

Méthode naturelle de bibliothèque de classe

Juliette Go, suite à un texte de Nicolas Go, nous présente sa méthode naturelle de lecture libre au cycle 3 dans sa classe de CE2/CM1 (école Per-Jakez Hélias) à Pouldreuzic (Finistère).

Parmi les multiples tâches définissant notre mission d'éducateurs, celle qui consiste à transmettre le goût de la lecture, grâce au « plaisir de lire », est paradoxale : la lecture, royaume de la singularité des désirs, citadelle propre à chacun, semble imprenable par l'école. Pourtant, militants en faveur de la méthode naturelle, nous avons expérimenté dans ma classe, amélioré chaque année les pratiques, et poursuivi avec le Laboratoire de Recherche Coopératif – LRC de l'ICEM – une recherche théorique en direction de l'essence de la lecture. Les rapports entre l'écriture et la lecture feront l'objet d'un prochain article.

● PROUST PARLE AUX ENFANTS

Un court texte de Marcel Proust, intitulé « Sur la lecture », paru chez Actes Sud en 1988, a inspiré à Nicolas Go une réflexion sur la lecture, parue dans la revue littéraire en ligne Temporel (n° 7) en 2009. Je vous invite à la lire intégralement sur le site de la revue : <http://temporel.fr/La-lecture-par-Nicolas-Go>. En voici un court extrait : « Lire, c'est désirer. Non pas simplement désirer lire. Désirer par la lecture, à travers la lecture. Agencer un ensemble, désirer dans un ensemble dont la lecture est l'occasion, l'incitation. L'expression consacrée du "plaisir de lire", dont on se demande bien d'ailleurs ce qui le garantit en contexte scolaire, est beaucoup trop sommaire. Il n'est pas seulement question de "plaisir", il est question selon Proust de jouissance, de puissance de penser, de création, de silence, de solitude, de pure amitié, de profondeur de soi-même, de vision, de vie de l'esprit. La

lecture a beau avoir pour lui un rôle limité, celui d'incitation, les conséquences de cette incitation sont essentielles : la vie de l'esprit, la pensée et la création. La lecture ne vaut que pour autant qu'elle est incitation à créer. Cette création, ce n'est pas celle de la lecture, c'est celle du lecteur. Lire, c'est penser, lire c'est créer. [...] Le problème de l'éducateur est donc le suivant : créer un milieu pour l'activité de lecture, éventuellement contraignant, de sorte qu'il provoque le désir de lire. Le désir de lire ne repose pas sur l'obligation, mais sur la jubilation. Quelles sont les conditions d'une telle jubilation ? »

● UNE VRAIE BIBLIOTHÈQUE

Je propose donc ci-après une réponse possible avec une description de la bibliothèque et de son fonctionnement dans ma classe de cycle 3. Elle s'inscrit dans un ensemble complexe de pratiques, notamment celle du texte libre, qui consiste à écrire chaque jour.

Je précise qu'au fil des ans (une douzaine), j'ai acquis une bibliothèque enfantine très précieuse, bien fournie, et adaptée au cycle 3 : elle se compose de nombreux albums, notamment des albums brochés de « L'école des loisirs » vendus par abonnement annuel (Kilimax, Animax, Maximax...), de nombreux *J'aime lire* et *Belles histoires*, des grands et petits classiques (contes divers, albums à écho philosophique), des recueils de poèmes (notamment chez « Rue Du Monde »), des livres en anglais (fictions, comptines et livres à compter), et les textes d'enfants écrits

dans leur classe précédente ou la mienne, textes que j'ai publiés dans une collection littéraire, *Enfantines*. Il y a aussi de nombreux achats ponctuels : par exemple un ouvrage sur les lettres ornées et les enluminures du Moyen Âge (acquis lors de la visite d'une abbaye romane), *Les Fables de La Fontaine* illustrées par Chagall (acquis à l'occasion d'une exposition sur le peintre), ou un livre sur les « Arts premiers » présenté par un élève et que j'ai acquis pour la bibliothèque parce que le livre était de très bonne qualité. Au niveau des documentaires, la bibliothèque de classe se compose d'une collection presque complète de *BTj*, de quelques *Grand J*, et d'autres collections documentaires éditées par PEMF (*Bonjour l'Histoire*, *Astronomie*, *Animaux...*), et de quelques autres livres (*Les Yeux* de la Découverte, albums documentaires de Fleurus...). J'ai lu et couvert presque tous les livres. Je les ai choisis et gardés pour leur valeur dans la culture universelle. J'ai grand plaisir à alimenter régulièrement cette bibliothèque. De plus, quand passe un bibliobus dans mon école, je ne me prive d'aucun livre, et quand j'arrive dans une classe, je m'empresse d'intégrer les livres de la classe aux miens et de les lire. De ce fait, je pense que mon propre désir de lire et de faire lire est palpable, actualisé par ma connaissance de chaque livre, et joue un rôle important pour la réussite de la pratique de la « bibliothèque » dans la classe, en plus de son riche contenu. Comme disait Paul Le Bohec à propos de la méthode naturelle : « *Pratique personnelle indispensable !* »

Les livres de la bibliothèque et le lieu, installés le mieux possible, constituent donc le milieu concret dans lequel j'organise l'activité de lecture dans la classe, activité fortement contrainte au début pour le moins, et insérée dans le cadre institutionnel des devoirs.

● LE RÔLE SYMBOLIQUE DES PARENTS

En début d'année, j'aborde la question des « devoirs de lecture » lors de la réunion de parents : je présente, j'explique et je justifie mon exigence intraitable d'un temps de 20 minutes de lecture libre quotidienne (au moins les quatre jours d'école par semaine) à la maison. Lecture libre par le choix de l'ouvrage – mais je précise que j'impose au moins la moitié de fictions les premiers mois aux nouveaux –, libre par les lieux et les moments de lecture – cuisine, jardin, salon, chambre... en rentrant de l'école ou en allant au lit – et libre par les modalités : en début de CE2, il faut souvent rappeler aux parents que leur propre lecture (que je qualifie d'experte) n'est pas oralisée, et que c'est un des objectifs de l'année du CE2 que d'acquérir une partie de cette expertise en lecture silencieuse. J'insiste vraiment sur cette exigence, en leur expliquant qu'il faut que les enfants lisent quotidiennement pour accéder au « plaisir de lire ». Je cite alors une réflexion de Paul Le Bohec, qu'il synthétisait dans une belle expression : « *le forçage à la liberté* » ; de la même manière qu'il faut bien goûter à quelque chose avant de pouvoir décider qu'on l'aime ou non, il faut bien pratiquer une activité avant de l'apprécier. Les parents sont pour la plupart sensibles à ce genre d'arguments, et à l'inscription de cette exigence dans le contexte programmatique du début du cycle 3, cycle consacré à la poursuite de l'apprentissage de la lecture.

Je prends le temps de présenter les enjeux aux parents, afin qu'ils réali-

sent l'importance de ces devoirs qui semblent au départ un peu trop « faciles », un peu trop libres. Je leur demande de jouer le jeu, en ne critiquant pas les choix, parfois farfelus, de leurs enfants (je les fais rire en leur demandant d'accepter les livres en anglais même s'ils ne sont pas eux-mêmes anglophones), en leur garantissant des choix authentiquement libres. Je leur explique la singularité de chaque personnalité de lecteur, leur citant des anecdotes de celui qui lira des livres trop faciles ou trop difficiles pendant longtemps, avant de devenir capable d'estimer seul plus justement ses compétences, et ses goûts. Je parle de longue durée. Je forme les parents à la complexité de l'acte de lire qui débute par le choix d'un livre dans la bibliothèque et se termine par la capacité de penser et d'écrire. Je leur explique aussi enfin le rôle de la circulation du désir dans la classe, que tel livre, fort de son succès public, ne reviendra jamais dans les meubles de la bibliothèque mais passera de mains en mains, et je parle d'expérience, le livre en question à la main. J'affirme enfin les droits du lecteur, parmi lesquels ceux essentiels de relire, et de ne pas terminer un livre. C'est un grand discours solennel, qui invite les parents à participer à cet apprentissage culturel éminent, soude la communauté adulte des parents d'élèves en « communauté éducative », et constitue l'essentiel de la réunion de début d'année. Je passe ensuite rapidement sur la question des autres devoirs à faire (seulement le mercredi et le week-end), qui sont des apprentissages ponctuels, traditionnels et donc rassurants (tables et verbes conjugués pour l'essentiel, ainsi que des mots invariables). Ensuite, je leur présente la bibliothèque de classe et leur montre la qualité et la diversité des livres puis je les invite à l'explorer effectivement. Il faut qu'ils soient dans la confiance de l'école, et le fait qu'ils aient vu les livres en anglais (« Mince, ce n'était pas une blague ! ») leur permet d'ac-

cepter plus facilement de jouer le jeu, en se trouvant en position de complaisance avec l'enseignant. À ce moment-là comme en cours d'année, je précise à chaque fois, à chaque parent inquiet, la confiance qu'il peut avoir dans la curiosité innée de son enfant, et dans le rôle du groupe dont le désir va alimenter chacun. Et dès que je peux, je m'appuie sur les succès des années précédentes et les parents sont toujours prêts à témoigner.

Je travaille soigneusement cette phase de précautions qui sécurise tout le dispositif vis-à-vis de l'extérieur de la classe.

● LA PLACE SYMBOLIQUE DE LA LECTURE

Tous les matins, en arrivant dans la classe, chacun peut lire l'emploi du temps écrit à la craie par un élève ou par moi, sur un tableau qui mentionne invariablement « devoirs et bibliothèque » pour le premier quart d'heure de la journée. C'est un démarrage en douceur, un moment de calme et de partage : le moment des devoirs ! Un des enfants responsables des devoirs écrit au tableau « lecture » puis la date du jour d'école suivant, sachant que les enfants écrivent ensuite le titre de l'ouvrage qu'ils doivent lire sur leur cahier de textes. Le mardi et le vendredi seulement, les enfants responsables des devoirs, et ceux qui sont déjà là, réfléchissent à ce qu'il peut y avoir comme autres « devoirs », ce qui a été prévu en classe la veille en général.

Dans le même temps, un des enfants responsables de la bibliothèque distribue à chacun sa fiche d'emprunt individuelle. C'est une fiche cartonnée, quadrillée en 5x5, format A4, avec le prénom et le numéro de la feuille écrit en gros en haut, et puis trois colonnes classiques intitulées *date d'emprunt*, *titre* et *date de retour*, et des points marquant une ligne sur deux pour les aider à se repérer dans la feuille. Chacun écrit alors la date (en chiffres) dans les

bonnes colonnes (cela fait l'objet d'un apprentissage en début d'année, avec des aides spontanées entre anciens et nouveaux le plus souvent). Et pour garder une trace de ce moment, je photocopie puis colle, à la fin de chaque trimestre, dans leur cahier d'évaluation, les fiches individuelles d'emprunt, que je conserve : ce jour-là, le « gros » lecteur se voit remettre cinq feuilles, le « petit » lecteur une seule, mais il n'y a aucun jugement porté. Et du fait de ce rôle de mémoire attribué à la fiche d'emprunt, elle doit être bien tenue, l'écriture lisible et constitue, plus qu'une évaluation quantitative, une mémoire précieuse de tous les titres lus. C'est la vraie vie, d'un véritable lecteur, qui apparaît alors dans les cahiers d'évaluation.

Je précise que la responsabilité de la bibliothèque pour un groupe d'enfants implique aussi le maintien en ordre de ce lieu, protégé par mon bureau, qui comporte quelques cousins, quelques meubles, de quoi s'isoler un peu de la salle de classe quand on y est assis. On y apprend à ranger un livre en montrant sa tranche, à estimer qu'un livre doit être réparé, à distinguer les fictions des documentaires... toutes compétences expertes de lecteur, dont l'apprentissage se fait pour chaque élève en douceur, ponctuellement et sur le vif, du fait de la rotation des responsabilités.

Ce rituel des « devoirs » constitue un pivot essentiel dans ma stratégie de réponse aux attentes institutionnelles, parentales et enfantines. Il a bien fonctionné en tant que tel depuis plusieurs années, dans des contextes divers. Et du point de vue de la Méthode naturelle, il garantit la singularité des processus : ces 20 minutes de lecture à la fois libre et obligatoire laissent chaque enfant entrer dans le désir autonome de lire à son rythme, selon sa propre singularité.

● LES CHOIX DES LIVRES

Les enfants doivent donc inscrire dans leur cahier de texte chaque jour

d'école le titre du livre qu'ils choisissent de lire à la maison pour le jour d'école suivant ; cela peut bien entendu être le même dans le cas des longs romans, et ne nécessite alors aucun choix. Dans ce cas, l'enfant va reposer sa fiche dans la corbeille prévue à cet effet et se contente de compléter son cahier de textes avant de se mettre au travail individuel qui commence un quart d'heure après le moment des « devoirs ». Mais comme il est toujours possible d'emprunter jusqu'à quatre livres, cela laisse la possibilité de lire plusieurs livres et plusieurs types de livres en même temps – voire de lire tranquillement pendant ce quart d'heure dédié. La durée d'emprunt n'est régie par aucune règle, mais s'autorégule par le sentiment, annuellement énoncé en réunion de coopérative, que le livre peut manquer à la classe s'il est emprunté trop longtemps. Souvent, les documentaires, et particulièrement les *BTj*, sont empruntés longtemps mais restent en classe dans les casiers, pour pouvoir être consultés par d'autres. En effet, les élèves finissent par connaître les ressources de leur bibliothèque, et les *BTj* (sur le chat ou sur les pingouins, ou sur les pirates...) sont souvent citées en renfort pour une précision lors de l'écriture d'un texte libre.

Mais de manière générale, les livres ne séjournent pas longtemps hors des cartables à la maison. En effet, ils sont l'objet d'un trafic, au sens propre, qui fait qu'ils ont une valeur dans la mesure aussi de leur circulation. Les livres circulent, et avec eux circule le désir de lire. Tous les matins, il y a foule dans la bibliothèque. J'ai installé mon bureau juste à côté, et je m'y tiens assise, prête à accueillir tout ce qui arrive avec les enfants le matin. J'y suis souvent en train de lire un livre de notre bibliothèque, pour pouvoir préciser quelque chose, ou découvrir les nouveautés. Je me sers ainsi de ce que je sais de l'apprentissage par imitation, et je donne l'exem-

ple. En début d'année, la plupart du temps, je me contente d'écouter leurs dialogues autour des livres. Je ne m'y immisce que lorsque je le juge opportun, et cela prend parfois de longs mois pour certains timides, effarouchés par l'apprentissage de la lecture, qui ont besoin d'éprouver longuement l'absolue sécurité de ce rituel, et l'authenticité de la liberté de choix. Ainsi, lire *Les Belles Histoires* pendant plusieurs mois, à un rythme lent, a convenu à Oriane si discrète en début de CE2. Plus tard, vers le mois de février, elle a pu se régaler des recueils poétiques de Desnos, et aborder les petits romans.

Le matin, j'écoute la naissance de la critique, des jugements péremptaires, des contresens et des stratégies (au CE2, il n'est pas rare qu'une *BTj* ne soit lue que par les légendes des illustrations...). Je note mentalement les préférences, les étonnements, les rires gênés et les découvertes lumineuses. Longtemps, je me contente de vérifier pour chacun, dans un bref dialogue, la tenue de la fiche de bibliothèque, sans commentaire aucun, si ce n'est une exigence d'exactitude et de soin dans la copie du titre – ce qui implique, non seulement de copier sans erreur aucune, mais aussi d'identifier le titre, ce qui n'est pas toujours évident. Cela me permet de prendre connaissance de leurs premiers choix, et de leur vitesse de lecture à la maison, de leurs singularités de lecteur. Bien entendu, je mentionne et je valorise toutes les réussites.

● DIALOGUES DE LECTEURS : UN MILIEU SOCIAL

Pour les anciens de la classe (je me débrouille pour en garder chaque année si possible), il y a déjà un profil de lecteur qui s'est dessiné, et je me permets, en fonction de chacun, de questionner, de suggérer, de solliciter ou d'imposer l'emprunt de tel ou tel livre (quitte à ce que ce ne soit que le quatrième livre emprunté, qui ne sera

que vaguement ouvert, je le sais), et de discuter de la lecture d'un autre, au cours d'un « dialogue de lecture ». Les enfants deviennent progressivement tous, sans exception, friands voire demandeurs de ces échanges qui sont fondés sur une connaissance assez profonde de leur personnalité, du fait de notre pédagogie qui cultive la recherche des lignes de vie dans presque tous les langages (je précise que je pratique la Méthode naturelle corporelle, en « écriture », en arts, in English, en mathématiques...). Je mémorise de mon mieux ce qu'ils ont lu, pour mieux les conseiller. Par exemple, en fin d'année, les enfants de CM1 deviennent capables de lire des textes difficiles, et je les sollicite suivant leur compétence, pour leur permettre d'accéder à la littérature « adulte », je les questionne sur l'avancée de leur long cheminement pour qu'ils ne se sentent pas paradoxalement pénalisés par leurs récentes compétences de « lecteur au long cours » qui leur permettent d'aborder seuls des livres de François Place, de Le Clézio, de Giono ou d'Hemingway, ou des *BTj* passionnantes...

Toutes les modalités sont possibles dans ces discussions à la bibliothèque : à plusieurs sans moi, sur un livre à grand succès, dont on commente les meilleures pages, à plusieurs avec moi, où je suggère d'éventuelles interprétations divergentes d'un passage, à deux élèves, à un élève avec moi et les autres écoutent, ou pas... Ces dialogues complètement informels sont les signes apparents du vivant désir de lecture. Je les interprète comme les signes d'une pratique sociale réussie. Je m'en sers de moments de contraintes, explicites mais expertes : je traque les incompréhensions, les erreurs d'interprétation (« Oh ben celui-là, il finit mal dis donc... » « Ah bon ? Moi je n'avais pas compris ça ! »). J'interviens aussi pour souligner l'ambiguïté de tel passage, ou aider la recherche ardente du

dernier Claude Ponti que Louis n'a pas encore lu, ou réserver le livre animé en anglais pour le cours d'anglais avec l'autre classe : il y a une vie intense à la bibliothèque, à laquelle je participe de plein droit, mais sans imposition directe.

● DIALOGUES D'AUTEURS : UN MILIEU CRÉATIF

Au fur et à mesure de l'année, la lecture s'invite de fait dans le travail d'écriture : par exemple, tel texte de Maël a suggéré le motif de l'île déserte et de Robinson, et les a conduits à me proposer de leur lire en classe le livre de Michel Tournier *Vendredi ou la vie sauvage* présent dans la bibliothèque, et dont l'image de couverture était suggestive. La similarité de certains épisodes entre le texte de Maël et celui de Tournier (les lianes, le radeau, l'arbre comme poste de vigie, la cabane) les a troublés. De chez eux, sont ensuite venues des versions du *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe (que j'aurais apportées si aucun enfant ne l'avait fait). Et à la suite de cette lecture magistrale oralisée, tous les CM1 ont successivement lu ce livre, intégralement, chez eux, alors qu'il est plutôt ardu pour cet âge. Ce qui en dit long sur la puissance du désir, quand il est alimenté par une pratique sociale qui fait sens. Le même genre de déroulement a eu lieu cette année aussi pour *Le Petit Prince*. Enfin, il arrive souvent que les discussions de bibliothèque s'invitent en classe, pour lire à voix haute un passage qui rappelle le texte d'hier de Maïlys, pour conseiller publiquement tel nouveau livre, pour montrer un élément précis découvert à la suite d'une lecture : la lecture s'invite dans l'écriture, et elles se fécondent mutuellement.

La qualité littéraire des remarques faites par les élèves aux auteurs des textes présentés oralement à la classe est la preuve que cette activité de lecture n'est ni prise de manière ludique,

ni trop contraignante, ni incomprise : elle est vécue comme une ouverture à la culture universelle, une porte vers l'émancipation de la pensée, notamment par l'écriture. Le fait que les enfants soient capables d'identifier les diverses influences (« Tu t'es inspiré des textes de Damien, de Loïc et de Prévert ! ») quand ils lisent un texte, ou de les revendiquer quand ils écrivent un texte, signifie qu'ils ont adopté l'attitude experte de l'auteur de culture, créateur conscient de ses sources. Il me semble qu'ils acquièrent ainsi la compétence de « lecteur critique », notamment du fait des interrelations entre la lecture et l'écriture, de la longue durée croisée avec la quotidienneté, et de la qualité vécue des échanges sociaux autour du livre, dont la lecture au sens propre est pourtant en majorité réservée à l'intimité solitaire de la maison.

● CONCLUSION

Pour que la lecture prenne en classe, comme prend un arbre dans un jardin, il m'a fallu beaucoup investir de temps et d'argent certes, mais aussi tâtonner, passer du classeur collectif d'emprunt à la fiche individuelle, de l'emprunt libre et « sauvage » à une attention minutieuse de ma part, de la liberté du moment de l'emprunt au moment dédié chaque jour à la bibliothèque, des devoirs de lecture optionnels à la lecture comme principaux devoirs obligatoires...

Mon expérience raconte donc qu'un désir de lire jubilatoire peut naître sur un fond apparent d'obligation et de conformité institutionnelles, que le milieu « bibliothèque de la classe » peut être si riche de désirs que chaque enfant en emporte chez lui assez pour s'en nourrir spirituellement, et revienne à son tour enrichir sa vie et celle de la classe de ses propres textes, témoins lumineux de l'acte de penser.