faits datés et chiffrés, des cartes ; d'autres détails dans les annexes : écriture, cuisine, etc. et exemples d'humour indien devant le tourisme débile. Fiche dans ce numéro.

Dans la collection National Geographic Society : **Les merveilles du comportement animal,** recueil d'articles de spécialistes américains, regroupés en six chapitres et un épilogue ; très bonnes illustrations, index, notes bibliographiques.

Chez Hachette, le Guide explo de la montagne, de Paul-Henry Plantain, a déçu : trop d'activités de bricolage et une installation trop élaborée ; pas assez d'observations directes et de détente au contact de la nature.

Chez Nathan, un nouvel album de Piero Ventura : **Le voyage de Marco Polo**, avec les illustrations de qualité et le texte accessible qu'on avait déjà appréciés dans le Christophe Colomb ; pour les 7-10 ans, et au-delà.

# note de lecture

Jean Foucambert
*La manière d'être lecteur.*
Sermap, 1976.

L'auteur pose dès le début de son livre le but qu'il poursuit : « présenter un ensemble de pratiques pédagogiques en rapport avec l'apprentissage de la lecture chez l'enfant de deux à onze ans » et ceci en partant des mauvais résultats obtenus par la pédagogie actuelle. Ces résultats sont dus avant tout au fait que les pédagogues pensent que l'enfant apprend à lire en apprenant à oraliser : apprendre à lire ce serait alors faire correspondre les signes graphiques (graphèmes) à des paroles (phonèmes) pour pouvoir leur attribuer un sens. Proposition erronée que Foucambert entreprend de réfuter.

Sa démonstration s'appuie sur une double définition qui vise à distinguer la notion d'apprentissage de la notion d'enseignement. En effet l'apprentissage, ou plutôt les apprentissages doivent permettre à l'individu de se développer globalement en le plaçant dans des situations vraies : « On n'apprend pas en faisant semblant ». L'enseignement doit être compris comme une aide, « un ensemble d'interventions qui se proposent d'agir sur un apprentissage » soit en apportant des informations, soit en provoquant la répétition d'un aspect du comportement pour l'améliorer ou le révéler, soit en permettant à l'enfant d'étudier sa propre conduite. Pour que l'enfant apprenne à lire, il doit pouvoir être dans une situation fonctionnelle, c'est-à-dire exercer un comportement de lecteur.

Ainsi pour définir une pédagogie de la lecture à partir de situations fonctionnelles, il faut d'abord répondre à la question : « Qu'est-ce que lire ? » Foucambert répond : « Lire consiste à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification ». Autrement dit, la lecture à haute voix, le déchiffrement et la parole intérieure n'ont pas de point commun avec la vraie lecture qui permet de passer directement des signes écrits aux concepts.

L'auteur étudie alors l'histoire de l'apprentissage de la lecture tel que l'enfant le construit ; cette histoire s'échelonne sur trois étapes : de 2 à 5 ans, de 5 à 8, de 8 à 11, soit trois cycles répartis dans la totalité de la scolarité élémentaire. Une même construction s'impose pour ces trois cycles : l'enfant vit dans un monde de signes écrits qui lui servent de guides ; de même que la parole, la lecture est devenue un phénomène social. Ainsi les situations vécues par l'enfant à l'école doivent inclure l'écrit, même si celui-ci n'est pas encore dominé. L'école doit donc favoriser des situations fonctionnelles, c'est-à-dire des situations d'apprentissage de la lecture qui s'intégreront dans l'ensemble des activités de l'enfant et en quelque sorte dans l'ensemble de ses projets de vie. Les situations proposées par Foucambert varient selon les trois cycles de départ mais on y retrouve à des degrés différents le coin bibliothèque, l'utilisation de l'écrit comme une mémoire des projets collectifs et individuels dans la classe, la communication avec d'autres groupes, par le biais notamment de la correspondance scolaire, la présence constante de formes écrites sur les objets usuels et le jeu. Les interventions d'enseignement viendront alors comme une aide normale à l'apprentissage en essayant de suivre les comportements manifestés par l'enfant pour l'amener à son plein épanouissement : apports d'informations pour tirer une signification d'un texte inconnu ou incompris ; mémorisation des éléments nouveaux découverts dans le texte ; des exercices structuraux à partir d'une phrase ; des exercices d'anticipation pour restituer des mots manquants dans un texte. Quand le corpus écrit sera suffisamment étendu (dès 7-8 ans), on favorisera une réflexion sur les correspondances entre la chaîne orale et la chaîne écrite pour aboutir à une maîtrise de la langue : autrement dit, la maîtrise de l'écrit permet d'accéder au niveau général de la langue. Il sera alors temps de structurer des disciplines, objets d'étude qui n'ont pas leur place à l'école élémentaire. C'est dans le dernier cycle d'apprentissage qu'on pourra utiliser avec profit la véritable lecture à voix haute, celle dans laquelle la diction est décalée de plusieurs mots par rapport à la vision et qui entraînera sous cette forme à la lecture silencieuse. On favorisera aussi une lecture adaptée au rythme du texte et aux intentions de son lecteur, et des discussions autour de textes.

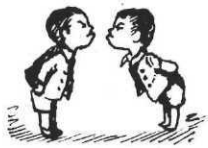
L'auteur conclut sur les aspects matériels d'une telle pédagogie.

...

Brigitte Richter

Jean Foucambert est né en 1937. Il a été pendant dix ans instituteur d'une école rurale. Devenu inspecteur de l'Éducation, il est actuellement responsable au service de la recherche de l'I.N.R.P. des études sur l'organisation pédagogique de l'école élémentaire.

# note de lecture



Peggy Sullivan
*Problems in school media management.*
New York, Bowker, 1971, Problem-centered approaches to librarianship.

Il s'agit de l'étude d'une trentaine de cas qui peuvent se présenter dans l'utilisation d'une bibliothèque à l'intérieur d'une école primaire ou secondaire. Le principe des livres de cette collection, qui sont utilisés pour la formation des bibliothécaires, est de présenter chaque cas de façon anecdotique et d'en profiter pour poser un certain nombre de questions. Ainsi l'étudiant ou le lecteur a exactement les mêmes données que celui qui pose le problème. Ce qui n'est pas le cas quand on part d'une situation réelle — et on évite de conclure trop facilement sur la bonne solution : la réalité est ambiguë.

Il semble, en Amérique, que les professeurs eux-mêmes enseignent en classe à leurs élèves comment utiliser la bibliothèque pour leurs recherches. Un des cas proposés est celui d'une classe dont le professeur a négligé cette préparation : c'est le bibliothécaire de lecture publique qui s'en aperçoit et en avertit son collègue de la bibliothèque d'école qui, aussitôt, organise pour cette classe une séance d'initiation à l'utilisation des fichiers, des index, etc. Le professeur y voit une critique de son enseignement et s'en offense...

Ou encore on retrouve l'apparent conflit entre le souci de la bibliothèque d'école de faire respecter le bien commun qu'est le matériel de la bibliothèque et le souci des enseignants de développer chez leurs élèves la liberté individuelle, ce qui implique par exemple qu'un enfant peut rapporter en classe un autre livre de poche que celui qu'il avait emprunté...

Ou cet élève envoyé à la médiathèque pour y chercher la réponse à une question qu'il n'a pas su résoudre, ce qui lui fait « sécher » les explications que reçoit pendant ce temps le reste de la classe et alors que ses camarades ont pu trouver facilement la réponse dans l'encyclopédie présente dans la classe.

Ici, c'est un professeur un peu rigide qui fait remplir à ses élèves des fiches de lecture pour être sûr qu'ils lisent beaucoup dans tous les genres, et qu'ils élèvent régulièrement leur niveau de lecture ; alors que le bibliothécaire voudrait leur offrir un moment de détente en leur présentant des livres un peu plus enfantins, qu'ils n'ont peut-être pas rencontrés plus jeunes ou qu'ils vont avoir plaisir à retrouver. Le professeur y voit un encouragement à la régression et marque son agacement.

Là, c'est un bibliothécaire trop « parfait » qui devient peu à peu l'assistant, voire l'espion du principal, et dirige si bien les lectures des enfants que les professeurs en viennent à s'en reposer sur lui et à se désintéresser de la question. Lorsqu'il ne fait pas le travail des enfants à leur place...

Le bibliothécaire doit-il se soucier de l'usage que les professeurs font des médias ? Que peut-il ou que doit-il faire s'il a l'impression que tel professeur les utilise pour occuper les enfants et pouvoir faire autre chose pendant ce temps ?

Et toujours l'oscillation entre centralisation et décentralisation.

Là où les écoles françaises tendraient à voir le besoin de passer de la bibliothèque de classe à la bibliothèque d'école, l'école américaine, pour laquelle la bibliothèque au cœur de l'école est chose acquise, tend à créer, en plus, des bibliothèques par départements (langues, arts, sciences). Mais lorsqu'il est question d'ouvrir tard le soir, pour des raisons de personnel évidentes, il est plus simple de n'ouvrir que la bibliothèque centrale. N'est-ce pas remettre en question l'intérêt des bibliothèques par départements ?

Aux États-Unis comme ailleurs, et en dépit des bibliothèques d'école, la bibliothèque publique risque de devenir une annexe de l'école, ne serait-ce qu'en raison des horaires d'ouverture plus tardifs. Comment éviter que la bibliothèque publique se réduise à une salle d'études ou à un lieu de rendez-vous pour les écoliers ou les étudiants, ce qui chasse le reste du public potentiel ?

Bien d'autres questions sont posées, sans que soit donnée la solution. Ce qui semble intéressant, c'est à quel point ces questions peuvent nous concerner, nous qui en sommes à peine au début d'un développement très important aux États-Unis, celui des bibliothèques d'école. En le constatant, on pourrait espérer éviter ce qui est actuellement l'expérience des B.C.P. (*cf.* l'article de Jean-Noël Soumy) : que chacun fasse son expérience dans son coin, sans tenir compte de l'expérience des autres et retrouve, dans son tâtonnement, des « solutions » qui ont dû être abandonnées par d'autres.

Marie-Isabelle Merlet