

Les articles rassemblés dans ce volume reprennent et développent la réflexion engagée lors de la journée d'étude internationale organisée en mai 2012 par l'IUFM/Université de Cergy-Pontoise. Ces contributions autour du carnet/journal de lecteur/lecture, proposées par des chercheurs issus de plusieurs pays francophones, prennent majoritairement appui sur des situations expérimentées dans les classes, de l'école à l'université, et en formation d'enseignants. Suite à son entrée dans les programmes de l'école primaire en 2002 et malgré son absence dans les textes officiels de 2008, le carnet/journal est en effet devenu un objet de recherche empirique tant pour les didacticiens du français que pour ceux de la littérature. Néanmoins, pour un grand nombre d'enseignants, il demeure un objet scriptural mal identifié. La variété des formes qu'il revêt, des usages qu'il suppose et des dénominations qu'il emprunte, de la maternelle à l'université en passant par la formation professionnelle, invite à s'interroger sur les choix didactiques qui président à son utilisation dans les classes ainsi que sur les conceptions relatives à l'enseignement du français et à celui de la lecture de la littérature que ces choix sous-tendent. Sont également questionnés les changements de posture d'enseignement et la maîtrise de nouveaux gestes professionnels que l'utilisation de cet outil didactique requiert.

Sylviane Ahr, membre du laboratoire École Mutations Apprentissage, et Patrick Joole, membre du Centre de Recherche Textes et Francophones, sont tous deux agrégés de lettres modernes, maîtres de conférences en langue et littérature françaises à l'université de Cergy-Pontoise/IUFM. Leurs travaux portent sur l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire ainsi que sur la formation des enseignants des premier et second degrés.

Prix public de vente : 18,00€
ISBN : 978-2-87037-783-3



© 2013, Presses Universitaires de Namur
Rempart de la Vierge, 13 - 5000 Namur (BE)

Carnet/journal de lecteur/lecture

*Quels usages, pour quels enjeux,
de l'école à l'université ?*

sous la direction de
Sylviane AHR et Patrick JOOLE

DIPTYQUE

Une collection du CEDOCEF

Quelques implications du recours au journal de lecture comme dispositif d'apprentissage

Jean-Louis DUFAYS

En complément de l'étude publiée ici par Séverine De Croix¹, je me propose dans ce court article de dégager quelques implications du recours au journal de lecture en tant que dispositif d'apprentissage en classe de français. En l'occurrence, je considérerai ce dispositif de trois points de vue : celui de la posture d'enseignement, celui des gestes professionnels et celui de la transmission de la littérature.

En ce qui concerne la posture d'enseignement

Pour l'enseignant, inviter ses élèves à tenir un journal de lecture va inévitablement de pair avec une transformation de sa propre posture éducative. Cela l'amène tout d'abord à abandonner son rôle de transmetteur et de vérificateur d'apprentissages pour devenir à la fois un « dévolueur », qui se met en retrait pour favoriser l'activité autonome des élèves face aux textes, et un « clinicien », qui s'attachera, par la lecture des écrits ainsi produits, à détecter les difficultés de ses élèves. Pour autant, faire tenir un journal de lecture ne se limite pas à laisser faire les élèves et à réagir ensuite : dans le dispositif mis en œuvre par S. De Croix, on constate qu'en amont de l'activité des élèves, l'enseignant est également un « banquier » qui s'est constitué une réserve de textes adaptés à ce type d'exercice, ainsi

¹ ... laquelle prolonge sa thèse de doctorat (De Croix, 2010), que j'ai eu le plaisir de codiriger.

qu'un « lecteur modèle » qui a pris le temps de « préanalyser » finement chaque texte ainsi proposé. Enfin, il accompagne le dispositif au cours même de son déroulement par les tâches, les questions et les commentaires qu'il y associe pour guider la lecture des élèves sans imposer ses hypothèses : en cela, il se fait aussi « inventeur », « questionneur », « régulateur » et « étayeur ».

En ce qui concerne les gestes professionnels

Parallèlement à cette mobilisation de postures multiples, l'accompagnement d'un journal de lecture met en jeu tous les types de « gestes » professionnels dont parle D. Bucheton (2009). En premier lieu, un tel dispositif va nécessairement de pair avec la mise en place d'une atmosphère qui lui est propice : pour que les élèves puissent s'engager de manière authentique dans le processus, il s'agit à la fois de les mettre en confiance et de les rassurer sur la liberté dont ils disposent. En second lieu, l'enseignant développe à cette occasion maints gestes d'étayage et d'enseignement en diversifiant les types de questionnement à l'égard des élèves. Troisièmement, en se montrant attentif au calendrier, au lieu et au contexte de la tenue du journal, il pilote les dimensions spatio-temporelles de l'apprentissage. Quatrièmement, en articulant dans ses interventions une diversité de démarches et de savoirs, il effectue des gestes de tissage, tout en restant centré sur le savoir qu'il cherche à développer chez les élèves. Enfin, en adaptant ses interventions au profil des élèves, à leurs réactions, à leurs difficultés, il multiplie les gestes d'ajustement.

Outre ces « gestes » qui ont été catégorisés et définis par D. Bucheton, l'accompagnement du journal de lecture me semble en mobiliser deux autres : d'une part, le pointage (Mondada, 2004), par lequel l'enseignant attire l'attention des élèves sur les lieux ou les dimensions du texte à questionner, et d'autre part l'institutionnalisation (Sales Cordeiro & Schneuwly, 2007), c'est-à-dire le geste qui consiste à nommer en vue de les « capitaliser » les démarches pertinentes mises en œuvre par les élèves et les savoirs qui en résultent.

Sur la conception de la transmission de la littérature

Au-delà de la posture et des gestes de l'enseignant, le journal de lecture instaure une forme particulière de transmission de la littérature qu'il est intéressant de décrire à l'aide des catégories proposées par G. Sensevy (2011). Celle-ci se caractérise d'abord par la dévolution dont j'ai parlé plus haut : il s'agit de laisser à l'élève le « dernier mot », tout en le guidant constamment. En même temps, elle se présente comme une démarche fondée sur la « réticence » et la « résistance » : non seulement celles des textes qui sont donnés à lire (Tauveron, 1999), mais aussi celles de l'enseignant, qui, pour permettre aux élèves de s'appropriier eux-mêmes leurs lectures, se doit de résister à la tentation d'aller vite, de simplifier, de tout dire soi-même.

Ce qui est transmis ainsi, ce n'est pas seulement la connaissance des textes, c'est aussi la perception de leur(s) sens et de leur(s) valeur(s), et, plus encore, la réflexion sur le sens et la valeur des lectures, de l'acte de lire, ainsi qu'une habitude de questionner les textes... et, finalement, une pratique conjugée de la lecture et de l'écriture.

Quelles perspectives pour continuer ?

La diversité des enjeux qui lui sont liés ne doit pas empêcher de constater que, d'après les rares enquêtes sur les pratiques enseignantes dont on dispose², le journal de lecture paraît, jusqu'à ce jour, assez peu pratiqué par les enseignants, et qu'il reste perçu par beaucoup d'élèves comme une tâche « scolaire » plutôt que comme une pratique sociale de référence dans laquelle ils désirent s'engager de manière authentique.

La seconde de ces limites n'a rien d'une fatalité : elle doit stimuler l'enseignant à accompagner l'activité par une mise en

² Celle que j'ai moi-même menée récemment auprès de 36 enseignants belges des trois dernières années du secondaire a révélé que seulement 5 d'entre eux recouraient occasionnellement à ce dispositif (cf. Dufays, 2011 : 31).

évidence constante du sens de la démarche, ainsi que par des encouragements réguliers, des consignes variées et un accompagnement ajusté, mais aussi, en même temps, par une certaine liberté... et, autant que possible, par une dimension « ludique », dont on sait combien elle est propice à débloquent l'écriture chez les élèves.

Quant à la première limite – celle qui tient à la maigre place du journal de lecture dans les pratiques enseignantes –, elle incite à faire du journal de lecture un nouvel objectif stratégique pour la formation des enseignants. Dans ce cadre, ne serait-il pas pertinent d'inviter les enseignants stagiaires à faire écrire par leurs élèves des journaux (ou des cahiers, ou des carnets) de lecture avec des objectifs variés (en lien avec une ou plusieurs lecture(s) longue(s), avec ou sans consignes, avec ou sans évaluation...), dans des contextes (niveaux / filières) divers et selon des formats variés (usage régulier ou non, guidé ou non) ?

Enfin, au-delà de la formation mais en support de celle-ci, le journal de lecture apparaît comme un objet de premier intérêt pour la recherche en didactique du français. Le moment est peut-être venu à cet égard de « capitaliser » et d'articuler entre elles un tant soit peu les recherches déjà menées. En outre, l'intérêt serait grand, à l'avenir, d'enquêter sur la place et les formes des journaux de lecture dans les pratiques effectives. Et il serait encore plus grand si on entreprenait sur cette base de mesurer sans a priori les effets produits sur les élèves par les différentes formes de journaux de lecture. On pourrait ainsi mieux identifier tant les « bonnes pratiques », celles qui apparaissent comme fécondes, que les moins bonnes, qui s'avèrent contre-productives. N'est-ce pas d'ailleurs à une telle analyse que se consacre désormais la part la plus essentielle de la recherche en didactique ?

Bibliographie

- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès (Formation).
- DE CROIX, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve : Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, CRIPEDIS-CEDIL.
- DUFAYS, J.-L. (2011). Les textes du lecteur en situation scolaire. In C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (éd.), *Textes de lecteurs en formation* (19-32). Bruxelles : Peter Lang (l'héocrit).
- MONDADA, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.
- SALES CORDEIRO, G. & SCHNEUWLY, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, 56, 67-79.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck (Perspectives en éducation et formation).
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.