD vivent et veulent se développer, à leur manière et à leur rythme, en s'efforçant d'occuper modestement la place qui leur revient dans la rénovation pédagogique. Elles le feront en s'inspirant des principes et des travaux des chercheurs (qui

¹ Jean FOUCAMBERT *Un plan de relance des BCD*, dans Les Actes de Lecture n°72 décembre 2000

certes ont souvent deux, trois ou quatre TGV d'avance), mais aussi en tenant compte des réalités et contingences. L'essentiel est de les aider. »¹

N'oublions tout de même pas que l'important est, certes, que les BCD existent, mais leur apport ne consiste pas uniquement dans le fait de regrouper des ouvrages et d'en permettre leur accès. L'importance est bel et bien dans ce que l'on en fait, ce qui va permettre de modifier pour certains enfants la perception qu'ils en ont et l'intérêt et les raisons de leur réunion.

¹ Max BUTLEN *La BCD est morte, vive les BCD*, dans Les Actes de Lecture n°24 décembre 1988

Partie 2 : Tisser une relation avec le livre

Tisser une relation avec le livre nécessite des compétences spécifiques qui doivent faire l'objet d'un apprentissage, afin d'acquérir les clés nécessaires à une construction autonome de leurs savoirs, afin d'être à même de pour pouvoir tisser cette relation. Après leur description, nous verrons comment, avec une classe de CP nous les avons abordées et travaillées.

1. Compétences nécessaires

Christian Poslaniec¹ au cours d'une recherche menée en 1994 sur les comportements de lecteurs chez les enfants, définit 3 profils :

- le « stagneur » qui lit peu ou pas et n'éprouve aucune attirance pour les livres
- le « démarreur » qui se situe entre le stagneur et le déjà lecteur et qui ne choisira que des ouvrages facile d'accès, notamment destinés à un public plus jeune que lui
- le « déjà lecteur » qui lit et s'implique dans ses lectures.

Il identifie au cours de ce travail 4 compétences nécessaires à la mise en place de la lecture :

- la maîtrise du récit, mesurée par la capacité à en faire un résumé
- la connaissance de ses propres goûts par l'enfant, selon l'émotion que le livre suscite, son thème ou sa forme littéraire
- la connaissance de l'univers du livre
- les modalités de choix des livres.

Plus l'enfant développera ces compétences, plus il tendra alors vers le profil « déjà lecteur ».

Aux vues de cette analyse, la BCD permettra à l'enfant de pouvoir tisser un lien avec le livre et de développer les outils nécessaires à la construction des compétences de lecteur au travers de ses différentes actions, à savoir : animations, intervenants extérieur, ouverture,....

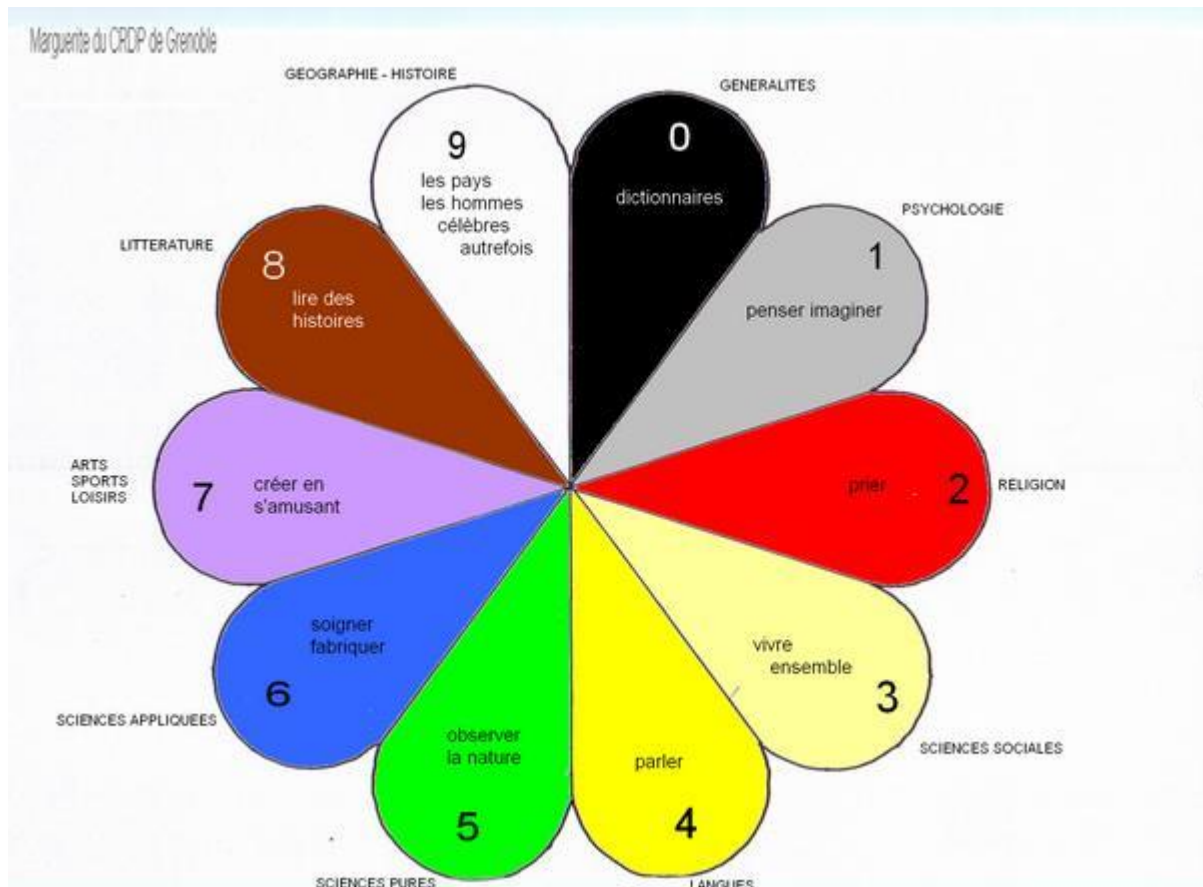
¹ Christian POSLANIEC *Comportement de lecteur d'enfants du CM2*. INRP. 1994

Quatre compétences qui se refléteront dans les 4 thèmes que nous avons souhaité développer aux cours des séances en BCD, à savoir :

- Maîtrise de l'environnement
- Méta-connaissances autour du livre
- Autonomisation
- Connaissance de ses propres goûts

- **Maitrise de l'environnement**

La BCD est un lieu de vie collectif, qui doit être structuré et repéré. Pour que chaque élève puisse évoluer et maîtriser ses apprentissages, l'accès aux ouvrages doit être simple et cohérent. Comme exemple, l'usage généralisé de la marguerite, qui consiste en la simplification des classifications de la CDU : Classification décimale universelle, utilisée dans les bibliothèques municipales, CDI et bibliothèques universitaires. Le code couleur est alors utilisé sur la cote du livre pour permettre à l'enfant de repérer le domaine de savoir recherché.



D'une manière générale, les livres seront rangés, répertoriés, catégorisés de même que les différents espaces de la BCD et un travail d'acculturation sera nécessaire. Les animations d'informations, comme nous l'expliquerons dans le chapitre concernant la description des animations lecture, permettront à l'enfant de se familiariser avec ce point essentiel et ainsi de pouvoir trouver un livre en fonction du but recherché ou de ses envies.

- **Méta-connaissances autour du livre**

Les éléments qui entourent le livre pourraient paraître superflus, mais sont en fait essentiels, structurants. Force est de constater que leur maîtrise permet à l'enfant de se bâtir une connaissance des livres. Ils contextualisent, balisent le monde de l'écrit, concrétisent la lecture.

Comprendre et connaître les différents acteurs et les différentes étapes nécessaires à l'élaboration d'un livre, les circuits de distribution, donnent corps au livre et l'ancrent dans une réalité. Cela permet à l'élève de contextualiser de façon différente les savoirs, les compétences qu'il va construire, à l'image de la pédagogie du détour, et ce notamment pour les enfants dont la culture familiale n'a pas permis de côtoyer les livres.

Leurs connaissances et leurs maîtrises sont des compétences techniques sans finalité en soi mais qui vont agir comme des facilitateurs pour apprivoiser le livre, comme des clés d'identification de l'écrit.

- **Autonomisation**

Dès sa genèse, la BCD a clairement été pensée et voulue comme : « *une mise en situation autonome et active de l'enfant dans son rapport à l'écrit* »¹, comme une construction personnelle de ses apprentissages. Mais pour y arriver, l'élève doit en posséder les clés d'accès. Comme le stipule Georges Le Meur dans son article « autodidacte dès l'école » : « *l'école qui prépare à la vie, ne peut laisser les autodidactes (volontaires ou obligés) sans*

¹ Circulaire no 84-360 du 01/10/1984

protection méthodologique. Omettre de la fournir aux futurs apprenants relève du non-respect de l'objectif d'autonomisation des élèves inscrits dans les instructions officielles. »¹

Effectuer une recherche en BCD requiert de nombreux savoir-faire et opérations mentales.

L'enfant ne pourra devenir autonome qu'en activant les acquis techniques qu'il se sera approprié avec l'aide de l'adulte, des animations, des différents ouvrages, Ces interactions seront alors les médiateurs, les guides, qui permettront à l'élève de cheminer. En effet, comment pouvoir se repérer dans un lieu codé si personne n'a pris la peine de vous en expliquer l'usage ? Comment arriver à lever des représentations négatives de l'écrit si personne n'a mis en place des stratégies pour y arriver ?

Mais au-delà de la possibilité de pouvoir effectuer des recherches ou des activités de façon indépendante, l'autonomisation signifie aussi et avant tout de devenir maître de son apprentissage. Il devient acteur, décideur, ce qui implique une évolution importante de ses représentations d'apprenti-lecteur et une évolution de leurs efficacités. Du « devoir-lire » au « vouloir-lire » pour atteindre le goût de lire.

- **Connaissance de ses propres goûts**

« L'objectif est de conduire chacun à vouloir lire, à savoir lire, mais aussi à aimer lire. La lecture est une activité à privilégier sous toutes ses formes, en n'oubliant jamais qu'elle est à la fois une nécessité, un instrument de travail et une source de plaisir »²

La connaissance de ses propres goûts est très certainement une des compétences les plus longues à acquérir, sur un chemin qui peut être parsemé d'embûches. Qui plus est, elle nécessite l'acquisition des trois compétences précédentes.

Dans la pratique, cette démarche nécessite des allers et retours, des tâtonnements, des essais, des prises de risque.

Bien évidemment, il sera nécessaire de connaître et maîtriser le lieu BCD, d'avoir apprivoisé le livre et ce dans une démarche autonome, mais cette compétence nécessite surtout la levée des freins existant avec le livre. L'élève devra explorer, prendre du recul sur ses expériences,

¹ Georges LE MEUR *Autodidacte dès l'école* paru dans Argos, n° 16, janvier 1996.

² Bulletin officiel du 09/03/95 Programmes de l'école primaire

avoir une réelle réflexion sur sa pratique. Processus engageant et long mais déterminant qui permettra d'atteindre la lecture-plaisir élément essentiel au goût de lire.

Les activités d'approfondissement offrent un réel soutien dans cette démarche et peuvent aider les enfants à appréhender les divers registres présents dans la lecture.

2. Animations lecture

Classées en 4 grandes familles : information, ludique, responsabilisante et d'approfondissement, les animations lecture ont toutes un certain nombre de points communs. Quelque soit leur type et leur visée, elles permettent de mettre en contact l'enfant avec le livre, de leur permettre de découvrir de nouveaux ouvrages. Toute animation servira à faire lire l'élève. Que ce soit un titre, un extrait, un ouvrage entier, même celui qui déclare ne pas aimer lire, se glissera de plein gré dans la lecture, en acceptant de participer à l'activité, et donc pourra se rapprocher d'une hypothétique rencontre. Au-delà de cela, les animations lui donneront le moyen de modifier la perception qu'il en a d'ouvrir un regard positif vers le livre.

Mais la condition première de réussite devra résider dans le fait d'inciter sans contraindre, de respecter l'espace de liberté de chaque enfant, afin que sa démarche soit profondément motivée par son envie, sa curiosité, son implication.

- **Différents types d'activités**

- **Animations d'information** : Ces animations permettent de faire connaissance avec la BCD, avec ses ouvrages. Elles ont pour but de donner les clés à l'élève pour appréhender et se repérer dans ce lieu, de connaître les différents types de livres, de maîtriser leurs méta-connaissances. Cette connaissance et sa prise de conscience permettra une distanciation entre manuels scolaires et livres de BCD propice à l'apprentissage.

- Animations ludiques : Le jeu comme lien avec le livre.

Si on se réfère à la définition du dictionnaire Larousse, le jeu signifie : « *Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir* ». Le lien entre le jeu et la lecture nous apparaît donc assez nettement sous les traits de l'absence de contrainte permettant d'accéder au plaisir. Le jeu permet à l'enfant de se détacher des apprentissages scolaires, d'effectuer un acte libre et gratuit où la participation n'est pas imposée. L'enfant peut se plonger sans aucune réticence dans le jeu n'ayant pour visée que le plaisir immédiat, sans conscience de la stratégie de celle-ci. En effet, l'animation ludique véhiculera le discours suivant : si tu joues, tu auras du plaisir plutôt que : si tu lis tu auras du plaisir.

De plus, lors des jeux animations, les activités nécessitent la formation de groupes qui crée du lien, de la complicité entre enfants, entre lecteurs et non-lecteurs, lien qui favorisera la rencontre avec le livre par l'imitation et l'incitation des pairs.

Enfin, et comme Joelle Bahloul l'a mis en évidence dans son ouvrage « *Lectures Précaires : Étude Sociologique Sur Les Faibles Lecteurs* »¹, il existe une contradiction évidente chez les faibles lecteurs entre contrainte et liberté. D'un côté, ils éprouvent une réelle réticence à toute forme de contrainte, mais dans le même temps auront un sentiment d'abandon s'ils ne se sentent pas sollicités. Lors de la mise en place de l'activité ludique, ces enfants seront conviés à participer à un jeu ne représentant au demeurant pas de contraintes, devant suivre des règles librement consenties afin d'accéder au plaisir du jeu.

Les animations ludiques permettront de dédramatiser l'acte de lire en liant « plaisir » avec « lire » : manipuler des livres ou lire pour accéder au plaisir du jeu, plaisir par le livre pour s'approcher de la lecture-plaisir.

- Animations responsabilisantes : Activité qui s'inscrit dans la durée, permettant la mise en place d'un réel projet en relation avec des personnes extérieures à la classe ou à l'école : Bibliothécaire, imprimeur, enfants d'une autre classe,....

Ces activités offrent la possibilité de dialoguer avec le livre, au travers du livre, au sujet du livre et ce, avec d'autres personnes, neutres d'un point de vue de l'enseignement. Ce dialogue

¹ Joelle BAHLOUL (1987) *Lectures Précaires : Étude Sociologique Sur Les Faibles Lecteurs*. Paris. BPI du Centre Pompidou

est une étape vers la lecture car l'enfant peut ainsi construire des liens avec le livre, l'appivoiser, se l'approprier. Un des meilleurs exemples d'animation responsabilisante est : « Les grands lisent aux petits ». L'élève, même faible lecteur, sera motivé par la responsabilité face aux plus petits et à l'aide nécessaire qu'il doit leur apporter pour avoir accès à l'histoire. Les plus petits manifestent de l'admiration face à celui qui sait lire, ce qui valorisera l'élève lecteur.

- Animations d'approfondissement : Le but de ces activités est de provoquer une vraie rencontre avec le livre, celle qui lui permettra d'atteindre le goût de lire.

Pour cela, il convient de multiplier les occasions. Comme l'explique Christian POSLANIEC dans son livre : « Le goût de lire » : « *Faire une rencontre décisive avec un livre est un acte profondément personnel, intime. Impliquant de nombreux aspects de la personnalité du lecteur, des remises en question, des réévaluations de points de vue ou de convictions, des décadres, des étonnements...* »¹. On comprend alors qu'il est important de multiplier les rencontres, de laisser accès à tous les livres, afin notamment que les plus faibles lecteurs puissent progresser dans leurs rencontres et ne pas se sentir « bloqués » face à des ouvrages qu'ils jugeront trop complexes, effrayants, ou nécessitant une gymnastique mentale impossible lorsque le déchiffrage monopolise déjà une grande part de leur énergie. Pour ces lecteurs, ce n'est qu'une fois rassurés qu'ils se risqueront à d'autres lectures et progresseront ainsi à leur rythme.

De même, pour certains élèves, les activités d'approfondissement leur permettront : d'aller plus loin dans leur compréhension du livre, de pouvoir identifier différents niveaux de lecture, de découvrir d' « autres entrées susceptibles d'augmenter encore leur plaisir de lire ».

Il faut donc multiplier les livres, ce qui peut vouloir dire multiplier les bibliothèques. Mais il faut également multiplier les activités pour permettre de modifier les situations face aux livres et ainsi gommer certains freins et contraintes.

¹ Christian POSLANIEC (1990) *Donner le goût de lire*, Paris, Editions du sorbier

3. Etude pratique

Méthodologie choisie

Le choix de la classe à observer s'est porté sur une classe de CP en ZEP.

Ce public permettait de regrouper de multiples profils d'apprentis lecteurs :

- enfants ayant été familiarisés avec le livre par leurs parents,
- enfants venant d'un milieu non-lecteur mais dont les parents s'impliquent dans l'apprentissage de la lecture chez leurs enfants,
- enfants venant d'un milieu non-lecteur avec des parents non-impliqués ou réticents face à la lecture,
- enfants dont les parents ne parlent et ne lisent pas le français,
- enfants en conflit avec les apprentissages,
- enfants nouvellement arrivés en France.

L'intérêt de cette hétérogénéité était de confronter ces enfants aux mêmes activités et d'essayer de percevoir si la BCD pouvait influencer à force égale sur chacun d'entre eux, étant donné qu'elle était déconnectée du milieu familial et de la classe. Pour aller plus loin, de se rendre compte si cette mixité pouvait permettre par la constitution d'un groupe, donc de pairs, de gommer ces différences ?

L'observation a eu lieu de début janvier à fin avril, moment où une majorité des élèves commence à maîtriser la lecture déchiffrage ou pour certains, moment où l'écrit devient un monde complexe et revêche.

Depuis le début de l'année, cette classe allait hebdomadairement pendant quarante-cinq minutes en BCD avec leur enseignante et n'avait accès qu'aux albums. La séance était ainsi simplifiée notamment l'emprunt d'ouvrages facilité.

N'ayant pas d'aide extérieure, elle devait gérer le groupe classe en entier (24 enfants) et ne pouvait pas leur proposer d'activités liées à la BCD à ce moment là.

Une séance classique, variant de trente à quarante-cinq minutes, se déroulait comme suit :

- rendu des livres empruntés
- choix d'un nouvel album à emprunter
- lecture d'une histoire à l'ensemble du groupe par l'enseignante

- explication de l'histoire et questions/réponses
- retour en classe

Il était important dans un premier temps et dans ces conditions, de dresser un état des lieux et d'observer les enfants afin de se rendre compte de leurs attitudes lorsqu'ils sont à la BCD.

Les résultats de cette observation nous permettront de faire un premier constat et d'orienter les activités : Dix séances en deux demi-groupes ont été organisées, soit cinq séances pour chaque groupe. Elles auront pour visée d'aider les élèves à se repérer dans le lieu BCD, de mieux connaître le livre : différents types d'ouvrage, construction d'un livre, ..., et de tenter une première approche de la découverte de ses propres goûts face au livre par les émotions suscitées, les thématiques. Le but de cette intervention sera de leur donner accès à une certaine autonomie dans leur relation avec le livre afin que la BCD soit, ou devienne, en fonction de leur parcours et de leur cheminement, un endroit accueillant et intéressant qui leur permette d'être acteur de cette relation.

L'objet de cette étude étant le goût de lire, une approche quantitative n'aurait pas eu d'intérêt. Nous avons donc opté pour une approche qualitative.

La question de départ était la suivante :

Comment des enfants en plein apprentissage de la lecture, dont le milieu socioculturel peut être un facteur défavorisant peuvent développer le goût de lire ? Comment les activités en BCD peuvent-elles aider ces élèves à s'approprier le livre, à tisser une relation qui les aidera dans la construction de leurs apprentissages de lecteur ?

Le protocole choisi initialement était : plan pré-test/post-test avec deux groupes homogènes

- Première séance d'observation naturaliste d'une séance « classique » avec grille d'observation
- 8 séances d'activités (4 activités différentes pour chaque groupe)
- Dernière séance d'observation à l'identique de la première afin de mesurer les écarts liés aux activités

Mais dès la fin de la séance d'observation, certains facteurs sont apparus comme des biais évidents à l'observation pré, post-test. En effet, alors que l'observation portait sur le groupe classe au complet, les activités allaient se dérouler par demi-groupe pour permettre à chacun de pouvoir participer activement et de s'exprimer librement. De plus, l'objet recherché étant

le goût de lire, comment le mesurer objectivement ? Aucun enfant n'allant à reculons à la BCD, ni ne refusant de se confronter aux livres, comment déceler ce qui relèverait d'un acte automatique que d'un réel moment de rencontre avec le livre ?

Nous décidons donc de modifier le protocole initial afin d'y inclure un moment d'échanges.

Etude modifiée :

- 1ere séance : observation dans les conditions naturelles avec grille d'observation permettant d'orienter les séances d'activités

- 10 séances d'activités dont les 2 dernières, à savoir une pour chaque groupe, consisterait en un entretien libre, dédié à un moment d'échanges sur cette expérience

- **Contraintes :**

Plusieurs contraintes ont du être prise en compte :

- La contrainte majeure a été la durée des séances. En effet, l'enseignante ne dégagait que 45 minutes par séance hebdomadaire pour la BCD. Cette durée ne permettait donc pas un bon nombre d'activités avec le groupe. Après négociation, les séances ont duré 1h.

- La configuration de la BCD était peu « accueillante ». Pas de coin détente, uniquement des tables et des chaises, peu propice à la distanciation des apprentissages classiques.

- L'homogénéité des groupes : Un effort d'homogénéisation des niveaux a été fait sans prendre en compte le comportement des enfants notamment leur aisance à l'oral, la turbulence de certains enfants. Du coup, le travail dans un des groupes a été facilité par des éléments moteurs et ralenti dans le deuxième par le besoin de retour au calme.

- Le nombre de séances : Un nombre plus important de séances aurait certainement permis d'approfondir certains aspects, d'inscrire la ritualisation des séances dans des actes pérennes, enfin de permettre la mise en place d'une vraie rencontre avec le livre, processus lent pour certains demandant la levée de peurs, contraintes, ...

- **Séances d'activités:**

a. Observation :

La première séance d'observation a pour but de dresser un état des lieux de la relation entre ces élèves de CP et la BCD (grille d'observation en annexe).

Sont-ils à l'aise avec ce lieu, en connaissent-ils les usages ?

Sont-ils attirés, intéressés, désintéressés, effrayés par les livres ?

Lors de cette observation, certains éléments sont nettement apparus :

-5 élèves chahutent pendant la séance, utilisant les livres pour se taper ou jouer : pas de respect pour le livre, utilisation en tant qu'objet.

-4 élèves ne savent pas quoi faire pendant le temps dédié à l'emprunt. Ils ne s'intéressent pas aux livres.

-6 élèves se désintéressent des livres une fois leur choix fait et préfèrent jouer entre eux.

-4 élèves s'installeront aux tables et chaises pour pouvoir feuilleter ou lire un album. Les autres resteront debout tout au long.

Tous les enfants sont attentifs lors de la lecture de l'histoire par l'enseignante. Elle est assise sur un fauteuil et les enfants par terre. Quelques uns poseront des questions, et leur professeur réexpliquera certains passages pour permettre une compréhension collective de l'histoire. Seuls 3 enfants se désintéresseront de cette partie de l'activité.

Une proportion non négligeable d'enfants, à savoir 8 élèves sur les 20 présents ce jour là, n'avait pas pensé à rapporter l'ouvrage emprunté la semaine précédente et ce, malgré la relance dans leur cahier de texte. Cela semble indiquer leur manque d'intérêt face au livre. Certes l'activité BCD est vécue comme plaisante car offre un moment hors de la classe qui diffère des activités d'apprentissage classique, mais elle n'est pas liée au plaisir et à l'intérêt de découvrir et de pouvoir emprunter des ouvrages.

Pour preuve, l'enseignante s'est livrée à un petit exercice pour se rendre compte de l'attention portée à l'emprunt d'un nouveau livre : lors de la séance, les enfants ont choisi un livre (pour ceux qui ont rendu l'album précédent) puis ont écouté une histoire lue par l'enseignante. A la suite de ce moment là, ils disposaient d'une dizaine de minutes de temps libre en BCD, le temps que leur professeur procède à l'enregistrement informatique de leur prêt. Puis, elle leur

a redistribué leur livre en leur donnant uniquement le titre de l'ouvrage. Aucun élève ne s'est alors souvenu de son choix. Puis elle décida de leur montrer l'illustration de la couverture, et même avec cet indice, seuls 7 enfants sur 12 ont réussi à se remémorer leur sélection. Ces éléments tendent à démontrer que le choix tient plus du respect de la consigne « choisir un livre à emprunter » que d'un réel choix en fonction de l'intérêt propre pour le livre.

En fonction des contraintes et des constats émis à la fin de la 1ère séance d'observation, l'un des objectifs principal a été de rendre les élèves autonomes à la BCD et de leur donner les compétences nécessaires à l'emprunt d'un ouvrage qui correspondent à leurs attentes et ainsi favoriser le plaisir de lire :

- Connaissance des lieux et repérages des différentes catégories d'ouvrages
- Connaissance de leurs goûts pour pouvoir mettre en adéquation choix et attentes.
- Levée des freins qui peuvent empêcher de développer le goût de lire. Désacraliser le livre, permettre l'expression de ses goûts, découvrir de nouvelles formes d'écrits.
- Développement de l'envie d'emprunt plutôt qu'il soit perçu comme une obligation ou un automatisme.

b. Déroulement des séances d'animation :

Une réelle volonté de ritualiser les séances s'est imposée. En effet, l'une des priorités était de rassurer les enfants quant à leurs pratiques, afin de libérer leur parole, de lever les peurs et les contraintes, de faciliter leur rencontre avec le livre.

Pour l'ensemble des séances, les chaises et tables avaient été mis de côté et le groupe s'installait à même le sol afin d'adopter une position la moins contraignante possible. Les enfants pouvaient être assis ou même allongés selon leurs envies. Pour les activités, nous étions généralement en cercle autour du ou des livres.

Chaque séance a été découpée en 4 séquences :

- i. Retour sur le livre emprunté : le « j'aime/j'aime pas » (10 minutes)
- ii. Activité (25 à 30 minutes)
- iii. Lecture au groupe d'une histoire en relation avec l'activité de la séance (10 à 15 minutes)
- iv. Emprunt d'un nouvel ouvrage (10 minutes)

i. Retour sur le livre emprunté : le « j'aime/j'aime pas »

Objectif : Etre incité par ses pairs à la lecture, s'autoriser à émettre un avis, démystifier l'objet livre, médiation intergroupe

Déroulement : Assis par terre en cercle, chacun est invité à parler librement du livre emprunté la semaine passée. L'élève commence par exprimer son opinion, en expliquer les raisons et parler de l'histoire. Il conseille ou non à ses camarades d'emprunter ce livre à leur tour.

Bilan : Lors de la première séance j'ai démarré cette activité avec un livre de mes enfants que je n'avais délibérément pas aimé parce qu'il y avait trop de texte.

Le but de cette activité était de leur permettre de s'exprimer sur leur lecture mais surtout de leur faire prendre conscience qu'il est « autorisé » de ne pas aimer un livre, de trouver rébarbatif l'abondance de texte, de ne pas trouver les illustrations plaisantes. Désacraliser le livre pour affirmer ses goûts et prendre conscience que l'on peut « choisir » un livre en fonction de ses envies, de façon totalement personnelle et subjective. Ne s'exprimaient que ceux qui le souhaitaient.

Même si le démarrage fut laborieux : seuls 3 enfants ont souhaité s'exprimer lors de la 1^{ère} semaine, les élèves ont peu à peu pris goût à cet exercice et les a même poussé à lire le livre emprunté pour pouvoir donner leur avis. En effet, lors de la 2^{ème} séance, l'un d'eux voulant parler de son livre mais ne l'ayant pas ouvert a inventé son contenu. Il lui a été expliqué qu'imaginer une histoire n'était pas le but de cette activité. Motivé par l'envie d'émettre un avis, ce même enfant a mis un point d'honneur à lire son livre semaine après semaine pour pouvoir participer au « j'aime/j'aime pas » et a ainsi, incité les autres à en faire de même.

ii. Activités :

Les séquences dévolues aux activités ont été progressives dans la découverte des lieux, du livre, de soi, pour permettre aux enfants de se familiariser avec ces séquences, de trouver des repères et de prendre confiance.

Séance 1 : Découvrir de la BCD.

Activité : Le point commun.

Objectif : S'approprier le lieu BCD. Permettre à l'enfant de savoir se repérer, découvrir les différents types d'ouvrages et les reconnaître pour tendre vers une utilisation autonome.

Déroulement : 6 piles de livres sont posées au centre du groupe. Chaque binôme doit trouver l'intrus dans sa pile et expliquer aux autres pourquoi.

Bilan : Très bonne participation de l'ensemble des enfants. Ils étaient très curieux quant aux différentes typologies d'ouvrages. N'ayant accès jusqu'à présent qu'aux albums, la plupart s'imaginaient que les autres livres étaient réservés aux adultes. Les documentaires et les bandes-dessinées ont suscités le plus grand intérêt et ont été largement empruntés en fin de séance.

Séance 2 : Découvrir le livre et son univers.

Activité : lecture devinette

Objectif : Découvrir les différents éléments distinctifs du livre : couverture, illustration, auteur, résumé,... ainsi que les méta-connaissances autour du livre : Comment est-il fabriqué, où peut-on l'acheter, l'emprunte : S'approprier l'objet livre.

Permettre de se repérer dans ses choix.

Déroulement : 12 livres (romans, albums, documentaires, BD, Poésies) sont posés au milieu du cercle, tous autour d'un même thème, ici le loup. Les enfants les observent, les manipulent, les feuillent pendant 5 à 10 minutes pour se faire une idée du contenu du livre mais n'ont pas le temps de les lire. Puis à la lecture d'une phrase ou d'un passage court, ils doivent deviner de quel ouvrage cet extrait est tiré. Ils doivent alors utiliser les « indices » que sont la 1ere ou la 4eme de couverture, l'illustration,...qu'ils ont découvert en début de séance.

Bilan : Les enfants ont su reconnaître pour la plupart des extraits, le livre dont il était question. Certains choix ont fait débat (but recherché), ce qui leur a permis d'exprimer leurs impressions par rapport aux indices perçus, de pouvoir formuler un avis.

Séance 3 : Découvrir l'importance de l'illustration pour désacraliser l'écrit.

Activité : Qui fait quoi ?

Objectif : Faire comprendre à l'élève que l'illustration est un élément clé du livre et de l'intérêt que l'on peut lui porter.

Déroulement : A l'aide de l'album « Devine qui fait quoi, une promenade invisible » les enfants doivent inventer l'histoire, guidés par les traces de pas laissés au fil des pages Le livre

est posé au centre du groupe et chacun à son tour invente la suite de l'histoire en fonction de l'illustration. Débat entre les enfants.

Bilan : Très bonne participation des enfants qui au fil des pages ont laissé libre court à leur imagination. Les débats étaient animés quand l'un d'eux ne tenait pas compte de nouvelles traces d'animaux ou du sens des pas. Les enfants étaient complètement à l'aise avec la prise de parole et l'affirmation de leur point de vue. Ils se sont tous « plongés » dans l'histoire avec un plaisir non dissimulé.

Séance 4 : Découvrir l'importance du texte pour donner l'envie de le découvrir

Activité : Détective, quel désordre !

Objectif : Restituer la trame narrative en s'appuyant sur les illustrations. Faire percevoir l'importance du texte et la richesse qu'il donne à l'ouvrage

Déroulement : Des pages de l'album « Max le ferrailleur » sont disposées au centre du groupe. Le texte a été caché, seules les illustrations sont visibles. Il s'agit de remettre les pages dans l'ordre pour retracer l'histoire.

Bilan : Un groupe a presque réussi (avec beaucoup d'efforts et de débats) à retrouver l'ordre des pages. L'autre groupe non. Les enfants ont du chercher les indices dans l'illustration mais se sont rendus compte que le texte leur était nécessaire pour pouvoir comprendre et retracer l'intrigue. Au terme de la séance, les 2 groupes ont voulu que le texte soit lu pour connaître l'histoire. Les illustrations leur avaient donné envie de découvrir l'intrigue.

Séance 5 : Entretien libre, échange autour d'une sélection de livres

Objectif : Essayer d'identifier, de comprendre grâce à l'échange les représentations que les enfants ont de la BCD et du livre en leur permettant d'exprimer leurs ressentis sur les séances, sur la BCD, sur le livre, sur la difficulté ou non de faire un choix.

Déroulement : Une vingtaine de livres sont disposés au centre du cercle. Les enfants doivent en choisir un et essayer d'expliquer leur choix. Au travers de cette mini BCD, les différents exercices (réalisés au cours des séances précédentes) seront abordés, la BCD mais aussi les autres bibliothèques qu'ils ont fréquentées.

Bilan : 2 enfants expriment clairement leur déplaisir face à la BCD, lié à la problématique du choix. 1 enfant verbalise le fait de ne pas aimer lire. Certains trouvent que c'est encore difficile de trouver un livre qu'ils puissent aimer.

14 élèves déclarent aimer aller à la BCD ou à la bibliothèque (certains vont régulièrement à la médiathèque située dans leur quartier) pour trouver plein de livres et surtout des « autres livres » (autre que ceux utilisés en classe, manuels et livres du défi-lecture liés à des fiches de lecture).

Tous les enfants sans exception aiment écouter les histoires qui leur sont lues, notamment pour les questions qui sont ou qu'ils peuvent poser et le travail de compréhension fait après la lecture : « *Quand c'est la maîtresse ou toi qui lit l'histoire, après on pose des questions et on comprend toute l'histoire* »

iii. Lecture au groupe d'une histoire en relation avec l'activité de la séance

Cette activité est cruciale. En effet, nombreux sont les enfants de cette classe qui n'ont que peu ou pas eu l'opportunité d'écouter les histoires lues par leurs parents. Or, comme le souligne Catherine JORDI, « *La lecture à haute voix est une aide à l'appropriation des structures de l'écrit...elle facilite grandement l'apprentissage de la lecture.* »¹. Elle donne la possibilité de créer un lien avec le livre sans les freins de l'apprentissage du code. De fait, elle donne un accès facilité à la lecture-plaisir. En cela, elle favorisera une représentation positive du livre et plus généralement de la lecture à l'enfant lui permettant de susciter son intérêt et sa curiosité.

De plus, la lecture est généralement suivie de questions et de débats, visant la compréhension de l'histoire et l'expression d'avis, de goûts, de sentiments. Ces échanges ont pour résultats de placer le livre comme objet de communication, de relation entre pairs, de médiation culturelle.

iv. Emprunt d'un nouvel ouvrage

Dès la première séance en demi-groupe, les enfants ont accès à l'ensemble des ouvrages (hors presse). Sur l'une des tables ils retrouvent les livres utilisés au cours des activités.

¹ Catherine JORDI (2001) *Apprendre à lire avec la BCD Cycle I* Nice. CRPD de l'académie de Nice

La consigne est la suivante : « Vous pouvez choisir un livre ou pas. Si vous le souhaitez, je peux vous aider dans votre choix ou vous pouvez aussi demander l'aide ou l'avis de vos camarades de classe. »

Aucun enfant ne refusera d'emprunter un livre.

Les documentaires seront largement empruntés suite à la 1ère séance (effet de curiosité) et 3 élèves réitéreront ce choix d'ouvrage.

Au cours d'une des séances, un élève voulait absolument trouver un livre sur les pompiers et tout le groupe lui prêta main forte dans sa recherche.

Séance après séance, la problématique du choix semblait se simplifier pour une grande partie des enfants. Seule une élève n'a pas réussi à faire de choix, et ce jusqu'à la dernière séance, l'acte de choisir représentant une réelle panique.

- **Bilan : résultats et limites**

Chacune de ces activités s'est inscrite dans une stratégie globale visant l'autonomisation de l'enfant et la prise de conscience de ses goûts propres pour pouvoir développer le goût de lire

Leurs résultats ne peuvent que difficilement se quantifier car tendre vers le goût de lire ne saurait avoir d'unité de mesure.

Certes, nous aurions pu évaluer les compétences recherchées lors des différentes animations. Mais ces compétences s'inscrivent dans un cheminement personnel. Quelle pertinence y aurait-il à rendre compte de la maîtrise des différents types d'ouvrage par un enfant s'il commence seulement à lever les freins et les peurs qui l'éloignaient du livre. Certes, il saura trouver un documentaire ou un livre de poésie, mais pour cet enfant, les livres ne présenteront aucun intérêt. Au contraire, de s'y confronter à un moment qu'il n'aura pas choisi, pourra avoir l'effet inverse à celui recherché.

Ce que nous souhaitons est plus une démarche globale d'autonomisation, de prise de conscience pour pouvoir évoluer à son rythme, selon ses perceptions, ses attentes, pour un épanouissement culturel.

Toutefois, nous pouvons nous appuyer sur un certain nombre d'indicateurs factuels pour orienter notre réflexion quant à l'intérêt, ou non, de ces interventions, et ce en essayant d'être le plus objectif possible. L'observation de l'évolution de leurs attitudes face au livre, face au groupe, nous ont permis d'en tirer certaines conclusions, notamment :

- Lors de la séance d'observation, 8 élèves sur 20 n'avaient pas ramené le livre emprunté. Ils étaient encore 7 la semaine suivante, puis 2 lors de la 2^{ème} séance d'activité. Plus aucun élève ne l'avait oublié pour les 3 dernières séances : activité 3, 4 et séance d'échange.

- Alors que la prise de parole par rapport au livre était délicate au démarrage, la majeure partie des enfants arrivaient à s'exprimer par la suite quant à leurs goûts, qu'ils soient positifs ou négatifs.

- La pertinence des choix au cours de la séquence du « j'aime/j'aime pas », s'est affirmée séance après séance, donnant même l'envie à d'autres d'emprunter le livre en question tant les explications et les arguments étaient construits.

- Cette observation et ces activités nous ont permis de mesurer à quel point la relation au livre peut être difficile et sous-tend des liens complexes avec l'apprentissage de la lecture et la réussite scolaire d'une manière plus générale. Cela a également mit en exergue la nécessité de créer un environnement, des conditions favorables pour que certains élèves puissent lever ces barrières et s'autoriser à rentrer en contact avec le livre.

Malheureusement, cette démarche demande du temps, des essais, un travail réflexif sur les blocages de certains enfants : travailler sur les freins ou les peurs, pouvoir contextualiser le livre de façons différentes, affiner les activités ..., ce qui n'était pas possible dans le cadre de cette observation.

Partie 3: Tendre vers le goût de lire à la BCD

Pour tendre vers le goût de lire, certains facteurs doivent être pris en compte. En effet, cette relation sous tend une mise en confiance de l'enfant pour une prise de conscience des actes d'apprentissages. Cela ne sera possible que si un certain nombre d'éléments agissent comme des éléments favorables, facilitateurs pour permettre à l'élève de construire ou de reconstruire sereinement son rapport au monde de l'écrit.

1. Importance de l'environnement

« Les circonstances de la lecture font partie de la lecture: aussi bien le livre concret que son apparence, son format, son poids, sa typographie, que le volume d'espace réel au sein duquel nous l'avons lu : un train, un lit, une herbe. Le livre, l'œuvre, est cela pour nous. Il est tout autant que la lettre exacte de son texte, vérifiable en le rouvrant (et pas toujours alors compatible avec notre souvenir !), ce que nous en avons retenu (les 'circonstances' en font partie). Tout autant que l'immobilité stable de ses mots, dans ses pages, l'allure de nos yeux sur ses lignes, l'intensité variable de notre regard. Mais les livres que nous avons lus 'colorent' en retour, d'une manière au moins aussi forte, les lieux et les circonstances dans lesquels nous les avons ouverts. »¹

L'environnement est un élément crucial dans l'aspect facilitateur de la relation naissante avec le livre. La BCD est au cœur de l'école mais ne doit pas représenter l'Ecole. Pour être plus précis, elle doit favoriser la distanciation de l'enfant avec les activités de classe, et de la pratique de la lecture en classe.

Elle doit séduire l'apprenti lecteur, lui donner envie de fréquenter ce lieu, lui permettre de s'y sentir à l'aise. Un lieu bienveillant et convivial, rassurant dans ce contact qu'il doit pouvoir établir.

De plus, la BCD doit réussir à être un lieu pluriel, comme le sont les interactions qui s'y produisent. Concilier activités de groupes, moment de recherches et de travail, zone

¹ Jacques ROUBAUD (2008) « Parc sauvage ». Paris. Seuil

d'affichage, espace offrant une lecture intime et personnelle. Car il ne faut pas perdre de vue que tout en étant un lieu de vie, la BCD doit aussi permettre la lecture plaisir, démarche éminemment personnelle. Si nous prenons un léger recul pour analyser nos pratiques, nous les « lecteurs », il sera aisé de s'apercevoir que nous ne lisons pas, ou extrêmement rarement, assis sur une chaise, le livre posé sur une table.

Nous nous installons dans un fauteuil, au creux de notre lit, dans une position de détente et de laisser-aller, lovés dans le plaisir de la lecture. Cette attitude physique fait partie intégrante du plaisir de lire. Qui ne s'est jamais réjoui à l'idée de s'installer bien confortablement dans la lecture ? Ou même enfant, quel plaisir de lire à la lueur de la lampe de poche, à l'abri dans son lit ! Comment donc arriver à transmettre l'envie de lire à des enfants en les contraignant à rester assis sur une chaise, en maintenant de façon si directe, le lien avec le mobilier de classe ? Cantonnant ainsi la lecture à un savoir scolaire plutôt qu'à une pratique sociale.

La BCD idéale devrait offrir :

- des espaces de lecture individuelle
- des espaces de regroupement
- des espaces de communication
- des espaces de prêt
- des espaces multimédia
- un repérage clair des différentes typologies d'ouvrages

Différents espaces comme autant de relations possibles en BCD avec le monde de l'écrit.

2. Force du groupe

L'école est le lieu privilégié où se côtoient enfants lecteurs et non-lecteurs. Pendant longtemps, les spécialistes du livre et de la littérature jeunesse prônaient la déscolarisation du livre, accusant l'école de favoriser le savoir lire plutôt que le vouloir lire. Mais c'est bien l'école qui permettra de créer un groupe, de rassembler en son sein des pairs, qui inciteront, influenceront même les non-lecteurs, qui les guideront vers un plaisir ressenti et vécu par leur

semblables. Quel meilleur médiateur que les élèves eux-mêmes, appartenant au même groupe, utilisant un langage commun !

Les activités ludiques, entre autres, permettront de renforcer ce sentiment d'appartenance. En petits groupes, mêlant lecteurs et non-lecteurs, les enfants vont éprouver du plaisir autour du livre.

De plus, lors des séances de présentation, l'élève écoutant la présentation d'un livre qu'il a pris plaisir à lire par un de ses pairs sera bien plus réceptif, rassuré et enclin à se lancer dans une expérience positive vécue par un de ses semblables. En cela, le groupe agira comme un médiateur bienveillant, permettant la distanciation avec l'adulte et/ou enseignant et dans son prolongement la distanciation avec les freins que peuvent représenter les apprentissages de classe. Car il ne faudrait pas oublier que « *si la lecture n'est pas un acte de communication immédiate, elle est, finalement, objet de partage.* »¹

3. Rôle de l'adulte

L'adulte a une place complexe mais au combien importante dans cette relation qui se veut et se doit d'être autonome. Donner envie, laisser faire, être impliqué sans prendre trop de place, l'adulte doit faciliter la relation entre l'enfant et la lecture. Il doit donner les clés de cette autonomie, de cette construction des apprentissages. Il doit se demander ce qu'il peut mettre en place pour que l'enfant désire lire : Un facilitateur qui prenne en compte et accepte le rythme et le cheminement de chacun.

Comme l'explique Christian Poslaniec dans *Donner le goût de lire* : « *Le médiateur doit élaborer toute une stratégie permettant aux jeunes, à partir d'une lecture-distraction, de découvrir autre chose qui les implique d'avantage* »². Pour aller plus loin, il doit aider l'enfant à comprendre sa démarche et ses stratégies sans la lui imposer.

De plus quand l'adulte n'est pas l'enseignant, sa présence permet de diluer l'influence de l'enseignement, de comprendre la perception de l'universalité de la lecture qui n'est alors plus

¹ Daniel PENNAC (1992) *Comme un roman* Paris. Gallimard

² Christian POSLANIEC (1990) *Donner le goût de lire*. Paris, Editions du sorbier

cantonnée à l'école et aux apprentissages mais à un acte vécu par d'autres acteurs que ceux de l'école.

4. Poids de la famille

« Toutes les enquêtes anciennes ou récentes démontrent qu'un enfant ou un adolescent lecteur a vu un de ses deux parents lire ou bien a été incité à la lecture par un enseignant ou un copain de classe plus ou moins tardivement. Le comportement de lecture ne peut s'instaurer que si la lecture fait partie du système de valeurs du groupe familial ou du groupe de référence auquel on souhaite s'identifier ? »¹

Il a été prouvé, démontré et accepté que le meilleur tremplin pour la lecture réside dans le fait d'avoir des livres à la maison et des parents lecteurs, car comme le démontre les théories constructivistes, l'enfant se construira en fonction de ce et de ceux qui l'entourent.

Mais le rôle des BCD depuis leur création par les membres de l'ADACES jusqu'à la réaffirmation par les ministres de l'éducation et de la culture successifs est bien de tenter de palier ce manque en créant des interactions différentes, des remédiations, un apport culturel permettant la construction du lien entre l'enfant et le monde de l'écrit.

Il faut bien se rendre compte que pour un enfant issu d'une famille de non-lecteurs, l'acquisition de la lecture ne pourra se faire, symbolisant l'écart culturel de la maison et celui de l'école. Il nécessiterait un changement de monde pour l'enfant, une rupture, une exclusion. Jacques Filjalkow l'explique d'ailleurs très clairement : *« Plus la culture de l'école est différente de celle que l'enfant connaît à la maison, plus la probabilité de conflit culturel est grande et, par voie de conséquence, plus important le risque de voir apparaître des difficultés scolaires »²*

Même si l'appartenance sociale n'est pas le seul facteur déterminant et que le fait de pouvoir vivre ou voir l'expérience du plaisir de lire dans son entourage, par ses pairs ou par différents intervenants, permet de développer l'intérêt et le goût de lire, il paraît tout de même

¹ *Evolution de la lecture des jeunes d'après les enquêtes françaises. Bilan 1960-1987 Pratiques n°61*

² Jacques FILJALKOW (1990) *Entrer dans l'écrit*. Paris. Magnard

primordial que la famille cautionne la démarche d'appropriation du monde de l'écrit par l'enfant afin qu'elle agisse comme facilitateur et non comme retardateur voire comme un répulsif.

L'école doit prendre en compte la culture d'origine de l'enfant, ne pas la nier.

En effet, certains milieux défavorisés développent le non-lire comme facteur de reconnaissance sociale et familiale. Plus précisément, l'écrit peut être connoté très négativement, étant synonyme de mauvaises nouvelles ou de problèmes à résoudre : factures, documents administratifs..., où le monde de l'écrit renvoie à un monde d'angoisse et de mécompréhension.

Le rôle de la BCD et de l'école est donc de permettre à l'enfant de se réconcilier avec la lecture, de modifier l'image qu'il en a eue et d'associer dans cette démarche les parents. Car il est indispensable que l'élève sente la validation, la permission de rentrer dans le monde de l'écrit, pour ne pas subir la lecture comme une rupture qui tendrait à le pousser au refus de lire. Il faut que l'école, au travers de la BCD encourage la famille à accepter le vouloir lire pour aller vers le plaisir de lire, que le lien puisse se créer permettant aux parents de s'y intéresser et de ne pas le rejeter.

C'est en cela que l'ouverture de la BCD est primordiale, pour pouvoir partager, faire comprendre, inclure.

De nombreuses activités ont pour visée cette collaboration notamment:

- les coins accueil lecture : idéalement placés à l'entrée de l'école, ils permettront une prise de contact entre enfants, parents et le livre. Du fait de leur réticence face à l'école, certains parents n'osent pas rentrer dans ce lieu chargé négativement et n'iront jamais jusqu'à pénétrer dans la BCD. Mais la plupart d'entre eux seront bien obligés de chercher leurs enfants. C'est pourquoi, placer à l'entrée de l'établissement un endroit où se retrouvent des livres, des affichages relatifs aux différents projets permet aux enfants de parler de ce qu'ils font, d'associer leurs parents, de montrer certains livres qu'ils ont aimés, d'instaurer un dialogue autour du livre et permet ainsi aux parents de percevoir l'investissement de l'école, de l'équipe, de leur enfant autour d'un projet de lecture.
- Les livres voyageurs : cette activité consiste à utiliser le livre comme médiateur entre l'enfant et sa famille. Le livre, découvert en BCD, sera ramené à la maison et

permettra la prise de parole autour de l'histoire, autour de l'objet,... L'enfant pourra alors « raconter » le livre, faire partager un regard positif sur l'écrit à ses parents, à ses frères et sœurs.

Sans cette collaboration équipe pédagogique/ élève/ famille, le livre restera connecté à un monde hostile trahissant le milieu familial d'origine, insufflant une autre culture et d'autres valeurs. Il faut donc tendre à ce que les familles arrivent à croire en l'école et en ses pratiques pour qu'à leur tour elles puissent encourager leur enfant dans sa démarche.

5. L'importance de la levée des freins

« Une des lignes majeures de partage s'est révélée dans l'opposition entre les objectifs d'apprentissage qui appellent des efforts, des contraintes et la pratique culturelle de lecture associée notoirement par les hommes de lettres à l'amour, au plaisir, à la liberté. »¹

Les contraintes :

La levée des contraintes permet à l'enfant de se réconcilier avec le livre, de l'approcher. En effet, la BCD, au lieu de lui demander de lire, l'incitera à jouer avec les livres à travers des activités ludiques, ou à découvrir des livres qui ont plu à d'autres élèves comme par exemple les activités d'informations.

Elle doit permettre la lecture gratuite, la lecture plaisir, n'ayant aucun but, ne demandant aucune contrepartie. En cela, la BCD offrira la distanciation avec la lecture en classe associée à un travail sur le texte. Ici, rien n'est demandé en échange. Comme l'explique Marie Bonnafé dans son ouvrage *Les livres, c'est bon pour les bébés*², l'intérêt des enfants en maternelle pour le livre est général, sans besoin d'aucune stimulation de la part de leur entourage. Ce n'est que lorsque le livre se connecte avec l'apprentissage active de la lecture qu'il se connote

¹ BCD : état des lieux : Clotilde Chauvin

² Marie BONNAFE (1994) *Les livres c'est bon pour les bébés*. Paris. Editions Calmann Lévy

de valeurs, de contraintes, de peurs. Il convient donc de « créer une familiarité » empreinte de plaisir et levée de taches qui lui seront connectées, lever le carcan didactique.

Toutes formes de retour sur lecture : fiche de lecture, résumé, questions de compréhension, analyse, ... empêchent l'acte gratuit sans aucune finalité sinon le plaisir.

Il n'est pas nécessaire de vérifier le sens donné à tel ou tel livre, il ne doit pas y avoir de « contrôle » dans un acte gratuit. Car toute imposition nuit à l'implication. L'enfant ne lira plus par sa seule décision et volonté, il lira car il devra fournir un retour, parce qu'on lui aura demandé de lire.

De surcroît, chez certains enfants, leur expérience de la lecture est directement liée à des impositions, des contraintes, un travail scolaire et donc ne peuvent même pas imaginer qu'elle puisse être synonyme de plaisir et de liberté. Comment ces élèves là pourront-ils construire efficacement et de façon autonome leurs compétences de lecteurs ? C'est dans ce cadre que les animations de la BCD vont autoriser l'enfant à détendre les liens entre livre et contraintes, de dédramatiser l'acte de lecture, de se placer dans un monde fictif, détaché du réel et ce, notamment à travers les activités ludiques. Elles permettront de jouer avec et autour du livre, sources de plaisir gratuit et immédiat qui les guidera progressivement vers le plaisir de lire.

La culpabilité / les peurs :

« IL FAUT LIRE ! » Comment un enfant pour qui la lecture est une acte douloureux et sans plaisir peut-il faire face à ces remarques répétées, martelées. Il faut lire, c'est bien de lire, si tu veux réussir, tu dois lire, ... Et il s'agit bien d'un cercle vicieux, car plus l'enfant affirmera son refus de lire, plus on lui répondra la nécessité de lire. Ce n'est pas leur répétition qui fera prendre conscience à l'enfant que la lecture peut être source de plaisir. Ni même de le mettre face à des situations où la lecture est nécessaire, presque obligatoire. Il faut parvenir à l'en convaincre. En lui permettant de côtoyer d'autres lecteurs ou par le biais d'activités, toute situation qui pourrait permettre de tisser une relation déculpabilisante, sereine ou l'enfant pourra se laisser aller à cette rencontre.

La peur arrive quand la réalité entre en collision avec les représentations conscientes ou inconscientes, les fictions personnelles des enfants. Cette peur peut alors rendre impossible les activités mentales nécessaires à l'apprentissage de la lecture : associer, faire des liens, chercher, construire... Des conduites d'évitement pour ne pas être déstabilisé : « *Le chemin de la connaissance que l'on voit essentiellement comme une source de progrès, comme un facteur de mieux être, fait peur à ces enfants et ils l'évitent car il est plein de risques pour leur équilibre psychique qu'ils maintiennent de façon précaire.* »¹

Serge Boimare insiste sur l'importance des médiations culturelles pour permettre de relancer le processus d'apprentissage chez ces enfants dont les émotions et les inquiétudes en parasitent la construction. Ce ne sont pas des enfants qui ne « peuvent pas », de par leurs capacités intellectuelles, mais des enfants qui ne « font pas ». Il faut donc accepter les causes, les prendre en charge et en aucun cas les nier sous peine de les rendre encore plus nocives.

Leurs origines peuvent être plurielles et souvent intimement liées au contexte familial. Comme le décrit Anne Berlioz², les élèves peuvent être classés en deux catégories : les trop mandatés et les non-mandatés.

Les trop mandatés sont les enfants pour lesquels la demande des parents de travailler et de réussir à l'école est dans l'excès : « *L'enjeu scolaire envahit tout l'espace, devient la préoccupation centrale des parents et le seul sujet des interactions qu'ils ont avec leur enfant : les devoirs durent interminablement car, plus les parents exercent une pression importante, plus l'enfant freine et essaie de s'y soustraire. Les parents sont excessivement inquiets quant aux capacités de leur enfant, à son avenir....La joie de vivre de l'enfant, sa spontanéité, sont au fil du temps étouffées et l'école devient synonyme de souffrance. L'enfant rentre alors dans le domaine de la pathologie : il développe une phobie scolaire qui représente le seul moyen qu'il a trouvé de se mettre à l'abri et forcer ses parents, malgré leur détermination, à lâcher prise.* »¹. Ces parents seront issus de milieux favorisés, pour qui la réussite scolaire est gage de continuité familiale, de continuité dans le privilège social dont ils sont issus. A leurs yeux, leurs enfants ne peuvent être défaillants, doivent réussir à l'école, doivent assurer la continuité de la lignée. Pour aller plus loin, certains enfants, motivés à faire partie de l'élite, à être les meilleurs, ne supporteront pas de devoir faire face à des difficultés, n'agissant que lorsqu'ils sont sûrs de pouvoir briller.

¹ BOIMARE S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Editions Dunod, 1999

² BERLIOZ Anne *Voir et comprendre les premiers signes* dans les Cahiers Pédagogiques n°496

Ils ne pourront alors supporter l'image écorchée que l'apprentissage de la lecture et plus généralement l'École leur renvoie d'eux-mêmes, entraînant un rejet et un risque évident de décrochage.

Mais les parents des « trop mandatés » pourront tout aussi bien être issus de milieux défavorisés, souhaitant que leurs enfants puissent bénéficier de l'élévation sociale que représente la réussite scolaire.

L'enfant aura alors l'impression de ne pas être à la hauteur de l'espérance de ses parents, de ne pas répondre à leurs attentes. Peurs et culpabilités le pousseront, la plupart du temps inconsciemment, à bloquer cet apprentissage douloureux, à ne pas supporter leur regard face à une construction laborieuse qui sera source de déception.

Les non-mandatés eux, ne sont investis d'aucune demande de la part de leurs parents face à une quelconque réussite scolaire. Lorsqu'ils auront à faire face à des difficultés, leur façon d'y réagir sera étroitement connectée avec la représentation qu'ont leurs parents de l'utilité de l'école, des capacités de leur enfant, de leur propre vécu de l'école, de leurs relations avec l'institution. Certains réagiront et épauleront leurs enfants, d'autres ne se sentiront pas impliqués ou pas équipés pour répondre à cette demande.

Au-delà de ces peurs transmises par le milieu familial, pour certains enfants le monde de l'écrit sera source d'angoisse car complètement inconnu, déconnecté de leur monde réel. Ils ne pourront alors même pas concevoir une quelconque connexion avec la notion de plaisir. Au contraire même, plus ils seront confrontés à des personnes affirmant ce plaisir, plus ils se retrancheront dans le non-lire pour ne pas risquer de se mettre en danger. Comme le souligne Serge Boimare : *« Associer des lettres pour en faire un son ou un mot quand on ne sait pas encore lire en est un exemple, comme peuvent l'être toute recherche, toute entrée dans un code nouveau qui oblige à prendre des distances avec ce qui est perçu directement et à délaisser certains de ses repères. Ce temps de suspension qui devrait être propice à la construction et à la mise en forme provoque la dispersion et la déroute. Ces enfants le vivent comme un vide, comme une brèche, parce que le doute et le manque qu'ils y rencontrent sont trop forts pour stimuler l'activité de penser. Au lieu d'être cette anxiété légère et normale que procure le fait de ne pas savoir et qui pousse à chercher, il y a ici frustration intense qui réactive des craintes très anciennes : abandon, éclatement, émascation, pénétration, dévoration en sont les exemples les plus fréquents. Face à cette montée de l'inquiétude qui*

s'appuie sur des thèmes aussi crus et désorganisateur qui pourraient les faire basculer dans la bizarrerie, ces enfants cherchent d'abord à protéger leur équilibre psychique. »¹

Apprendre à lire ne consiste pas à apprendre une langue étrangère, mais c'est « *apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà* » comme l'explique Alain Bentolila dans son livre : *Le verbe contre la Barbarie*².

Il faut donc ne pas laisser s'installer chez l'enfant de fausses représentations de l'acte de lecture mais au contraire travailler avec lui sur sa construction, sur ses fonctions, notamment grâce à des écrits authentiques afin de lui permettre de faire le lien, de les connecter à un monde qui pour lui est connu et donc rassurant.

6. Du livre outil au livre plaisir ou du livre plaisir au livre outil ?

Le bon sens voudrait que l'on puisse affirmer que pour éprouver le plaisir de lire, il faille déjà savoir lire mais comment expliquer alors que des enfants de maternelle puissent avoir le goût de lire ? Que des enfants qui sachent lire, soient capable de décoder sans pour autant comprendre un traitre mot du texte qu'ils viennent de côtoyer, que ces mots ne fassent pas sens, ou même que certains élèves comprennent mais n'y prennent aucun plaisir ?

Auparavant, la lecture était appréhendée comme un apprentissage technique, fortement lié à la compétence de décodage. Il est indéniable qu'une bonne maîtrise du décodage voire son automatisation permettront de pouvoir pleinement s'attacher au sens. Mais les nombreuses recherches sur l'illettrisme ont démontré qu'apprentissage et pratique doivent être liés. De nombreux cas d'illettrisme ne sont en fait que des désapprentissages par manque de pratique, car quand on ne prend pas plaisir à une activité, on tend à ne pas la pratiquer.

Il faut alors favoriser une rencontre avec le livre pour donner envie à l'enfant de surmonter les difficultés. Si le plaisir de lire est déjà présent chez l'élève, de par ses expériences antérieures, alors il suscitera l'envie de lire et aura pour effet de faciliter l'apprentissage du code par la motivation : le but est connu, le plaisir de lire a déjà été vécu.

¹ BOIMARE S. *Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre* dans Les Cahiers Pédagogiques n°300

² BENTOLILA A. (2007) *Le verbe contre la barbarie*. Paris. Editions Odile Jacob

Jacques Fijalkow a développé cette idée au travers de sa théorie de la clarté cognitive. Pour lui, la compréhension de ses caractéristiques techniques est aussi importante que la compréhension de ses buts : « *C'est une perte de temps que d'enseigner à des enfants comment lire s'ils ne connaissent pas la valeur de la lecture* »¹.

Pour faire comprendre aux enfants les fonctions de la langue écrite, il faut donc de nombreuses expériences avec des activités de lecture qui fassent sens pour l'élève.

En allant plus loin, il lie de façon indissociable écriture et lecture. L'apprentissage doit se porter sur la langue écrite dans son ensemble.

Il préconise d'utiliser le langage pour construire ses matériaux de lecture : Au départ, l'enseignant écrit pour l'enfant, puis l'enfant écrit lui-même ce qu'il a envie de communiquer. Etant alors lui-même scripteur, il pourra alors comprendre l'intérêt de l'écrit comme outil de communication, ce qui lui permet de devenir lecteur. Cette démarche induit donc la liaison évidente oral / lecture/ écriture. La lecture sera alors conceptualisée comme une parole qui aura été écrite.

De plus, Jacques Fijalkow démontre que les concepts linguistiques techniques ne doivent pas s'enseigner de manière formelle et isolée mais doivent s'intégrer aux activités de lecture/ écriture. La découverte, par l'enfant, lors des activités, de ces concepts fonctionnels et structurants de la langue écrite lui permettra d'en tirer ses propres enseignements, de maîtriser la construction de ses compétences, d'autonomiser ses pratiques. L'enseignant aura alors un rôle de guide, suscitant les interrogations de l'enfant, l'aidant à expliquer ses démarches de résolutions. Il pourra matérialiser ses propres stratégies qu'il mobilise en tant qu'expert afin de guider l'élève.

Ce ne sera donc pas le livre outil qui mènera au livre plaisir ou inversement mais bel et bien leur découverte simultanée qui tendra vers le goût de lire car, développer le goût de lire, c'est écrire, expliquer, parler, recevoir, donner, échanger, partager. C'est un ensemble. Et plus cet ensemble est riche, plus on a de chance de réussir.

¹ FIJALKOW J. (1984) *Lire et raisonner*. Toulouse. Editions PRIVAT

CONCLUSION

Le livre, ce drôle de coffre aux trésors

Le livre, un coffre aux trésors...à l'image de l'activité en BCD du même nom consistant à placer en début d'année un coffre dans la BCD. Au fur et à mesure de leurs lectures, les enfants viendront y déposer les livres qu'ils ont aimés, des objets s'y rapportant afin de constituer un réel trésor de leur parcours livresque et ainsi leur permettre de concrétiser l'apport que peut représenter l'acte de lire.

Si on se réfère à la définition même du mot trésor, on trouvera : « *accumulation de choses utiles, belles ou précieuses* »¹. Certes, cette définition pourra convenir à des enfants déjà lecteur mais quand est-il des autres ?

Le livre et par extension la connaissance du monde de l'écrit relève d'un parcours initiatique important fait de travail, de freins, d'interactions, de compréhension, de volonté, et de plaisir. Et le coffre pouvant contenir ou plutôt révéler ces trésors serait alors la BCD. Un coffre construit par des intervenants du livre et des enseignants prônant une pédagogie nouvelle, un rapport de type nouveau à l'enseignement de la lecture, articulant pratiques de classe et utilisation de ce lieu, un coffre comme une boîte à outils où le maître d'œuvre serait l'enfant : « *A chacun d'y puiser un outil facilitateur d'action, une pièce qui manquait à une machinerie déjà en place, pour mieux la faire fonctionner, ou carrément un « kit » complet* »².

Les activités en BCD, les ouvrages multiples et variés en seraient alors les boulons, les rouages qui permettraient de connecter ensemble les parties dans le but de les raccorder et en faire un ensemble harmonieux. Tout serait là, à disposition de tous, mais encore faut-il savoir utiliser les outils ou en ressentir l'envie. Car il ne suffit pas d'y avoir accès pour pouvoir ou savoir s'en servir efficacement. Et l'apprentissage de la lecture renferme bien des secrets, bien des actes inconscients ou non, bien des valeurs et des transmissions. Un livre n'est pas juste une histoire, un livre est un monde dense et chargé de représentations, de sens. La BCD est donc un coffre, pour certains vieux de 30 ans et fort de ce passé, pour d'autres assemblé à la hâte avec des planches et des clous de récupération faute de moyen.

¹ Dictionnaire Petit Robert

² POSLANIEC C. (1990) *Donner le goût de lire*, Paris, Editions du sorbier

Mais leurs points communs est d'être l'endroit propice, le lieu privilégié où peuvent se construire des interactions nécessaires familles/enseignants, des articulations entre pratiques et compétences. Si aucune « méthode » ne peut garantir uniformément des résultats, la diversification des pratiques, la prise en compte de l'enfant et de son milieu familial ne peut qu'être bénéfique à la construction de ses compétences.

La BCD comme entité intégrée à l'Ecole offrira un lieu de communauté autour de l'écrit où seront pris en compte l'ensemble des élèves dans leurs difficultés ou dans l'épanouissement de leur goût de lire, car c'est bien cette mixité qui permettra à ce coffre aux trésors des apprentissages de pouvoir fonctionner et de jouer un rôle clé dans le parcours des élèves au cœur du monde de l'écrit.

Bibliographie

BAHLOUL J. (1987) *Lectures Précaires : Étude Sociologique Sur Les Faibles Lecteurs*. Paris. BPI du Centre Pompidou

BENTOLILA A. (2007) *Le verbe contre la barbarie, Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Paris, Odile Jacob

BERLIOZ A. *Voir et comprendre les premiers signes* dans les Cahiers Pédagogiques n°496

BOIMARE S. (1999) *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Editions Dunod,

BOIMARE S. *Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre* dans Les Cahiers Pédagogiques n°300

BONNAFE M. (1994) *Les livres c'est bon pour les bébés*. Paris. Editions Calmann Lévy

BUTLEN M. (1988) *La BCD est morte, vive les BCD* dans Les Actes de Lecture n°24

BUTLEN M., COUET M. et DESAILLY L. (1999) *Savoir lire avec les BCD*, Nancy, CRDP de l'académie de Créteil

CASSAGNES P., GARCIA-DEBANC C. et DEBANC JP (1995) *50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en BCD*, Tarbes, CRDP Midi-Pyrénées CDDP de Tarbes

FIJALKOV J. (1993) *Entrer dans l'écrit*, Magnard

FIJALKOW J. (1984) *Lire et raisonner*. Toulouse. Editions PRIVAT

FOUCAMBERT J. (2000) *Un plan de relance des BCD*, Les Actes de Lecture n°72

FOUCAMBERT J. (2002) *Qu'est-ce qu'on a fait des BCD...*, Les Actes de Lecture n°79

JORDI C. (2001) *Apprendre à lire avec la BCD*, Nice, CRPD de l'académie de Nice

LE MEUR G. (1996) *Autodidacte dès l'école* Argos, n° 16

PENNAC D. (1992), *Comme un roman*, Gallimard

POSLANIEC C. (1990) *Donner le goût de lire*, Paris, Editions du sorbier

ROUBAUD J. (2008) « *Parc sauvage* » Paris. Seuil

VIOLET M. *Historique des bcd et rappel de leurs objectifs initiaux* Les Actes de Lecture n°96, décembre 2006

CRDP de Nice, *BCD + Cycle 1*

BCD mode d'emploi- Une BCD au cycle I (1993)

Sitographie :

Animations lecture/ littérature jeunesse

<http://labullealivres.files.wordpress.com>

Aménagement des BCD

<http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/64/BCD64/index.htm>

Les Actes de lecture

<http://www.lecture.org/ressources/BCD>

La bibliothèque centre documentaire à l'école primaire

<http://www4.ac-nancy-metz.fr>

Mettre en place et faire vivre la BCD dans l'école

<http://www.ac-caen.fr/ia61/circos/laigle/bcd/>

Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre de Serge BOIMARE N°300

Décrocheurs, décrochés : Voir et comprendre les premiers signes d'Anne BERLIOZ N°496

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>

Marguerite du CRPD de Grenoble

<http://webetab.ac->

[bordeaux.fr/Primaire/24/IENPerigueux2/pedago/dewey/dewey_clas_marg.htm](http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/24/IENPerigueux2/pedago/dewey/dewey_clas_marg.htm)

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'observation utilisée pour la 1ere séance

Appréhension, connaissance des lieux							
Déplacement dans la BCD	Ne bouge pas	Attend la sollicitation de l'enseignante	Ne sait pas où aller, se déplace sans but	Se dirige directement vers les bacs d'albums	Cherche, est curieux	Va à différents endroits avec un but précis	Autre : à préciser
Attitude de l'élève	Est silencieux	Parle à voix basse	Parle à haute voix	Chahute			
Relation élève-livre							
Attitude face aux livres	Manipule les livres avec soin	Ne fais pas attention aux livres (objet)					
Attitude face au choix	Ne prend pas de livre	Prend un livre au hasard	Prend un livre mis en avant par un de ses camarades	Choisit avec soin, hésite, cherche	Prend plusieurs livres	Sollicite l'aide de l'enseignante	Autre : à préciser
Attitude face au livre emprunté	Une fois choisi, l'élève se désintéresse du livre	Commence à le feuilleter, à le lire	S'intéresse aux livres de ses camarades	Prend un autre livre à lire à la BCD	Joue, chahute, pas d'activité reliée à la BCD	Autre : à préciser	

Annexe 2 :

Bibliographie des séances d'activité en BCD

Séance 1 : Le point commun

POUSSIÉ A. (2006) *La piscine*, Paris, L'école des Loisirs

Séance 2 : thématique du loup

RAMOS M. (2006) *C'est moi le plus beau*, Paris, Pastel

DE PENNART G. (2004) *Chapeau rond rouge*, Paris, Kaléidoscope

BLOOM B. et BIET P. (2004) *Le loup conteur*, Belgique, Mijade Editions

JUDES M. et BOURRE M. (2000) *Maxime Loupiot*, Paris, Flammarion Père Castor

HAVARD C. (2008) *Le loup, Brigand des bois*, Paris, Milan

LONDON J. et VAN ZYLE J. *Loup gris*, Père Castor Flammarion

MATTER P. (1994) *Mini-loup et le loup garou*, Paris, Hachette Jeunesse

MOLLET C. et PIROUETTE D. (2009) *Loup y es-tu ?*, Paris, Didier

ROCARD A. et MERLIN C. (2006) *Le loup qui n'avait jamais vu la mer*, Paris, Nathan

BOGEAT S. et DEVOS X. (2010) *Les carottes sont cuites pour le grand-méchant loup !*, Belgique, Elan Vert Eds

SACRE M. et COUNHAYE G. (1992) *Gros loup*, Belgique, Mijade Editions

Séance 3 : Découvrir l'importance des illustrations

MULLER G. (1999) *Devine qui fait quoi, une promenade invisible*. Paris. L'Ecole des Loisirs

Séance 4 : Découvrir l'importance du texte

COLEMAN D. et MOULD (1995) *Max le ferrailleur*. Paris. Editions Milan