

LIRE ET FAIRE LIRE,
MOSAÏQUE DE SENS ET IMPORTANCE DU CADRE.

Anita Cuenat

Octobre 2006

Mémoire de licence rédigé sous la direction
de Madame la professeure Anne-Nelly Perret-Clermont
Université de Neuchâtel
Institut de Psychologie

TABLE DES MATIERES

1	INTRODUCTION	4
1.1	CONTEXTE DU MEMOIRE : L'ASSOCIATION ET LE PROGRAMME LIRE ET FAIRE LIRE	5
1.2	CADRE DU MEMOIRE : LFL AU LOCLE	6
1.3	CADRE THEORIQUE	6
1.4	METHODOLOGIE	7
1.5	PLAN	7
2	CADRE THEORIQUE	8
2.1	INTRODUCTION	8
2.2	DECOUVRIR LE PLAISIR DE LIRE A TRAVERS DES ANIMATIONS	9
2.2.1	LES ANIMATIONS LECTURE ET LEUR EFFICACITE	10
2.2.2	LES BIBLIOTHEQUES DE RUE	12
2.2.3	CONCLUSIONS	14
2.3	QU'EST-CE QUE LA LECTURE ? ET QUELS EN SONT LES PLAISIRS ?	15
2.3.1	DEFINITIONS DE LA LECTURE	15
2.3.2	PLAISIRS DE LIRE ET/OU SENS DE LIRE ?	17
2.3.2.1	Mobiles de lecteurs	17
2.3.2.2	Comment construire ces mobiles	20
2.3.2.3	A la source du désir de lire	22
2.3.3	CREATION DE SENS ET RELATIONS INTERPERSONNELLES	24
2.4	PSYCHOLOGIE SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION DE SENS	25
2.4.1	DEFINITION DE LA SITUATION, ELABORATION D'UN « SENS POUR SOI » ET CONTEXTES	26
2.4.1.1	Contexte préexistant et structurant : les dimensions interpersonnelles, institutionnelles et culturelles	27
2.4.1.2	Contexte (re)construit et (ré)interprété : la dimension interactionnelle	28
2.4.2	CONSTRUCTION D'UN "SENS POUR SOI" ET RESSOURCES	29
2.4.2.1	Outils culturels	30
2.5	PSYCHOLOGIE SOCIOCULTURELLE ET THEORIE DE L'ACTIVITE	31
2.5.1	LA NOTION D'ACTIVITE	31
2.5.2	L'OBJET ET LE MOBILE DE L'ACTIVITE	32
2.5.3	LES OUTILS ET LES SIGNES DANS L'ACTIVITE	34
2.6	RELATIONS INTERGENERATIONNELLES : QUELLES PARTICULARITES ?	35
2.6.1	QUELLE DEFINITION POUR LA NOTION DE GENERATION ?	35
2.6.2	LA DYNAMIQUE DES RELATIONS INTERGENERATIONNELLES : RECIPROCITE, ECHANGE ET LIEN SOCIAL	36
2.6.2.1	Donner-recevoir-rendre dans les projets intergénérationnels	36
2.6.3	LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE DANS LES RELATIONS ENTRE GRANDS-PARENTS ET PETITS-ENFANTS	40
2.6.3.1	Accès à la maturité psychologique et personnes âgées	41
2.6.3.2	Qu'est-ce qu'apportent les grands-parents à leurs petits-enfants ?	42
2.7	ESSAI DE SYNTHESE ET QUESTIONNEMENTS	42
2.7.1	LIRE ET FAIRE LIRE, UNE ACTIVITE DE LECTURE COMPLEXE ET MULTIDIMENSIONNELLE	43
2.7.2	LIRE ET FAIRE LIRE, UNE ACTIVITE DEFINIE DE L'EXTERIEUR ET DE L'INTERIEUR	44
2.7.3	LIRE ET FAIRE LIRE, UNE GESTION PARTICULIERE DES PLACES ET DES RELATIONS ?	46
2.7.4	LIRE ET FAIRE LIRE, DES SITUATIONS DE RUPTURE ET/OU DE CONTINUITE ?	48

3	<u>METHODOLOGIE</u>	49
3.1	RECUEIL DES DONNEES	49
3.2	QUELQUES REFLEXIONS AUTOUR DE L'OBSERVATION ET DE SES ENJEUX	51
3.3	TRANSCRIPTIONS DES DONNEES	51
4	<u>ANALYSE</u>	53
4.1	LA CONTEXTUALISATION DE LIRE ET FAIRE LIRE	53
4.1.1	DEMARCHE D'ANALYSE	53
4.1.2	LES CONTEXTES DES SITUATIONS LFL	57
4.1.2.1	Création et développement de LFL en France et en Suisse	57
4.1.2.2	Structure et objectifs de base de LFL en Suisse	58
4.1.2.3	Le "cadre du cadre" des situations LFL	61
4.2	LES CADRES DES SITUATIONS LFL	67
4.2.1	GRUPE "IRENE"	69
4.2.1.1	Analyse	70
4.2.2	GRUPE "IVAN"	82
4.2.2.1	Analyse	82
4.2.3	GRUPE "ILONA"	95
4.2.3.1	Analyse	96
5	<u>DISCUSSION</u>	104
5.1	LES SENS DES ACTIVITES LIRE ET FAIRE LIRE	104
5.2	LES APPORTS DE LFL AU NIVEAU DE LA LECTURE CHEZ LES ENFANTS	108
5.3	LES AUTRES APPORTS DE LFL POUR LES ENFANTS	109
5.4	LES APPORTS DE LFL POUR LES INTERVENANTS	110
6	<u>CONCLUSION EN GUISE D'OUVERTURE</u>	111
7	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	113
8	<u>ANNEXES</u>	118
	GRUPE IRENE	118
	GRUPE ILONA	129
	GRUPE IVAN	147

PRELUDE

« (...) la démarche scientifique est,
au moment le plus important, une hypothèse poétique »

Francis Ponge

Mille mercis à :

Madame Perret-Clermont pour avoir accepté les vicissitudes de mon travail de mémoire et pour les retards endurés.

Olivier Guyot, aux intervenantes et à l'intervenant qui m'ont accueillie avec chaleur et sympathie, et qui m'ont offert de leur temps pour discuter, échanger.

Mon compagnon de vie, à ma correctrice, à mes amies d'étude, à ma famille pour m'avoir soutenue durant ce long processus... et pour avoir supporté mes sautes d'humeur.

1 INTRODUCTION

De nos jours et dans notre société, la lecture apparaît comme essentielle pour la vie quotidienne. L'école devient de plus en plus attentive sur ce point, pour preuve la rentrée scolaire dans le canton de Neuchâtel, où la lecture prenait une place considérable. La peur du fantôme de l'illettrisme est bien présente, comme la question des relations entre générations, tant au niveau scientifique que médiatique.

Lorsque j'ai pris connaissance de LFL et de sa mise sur pied au Locle, cela m'a énormément "titillé" et enthousiasmé, j'ai donc décidé d'en faire le cadre et le contexte de mon mémoire. La démarche entreprise dans ce mémoire vise à décrire et comprendre la réussite générale de "lire et faire lire" au Locle, ainsi que les difficultés vécues et surpassées. Mon travail consistera à tenter de mettre en évidence les enjeux, les processus psychosociaux liés à ces situations et aux personnes qui y participent, dans le cadre d'une approche psychosociale et socioculturelle du développement.

Une partie de mon travail aurait pu se constituer par l'évaluation des trois objectifs principaux de Lire et Faire Lire : baisser l'illettrisme, donner l'envie de lire, offrir des occasions à des générations différentes de se rencontrer. Mais mon intérêt ne repose pas sur cette volonté de jauger, il se rapporte plutôt à une envie de comprendre ce qui se passe dans le hic et le nunc des situations.

En effet, mon mémoire est de type monographique, c'est-à-dire qu'il prend pour sujet d'étude, dans mon cas, une expérience "pédagogique et sociale" spécifique qui est *Lire et Faire Lire*. Le souci est de comprendre de quoi est fait la réalité de cette expérience, pour mon travail, le questionnement est issu de la théorie et du terrain. Comme toute situation sociale, *Lire et Faire Lire* est une situation complexe, et par conséquent dans le cadre de mon mémoire, je ne pourrai certainement pas tout analyser, je me focaliserai donc sur certains points.

1.1 CONTEXTE DU MEMOIRE : L'ASSOCIATION ET LE PROGRAMME LIRE ET FAIRE LIRE

“Lire et Faire Lire“ (LFL) désigne une association et un programme lancés en France en octobre 1999¹. Ces derniers ont été relayés en Suisse par la Fondation pour l'écrit en mai 2000.

Les objectifs de LFL, qui transparaissent dans la présentation de l'association², sont de transmettre le plaisir de la lecture et de rapprocher les générations. LFL est un programme et une action qui touchent à la lecture et aux relations entre générations, et qui espèrent par cette “animation“, “activité“ construire le plaisir de lire chez les enfants, c'est-à-dire développer un comportement de lecteur, ainsi que rapprocher les générations.

Une présentation plus détaillée sera réalisée dans la partie analyse, dans laquelle les contextes des situations étudiées seront abordés.

Certaines questions, me semble découler de ce qui précède. En voici quelques unes auxquelles j'espère pouvoir répondre à la fin de ce travail.

Si LFL met en place une telle action, cela signifie-t-il que l'institution scolaire n'arrive pas ou plus à construire le plaisir de lire chez les enfants ?

Sa conception de la lecture, sa pédagogie, le temps à disposition, les priorités scolaires ne lui permettent-elle pas de donner le goût de la lecture à toute une cohorte d'enfants friands d'histoires et de vie ?

La lecture serait-elle, comme l'indique Dumontier, de Singly et Thélot (cité dans Poslaniec), moins attractive au vu d'une pédagogie sur le livre trop développée, ce qui rendrait le livre-loisir moins attractif car trop associé à l'univers scolaire, classé comme sérieux, voire ennuyeux ?

Au niveau des relations entre générations, doit-on comprendre qu'elles tendent à disparaître ? Les différentes générations ne se connaissent-elles plus ?

Les relations entre enfants et personnes âgées ont-elles des particularités permettant de transmettre ce plaisir ? Les personnes âgées possèdent-elles des caractéristiques spécifiques pour pouvoir construire le plaisir chez des enfants ?

¹ Pour plus d'informations à propos de LFL en France, leur site internet peut être consulté, www.lireetfairelire.com

² Le dépliant de présentation de l'association “Lire et Faire Lire“ peut être consulté en annexe, ou, pour une information plus étendue, voir leur site internet www.lireetfairelire.ch.

1.2 CADRE DU MEMOIRE : LFL AU LOCLE

Au Locle, LFL s'est développée grâce à M. Guyot, celui-ci s'est approprié le concept de l'action LFL et à créer un dispositif, une activité spécifique. Pour M. Guyot, il était important que la rencontre ait lieu chez l'intervenant-e ou dans son lieu de vie. La rencontre qui dure une heure, a lieu une fois par semaine durant toute la période scolaire. Pendant ce moment, l'intervenant-e comme les enfants lisent des histoires, souvent à haute voix, et partagent un goûter.

La réussite de LFL au Locle force l'admiration, en voici quelques indicateurs : M. Guyot a réussi à élargir l'offre à tous les enfants de l'école primaire de la ville ; les enfants viennent et sont rarement absents, ils en parlent positivement à leurs camarades, qui veulent à leur tour s'inscrire ; les adultes continuent et sont satisfaits...

Cette réussite n'est pas uniquement visible au Locle, mais aussi dans d'autres localités en Suisse et en France. Ce développement étonnant de LFL correspond peut-être à un besoin chez les enfants et chez les personnes à la retraite.

Ce qui m'importe premièrement, c'est de comprendre cette réussite, saisir en quoi les activités sont satisfaisantes pour tous et ce qui est en jeu pour les individus engagés d'une manière ou d'une autre dans ces situations, activités, tant au niveau des adultes et enfants participants, qu'au niveau de l'instigateur (M. Guyot) et qu'au niveau de l'institution scolaire (via son directeur).

Comprendre ce qui se passe dans de telles situations informelles va peut-être permettre de porter un regard nouveau, ou différent, sur le système scolaire, sur ses façons de considérer le savoir, la lecture, façons parfois trop hors de la vie... trop utilitaristes...

1.3 CADRE THEORIQUE

LFL regroupe des activités hors cadre scolaire (physique et symbolique), dont la finalité est de l'ordre de la transmission (transmettre le plaisir, le goût de lire) dans une situation d'éducation informelle. Lors de cette activité, certaines des actions ont pour but la lecture, lire une histoire aux enfants et les faire lire, et utilisent des objets

spécifiques : livres, albums, b.d, etc. Les personnes cadrant cette activité sont des personnes à la retraite et bénévoles.

Ce sont donc des situations particulières, dont je tenterai une modélisation. Pour ce faire, pour mettre à jour les processus peut-être visibles dans ces moments hebdomadaires de rencontre entre des enfants et des personnes à la retraite, à travers la lecture et les livres, je vais puiser dans différents domaines qui touchent mon objet d'étude.

Les situations LFL qui sont au centre de mon travail nécessitent, me semble-t-il, des appuis théoriques divers dans différents domaines. Pour étayer mon cadre théorique je m'appuierai sur le domaine de la lecture, sur la psychologie sociale de l'apprentissage et/ou du développement, sur la psychologie socio-culturelle, et sur le champ des relations entre générations.

1.4 METHODOLOGIE

Les données récoltées sont issues de trois types de méthodes. Il a donc été fait appel à des observations "nues" et des observations filmées, à des discussions informelles et des entretiens semi-directifs avec les personnes retraitées, et pour terminer un journal de bord a été tenu.

Lors de la transcription, il sera tenu compte des questionnements issus entre autres de la théorie.

Pour l'analyse, je me suis légèrement inspirée de l'analyse séquentielle.

1.5 PLAN

Le mémoire débutera directement avec la problématique et les ancrages théoriques et non pas par une présentation détaillée de LFL. Mon envie est de faire apparaître LFL au travers de l'analyse, pour montrer que LFL est quelque chose qui se vit, se co-construit, s'étend, se crée !

2 CADRE THEORIQUE

2.1 INTRODUCTION

Mon but, pour ce mémoire, est de saisir les raisons de la réussite de LFL au Locle. Il ne me semble pas inopportun de parler de réussite car, en effet, LFL s'est élargi à tous les établissements primaires du Locle, et le nombre d'enfants et d'intervenants a augmenté.

De plus, il m'a été dit que, chez certains enfants, la participation à cette activité a eu des effets bénéfiques au niveau de l'apprentissage de la lecture, et/ou du déroulement de l'année scolaire, et que certains intervenants en tiraient des bénéfices personnels.

Il semble essentiel de capter « les raisons d'être satisfaits » des uns et des autres, car elles ne sont pas nécessairement les mêmes, « et surtout ne sont pas toujours prévisibles » (Muller, Perret-Clermont et Marro, 2000, p.32).

Quelles sont les raisons d'être satisfaits de l'activité LFL pour chacun de ses participants ? Quel sens lui est-elle donné ?

A quelles conditions individuelles, interpersonnelles, sociales, culturelles la situation LFL fait-elle sens pour les personnes ?

Quelles compétences, stratégies, ressources mettent-elles en œuvre pour donner un sens à ce qu'elles vivent et font, à ce qui est fait, à ce qui se fait lors des rencontres LFL ?

La réussite de LFL au Locle dépend-elle du dispositif créé par M. Guyot ? Le sens positif donné par les individus à cette expérience est-il lié à ce dispositif, à cette activité en rupture avec la routine scolaire et familiale ? Ou aux actions réalisées dans le cadre de cette activité ? Ou encore aux relations construites lors des rencontres ? Ou aux capacités des individus ? Ou tout cela à la fois ?

Les questions posées trouvent, en partie, leur origine et vont chercher des réponses dans les domaines de la psychologie sociale de l'apprentissage et la psychologie culturelle/socioculturelle, qui étudient, entre autre, les relations dialogiques entre processus de construction de sens, de signification et contexte, cadre, activité.

En effet, différents travaux en psychologie sociale de l'apprentissage/du développement, ainsi qu'en psychologie socioculturelle/culturelle ont montré qu'au

niveau individuel, tout un chacun « doit pouvoir construire des significations à ce qui lui arrive, c'est-à-dire conférer une intelligibilité aux situations qu'il vit, dans son quotidien comme dans des situations exceptionnelles » (Zittoun, 2004a, p.13). Ce processus de construction de sens est indispensable à la personne « pour pouvoir penser, agir et interagir avec autrui » (Zittoun, *ibid*).

L'entrée plus spécifique dans le cadre théorique ne peut se faire sans spécifier la vision que j'ai des participants de LFL. Ces derniers sont considérés comme des acteurs interprétants, ressentants, agissants, situés dans des contextes interpersonnels, institutionnels et sociaux spécifiques. Tous arrivent avec une histoire, des expériences passées, des attentes (conscientes ou inconscientes), des enjeux personnels et interpersonnels, des émotions qui vont influencer d'une manière ou d'une autre l'interprétation de la situation, de l'activité et du contexte plus large. Ce qui influencera, par conséquent, leur engagement dans l'activité, c'est-à-dire la façon dont ils se situent, agissent et interagissent dans le hic et nunc de la situation (Muller, 2000). De plus, le contexte (social, culturel, historique) est appréhendé comme partie intégrante des processus, des enjeux, des situations et des activités étudiés.

LFL est une activité, qui de par ces particularités esquissées dans le premier chapitre, oscille entre le pôle informel et semi-formel au niveau des situations d'apprentissage (Brossard, 2001). C'est pour cette raison que j'ai réalisé des recherches du côté des animations lecture et des actions ayant pour objectif la lecture, avec pour but de voir si certains processus, si certaines conditions étaient mis en lumière, ce qui m'offrirait un éclairage sur l'activité LFL.

2.2 DECOUVRIR LE PLAISIR DE LIRE A TRAVERS DES ANIMATIONS

Des débuts de réponses sont peut-être à trouver dans des travaux portant sur des animations lecture, des activités³, pouvant avoir lieu dans un cadre scolaire ou extra-scolaire, mais dont la finalité est l'entrée de l'enfant dans une expérience de lecture, dans une pratique culturelle de la lecture. Dans ces situations, l'objectif est le plaisir

³ Comme les bibliothèques de rue.

de lire, et pour l'atteindre les animations parfois « se rapprochent des situations de jeu » (Brossard, 2001, p.429).

Toutes ces raisons m'incitent à chercher des réponses à mes premières questions dans les quelques travaux, que j'ai trouvés et abordant les animations lecture. Les questions qui ont guidé mes lectures sont les suivantes :

- En quoi ces actions donnent-elles l'envie, le goût de lire, le plaisir de lire ? A travers quelle mise en scène, quels outils ? A quelles conditions interpersonnelles, sociales, culturelles ?
- Du côté des enfants, quels sont les facteurs, les raisons qui peuvent offrir l'occasion de donner un sens positif à ces animations ?
- Du côté des adultes, quels sont les facteurs, les raisons qui peuvent offrir l'occasion de donner un sens positif à ces animations ?

2.2.1 Les animations lecture et leur efficacité

Les quelques recherches, travaux, que j'ai obtenus ayant pour objet les animations lecture, ont été réalisés pour la plupart par Poslaniec et ses collaborateurs. C'est donc principalement sur ses ouvrages que je me baserai.

Selon Poslaniec une animation lecture est « une activité de médiation culturelle entre des livres et des enfants, destinée à réduire l'écart physique, et/ou culturel, et/ou psychologique entre les deux » (1994, p.11). Il la considère comme une « technique pédagogique », indépendante de la personnalité du médiateur et donc transférable.

Dans une recherche⁴ effectuée par Poslaniec et ses collaborateurs, il a été démontré que dans une certaine mesure les animations lecture influencent de manière positive le nombre de livres lus par les enfants, que ce soit en classe ou hors de la classe. Les classes qui arrivent en tête dans le palmarès sont celles qui ont pratiqué le plus

⁴ L'ouvrage relatant cette recherche est : Poslaniec, C. (sd). (1994). *Comportement de lecteur d'enfants du CM2*. Paris : INRP. Le but était d'observer le comportement d'enfants face aux livres et à la lecture. Pour cela 10 classes de CM2, provenant de 5 départements, ont été choisies, dans deux d'entre elles aucune animation n'a été introduite, dans les autres des animations ont été introduites par les enseignant-e-s et ceci pendant une année.

d'animations et cela quelque soit leur pédagogie habituelle de la lecture. En revanche, celles qui ont pratiqué le plus de lecture suivie ont peu lu. Dans les deux classes témoins, une n'a pratiqué aucune animation lecture et elle se trouve dans les classes ayant le moins lu, l'autre a pratiqué spontanément des animations et elle se situe dans le groupe médian au niveau des lectures faites chez les enfants. Il apparaît dans cette expérimentation, que les animations doivent s'inscrire dans la durée, être presque quotidiennes, pour qu'il y ait un véritable effet.

Selon les auteurs, l'efficacité des animations lecture vient du fait que ces dernières proposent une motivation de type ludique ou responsabilisante⁵, qu'il n'y a pas d'obligation concernant la lecture des livres, ni de contrainte pour un travail particulier. Par contre, lire un livre ou en présenter un fait partie de la règle du jeu, que l'enfant peut accepter de suivre ou non. Un autre point non négligeable est que les animations lecture informent sur les livres qui existent, qu'il s'agisse de livres s'adressant à l'imaginaire comme les livres de fiction ou qu'il s'agisse de documentaires. Il importe de ne pas censurer les livres choisis par les enfants et de ne pas imposer un sens canonique à un texte.

Les animations lecture présentent des caractéristiques qui apparaissent comme des conditions nécessaires à leur mise en place et surtout à leur efficacité.

Poslaniec émet quelques hypothèses à propos du fait que les animations lecture permettent, sur le long terme, de développer un comportement de lecteur. Premièrement, elles offrent des "motivations de substitution" et donnent l'occasion d'acquérir des "petits savoirs", pour les enfants n'ayant pas encore construit leur projet de lecteur et/ou de liseur⁶. Les motivations de substitution sont de deux types. Elles peuvent être ludiques, mais aussi responsabilisantes. « La motivation ludique englobe aussi bien la recherche du plaisir que le désir de gagner, l'envie de partage à l'intérieur d'un groupe, la curiosité... La motivation responsabilisante regroupe le désir d'insertion, l'envie d'être reconnu, le besoin d'agir, la recherche d'autonomie... » (1999, p.52).

⁵ Par exemple, une animation de type ludique peut être le "point commun" où la règle de jeu demande de classer les livres selon des points communs. Pour une animation de type responsabilisante, telle "des grands lisent à des petits", il faut choisir un livre adéquat, le travailler et le lire à haute voix.

⁶ Poslaniec reprend la notion de projet de lecteur de Chauveau, celui-ci le considère comme « l'un des principaux composants de la construction du savoir-lire » (1995, p.17). Pouvoir expliciter un projet de lecteur, c'est saisir les sens des pratiques lectorales, les finalités de la lecture et « les bénéfices (culturels, émotionnels, relationnels, intellectuels, ...) qu'ils (les enfants) pourraient en retirer » (1995, p.16).

Les “petits savoirs“ concernent la maîtrise de la langue (décodage, etc.), de l’univers du livre (lieux de prêt, collection, auteurs, genres, etc.), la lecture littéraire (narrateur, personnage, etc.) et les goûts personnels. Ces “petits savoirs“ sont des outils permettant et facilitant la lecture.

De plus, les animations lecture doivent offrir des livres de qualité, qui doivent être suffisamment motivants par leur forme et leur contenu. Selon Poslaniec, ce n’est qu’à ce prix « que le processus de quête de lecture peut s’autonomiser et se substituer à l’approche festive collective de l’animation » (1999, p.52).

2.2.2 Les bibliothèques de rue

Les animations du style bibliothèques de rue me paraissent intéressantes à creuser un peu plus car, dans leur définition, elles se rapprochent de LFL. En effet, elles ne se définissent pas comme une garderie, ni comme une animation complémentaire de l’école, ni comme le moment où l’enfant apprend à lire. Mais elles se définissent comme un lieu de partage du savoir, d’interactivité, de réciprocité des échanges, comme un lieu de confrontation des expériences. Quand j’entends tout cela, l’écho est grand par rapport à l’expérience de LFL au Locle.

En parlant de bibliothèques de rue, je pense principalement à celles d’ATD⁷ Quart Monde, ou à des actions proches de cette dernière dans la démarche. Pour exemple, je présenterai, en quelques mots, une action menée au Québec et citée dans l’ouvrage de Poslaniec “Donner le goût de lire“, puis une seconde qui a lieu à Genève, et dont une étudiante a fait son sujet de mémoire en études sociales. A travers ces deux exemples, j’essaierai de mettre en évidence certains points, que ce soit du côté de la mise en scène de ces actions, ou que ce soit du côté des acteurs de celles-ci. Pour ce faire, je m’appuierai, entre autre, sur un article de Scheer.

De manière générale, les actions entreprises sont semblables par le fait que les animateurs s’installent sur une longue période au même endroit, y viennent régulièrement, proposent des livres et parfois d’autres activités aux enfants. Ceux-ci sont intrigués par la présence des animateurs, ils sont libres de participer ou pas, de

⁷ Les initiales ATD se rapportent à “Aide à Toute Détresse“.

regarder, de lire ou de se faire lire des albums. Le but de la plupart de ces actions est de faire découvrir aux enfants le plaisir de l'écrit, de la lecture, dans un climat affectif privilégié.

Dans l'expérience du Québec, les intervenants constatent que les enfants fréquentant depuis plusieurs mois la bibliothèque de rue présentent une attitude différente face aux livres. Au début, apparemment les enfants ne sont pas intéressés par la lecture, mais au bout de quelques rencontres, ils veulent connaître les histoires, veulent avoir les livres après la lecture. Après plusieurs mois, « suite à la demande insistante de quelques enfants pour apporter des livres avec eux à la maison, nous commençons le prêt d'un livre par enfant. (...) Peu après, les enfants ont manifesté le désir de venir eux-mêmes choisir leurs livres à la bibliothèque » (p.28).

A Genève, Torres (1996) a constaté qu'au début les enfants manipulent le livre avec hésitation, mais que peu à peu ils apprennent à se l'approprier, que souvent les enfants préfèrent écouter des histoires mais que parfois ils se lancent à lire après avoir écouté. Il lui apparaît que cette expérience est l'endroit idéal pour l'enfant qui veut s'exercer à la lecture et vérifier son niveau, sans qu'il y ait de jugement. Elle a tenté de cerner les raisons amenant les enfants à fréquenter la bibliothèque de rue⁸. Ce qui a été mis en évidence c'est avant tout un intérêt pour l'écoute d'histoires puis l'intérêt pour le livre, et la création d'une relation de confiance, comme l'explique un adulte ayant fréquenté la bibliothèque, en tant qu'enfant, "ces gens qui s'occupent de vous, c'est super". Le lien créé durant ces rencontres semble essentiel.

Ces deux exemples nous donnent quelques indices sur certaines conditions permettant la réussite de ces actions, c'est-à-dire une conversion d'enfants non lecteurs en lecteurs. Mais comme le souligne Scheer pour les actions d'ATD, il semble que ce processus de conversion soit des plus mystérieux, car il suffit que certaines conditions formelles soient réunies pour qu'il ait lieu. Les bibliothèques de rue semblent être porteuses d'une "fonctionnalité magique" (Scheer 1996).

⁸ Pour cela, elle a aussi interrogé des adultes ayant fréquenté la bibliothèque de rue étant enfants.

2.2.3 Conclusions

La présentation de ces actions et des quelques analyses réalisées à leur sujet me permet de constater que ces dernières se focalisent principalement sur les dimensions socio-culturelles de la lecture et sur la lecture comme un moyen et non pas comme une fin en soi. L'idée de médiation/médiateur est présente mais peu analysée, ainsi que le rôle du contexte/cadre...

Scheer (1996) le décrit très bien en parlant des bibliothèques de rue d'ATD, où il semble que seule la mise en place de certaines conditions formelles permette la réussite de l'action. En effet, il paraît y avoir une focalisation sur la mise en scène de l'animation (sans tenir compte de la présentation de l'animation), sur l'outil, la technique, mais sans une approche de ce qui se passe lors de l'animation. D'ailleurs, Poslaniec met en avant le fait que leurs recherches ne permettent pas de savoir comment l'envie d'implication dans la lecture prend forme, comment se construit cette motivation, ce plaisir, cette « mise en route délibérée vers... » (1994, p.171), ou encore ce « projet existentiel donc, dont les profits individuels sont loin d'être explicités, mais qui ne se réduisent certainement pas au seul plaisir, au sens strict » (p.172). De tout cela découle une impression de "fonctionnalité magique" des animations lecture présentées dans l'ouvrage de Poslaniec (1990), ce qui amène à certaines questions.

Suffit-il de mettre en place des animations lecture, des techniques pour que les enfants lisent ? N'y a-t-il pas besoin de co-construire un minimum d'intersubjectivité, surtout lorsqu'il apparaît que les enfants les plus bénéficiaires de ces animations sont les "déjà-lecteurs", donc ceux qui connaissent déjà les bénéfices à retirer de la lecture ? N'est-il pas nécessaire pour le médiateur d'investir plus dans la communication, à propos de l'animation, pour les enfants faibles lecteurs ? Le médiateur ne doit-il pas croire un minimum à la nécessité de ces animations ? Peut-être n'est-ce pas uniquement l'animation qui fait découvrir leur projet de lecteur ou de liseur aux enfants, mais les discussions qui en découlent, pendant ou après ?

Il paraît donc intéressant d'aller observer les interactions et ce qui se passe lors d'une animation lecture. Car il semblerait que les faibles lecteurs, mais ce ne sont certainement pas les seuls, aient besoin d'encouragements à lire, d'échanges sociaux, interpersonnels soutenant la lecture, son apprentissage (Robine 1995).

Grâce aux quelques ouvrages consultés, ayant pour sujet les animations lectures, j'ai pu constater les méfaits d'une obligation de lire chez un enfant et les bienfaits d'une incitation à lire, incitation associée à l'offre d'un grand choix de livres.

Un point essentiel est aussi mis en avant par Polsaniec, en ce qui concerne l'usure des animations. En effet, si l'animation devient une contrainte ou commence à apparaître comme telle, pour les participants comme pour les organisateurs, son efficacité s'affaiblit.

Il pourrait être dit que la charrue a été mise avant les bœufs, puisque j'ai parlé de lecture avant même de l'avoir définie... Cette digression m'a rendue attentive à un biais possible, celui de regarder les situations LFL comme étant porteuses d'une fonctionnalité "magique". Ce petit détour va être rattrapé dans le chapitre suivant qui aborde une conception de la lecture.

2.3 QU'EST-CE QUE LA LECTURE ? ET QUELS EN SONT LES PLAISIRS ?

Dans ce chapitre le thème général de la lecture sera abordé sous quelques unes de ses facettes. Et puisque l'action LFL a pour but de transmettre le plaisir de lire, la thématique des "plaisirs" de lire fera partie des dimensions explorées dans les lignes suivantes. Mais avant cela, il est indispensable de présenter à quelle lecture je fais référence lorsque je parle de celle-ci.

2.3.1 Définitions de la lecture

Avant de me plonger dans les mobiles poussant à lire, voire à dévorer... il apparaît essentiel de spécifier ma conception de la lecture, issue de la perspective culturelle et langagière (Chauveau et al, 2003). La lecture est une activité langagière, cognitive et culturelle complexe qui demande des habiletés spécifiques. Conceptualiser la

lecture comme une activité⁹ permet de montrer en quoi la lecture, acte apparemment individuel, est lié aux autres, à autrui, au collectif, à travers justement les mobiles, les pourquoi du lire, ainsi qu'à travers des médiations par le support, comme le livre, journal, album, lettre, rapport, etc., par des règles, des connaissances (Burgos 1990, Chauveau 2003, Reuter 1990).

Lire est une activité culturelle, sociale car il existe diverses pratiques dans le lire, et car les supports sont variés et différents tout comme les intentions de lecture. Pour simple rappel, il est à noter qu'au Moyen Age la lecture se réalisait à haute voix et collectivement. Mais lire est aussi une activité langagière, car le message verbal ne doit pas seulement être décodé, mais aussi compris et interprété.

Le lecteur s'empare d'un livre pour satisfaire diverses intentions comme s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, comprendre, se construire, prendre ses distances ou être en lien avec quelqu'un, et ceci dans ou sur un livre, un journal, un album, une lettre, un rapport, bref dans ou sur un objet culturel, qui concrètement est le support porteur du message écrit (Chauveau, 2003).

Mon intérêt, au niveau théorique, se porte du côté de la conception culturelle et langagière de la lecture, car en effet, celle-ci permet d'aller au-delà de l'idée que lire c'est savoir décoder uniquement. Comme l'exprime si bien Chauveau (2003) « commencer à savoir lire, c'est, au-delà de la maîtrise du décodage, (...), c'est être capable d' "entendre" (j'ajouterais de "voir" et de "toucher")¹⁰ ce que "dit" ("voit", "sent") la personne qui a produit le texte » (p.6). Cette perspective met l'accent sur le fait que l'apprentissage de la lecture consiste aussi à entrer dans le monde de l'écrit, dans la culture écrite, donc à acquérir les pratiques et les compétences culturelles de l'écrit, de la lecture¹¹, à vivre diverses expériences de lecture, à connaître les objets (livres, journaux, bandes dessinées, albums, etc.) et les lieux (bibliothèques, centres de documentation, etc.) qui composent l'univers de l'écrit.

De plus, la vision culturelle et langagière montre que cette "entrée", "acculturation" ne peut se réaliser que par la médiation d'autrui, souvent un expert, et à travers des activités. Cette primauté de l'interaction entre individus, des objets et des outils, dans

⁹ Les auteurs dont je m'inspire parlent d'activité culturelle, mais personnellement, au vu de la théorie de l'activité, je n'utiliserai que le terme activité.

¹⁰ Comme le souligne Tisseron, chez certains enfants l'appréhension du monde passe plutôt par le visuel ou par le corporel, le sensuel.

¹¹ Je parle de pratiques au pluriel car il est important de souligner l'hétérogénéité des pratiques liées à lecture, selon l'appartenance sociale, selon l'époque vécue, selon la génération peut-être.

une activité, pour construire un savoir et découvrir le plaisir qu'il procure, me semble essentielle.

La lecture est un objet multidimensionnel, qui englobe plusieurs modes d'appréhension d'un texte, des comportements, des représentations spécifiques, des intentions face à la lecture, des supports variés, des lieux divers, et qui demande un travail cognitif, affectif, culturel. Lors de ce travail de mémoire je me focaliserai donc sur les dimensions socio-culturelles de la lecture.

2.3.2 Plaisirs de lire et/ou sens de lire ?

La notion de plaisir fait plutôt appel à un terme générique, mais ne nous dit rien sur pourquoi le lecteur éprouve un sentiment de contentement après une lecture. En suivant Poslaniec (1994), je pense que lire devient un plaisir car le résultat de l'action de lire est positif pour le lecteur, qu'il a réussi à retirer des profits, des bénéfices, du sens dans l'activité de lecture.

2.3.2.1 Mobiles de lecteurs

Pour beaucoup d'entre nous, moi comprise, une certaine conception du plaisir de lire plane dans nos pensées, une conception d'un plaisir "spontané", "béat", issue peut-être de l'image du « lecteur qui ferme son livre, presque le sourire aux lèvres, déjà chargé du désir d'en ouvrir un autre » (Foucambert, 2001, p.50). Cette image, cette attitude existe bel et bien mais quelle en est la source ? Un travail d'introspection pourrait être une réponse possible, mais il m'a semblé plus pertinent de chercher des réponses dans les dires des lecteurs eux-mêmes¹², réponses non pas choisies au hasard mais en écho à ma propre expérience de la lecture.

- Lire c'est « le plaisir de s'imaginer dans l'histoire, d'imaginer des trucs beaux, merveilleux... de s'instruire, de s'informer, de régler les problèmes de la vie

¹² Repris chez plusieurs auteurs, dont Petit M. (2002), Bernardin, J. (1997), Chauveau, G. (1997 et 2003), Fournier, M. (2005) et Poslaniec, C (2002).

quotidienne... ou bien un moyen de penser à autre chose » (élève de 6^e in Chauveau, 1997, p.139).

- Lire « un livre, ça sert à plusieurs choses, ça sert à progresser dans l'intelligence, à rêver, à s'imaginer des choses, à faire progresser des choses, ça sert à tout lire, c'est que du bien » (élève de 6^e in Poslaniec, 2002, p.189).
- Lire c'est trouver du soutien, des réponses à des réflexions, des angoisses, c'est ne plus se sentir seul à les ressentir : « à travers le livre, quand on a soi-même des réflexions, des angoisses, enfin je ne sais pas, de savoir que d'autres gens les ont ressenties, les ont exprimées, ça je crois que c'est très très important. C'est peut-être parce que l'autre le dit mieux que moi. Il y a une espèce de force, de vitalité qui sort de moi parce que ce qu'il dit, pour x raisons, je le ressens fortement » (jeune femme in Petit, 2002, p.53).
- Lire c'est mettre des mots sur des questions, des angoisses, des bonheurs (pouvoir du langage) et permettre un retour réflexif sur soi. C'est se comprendre, se trouver, grandir.
- Lire c'est être dans un monde à soi : « la lecture, c'est mon pays, rien ne me manque quand je lis. Le temps disparaît. Et je ne dépends de personne pour ça » (Femme adulte in Petit, 2002, p.30). La lecture comme un refuge.
- Lire donne la force, le pouvoir de s'extraire mentalement de situations désagréables et ainsi de mieux les supporter : « subissant comme les autres toute la journée les engueulades des chefs d'ateliers ou du chef du personnel, supportant l'atmosphère du travail en usine auquel je n'ai jamais pu m'acclimater, meurtri dans mon amour-propre, ne pouvant répliquer sous peine d'être mal noté, tenu à l'œil et chargé de boulots les plus emmerdants de la boîte, il me suffisait pourtant de me souvenir tout à coup d'une description d'un bureau d'écrivain que j'avais lue quelque part, et instantanément la colère fondait. Je me mettais à battre des ailes au-dessus du parc zoologique, une caisse de boulons neufs sur les épaules ou la pompe de graissage dans la main droite. Par je ne sais quel processus de projection, je me sentais métamorphosé, n'ayant rien de commun avec toute cette misère, toute cette veulerie entretenue, morbide » (Louis Calaferte, écrivain, in Au bonheur de lire, p.46).

- Lire c'est s'évader, pénétrer un ailleurs, s'inventer une double vie, s'oublier soi-même, s'échapper.
- Lire c'est un dérivatif à la colère, c'est une défrustration sociale.
- Lire c'est s'identifier aux personnages, c'est vivre une autre vie.
- Lire c'est apprendre, s'informer, se former et réinvestir ces apprentissages dans la vie ordinaire.

A travers ces quelques exemples, il est intéressant de constater que l'activité de lecture peut prendre des sens très variés et cela en fonction des personnes, des situations, du genre, de l'âge. Par exemple, dans son article Fournier (2005) fait état que les femmes sont plus nombreuses à chercher des réponses à une quête identitaire dans la littérature, contrairement aux hommes qui mettraient à distance cette culture de l'intériorité, préférant les manuels de bricolage, les histoires vécues, les récits scientifiques. Donc les mobiles poussant à s'investir dans une telle activité sont aussi nombreux que les lecteurs : stimuler l'imagination ; vivre des émotions, des fantasmes ; savoir, comprendre ; trouver des solutions, des informations ; découvrir l'inaccessible ; se construire, se projeter, s'identifier.

« S'évader, s'identifier, apprendre la vie, comprendre le monde, se trouver ou s'oublier... Les amateurs de lecture, issus de tous les milieux sociaux, avancent une grande diversité de mobiles pour justifier une activité qui peut devenir une véritable passion » (Fournier, in Sciences Humaines n°161, juin 2005, p.42).

La plupart des auteurs (Petit 2002, Bernardin 1997, Chauveau 1997 et 2003, Chartier cité dans Bernardin 1997, Mauger et Detambel cités dans Fournier 2005), montrent que les individus, petits ou grands, qui aiment lire et/ou vivre dans les livres, comme le souligne Detambel, recherchent explicitement ou implicitement « une culture (je préférerais des ressources culturelles¹³) qui éclaire le monde réel,

¹³ Faire un parallèle avec Zittoun (2005) lorsqu'elle parle d'élaboration symbolique de ressources culturelles ? Exemple du jeune juif qui utilise le récit d'Hermann Hesse comme ressource symbolique pour donner sens à la transition qu'ils vivent.

qui rende intelligible le monde social et la place qu'ils y occupent » (Fournier 2005, p.43). Lire peut être un moyen de mise à distance du monde pour pouvoir le comprendre, l'analyser. Cela peut devenir une façon d'avoir prise sur le monde et sur soi-même.

Cette mise en perspective des mobiles de lecture correspond aux constatations faites par Chartier (1985), cité dans Bernardin (1997 p.48), à propos des autodidactes en lecture, dont l'apprentissage s'appuie sur des questionnements « liés à la découverte par l'enfant de problèmes qui tiennent à la difficile compréhension de l'ordre du monde ».

Le passage par les dires de plusieurs lecteurs, et l'analyse faite par les chercheurs les ayant recueillis, permet de constater le rôle que joue l'écrit, la lecture dans leur vie personnelle, en tant que ressource. Mais cela ne peut se faire que si la personne a acquis les capacités nécessaires à de telles transactions avec un texte. Celles-ci ne sont pas innées et selon plusieurs auteurs (Chauveau 2003 et 2006, Poslaniec 2002, Terwagne 2001), avec lesquels je partage cette idée, elles s'apprenent à travers des activités, des dialogues avec autrui, que ce soient des pairs ou des experts.

2.3.2.2 Comment construire ces mobiles

Des différents mobiles qui ont été cités, non exhaustifs, certains auteurs, comme Mauger (sociologue), les ont catégorisés en usages sociaux de la lecture : lecture de divertissement, lecture didactique, lecture de salut. D'autres parlent des fonctions de l'écrit : fonction de distraction, d'information, d'action, d'acquisition des connaissances, de construction d'une pensée (Bernardin, 1997). Ces catégorisations m'apparaissent comme trop réductrices de ce que peut être l'expérience de lecture, bien que celles de Bernardin soient déjà beaucoup plus étoffées. De plus, à travers cette mise en tiroir, il y a la tendance inévitable, me semble-t-il, de vouloir classer, par exemple, le genre roman uniquement dans la lecture de divertissement ou dans la fonction de distraction, alors que la lecture d'un roman peut permettre de se situer

en tant qu'individu, dans une situation particulière¹⁴, et peut donc porter une autre fonction que celle de distraction. Il apparaît ici qu'un même livre peut offrir à son lecteur différentes lectures, différentes transactions (Terwagne et al., 2001), si ce dernier a acquis certaines capacités.

Pour s'approprier un texte, un récit et réussir divers parallèles, il faut pouvoir, savoir accéder au récit, s'engager dans le texte, dialoguer avec lui, comme avec soi-même, élaborer une interprétation, c'est-à-dire posséder certaines compétences.

Pour réussir ce dialogue intérieur entre un texte et soi-même, il faut avoir pu, entre autres, interioriser les dialogues menés avec autrui, à propos de textes, livres, récits (Terwagne et al., 2001).

L'expérience de lecture peut conduire à avoir du plaisir, c'est-à-dire à en retirer des bénéfices, à créer du sens, si le lecteur réussit à **participer à l'interprétation** du texte lu, à dialoguer avec le texte et lui-même. Pour cela, en plus de savoir déchiffrer et décoder, il faut disposer de capacités, connaissances, de "petits savoirs" (Poslaniec, 2002) pour déceler les messages, parfois implicites, symboliques dans le texte. Puis, après avoir perçu le message, il est à mettre en relation avec ses propres expériences (souvenirs personnels, fantasmes, lectures antérieures, questions existentielles, curiosités, savoirs, connaissances, compétences symboliques), ce qui va permettre une grande participation à la construction d'un sens au texte. Comme l'explique Poslaniec (1999), en parlant des enfants qui sont par définition des apprentis lecteurs, « s'ils ne perçoivent pas, dans un roman, un message implicite symbolique, ils ne peuvent pas le mettre en relation avec leurs propres expériences, et participent faiblement à la construction du sens » (p.50).

Lorsqu'il y a peu ou pas de participation à l'interprétation, nous pouvons affirmer que le lecteur a peu de pouvoir sur l'acte de lire, puisque bien qu'il lise (déchiffre et décode), il ne comprend pas ou peu le texte, il ne peut donc pas se l'approprier, il n'est pas maître de son acte. Et en cela, selon Mendel (tiré de Hatchuel 2005), le lecteur n'éprouve que peu de plaisir psychosocial. C'est ici que les dialogues avec autrui (expert, médiateur, autres lecteurs, pairs) peuvent permettre d'accéder à différentes interprétations du texte par l'acquisition de "petits savoirs"¹⁵ et à soutenir

¹⁴ Voir les travaux de Zittoun (2004 et 2005), à propos de l'utilisation de objets, tel que le livre (roman), devenant des ressources symboliques permettant de donner sens à une transition.

¹⁵ Ce terme a été créé par Poslaniec, pour lui « tous ces petits savoirs qui servent d'outils aux enfants, sont tous des savoirs culturels » (2002, p.154).

la mise en relation avec ses propres expériences, et ceci quelque soit l'âge de l'enfant, même s'il ne maîtrise pas encore le décodage, le récit.

« Lire, c'est aussi et avant tout, comme le dit Jean-Marie Besse, « comprendre le pourquoi de cette activité et la nature de ce moyen d'expression et de communication ». Dans cette perspective, le jeune lecteur doit s'approprier ce qu'il a lu pour pouvoir l'intégrer dans ses propres expériences quotidiennes : ses lectures deviennent ainsi une partie intégrante de sa vie » (Denise Von Stockar, 2006, p.45).

Ce n'est qu'à ces conditions que l'activité de lecture, et surtout celle littéraire, peut offrir l'ouverture d'espaces intérieurs, où il est possible de négocier, de penser, de se représenter, de symboliser, d'apprendre, d'imaginer, de fantasmer...

Car « la littérature, sous toutes ses formes, fournit un support remarquable pour éveiller l'intériorité, mettre en mouvement la pensée, relancer une activité de symbolisation, de construction de sens » (Petit, 2003, p.11). Cet éveil d'une intériorité peut rendre difficile le chemin à la lecture, en effet des mots peuvent renvoyés à des peurs inconscientes qui bloquent tout accès au savoir-lire (Boimare, 1999), bien que le désir de lire reste présent.

2.3.2.3 A la source du désir de lire

Dans les quelques auteurs qui amènent une réflexion en rapport à ces concepts, je peux citer Petit (2003, 2002), qui aborde le goût et le désir de lire, selon elle ce désir est la source première du goût de lire¹⁶ : « le goût pour la lecture naît fréquemment du désir de voler l'objet qui ravissait l'autre, pour le rejoindre, connaître son secret, s'emparer de la puissance, du charme qu'on lui supposait, quand il – ou elle, car c'est souvent de la mère qu'il s'agit – était là, inaccessible, lointain(e), perdu(e) dans ses rêveries » (2003, p.3). D'ailleurs cette dimension de quête d'un secret ne se trouve pas uniquement chez l'enfant et par exemple, le "chariot des retours" dans les bibliothèques enchante les lecteurs, car « chaque livre est encore marqué du désir

¹⁶ Pour cela, elle se base sur des récits d'écrivains et sur des témoignages de personnes de diverses catégories sociales.

de celui qui l'avait choisi » (Petit, 2003, p.15). « Lire pour découvrir l'inaccessible, inaccessible qui a pourtant un rôle dans la vie de la famille chaque jour » (Foucambert, 2001, p.50).

Le goût de lire peut se développer chez les enfants, même si les parents n'ont pas de livres à disposition ou ne savent pas lire, et ceci à travers l'intérêt profond que portent les parents aux livres, comme Patrick Chamoiseau qui voyait sa mère dorloter des livres qu'elle ne pouvait lire.

Selon Petit, le goût pour la lecture n'est pas uniquement lié à l'intérêt des parents, mais aux échanges précoces que la personne maternante a eu avec l'enfant, et à l'établissement d'un espace transitionnel. La lecture devient alors, en tant qu'expérience culturelle, un biais privilégié pour retrouver cet espace paisible et l'écho lointain de la voix de la personne maternante. A propos de la voix, l'auteure met en avant que la lecture à voix haute de récits, de poèmes, de légendes, de contes par un médiateur, qui aime les livres, peut « être à même de construire l'équivalent d'un lien rassurant, à même d'ouvrir un autre espace, permettant de quitter le ressassement, le face à face avec trop de réalité, de faire un bond hors de soi, de sortir d'une certaine représentation de soi » (2003, p.6). En effet, en lisant, ce "passeur" anime les livres, les fait vivre, donne la possibilité de les toucher physiquement, et par là permet peut-être de déconstruire l'image austère, écrasante que pouvait porter le livre. Pour Petit, le désir de lire naît d'une relation, mais par la suite, la lecture permet de s'affranchir de cette relation, de se construire un espace personnel, un monde à soi, et d'établir d'autres liens internes et externes.

Petit présente le fait, que selon elle, le goût de lire est lié à la capacité d'accéder à une vision particulière de la lecture. En effet, selon elle et bien d'autres auteurs (Bernardin 1997, Chauveau 1997 et 2003, Terwagne et al. 2001) si la lecture est vécue aussi, comme un moyen de développement culturel, intellectuel et personnel, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un projet personnel, alors l'enfant éprouvera moins de difficultés en lecture. Par contre, si elle est vécue uniquement comme une nécessité, une obligation, les obstacles sur le chemin de la lecture seront plus difficilement surmontables.

A ce propos, Chauveau pose un constat : les enfants en difficulté de lecture disent aimer les livres, ils apprécient les moments de lecture à voix haute et « ils aimeraient lire plus s'ils savaient mieux lire » (2003, p.142). Selon lui, « il y a concomitance entre des "troubles" (ou des difficultés techniques) de la lecture et un manque de

“clarté cognitive“ au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture » (ibid). Une vision essentiellement pratique de la lecture, utile pour faire les courses et la cuisine, pour lire le programme de la télévision, etc., ne paraît pas être un mobile assez puissant pour dépasser certaines difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Dans ce cadre-là, il est important de ne pas oublier qu'apprendre à lire nécessite des efforts importants.

2.3.3 Création de sens et relations interpersonnelles

Plusieurs auteurs ont montré le rôle des relations sociales dans la mise en route, dans le soutien de l'apprentissage de la lecture, processus qui ne se termine pas à l'école primaire. De plus, les lecteurs, enfants et adultes, expriment l'importance de construire des relations interindividuelles particulières pour “aimer lire“, et l'importance de participer à une ambiance conviviale autour du livre et de la lecture. Cette dimension socio-affective de la lecture est très présente chez les faibles lecteurs ; Robine (1995) souligne que pour ces derniers leur préférence va vers les aspects conviviaux de la lecture. « Cette attitude conviviale passe par des échanges sur les livres lus, la fréquentation commune d'une bibliothèque, l'achat de livres choisis par l'enfant, le don de livres d'enfance... » (Poslaniec, 2002, p.165).

Il semble donc que la qualité émotionnelle des relations joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture, tout comme dans l'acquisition de compétences symboliques (Zittoun, 2004). Je me permets ce parallèle, car, comme il a été vu dans les chapitres précédents, pour accéder à une certaine lecture d'un texte, des compétences symboliques sont nécessaires. En outre, beaucoup de lecteurs recherchent dans leurs lectures des ressources culturelles leur permettant de donner sens à ce qu'ils vivent.

La lecture, en tant que pratique dialogique, produit du dialogue (Burgos, 1990), elle peut donc être l'outil d'une revalorisation de l'enfant faible lecteur, du tissage d'une relation interpersonnelle, d'une nouvelle compréhension du monde, entre autre.

Le dialogue et la communication semblent essentiels pour amener l'enfant à construire des sens, des mobiles à la lecture et par conséquent d'y prendre plaisir. Selon plusieurs auteurs (Terwagne 2001, Poslaniec 2002, Robine 1995), l'adulte, le

médiateur doit encourager, ne pas chercher à imposer, proposer des outils, aider à percevoir des aspects qui sont invisibles à l'enfant, discuter avec lui sur le sens d'un livre et surtout ne pas réduire la lecture « à son seul aspect instrumental, mais en admettre également toutes ses composantes culturelles » (Poslaniec, 2002, p.162). Et il semble que l'école, ou une majorité de ses représentants, du moins c'est ce qu'il ressort de la recherche de Poslaniec (1994), ait une représentation très utilitaire de la lecture. Ce registre de l'utilitaire au niveau de l'école, se traduit par le fait de faire des contrôles, qu'il importe d'obtenir des bonnes notes et surtout de ne pas perdre de temps. De Singly (1996) le souligne pertinemment ; notre société utilitariste et matérialiste a un rapport au temps particulier, elle dévalorise les "temps morts", l'attente. Cela ne favorise pas l'expérience de lecture telle qu'elle a été définie plus haut, car, pour la vivre comme permettant l'ouverture d'espaces, il faut pouvoir vouloir "perdre son temps", prendre du temps... Ce qui me fait supposer que la vision utilitariste "pour avoir une bonne note" ne permet pas de vivre cette expérience là.

Pour mieux comprendre ce processus de construction de sens, je vais m'appuyer premièrement sur des travaux en psychologie sociale de l'apprentissage, ce qui m'ouvrira sur d'autres processus peut-être visibles dans les situations LFL. Un détour par le concept d'activité permettra un deuxième étayage du cadre théorique.

2.4 PSYCHOLOGIE SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION DE SENS

Pour rendre compte des processus de construction d'un « sens pour soi » (Muller-Mirza, 2003) chez les individus participants à LFL, une incursion dans le domaine de la psychologie sociale de l'apprentissage est nécessaire.

En effet, ces processus ne sont pas uniquement dépendants d'une motivation personnelle, des enjeux vécus dans la situation, d'aspects émotionnels, de capacités cognitives, de l'histoire de chacun. Mais ils sont aussi liés à des enjeux interpersonnels, aux relations interindividuelles¹⁷ qui peuvent avoir la fonction de

¹⁷ Elles peuvent être « subies ou recherchées, conflictuelles ou sécurisantes, stimulantes ou apaisantes » (Perret-Clermont, 2001, p.68).

“cadre structurant” (Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2001) pour les processus de construction de sens. L'appartenance à un groupe, à une institution, par conséquent le statut, le rôle que l'on y prend ou que l'on reçoit, peuvent influencer sur ces processus. Les systèmes symboliques, représentations, valeurs jouent aussi un rôle dans la construction de ces processus.

2.4.1 Définition de la situation, élaboration d'un « sens pour soi » et contextes

Transmettre le plaisir de lire... Ne serait-ce pas plutôt transmettre une certaine expérience de la lecture, celle-ci peut-elle s'apprendre ou doit-elle se découvrir, ou encore se faire réinventer ? Du moins il a été vu qu'il était essentiel, de la part de la personne désirant “transmettre le plaisir de lire”, de partager son propre plaisir, ou plus spécifiquement de partager, de communiquer les sens que peuvent prendre la lecture d'un texte, d'un livre et les bénéfices qu'elle en retire.

Mais il ne peut y avoir partage dans la communication que lorsque les partenaires s'accordent sur le sujet de la conversation, sur la définition de la situation, du dispositif, se centrent sur le même objet, c'est-à-dire lorsqu'une intersubjectivité a été co-construite. « C'est lorsque les buts de la situation et les modalités de sa réalisation sont partagés par les participants que ceux-ci peuvent alors développer une nouvelle perspective sur le problème en jeu, une nouvelle connaissance » (Muller-Mirza, 2003, p.151).

Cet accordage nécessite du temps et de l'énergie, et il ne s'élabore pas sans difficultés pour les différents acteurs de la situation. En effet, pour ces derniers, les enjeux des situations, les buts, les attentes de leurs partenaires ne sont pas toujours facilement appréhendables. Donc, pour réussir cet accordage, qui peut être une redéfinition de la situation, ou du moins pour s'impliquer dans la situation, il semble indispensable que les acteurs construisent d'abord un “sens pour soi” (Muller-Mirza, 2003) de l'activité, qui ne correspond pas forcément à celui attendu par les concepteurs des situations et des dispositifs prévus.

2.4.1.1 Contexte préexistant et structurant : les dimensions interpersonnelles, institutionnelles et culturelles

Pour élaborer ce sens, il apparaît que les individus font référence à d'autres expériences, à d'autres situations et d'autres contextes. Ces derniers, entre autres, font office de ressources dans la construction de signification, de sens. Par exemple, dans une recherche réalisée par l'institut de psychologie de Neuchâtel, il apparaît que les enfants pour comprendre ce qu'il leur était demandé ont fait référence à une notion étudiée en classe auparavant (Muller, Baucal, Perret-Clermont, Marro, 2002, cité dans Muller Mirza 2003).

D'ailleurs, il est intéressant de constater que lorsque le contexte est flou, c'est-à-dire peu prescriptif dans les façons d'agir, d'interagir et n'imposant pas fortement des définitions extérieures et des activités, il semble qu'il n'offre pas suffisamment de ressources pour que les individus arrivent à conférer du sens aux situations, ou du moins qu'ils ont des difficultés à "choisir" le sens à assigner à celles-ci (Muller & Perret-Clermont, 1999a).

Cette élaboration est donc en interaction avec différents facteurs, tel que le statut, le rôle des acteurs en présence, le lieu physique de la situation, le contexte institutionnel englobant la situation elle-même.

En effet, des travaux ont montré, par exemple, que les réponses données par des enfants à des problèmes mathématiques ne sont pas les mêmes, selon le contexte institutionnel en présence. Le lieu physique différent (en classe vs hors classe), le statut de l'adulte qui pose les questions (une dame qui vient faire un jeu vs une maîtresse) peut influencer la résolution du problème (Schubauer-Leoni & Grossen, 1996). Il apparaît que « même si elle relève du cadre scolaire habituel, la tâche peut changer de significations pour l'enfant lorsque c'est un adulte étranger au monde scolaire quotidien qui la présente en dehors de ce cadre habituel » (Schubauer-Leoni & Grossen, 1996, p.273).

Dans ces quelques exemples, il a été vu que les enfants interprètent la situation et son contexte, l'objet de discours et de connaissance, le statut et le rôle de l'adulte et que ces interprétations ont des effets sur l'élaboration de leurs réponses. L'inverse est aussi présent, c'est-à-dire que du côté de l'adulte, être porteur d'un certain statut

influence sa définition de la situation, de la tâche à réaliser, de l'objet de discours à partager, ce qui, Wertsch l'a illustré¹⁸, oriente les actions mises en place.

Ce n'est pas uniquement le statut et la position du partenaire en présence qui jouent un rôle, mais aussi le statut porté et la position prise par l'acteur lui-même, car prendre une position dans une interaction c'est enjoindre l'autre dans une autre position/place, qui peut être acceptée ou non.

Effectivement, chacun et chacune d'entre nous agissons en fonction des connaissances acquises sur les uns et les autres, sur les positions et les statuts réciproques, sur les objectifs de la situation, en fonction des enjeux personnels, en fonction de nos expériences antérieures et en référence à d'autres situations, d'autres contextes parfois plus familiers (Muller & Perret-Clermont, 1999a, Muller & Perret-Clermont, 1999b, Muller Mirza, 2005).

2.4.1.2 Contexte (re)construit et (ré)interprété : la dimension interactionnelle

Dans les quelques lignes précédentes, il peut apparaître l'idée que la situation, le cadre, le contexte sont des données uniquement objectives, mais ce n'est pas le cas, car je les considère à la fois comme préexistantes et construites par les interactions sociales.

Le contexte est donc considéré comme interprété, et ces interprétations sont dynamiques, évoluent, se négocient lors des interactions et donnent lieu à des créations originales. Il a été montré que dans un même contexte, comme un réseau d'échanges de savoirs¹⁹ (RES), les cadres créés par les participants, dans les interactions, ne sont pas les mêmes (Muller, 1994, Muller & Perret-Clermont, 1999a).

¹⁸ Dans une expérimentation, Wertsch a montré que la définition de la situation (rôle, objectifs à atteindre) est fonction entre autre du statut que revête l'acteur (mère vs enseignante). De plus, il met en évidence que « leurs différences de statut les conduisent à des définitions différentes de leur rôle et des objectifs à atteindre, qui induisent des stratégies de guidage différentes » (Gilly, 1995, p.137).

¹⁹ Cette recherche, réalisée par Nathalie Muller (1994), avait pour but de saisir ce qui se passait et se transmettait dans un système original, tel qu'un réseau d'échanges de savoirs, qui offre à chaque participant, quelque soit son âge, profession, sexe, statut socio-économique, etc. l'occasion de donner et de recevoir des connaissances variées.

Cette étude a mis en évidence que l'idéologie et les pratiques du RES sont constamment réinterprétées, négociées et reconstruites par les acteurs de la situation didactique, en fonction aussi de leurs propres objectifs, enjeux... Ces processus ont aussi été observés dans d'autres lieux, dispositifs, institutions²⁰.

Ceci revient à dire que les rôles dans la situation elle-même, les identités sociales, les positions (hautes/basses) et le statut de l'objet de discours sont définis dans le cours des interactions. Ces définitions peuvent parfois être déconcertantes ou très traditionnelles, car les acteurs utilisent leurs représentations de la situation, qui sont, par exemple dans la recherche de Muller (1994), peut-être liées au RES et à ses objectifs généraux, mais aussi à des contextes plus familiers, comme l'école, ainsi qu'à leurs enjeux personnels.

Les processus d'interprétation (du contexte, de la situation, de l'activité) ne se créent pas uniquement dans l'interaction, mais prennent forme dans un stock de connaissances communes, partiellement partagées dans la société (contexte social plus large), utilisées comme ressources pour donner sens à la situation dans laquelle les membres opèrent.

Le "sens pour soi", indispensable pour s'impliquer dans une activité/situation, est une construction individuelle qui se réalise dans l'interaction. Mais cette construction nécessite l'utilisation de ressources diverses puisées dans l'environnement physique et symbolique, ce qui peut être l'interaction même, l'expérience personnelle, les ressources cognitives, culturelles et symboliques, le réseau social, le cadre et le contexte offerts par une institution, les groupes d'appartenance ou de référence, la société.

2.4.2 Construction d'un "sens pour soi" et ressources

L'utilisation d'outils symboliques et/ou matériels offerts par l'environnement peut aider les personnes à conférer du sens à la tâche, à la situation, ou peut, en tant que ressources, résoudre la tâche, la situation (Zittoun 2005, Zittoun & Perret-Clermont 2005). Mais n'oublions pas que le contexte et ce qu'il met à disposition peuvent aussi

²⁰ Voir notamment Muller Mirza, 2005.

devenir des contraintes et ne pas faciliter les processus de co-construction de sens, de négociation d'identités, de positions, voire d'apprentissage.

La psychologie socioculturelle aborde aussi la thématique des outils idéels ou matériels (artefacts) et de leur rôle de médiateurs entre le sujet et l'objet de l'activité. Ces outils sont considérés comme les médiateurs des actions, ils sont des ressources pour les actions des individus. Par là-même ils participent, d'une manière ou d'une autre, au sens que va prendre l'activité pour le sujet. Cette approche a mis en avant le rôle des outils dans l'activité du sujet, mais elle en a parfois oublié de modéliser la présence d'autrui... Par contre la notion d'activité, de système d'activité qui a été développée dans le cadre de ce champ théorique est intéressante et je la développerai plus loin.

2.4.2.1 Outils culturels

Zittoun et Perret-Clermont (2005) distinguent trois types d'outils culturels.

- Ceux qui sont utiles pour faire quelque chose (exemple : la calculatrice pour résoudre la tâche mathématique).
- Ceux qui sont utiles pour guider le premier type (exemple : les règles d'utilisation de la calculatrice).
- Ceux qui sont porteurs de sens et contenus dans des codes sémiotiques (exemple : peinture, musique, poème, croyances partagées).

Dans certaines circonstances, ces outils peuvent devenir des outils pour penser, pour résoudre une tâche, pour donner sens à une situation. Qu'ils soient positifs ou négatifs, les outils peuvent avoir un rôle contraignant sur la construction de sens à propos de l'objet et de la tâche, ainsi que sur les identités des personnes, sur leurs positions réciproques, voire sur les activités entières de la personne.

Dans tous les cas, les outils matériels ou symboliques médiatisent les relations entre le sujet, autrui et l'objet de discours, de connaissance²¹.

²¹ Deux auteurs, Longman et Mercer, cités dans Grossen (2001), ont réussi à montrer que l'utilisation d'un formulaire (outil matériel) modifie le déroulement des interactions entre un conseiller et un client. En effet, ce formulaire qui, au début, était mis au point pour recueillir des informations, en arrive à

Les outils culturels jouent donc un rôle important dans les relations entre sujet, autrui et objet. Un autre domaine de la psychologie les prend aussi en considération, il s'agit de la psychologie socioculturelle, dont je vais parler dans le chapitre qui suit.

2.5 PSYCHOLOGIE SOCIOCULTURELLE ET THEORIE DE L'ACTIVITE

Le champ de la psychologie socioculturelle a utilisé et développé les concepts d'activité, d'outil, entre autre, et ceux-ci me donnent des clefs pour la compréhension des processus mis en avant dans les chapitres précédents.

La notion d'activité initialement développée par des psychologues russes (Vygotski, Leontiev), au début du 20^{ème} siècle, a été reprise par des chercheurs contemporains (Engeström 1999, Bronckart 2004, Rochex 1995). Cette notion d'activité ou de système d'activité permet de penser l'articulation entre un individu, d'une part acteur de son développement, et d'autre part contraint et orienté par des pré-construits historico-culturels (Bronckart, 2004).

2.5.1 La notion d'activité

Pour Vygotski, Leontiev et leurs continuateurs, toute activité humaine est collective, orientée vers un objet et culturellement médiatisée, c'est-à-dire instrumentée, structurée, transformée par des outils et des signes socialement élaborés par les générations antérieures. Engeström parle aussi de système d'activité (Engeström & Miettinen 1999).

Chaque activité est ancrée historiquement ; elle prend donc une forme particulière, offre un certain cadre en fonction des contextes physiques, économiques et historiques, dans lesquels elle se trouve et en fonction desquels elle s'organise (Bronckart, 2004).

devenir une grille d'entretien qui guide les interactions et qui par conséquent transforme certainement l'objet de discours.

2.5.2 L'objet et le mobile de l'activité

Les auteurs de la théorie de l'activité mettent en avant qu'il ne peut y avoir d'activité sans objet et sans autrui. Donc l'objet, le mobile de l'activité, ne peut être que difficilement trouvé en ne regardant que les actions, c'est-à-dire l' "expression tangible" de l'activité, mais il peut être cerné quand les actions sont prises comme faisant partie d'une activité où d'autres sont présents (physiquement ou pas).

Pour expliciter ces quelques phrases, nous allons nous appuyer sur un exemple donné par Engeström (1999) ; il s'agit de sa contribution à un congrès, pour lequel il a rédigé et présenté un texte. Si on se contente de regarder que le résultat des actions de l'orateur, celles-ci nous paraissent très limitées et bornées à la situation, le texte en soi n'ayant qu'un impact momentané sur les participants. Si par contre, on considère l'implication du même orateur dans le groupe organisateur, ses actions prennent une autre dimension, un sens plus large leur est conféré, car c'est la projection de l'objet en résultat qui se transforme. Bien que l'objet reste toujours le même, sa projection en résultat diverge selon que l'on regarde l'individu et ses actions ou l'individu, ses actions et son inscription dans un groupe, dans une activité collective. L'objet relie donc les actions individuelles à l'activité collective.

« The projected outcome is no longer momentary and situational ; rather, it consists of societally important new, objectified meanings and relatively lasting new patterns of interaction. It is this projection from the object to the outcome that, no matter how vaguely envisioned, functions as the motive of this activity and gives broader meaning to my actions » (Engeström, 1999, p.31).

L'objet est en même temps quelque chose de donné et quelque chose d'anticipé, de projeté. L'objet peut être l'un et l'autre, idéal ou matériel, présent visuellement ou uniquement dans l'imagination, dans la pensée. Selon les chercheurs de la théorie historico-culturelle de l'activité, l'objet détermine l'horizon des actions possibles, mais non pas des actions spécifiques. Un même mobile ou objet peut engendrer des actions fort différentes. Et vice versa, une même action peut être soutenue par des mobiles très éloignés, selon les individus.

En d'autres mots, des individus peuvent partager le même objet global (les enfants et la lecture), mais en raison de leurs histoires différentes, de leurs positions, ils peuvent construire l'objet et les autres composants de l'activité (outils, règles, rôles) de manières totalement ou partiellement différentes. Un système d'activité est toujours hétérogène et à plusieurs voix, d'où en constante construction et renégociation. L'activité langagière permet la régulation du système d'activité et contribue « à l'entente sur ce que sont les contextes de ces activités » (Bronckart, 2004, p.104).

C'est à ce niveau qu'apparaît la notion de sens, « exprimant le rapport qui existe entre ce pourquoi on agit et ce que l'on fait réellement » (Rochex, 1995, p.47). En d'autres termes, le sens correspond au rapport entre l'objet de l'activité et sa projection en résultat, ou le mobile de l'activité et le résultat des actions.

Le sens donné à une activité n'est pas figé une fois pour toute, il peut se transformer au cours de l'activité, au cours des actions, des interactions avec autrui.

En effet, comme le montre Rochex (1995) avec l'exemple d'Annie Ernaux, « où ce n'était plus pour fermer la gueule des filles que je racontais ces histoires, c'était pour vivre dans un monde plus beau, plus pur, plus riche que le mien. Tout entier en mots » (p.154). Ici, les livres, les mots, le langage prennent finalement sens pour eux-même, « et non plus seulement pour réaliser des mobiles de restauration narcissique. Le langage, les livres et l'écriture en particulier permettent de plus en plus à l'enfant de construire et d'accéder à un autre monde, conceptuel et imaginaire, nourrissant par la même un intense sentiment de fascination » (p.154).

« Le sens n'est ni un donné, ni un pré-requis. Il se négocie, se remanie au gré des expériences. Engagé dans l'activité, on peut ne pas en ressortir tel qu'on y est entré, car celle-ci est caractérisée par des transformations constantes : elle "peut perdre le motif qui l'a fait naître et se transformer alors en une action réalisant peut-être un tout autre rapport au monde, une autre activité ; à l'inverse, l'action peut acquérir une force motivante autonome et devenir une activité particulière" (Leontiev, 1975, p.121). La maîtrise de l'action peut ouvrir de nouvelles perspectives d'activité, mais aussi le résultat peut excéder le but visé et engendrer de nouveaux mobiles » (Bernardin, 1997, p.19-20).

2.5.3 Les outils et les signes dans l'activité

La théorie de l'activité comprend aussi une autre notion, celle de la médiation par des outils et des signes, indispensable pour cerner l'activité, le système d'activité.

Les outils et les signes peuvent transformer l'activité (les outils techniques modifient les formes et la structure des opérations de travail), mais ils la représentent, ils la signifient aussi (Gilly 1995). Ces derniers ne déterminent pas l'activité, mais ils peuvent devenir des ressources pour construire l'activité et pour la définir.

Ces outils culturels (les systèmes d'écriture, les cartes, etc.) à la fois symboliques et matériels, ont été socialement élaborés par les générations antérieures mais ils ne sont pas figés, ils peuvent être transformés, combinés selon leur utilisation dans les activités. Un même outil peut être utilisé d'une toute autre manière selon qu'il se trouve dans un système d'activité ou dans un autre, car il prendra une toute autre signification. Selon Engeström (1999), les réseaux entre systèmes d'activité assurent le mouvement des outils, artefacts et par là leur transformation, parfois.

A propos des artefacts, Rabardel et Béguin (2000) proposent une distinction intéressante. Selon eux, un artefact devient un instrument seulement à travers l'activité du sujet, celui-ci peut ou ne peut pas donner un nouveau sens à l'artefact comme un instrument pour accomplir une tâche.

« Les actions, objets, outils, symboles n'ont pas de signification en eux-mêmes. Leur signification est constituée par le rôle que ces éléments reçoivent dans l'activité, aux yeux des acteurs, au cours d'interactions sociales » (Muller Mirza, 2002, p.151).

Ce qui me paraît intéressant dans cette théorie, est le fait de considérer que le mobile, l'objet premier incitant le sujet à s'investir dans une activité peut se transformer en cours de route, au cours des interactions avec autrui et les outils. Cette activité va elle-même se développer, ce qui peut engager le sujet dans un processus d'apprentissage, de transformation dans le cours même de l'activité ou dans d'autres systèmes d'activité.

2.6 RELATIONS INTERGENERATIONNELLES : QUELLES PARTICULARITES ?

Il a été vu que les lecteurs parlent de l'importance que peut avoir la qualité émotionnelle des relations interindividuelles établies lors de l'apprentissage de la lecture (l'apprentissage de la lecture est un long processus, qui peut aller au-delà de la scolarité obligatoire, voir Saada-Robert 2002).

Les relations entre retraités et enfants ont-elles des particularités permettant une création de sens particulière à l'activité de lecture? Ou la personne retraitée possède-t-elle des qualités propres à son âge, lui permettant, offrant autre chose aux enfants ?

Avant d'aller au-delà, la notion de génération mérite un éclaircissement, puisque ce mémoire se situe dans une action qui se veut intergénérationnelle.

2.6.1 Quelle définition pour la notion de génération ?

En suivant Fragnière (2004), il apparaît que la notion de génération est utilisée dans trois contextes différents. Le premier concerne plutôt la sphère privée, où cette notion permet de distinguer l'ascendance de la descendance. Dans le deuxième contexte, elle désigne « le rapport entre une génération qui transmet et une génération qui acquiert » (p.70). Dans l'ultime contexte, le terme génération permet de différencier des « groupes collectifs historiques ou sociaux ayant des orientations culturelles ou des intérêts communs du fait qu'ils ont grandi dans le même temps (génération historico-sociale) » (p.70).

Pour ce travail, il semble que la notion de génération désigne un type de rapport de transmission, puisqu'il s'agit de transmettre le plaisir de lire, selon LFL. Mais pour ma part, il semble que l'idée d'une rencontre entre deux générations historico-sociales soit aussi présente.

Vu que chacune des définitions est fonction d'un contexte, est-ce possible que dans un seul contexte, deux définitions se côtoient ? Ou alors, cela peut-il signifier qu'un des contextes est prétexte à l'autre ?

La notion de génération pourrait être beaucoup plus développée, mais pour le moment ce paragraphe me semble suffisant pour les objectifs visés dans ce travail.

2.6.2 La dynamique des relations intergénérationnelles : réciprocité, échange et lien social.

Aborder la question des relations entre générations renvoie à de vastes enjeux sociaux et politiques au niveau de l'Etat concernant les rapports entre générations, la solidarité entre celles-ci au niveau de la sécurité sociale. Ces thématiques, bien que fort intéressantes, ne seront pas abordées ici, la solidarité intergénérationnelle sera plutôt vue du côté de l'échange entre les générations. Ces échanges ne sont pas économiques, mais de l'ordre du symbolique, ceux qui fondent le lien social, l'entente et l'entraide. L'idée de réciprocité semble être au centre des relations intergénérationnelles, comme le souligne Puijalon et Trincaz (1994), qui constatent que chaque génération doit autant recevoir de l'autre lors de rencontres²². Mais alors que s'échange-t-on au cours de ces rencontres ? Une tentative de réponse va être donnée à travers quelques travaux qui ont analysé des rencontres, des projets intergénérationnels.

2.6.2.1 Donner-recevoir-rendre dans les projets intergénérationnels

L'intérêt sera porté sur les projets qui mettent en scène des retraités et des enfants, où soit les premiers offrent une aide aux seconds, où soit une activité est partagée, car il me semble que c'est entre ces deux types de projets que se situe LFL.

LES EXPERIENCES DE BREST²³

Celles-ci sont le terreau sur lequel le programme LFL a grandi, et elles sont menées à Brest depuis 1985. A l'origine de ces actions, on découvre une demande d'instituteurs de l'école publique de Pontanézen auprès de l'Office des retraités et des personnes âgées de Brest (ORPAB), pour intervenir à la bibliothèque, dans le cadre d'une aide à la lecture. Au fil des ans leur intervention s'est élargie au niveau

²² Les auteures ont analysé 220 projets en France, lors de l'année européenne des personnes âgées et de la solidarité entre les générations en 1993.

²³ Ces initiatives ont fait l'objet d'une étude menée par l'Université de Bretagne Occidentale, intitulée « les accompagnements entre générations dans l'univers scolaire » et réalisée par Le Borgne-Uguen et Pennec, en 1996.

des activités et des écoles de Brest. Par exemple, l'école de La Pointe organise des ateliers-lecture pendant le temps scolaire, où des retraités viennent raconter des histoires aux élèves. Derrière ces pratiques transparaissent des suppositions à propos du lien inter-générationnel tissé par la lecture à voix haute. Si ce lien intergénérationnel est présent, l'hypothèse peut être évoquée que ce lien est un élément important dans le développement affectif et culturel des enfants. Si les parents lisent moins d'histoires à leurs enfants, on se trouve confronté au risque que le patrimoine culturel ne se transmette plus.

a) Donner-recevoir chez les intervenants-retraités

Pour la moitié des intervenants, l'engagement dans l'activité est lié à un projet social et éducatif, qui a pour but d'aider les enfants à progresser dans leur scolarité et par conséquent de "combattre" l'illettrisme, de leur apporter quelque chose, d'endosser le rôle de transmetteur, d'être en contact avec des enfants, avec des générations différentes. D'ailleurs, lorsque les intervenants parlent de leur engagement, ils se réfèrent souvent à un sentiment de responsabilité collective vis-à-vis de l'enfant en devenir et de la jeunesse, de sa scolarité, ainsi qu'à leur disponibilité pour soutenir une cohésion collective intergénérationnelle. Pour la majorité des intervenants, cette activité est essentielle pour leur développement identitaire et personnel, car elle permet la construction d'une image positive de soi, car elle aide à la gestion de l'éloignement de ses propres petits-enfants ou à la gestion d'évènements de vie déstabilisateurs (mort d'un proche par exemple), car elle préserve de l'ennui, de l'angoisse du devenir, d'un isolement et car elle offre l'occasion d'être davantage participant de la dynamique sociale, d'avoir son utilité dans la société tout en étant à la retraite et de donner un sens accru à son existence. Tout ceci se lit dans les réponses données par rapport à la satisfaction et à la reconnaissance retirées d'un tel engagement. La satisfaction qui est surtout liée à la reconnaissance éprouvée et lue dans la performance de l'enfant, dans la réussite à lui communiquer quelque chose, à créer une proximité affective avec lui. Ceci se traduit par l'usage du prénom, du terme papy, mamy, et par le fait d'être pris comme confident. Ces indices de réussite signalent à l'intervenant sa capacité à être dans une démarche éducative, dans laquelle l'enfant acquiert des atouts supplémentaires et dans laquelle celui-ci est à l'aise. Un sentiment positif est constaté chez l'intervenant, sentiment dû à la légitimation et à la valorisation de son action, ainsi qu'à sa capacité avérée à

progresser, à préparer l'avenir. Ce sentiment est d'autant plus fort, lorsque des difficultés de gestion des activités avec les enfants sont apparues et que les stratégies trouvées, pour faire face aux problèmes, ont fonctionné.

L'importance des activités transparaît aussi dans le langage employé pour en parler, langage très chargé émotionnellement ; en effet des mots tels que "soutien moral", "enrichissement personnel", "plaisir", "bouffée d'air frais", "bain de fraîcheur, de spontanéité, de sincérité", traduisent assez explicitement la nécessité de participer à de telles activités. De manière plus générale, les auteurs mettent en avant le fait que cette activité remanie ou transforme la perception des différences ou des représentations préalables portées sur les générations concernées. Les représentations des ruptures ou distances entre les générations, semblent remaniées par l'engagement concret dans l'activité.

b) Donner-recevoir chez les enfants

Dans cette étude, les chercheurs n'ont pas demandé directement aux enfants ce qu'ils pensaient des rencontres avec les retraités. Mais c'est par les dires et les constats des parents qu'il apparaît que les enfants en tirent des bénéfices.

Selon les parents, les bénéfices retirés par les enfants sont les progrès en lecture, l'amélioration des capacités de travail, une meilleure organisation, la transmission d'un épanouissement, d'un bien-être, d'une assurance et de l'encouragement.

Selon les parents, il apparaît que les propos des élèves à l'égard des intervenants sont très favorables ; l'affection et le respect apparaissent fortement, le goût pris à l'activité est souvent cité.

D'ailleurs il est souvent mis en avant que les personnes âgées ont des qualités supposées propres à leur cycle de vie, comme la sagesse, la patience, l'écoute, la tendresse, l'affection. Pour les parents partageant cette vision, ce qui importe c'est la qualité représentée et supposée de la relation établie entre intervenants et enfants. Les intervenants sont parfois considérés comme des substituts familiaux.

L'ALLIANCE DES AGES²⁴

Avant de tenter de mettre en évidence ce que chacun a donné et reçu, il me semble important de souligner que « les participants mettent spontanément l'accent sur ce

²⁴ Titre de l'étude de Puijalon et Trincaz (1994).

qu'ils ont reçu mais font preuve de beaucoup de pudeur par rapport à ce qu'ils ont donné. » (Puijalon et Trincaz, 1994, p.132).

a) Donner-recevoir chez les intervenants-retraités

« Aucun des retraités ne comptabilise son temps, sa peine. Ils mettent en avant ce qu'ils reçoivent et disent leur démarche intentionnelle : ils veulent donner le goût du beau, le sens du travail bien fait, le respect de l'environnement... » (Puijalon et Trincaz, 1994, p.132). La transmission de certaines valeurs paraît être primordiale pour les retraités ou peut être plus concrète, plus tangible et en accord peut-être avec ce que la société leur demande de faire, d'être. Et pourtant, les enfants disent recevoir autre chose que des valeurs, ils pointent l'affection, l'écoute, un regard positif, etc.

b) Donner-recevoir chez les enfants

Les auteures soulignent que lors des actions suivies, de type soutien scolaire par exemple, les enfants ont perçu et reçu de la part des retraités de l'intérêt, de l'attention, de la compréhension, "beaucoup d'amour". Peut-être est-ce parce que ces enfants cherchaient à remplacer leurs grands-parents disparus, ou à connaître ce que peut être un grand-parent, ou encore à continuer un type de relation qu'ils connaissaient déjà. Et "en contrepartie" ils ont donné le sens de la continuité, leur joie de vivre, leur énergie... Et en plus, la situation a offert à certains retraités la possibilité de s'affirmer comme étant encore actifs et utiles.

Pour conclure, il est à noter qu'aux dires des participants, ces rencontres portent leurs fruits et transforment profondément ceux qui ont donné et reçu. Cela se traduit par une plus grande maturité, une opinion différente sur la vie, une plus grande aisance dans le contact. Mais selon les auteures, la réussite tient beaucoup à la création d'un climat relationnel plein de chaleur, où la parole ou le silence de l'autre sont acceptés, entendus.

Dans les deux travaux rapportés, il apparaît que certains projets intergénérationnels donnent l'occasion d'une « transmission mutuelle de connaissances et d'expériences de vie », d' « une transformation mutuelle, d'un travail de co-opération, de co-construction, de co-errance qui peut devenir *cohérence* selon l'expression conjuguée

de Houde (2000, p.24) » (Taramarcaz, 2001, p.72). Ce travail transparaît dans les dires de certains participants-retraités : “ces enfants nous apportent plus que ce que nous leur donnons“, “c’est un enrichissement personnel et le sentiment d’être utile aux enfants“. Ici la satisfaction est liée à la réciprocité des bénéfices symboliques et réels issus des relations avec les enfants. En effet, c’est l’occasion de vivre un nouveau rapport à l’âge, un nouveau sens de son existence, de modifier sa relation aux différentes générations, d’expérimenter un lien social qui n’est pas ou plus éprouvé dans d’autres situations sociales.

2.6.3 La dynamique relationnelle dans les relations entre grands-parents et petits-enfants

L’affectif, ainsi qu’un climat chaleureux apparaissent comme ayant de l’importance pour que les participants à des projets intergénérationnels soient satisfaits. D’ailleurs, il est aussi rapporté, comme je l’ai déjà dit, que des enfants appellent parfois les intervenants-retraités “papy“, “mamy“, ce qui correspond à ce qui se passe dans des groupes que j’ai observés, où les enfants appelaient l’intervenante “grand-mère“. Dans cette appellation transparaît peut-être le fait que, pour les enfants, les retraités prennent un rôle dans l’échelle des générations. Et effectivement, dans les travaux ci-dessus, il a été relevé que certains enfants recherchent explicitement un grand-parent ou cherchent à connaître ce que peuvent être des grand-parents, soit parce qu’ils ne les ont pas connus, soit parce que ceux-ci ne sont pas appréciés en tant que tels.

Ces raisons m’amènent à aller voir du côté des relations entre grands-parents et petits-enfants. De plus, les intervenants-retraités et les grands-parents sont proches au niveau de la période du cycle de vie qu’ils partagent, ce qui suppose des similarités au niveau peut-être d’une certaine supposée “maturité“, supposée car selon Houde (1996), la maturité est une tâche, non une donnée, et elle n’est jamais acquise une fois pour toutes.

Donc saisir certains processus et caractéristiques des relations entre grands-parents et petits-enfants peut m’être utile pour comprendre ce qui se passe entre des personnes âgées et des enfants n’ayant pas de liens familiaux.

2.6.3.1 Accès à la maturité psychologique et personnes âgées

La maturité n'est pas une donnée fixe irrémédiablement liée à un âge ou à un cycle de vie particulier (plus ou moins après 50 ans). Mais il est vrai que dans cette phase de la vie, une identité plus mature a la possibilité de se développer.

La maturité psychologique se constitue de deux faces, celle de type affectif et l'autre de type mental. La maturité affective consiste à remplacer peu à peu des mécanismes de défense peu réalistes et efficaces, comme la négation de la réalité, le refuge dans les rêves, la régression, la projection, le victimisme, par des formes plus efficaces du point de vue de l'équilibre de la personne et de ses relations avec le monde, comme l'humour, l'acceptation de la réalité, l'altruisme, la connaissance des filtres subjectifs qui transforment la réalité. Cela correspond à pouvoir rester plus calme et serein face aux situations, qui dans le passé provoquaient des réactions inappropriées.

Sur le plan cognitif, cela correspond à un dépassement des formes de pensée de type dichotomiques, rigides et dogmatiques.

« Il pensiero maturo pare assumere forme dialettiche e complesse che permettono alla persona di vivere le contraddizioni che caratterizzano le diverse realtà e di accettarle, di meglio percepire il complesso gioco di interazioni che regolano i rapporti umani, di funzionare secondo logiche più vicine al pensiero di tipo scientifico. Logiche aperte e attente alle diversità dei punti di vista, alla relatività della conoscenza umana, al rigore delle argomentazioni, alla possibile coesistenza di contrari » (Cesari Lusso, 2004, p.41).

Pour terminer, être en phase d'acquisition de maturité, puisque c'est un processus infini, signifie être capable de conjuguer trois types d'appréhension du monde. Le premier est le côté enfantin, c'est-à-dire l'envie de jouer, de rire, de s'émouvoir et de voir le monde avec la fraîcheur de l'enfant. Le deuxième correspond au côté adulte, qui se traduit par un sens développé de la réalité et de la créativité. Et le troisième est le côté "ancien" riche d'expérience, de capacité d'écoute, de disponibilité, prêt à aider les générations futures dans leur processus de développement (Cesari Lusso, 2004).

2.6.3.2 Qu'est-ce qu'apportent les grands-parents à leurs petits-enfants ?

Selon Cesari Lusso (2004), il est possible de mettre en avant cinq grandes contributions de la part des grands-parents :

- 1) Incarner les racines et la continuité des générations, c'est-à-dire lier le passé et le présent, à travers les histoires racontées à propos de "ce qu'il y avait autrefois". A propos du sentiment de continuité, il est à noter que celui-ci est réciproque. En d'autres mots, les grands-parents aident les petits-enfants à le construire, et ces derniers aident les grands-parents à mieux supporter la peur liée au vieillissement et à l'image qu'ils se font de l'avenir.
- 2) Diversifier les modèles adultes de référence, expérimenter concrètement la diversité des approches de la vie, des choses, des personnes, du monde.
- 3) Offrir un espace de tolérance et un refuge, surtout dans les moments de crise, avec une approche plus ludique qu'éducative.
- 4) Offrir un soutien empathique, qui permet à l'enfant une expérience sûre de communion émotive avec un adulte.
- 5) Faire les devoirs, accompagner les petits-enfants à l'école, à la danse, à la musique, etc.

2.7 ESSAI DE SYNTHÈSE ET QUESTIONNEMENTS

Dans ce chapitre, je reprends les points principaux abordés dans les chapitres concernant la théorie. Mon but est d'en faire une synthèse pour dégager les processus hypothétiquement visibles lors des rencontres LFL, ainsi que de poser quelques questions auxquelles j'espère pouvoir répondre à la fin de ce travail de mémoire.

2.7.1 Lire et faire lire, une activité de lecture complexe et multidimensionnelle

L'activité de lecture est une activité complexe influencée par beaucoup de facteurs. Ces derniers ont été vus dans le chapitre concernant la lecture, mais il me semblait important de les reprendre.

Au départ, il peut apparaître qu'il suffit au sujet de maîtriser certains outils, certains savoirs en lecture, comme le décodage par exemple, pour lire puis aimer lire. Mais il a été vu que l'apprentissage de la lecture, l'acquisition de diverses compétences menant à la capacité à lire un texte, est médiatisée par les mobiles du sujet, par son projet personnel de lecteur, par le "sens pour soi" qui est mis dans l'activité de lecture. Tout cela est aussi en lien avec le type de support, de contenu, d'objet qui est choisi pour être lu.

A ce niveau, il pourrait être avancé que l'activité de lecture du sujet ne subit plus d'autres influences, mais c'est loin d'être le cas. En effet, les conceptions sur la lecture et sur l'objet-livre véhiculées dans la société par les groupes et les personnes jouent un rôle important dans cette activité. Celle-ci ne prendra pas le même sens, par exemple, selon que le support est un livre, une bande dessinée ou un album.

De plus, autrui, qu'il soit présent ou non physiquement, médiatise les diverses relations que le sujet entretient avec les pôles cités ci-dessus. Son influence se joue dans les comportements adoptés, les discours tenus lors de l'activité même ou en dehors de celle-ci. Donc le fait de participer à une activité, ayant pour objet la lecture, peut être l'occasion de s'approprier des valeurs et des conceptions sur la lecture, des règles d'interaction, des normes de conduites, des représentations concernant le monde, etc. « Apprendre constitue donc intrinsèquement une forme de socialisation qui a des retombées sur l'identité de l'apprenant » (Grossen, 1999, p.13).

Cela revient à dire que les actions d'un sujet prennent une toute autre dimension, si elles sont vues comme étant médiatisées socialement, culturellement. Et effectivement, pour reprendre la théorie d'Engeström, le sens donné à des actions spécifiques n'est pas le même selon le système d'activité qui les inclut. Dans le même ordre d'idées, Chauveau (2003) donne l'exemple de l'élève qui lit un livre d'histoire pour uniquement passer un examen. Selon lui, ce dernier n'élaborera pas le même sens que l'élève lisant le même livre pour passer ce dit examen, mais qui

désire en plus mieux comprendre l'actualité et mieux se situer dans la société. De plus, son investissement dans la lecture ne sera pas le même, car selon Rochex (1995), pour que la mobilisation et la réussite soient présentes dans l'activité, celle-ci doit prendre sens pour elle-même.

Ce qui a été abordé avec les auteurs concernant la lecture, m'a permis de comprendre l'activité de lecture et de voir sa complexité. Ces auteurs ont, à mon avis, peu abordé le rôle du contexte. Ils ont bien mis en avant l'influence des représentations, d'autrui, mais le statut et le rôle des intervenants ne sont pas soulignés, alors que plusieurs chercheurs en ont montré l'importance²⁵. Il en est de même avec le lieu spécifique où se déroule l'activité. Tous ces facteurs agissent d'une manière ou d'une autre sur le sens donné à l'activité de lecture, c'est-à-dire sur les différents pôles qui la composent et leurs relations. De plus, il est à souligner que lors d'une rencontre LFL, les activités ne sont pas toutes des activités de lecture. Mais, la lecture prendra peut-être une part essentielle, car elle est, pour les organisateurs de LFL, l'objet principal de ces rencontres.

2.7.2 Lire et faire lire, une activité définie de l'extérieur et de l'intérieur

Toute activité se donne donc à voir depuis l'extérieur, avec une certaine organisation sociale, culturelle et historique. Mais en même temps, elle est constituée par les individus situés socialement et culturellement, individus qui réalisent des actions en fonction de mobiles, de buts parfois très éloignés pour une même activité vue de l'extérieur... Donc, le sens conféré à une activité peut être très différent selon les individus, bien que les actions soient les mêmes. Ce sens est dépendant des expériences personnelles, des connaissances acquises, des réseaux sociaux dans lesquels l'individu est engagé et de leurs représentations sociales. Il renvoie à la place occupée par l'activité dans l'histoire de la personne, aux relations interpersonnelles établies lors de cette même activité, aux outils, objets présents et utilisés à ce moment-là.

²⁵ Voir notamment Grossen et Schubauer-Leoni (1996).

« C'est donc la manière dont les acteurs interprètent le type d'activité dans laquelle ils se trouvent (ce que d'autres auteurs appellent la "définition de la situation") qui orientent leurs actions et le type de réponses qu'ils actualisent effectivement. Ce processus de conférer du sens à une situation en l'associant à des champs d'expériences et de connaissances spécifiques est appelé par van Oers "contextualisation" (1998) » (Muller Mirza, 2002, p.152).

L'hypothèse peut donc être faite que, lors d'une activité, un album ou un livre de lecture caractéristique va offrir des représentations, des significations diverses à l'activité avant même qu'elle ne commence... Car « l'objet joue un rôle d'indice de contextualisation » (Grossen, 1999, p.24) dans certaines conditions.

Mais cela ne va pas forcément déterminer unilatéralement le déroulement de l'activité. L'activité est en transformation constante, elle est celle d'un sujet, mais en même temps elle le transforme, en s'exerçant sur des objets matériels et idéels. Cela correspond en partie aux observations faites par deux auteures (Puijalon et Trincaz, 1994) ayant travaillé sur divers projets intergénérationnels. En effet, il apparaît que la majorité des participants à ces projets en ressortent transformés.

Est-ce le cas pour les participants des deux âges de LFL au Locle ?

Il est donc nécessaire de faire des aller-retour entre l'analyse des actions individuelles et l'analyse de leur contexte d'activité plus large. Car le contexte « est considéré à la fois comme préexistant et construit par les interactions sociales (...) [et qu'il résulte aussi] des interactions entre individus et outils et dont les éléments (humains ou "non humains") constituent potentiellement autant de ressources socio-cognitives pour les individus » (Grossen, 2001, p.70), leur permettant de donner un sens "pour soi" aux situations, activités dans lesquelles les personnes agissent et interagissent, tout en donnant aussi un sens à l'objet de l'activité. A propos de la définition de l'objet de l'activité, Muller et Perret-Clermont (1999a) ont montré que sa définition est liée aux représentations et négociations entre les acteurs.

D'où ces quelques questions :

- Si l'activité n'avait pas pour objet la lecture, la satisfaction serait-elle aussi présente ainsi que l'investissement ? Si oui, la satisfaction, l'investissement seraient-ils les mêmes ?

- LFL est-elle réellement une activité ayant pour objet la lecture ? Pour les différents acteurs cet objet est-il le même ?
- Quelles ressources et contraintes les différents contextes de LFL mettent-ils à disposition pour les acteurs des situations LFL ?

2.7.3 Lire et faire lire, une gestion particulière des places et des relations ?

Jusqu'à présent il a été montré en référence à divers travaux, que dans des situations de test comme dans des situations plus informelles de réseaux d'échange de savoir, les sujets engagés mettaient beaucoup d'énergie pour construire des significations à ce qui se passe dans ces situations et pour construire un "sens pour soi" de l'activité. Mais ces auteurs mettent aussi en avant que les sujets investissent tout autant d'énergie pour assigner, définir et re-négocier leurs positions dans l'activité et dans leur réseau social (Grossen, Liengme Bessire & Perret-Clermont, 1997, Muller & Perret-Clermont, 1999a/b, Muller Mirza, 2003, Perret-Clermont, 2001).

Dans le cas des situations LFL, les participants enfants et adultes mettent-ils aussi autant d'énergie pour gérer les rapports de places entre eux ? Ou alors ces processus sont-ils moins prégnants au vu du fait que les intervenants soient des personnes à la retraite, proches, au niveau de la génération, des grands-parents des enfants ?

A propos de l'instauration des rapports de place entre les interactants, il sera opportun d'y être attentif car c'est en partie à travers ce processus que se définit toute relation. Mon attention se portera entre autres sur le mode de mise en place du rapport, qui peut être « déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants ou par leur identité sociale, mais qui l'est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre » (Marc et Picard, 2003, p.46). Il sera donc important de savoir si les statuts et les rôles sont définis ? Si oui, par qui et comment ?

Cela me permettra aussi de saisir, dans les situations LFL, quel type de relation se crée et par quelles stratégies. Selon les stratégies adoptées par l'intervenant, il

pourra être défini en partie, si celui-ci a accès à une certaine maturité psychologique et si cette maturité permet ou non de meilleures relations et si elle aide ou non au processus de développement de l'enfant, que ce soit au niveau de la lecture ou à un autre niveau. A ce moment, il pourra peut-être être possible de répondre à la question de savoir s'il est essentiel que les intervenant-e-s soient des personnes en phase d'acquisition de maturité psychologique, et plus spécifiquement des personnes retraitées.

Dans le chapitre portant sur la psychologie sociale de l'apprentissage et la construction de sens, il a été mis en évidence que les processus supposés apparaître lors des rencontres LFL sont proches de ceux observés dans les situations de test et didactiques. Plusieurs travaux ont montré clairement que ces dernières sont des mises en scène réfléchies et qu'elles constituent des ensembles de pratiques sociales et institutionnelles, insérées elles-mêmes dans des pratiques sociales et institutionnelles plus larges (Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont, 1997). Pour LFL peut-on parler de mise en scène de la situation, de l'activité, au vu de la diversité des lieux d'accueil et des intervenants ? Si oui, constitue-t-elle une pratique sociale et institutionnelle ou un ensemble de pratiques sociales et institutionnelles ?

Au niveau des interactions didactiques²⁶, divers travaux ont mis en évidence la nécessité de co-construire une intersubjectivité entre les différents partenaires d'une situation de formation pour permettre l'apprentissage. Cette constatation me pousse à me poser la question, est-ce que les participants de l'activité LFL partagent certaines références ou pas ? Au vu du fait, qu'ils appartiennent à deux groupes différents "vieux" et "jeunes", que leur expérience scolaire est certainement fort différente, que leurs expériences de vie sont évidemment diverses, déjà du seul fait du temps et des contextes socio-historiques vécus, qu'ils ont peut-être des contextes culturels de référence différents. Dans ce cas, la co-construction d'une intersubjectivité est-elle possible ? Est-elle nécessaire pour que l'activité soit satisfaisante pour tous ? En me basant sur Muller, Perret-Clermont et Marro (2000), il me semble plus pertinent de parler de « démarches d'ajustement entre les différents acteurs » plutôt que d'intersubjectivité.

²⁶ Dans les contextes étudiés, les références partagées dans l'école, à propos des statuts, rôles, implicites et présupposés, étaient fortement mobilisés.

2.7.4 Lire et faire lire, des situations de rupture et/ou de continuité ?

A propos des situations de test, des travaux ont mis en avant que vu les spécificités de la tâche à exécuter, vu le cadre et le contexte de la situation de test, cette dernière est, pour les enfants, une rupture dans leurs routines (Zittoun, 2004b). Le test crée une situation nouvelle à laquelle les enfants doivent conférer du sens.

Par analogie, les situations LFL peuvent être considérées comme des situations nouvelles pour les personnes engagées dans celles-ci, faisant rupture avec leur vie quotidienne scolaire et familiale. Ces activités, ces situations peuvent être nouvelles pour chaque participant, qu'il soit enfant ou adulte et, ceci au niveau du cadre et du contexte, voire de l'activité. La nouveauté réside peut-être aussi au niveau des relations interpersonnelles, puisque entre les enfants et adultes aucun lien de parenté n'existe. De plus, ces relations ne sont pas basées explicitement sur un contrat pédagogique, comme cela est le cas avec un enseignant.

Elles peuvent aussi être vues comme des situations non pas en rupture, mais en continuité, que ce soit par rapport à l'objet (la lecture), par rapport aux types de relation mises en place (relation asymétrique comme à l'école), etc.

Je fais l'hypothèse que les situations LFL seront plutôt perçues par les personnes engagées comme des ruptures. Ce qui aura peut-être pour conséquence, que ces personnes pourront alors entreprendre un travail de transition.

Lors des rencontres LFL, il sera donc peut-être probable de rencontrer trois types de processus interdépendants :

- construction de signification de la situation
- élaboration de nouvelles représentations et de nouvelles compétences
- travail de repositionnements sociaux et symboliques

LFL peut être l'occasion pour certains retraités de se sentir à nouveau utiles à la société et d'accéder à une image de soi plus positive, voire de se repositionner socialement et symboliquement face à la société. « En lisant dans le regard des jeunes le plaisir, la reconnaissance ou parfois l'admiration, ils savent qu'ils ont toujours un rôle social à jouer » (Puijalon et Trincaz, 1994, p.131). LFL va peut-être apparaître, dans certains cas, comme une ressource permettant de donner sens à une autre transition : le passage à la retraite.

3 METHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il sera abordé ce qui concerne la récolte des données, le comment et le pourquoi d'un tel choix. En complément à cette présentation des méthodes utilisées, l'observation, qui en fait partie, deviendra le sujet d'une petite réflexion.

Lorsque des rencontres sont filmées, il va s'en dire que pour les analyser par la suite, il faut les transcrire, et c'est ce sujet qui sera traité dans la dernière partie.

3.1 RECUEIL DES DONNEES

Comme le souligne Bruner (1991), il est essentiel de s'intéresser aux actes et aux discours des individus pour comprendre ce qu'ils vivent et le sens qu'ils donnent à leurs expériences. Selon lui « dans les situations ordinaires de la vie, le rapport entre l'acte et la parole est interprétable » (p.34). Et « une psychologie sensible à la dimension culturelle s'appuie (et doit s'appuyer) non seulement sur ce que les gens *font* réellement, mais aussi sur ce *qu'ils disent qu'ils font*, et sur ce *qu'ils disent des raisons qui les ont poussés à faire ce qu'ils ont fait*. Elle doit également prendre en compte ce que les gens disent de ce que les autres font et des raisons qui les y ont poussés. Par-dessus tout, elle doit s'intéresser à ce que les gens disent du monde où ils vivent » (Bruner, 1991, p.31). Un point intéressant est mis en avant par Bruner, en posant le lien entre la signification accordée à des actions, et les échanges verbaux qui ont pu avoir lieu avant, pendant ou après l'action.

De plus, en regard de ce qui a été vu dans la partie théorique, je vais aussi m'intéresser aux « modalités interactives, non verbales et discursives » ce qui me donnera accès aux processus à l'œuvre.

D'où le choix de recueillir les données par des observation filmée et par des entretiens semi-directifs et/ou des discussions informelles auprès des intervenants. Cette démarche permettra d'accéder au sens donné à l'activité chez les intervenants. Dans l'idéal, il aurait fallu aussi pouvoir accéder au discours des enfants, des parents, des enseignants, de voir comment ces-derniers présentent LFL à leurs élèves, mais tout a des limites...

Au niveau de la récolte de données, j'ai été amenée à observer trois groupes, qui ont été choisis par Olivier Guyot, le coordinateur de LFL au Locle. Chaque groupe se rencontre dans des lieux différents, le premier chez l'intervenante, le deuxième dans une petite salle de la bibliothèque des jeunes, et le troisième dans une salle de classe d'un collège primaire. Ce choix entrepris par l'organisateur n'est pas innocent, je crois pouvoir affirmer, que pour lui, le lieu de la rencontre a une influence certaine sur ce qui se passe lors des séances de LFL. Cette discussion sera abordée dans le chapitre Analyse, lorsque les contextes de LFL seront abordés.

Par rapport aux groupes, la prise de contact a eu lieu en décembre 2004, et s'est déroulée de la manière suivante : j'ai premièrement téléphoné à chaque intervenant-e pour savoir s'ils ou elles étaient d'accord de m'accueillir dans leur groupe. Puis lors, de la première rencontre, je leur ai demandé s'ils acceptaient que je filme quelques séances. Tout en leur expliquant qu'Olivier Guyot était d'accord sur le principe, si les parents des enfants concernés l'étaient aussi. En janvier 2005, la lettre pour les parents est faite et je recontacte les intervenant-es. Dans le courant du mois de janvier, je retourne observer les groupes et donne la lettre aux enfants en leur expliquant que « je suis dans une école et je dois faire un grand devoir ». Il est aussi précisé que le "film" ne passera pas à la télévision. Entre début février et la mi juin 2005, j'observe et filme plusieurs rencontres dans chaque groupe.

Un troisième type de recueil de données a été entrepris. Il concerne la tenue d'un journal de bord, qui prend acte des démarches entreprises, des rencontres faites avec les divers protagonistes et des discussions informelles engagées avec les différents acteurs de LFL. Effectivement, avant de filmer des séances de trois groupes LFL, j'ai été présente lors d'une soirée de parents pour les classes de 1^{er} et 2^{ème} année ; lors d'un entretien d'Olivier Guyot avec un futur intervenant ; lors de la réunion d'ouverture pour tous les intervenants avec le responsable, avant le début des rencontres, lors des premières rencontres entre les bénévoles, les enfants, les parents et le coordinateur à la bibliothèque des jeunes ; et lors de la soirée de bilan à la fin de l'année scolaire.

Ce journal est considéré comme un moyen de collecte d'informations, ainsi qu'un instrument d'autoréflexion.

3.2 QUELQUES REFLEXIONS AUTOUR DE L'OBSERVATION ET DE SES ENJEUX

Toute observation donne forme à la réalité, elle ne représente pas le tout ni n'importe quoi. Par conséquent lors d'une observation filmée, le chercheur doit faire des choix par rapport aux objets à observer et par rapport à la perspective choisie. Quels ont été les miens ? En ai-je fait ? Je me rends compte actuellement, qu'avant et durant chaque rencontre je n'ai pas forcément réfléchi à ce que je désirais filmer, pourquoi, comment. Et pourtant, en visionnant les films, je me suis aperçue qu'à certains moments, j'ai choisi de bouger la caméra, de filmer sous un autre angle, de focaliser sur certains acteurs. Lors de la transcription, puis de l'analyse, il sera donc important de noter, de saisir ces changements et de voir en quoi ces mouvements influencent ou pas la situation.

De toute manière, il est « illusoire de penser obtenir une observation en condition "de nature" puisque l'intrusion dans le système étudié suppose, vraisemblablement, des retombées sur celui-ci » (Leutenegger, 2004, p.276). Quelque soit sa position au sein du système d'interaction qu'il observe, le chercheur est lui aussi acteur au sein de ce système. Mais sa position est particulière, car il se situe comme chercheur et est donc tenu à une réflexion, un questionnement. De plus, en tant que "participant" au système, il doit négocier sa place (physique et symbolique) avec les observés. C'est donc dans cette optique que dans la partie "analyse", un point porte sur ma position lors des observations filmées, dans chacun des groupes.

3.3 TRANSCRIPTIONS DES DONNEES

La transcription des observations filmées « fournit au chercheur-observateur un interface entre faits observés et événements soumis à l'analyse » (Leutenegger, 2004, p.277). Ce passage ou plutôt cette transformation des données recueillies est, par conséquent, un moment essentiel et non pas un simple geste technique, car lors de l'analyse, le chercheur ne travaille pas sur des faits mais sur les traces de ces faits (Leutenegger, 2004). La transcription relève du questionnement de la

recherche, par exemple, quel est le niveau de détail requis ? S'agit-il de décrire l'ensemble des gestes (de quelle manière) et des discours ? Quelle est l'organisation d'un tel texte ? Il paraît donc important d'explicitier les principes concernant les choix utiles et ceci en relation avec les questions posées antérieurement.

a) Une première transcription portera sur la structure d'ensemble de la séance filmée. Le découpage sera réalisé en séquences, ces dernières porteront²⁷ sur la lecture aux enfants, la lecture des enfants, le partage du goûter, les jeux, autres. Le niveau de détails ne sera pas très élevé, il portera sur qui initie une séquence, qui la termine et de quelle manière (quels mots, gestes, phrases). Certains moments, qui me semble intéressants, seront mis en avant et plus détaillés.

Ce découpage va me permettre de voir pour chaque groupe dans quel ordre se déroulent les séquences, si cet ordre est toujours le même ou non d'une rencontre à l'autre. Ceci permettra une analyse du cadre mis en place ou non par l'intervenant-e, de la présence de rituels, de contrats de communication. Ce premier type de transcription offrira l'occasion d'analyser le contexte situationnel de chaque groupe.

b) De cette première transcription, je vais sortir des événements remarquables me permettant, du moins je l'espère, de comprendre le fonctionnement des interactions propres aux enjeux de l'activité, c'est-à-dire le contexte interactionnel et interdiscursif. Ici le niveau de détail sera plus élevé que pour la précédente transcription, les tours de parole, les tours d'action seront détaillés, l'intonation de la voix sera notée, ainsi que les regards lorsque cela sera possible et utile. Cette deuxième transcription plus fine devrait permettre d'analyser les processus à l'intérieur des événements sélectionnés.

Avant toute transcription, il y aura une description large de ce que filme la caméra, plus un schéma au niveau des dispositions des places des enfants, de l'intervenant-e et du mobilier, ce qui permettra au lecteur de visualiser la "scène".

²⁷ Je déduis que ce sont ces séquences qui vont apparaître car M. Guyot les met en avant, lorsqu'il présente l'action LFL.

4 ANALYSE

Toutes ces raisons m'incitent à m'inspirer de l'analyse séquentielle, car elle permet une analyse dynamique des relations entre individu-objet-outil-alter, en tenant compte du contexte. Elle permet donc de faire des aller-retour entre l'analyse des actions²⁸ individuelles et l'analyse de leur contexte d'activité plus large.

4.1 LA CONTEXTUALISATION DE LIRE ET FAIRE LIRE

Les cadres et contextes, ainsi que l'environnement peuvent avoir un rôle contraignant au niveau des processus individuels et interpersonnels. Pour illustrer cette contextualisation, j'utiliserai le schéma proposé par Perret-Clermont et qui a été développé pour "modéliser" l'espace de pensée, « lieu à la fois physique, mental, symbolique et social, dans lequel les interlocuteurs (patient et thérapeute ou apprenant et enseignant) interagissent » (Perret-Clermont, 2001, p.72-73). Cela me permettra de voir les différentes particularités suivantes des situations LFL :

- Les règles et les limites du cadre
- Les relations avec le contexte
- Les ressources, les contraintes et les outils qui seront peut-être utilisés lors des interactions.

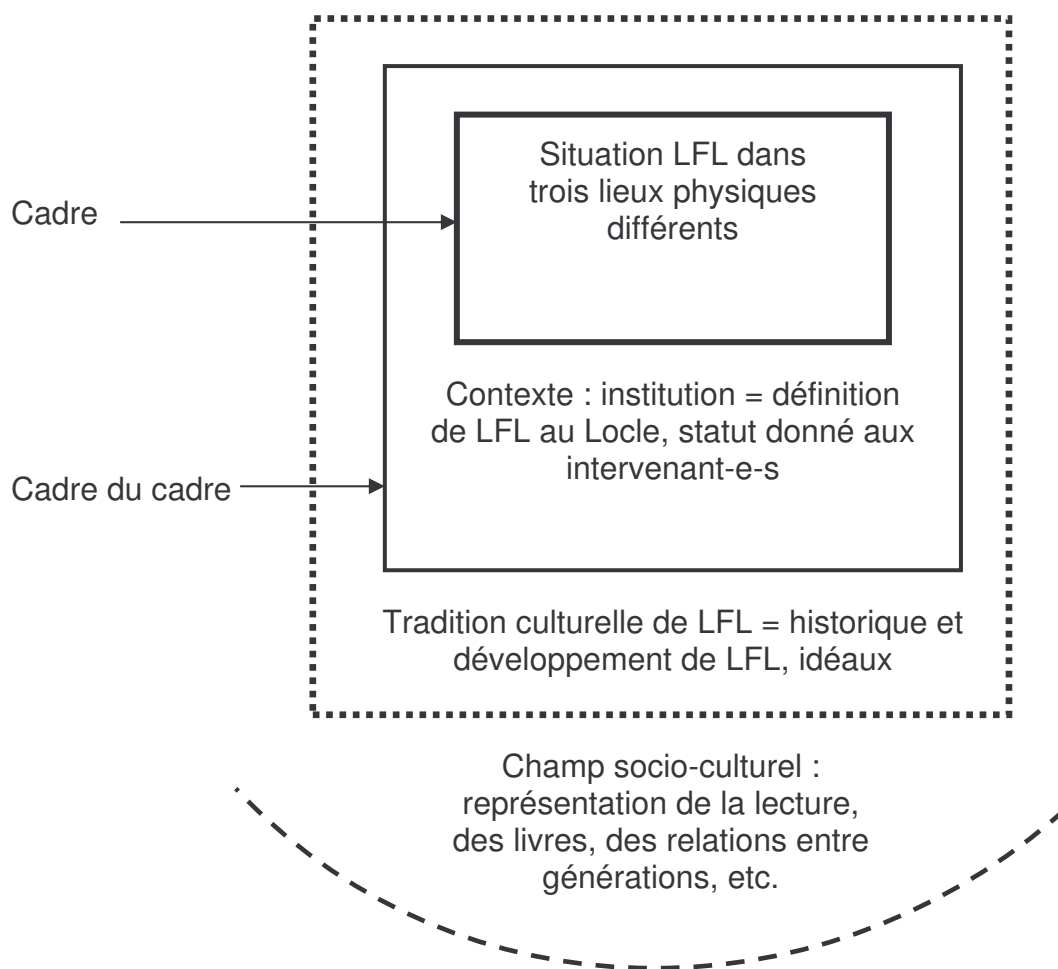
4.1.1 Démarche d'analyse

Pour parler de ce « lieu à la fois physique, mental, symbolique et social » (ibid), Perret-Clermont utilise les concepts d'espace, de contexte, de cadre et de situation. « Ces notions invitent à prendre en compte les rapports entre contenus et contenants de la pensée : le contenu du dialogue mais aussi le cadre qui participe à lui donner forme » (Perret-Clermont, 2001, p.73). Ci dessous, j'ai repris la schématisation de

²⁸ Le terme action comprend les comportements non verbaux et verbaux.

cet espace faite par Perret-Clermont (2001) et m'en suis inspirée pour un premier essai de modélisation des situations LFL. Il offre en effet la possibilité de parler, d'analyser la portée que peut avoir le cadre physique et symbolique, ce qui ne me semble pas le cas avec le modèle d'Engeström, où l'idée du lieu physique de l'activité n'apparaît pas vraiment.

Schéma de l'espace de pensée LFL



Le cadre

C'est ce qui permet de définir la situation par des limites d'espace, de temps, mais aussi des limites sociales, c'est-à-dire des règles qui sont à respecter. Le maintien du respect du cadre est garanti par un gardien du cadre. Dans le cas de LFL, il est à supposer que l'intervenant-e jouera ce rôle. Le cadre fournit une certaine sécurité, "on sait comment ça se passe si", qui permet l'élaboration de nouvelles pensées et

représentations, l'exploration d'autres réalités, etc. « Le gardien du cadre propose et guide une relation qui instaure ce cadre et qui est négociée dans l'interaction : il y a alors co-construction, par lui et le patient, de cette matrice relationnelle qui va permettre la mise en relation de pensées qui seraient sinon dispersées, éloignées ». (Perret-Clermont, 2001, p.74).

Le contexte, le cadre du cadre

Cela renvoie à une institution telle que l'école ou, par exemple, à une institution plus floue, telle qu'un réseau d'échanges de savoirs. L'institution cadre la situation en lui offrant des règles, ainsi que des statuts particuliers aux acteurs. « Elle détermine aussi dans une certaine mesure les tâches et les modalités de la rencontre » (ibid). Le contexte donne des contraintes et des ressources permettant aux interactants de la situation d'attribuer des significations à ce qu'ils vivent, et d'établir leurs relations.

La tradition culturelle

Cela comprend tout ce qui concerne les croyances, les valeurs, les représentations sociales, les idéaux, les pratiques, les langages et les modèles théoriques d'un groupe. Toutes ces composantes peuvent devenir, là aussi, des ressources ou des contraintes pour les sujets.

Le champ socio-culturel

Cette dernière notion concerne ce qui est appelé communément "la société" dans laquelle s'insère la situation étudiée. La société véhicule aussi à travers différents canaux des représentations, des croyances, des images, etc., et offre par conséquent un stock de connaissances communes qui peuvent être utilisées comme ressources pour donner sens à la situation dans laquelle les membres opèrent.

L'espace de pensée

Ce dernier « est physique (là où l'on pense), symbolique (il renvoie à l'univers du patient, de l'élève, de sa famille, de son groupe social), psychique (interne à la personne) et social (des actes s'y déroulent entre des interlocuteurs définis). L'espace de pensée est donc objectif mais il est également subjectif, la réalité matérielle des événements résonne dans le vécu des personnes en présence. Dans

l'espace de pensée il y a des rites, des règles, avec leurs stabilités mais aussi des ruptures, des crises et des conflits » (Perret-Clermont, 2001, p.75).

Selon Perret-Clermont, l'espace de pensée est à la fois interne et externe au cadre et contexte.

Pour mon analyse, je me permettrai de réunir sous le même toit le champ socio-culturel, la tradition culturelle et le contexte ou cadre du cadre, tout en les distinguant. Car pour le programme LFL, selon moi, la tradition culturelle du groupe correspond à l'historique, au développement de LFL et par conséquent aux idéaux liés à l'action LFL. Ces derniers sont aussi influencés par les représentations de la lecture et des livres, ainsi que celles concernant les relations entre générations, véhiculées dans le champ socio-culturel, qui est le nôtre.

Le cadre du cadre correspond à la définition de LFL mise en place par le "créateur" de LFL au Locle. En effet, au moment où Monsieur Guyot a débuté avec LFL, le bureau de l'association n'avait pas ou peu d'informations et d'aide à offrir pour la mise en route. Dans ce contexte-là, je vais m'intéresser au statut et au rôle donné aux intervenant-e-s, comment les voit-il ? Comment voit-il les activités et les modalités de la rencontre ? Y-a-t'il une mise en scène commune aux trois groupes au niveau de la situation ? Si c'est le cas peut-on parler d'une pratique institutionnelle ?

Le deuxième pas consistera à analyser les trois groupes observés, avec une mise en évidence des rituels et habitus interactifs, des contrats de communication, car les aspects contractuels du contexte situationnel se retrouvent dans les régularités interactionnelles, vu que celles-ci en découlent. Par conséquent, si des régularités apparaissent au niveau des interactions, cela me renseignera sur les aspects contractuels du cadre et du contexte (le cadre du cadre).

Il est donc essentiel d'aller analyser les interactions pour avoir accès à certains aspects du cadre, contexte de LFL, qui peuvent influencer les processus de construction de sens, de gestion des places et des images identitaires.

Pour chaque groupe, il sera aussi important de noter les règles, les habitudes, le rôle des acteurs, le lieu (un appartement privé, une classe d'un collège ou une salle de la bibliothèque des jeunes), le nombre d'enfants, les objets (livres, histoires lues, contenu, provenance, modalités de choix).

4.1.2 Les contextes des situations LFL

Dans la partie théorique il a été souligné que les contextes sont préexistants et en même temps construits dans et par les interactions des individus. Le contexte préexistant est, dans mon travail, l'association LFL, son développement, son organisation et ses principes de base, de même que les idéaux, les rêves que l'initiateur du Locle, Monsieur Olivier Guyot (O. G.), a intégré dans "sa" propre organisation de LFL au Locle. Ces différents contextes, ainsi que leurs éléments humains et non humains, peuvent devenir des ressources ou des contraintes pour les acteurs des situations LFL lors, entre autres, des processus de construction de significations.

Dans les paragraphes suivants, le but principal va être de relever les différents éléments des contextes pouvant devenir des ressources et/ou des contraintes.

4.1.2.1 Création et développement de LFL en France et en Suisse

LFL est né en France²⁹, de l'initiative d'Alexandre Jardin, qui s'est inspiré d'expériences menées à Brest depuis les années 80. L'association et le programme LFL voient le jour en octobre 1999 de la volonté de trois associations : le Relais civique (créé en 1997 par Alexandre Jardin), la Ligue française de l'enseignement et l'Union nationale des associations familiales.

Au niveau statutaire, l'association a pour but « d'encourager et de développer toutes les initiatives citoyennes de nature à promouvoir et développer le goût de la lecture »³⁰, c'est donc elle qui porte le programme LFL inspiré d'expériences menées dans des écoles publiques de Brest depuis 1985. Ce-dernier comporte deux objectifs.

Le premier est éducatif et culturel, c'est-à-dire qu'il a pour but le développement du plaisir de la lecture, la promotion de la littérature de jeunesse auprès des enfants et la découverte du patrimoine littéraire.

²⁹ Les informations à propos de LFL en France ont été recueillies sur le site internet www.lireetfairelire.com et dans le texte issu de la journée nationale "Lire et faire lire" tenue le 16 juin 2004 à Paris.

³⁰ Repris sur le site internet de LFL en France : www.lireetfairelire.com .

Le second objectif est celui d'un échange intergénérationnel, qui favorise la rencontre et le dialogue entre des enfants et des retraités.

Depuis la mise sur pied de LFL en France en 1999, d'autres graines se sont développées ailleurs, comme à Monaco, en Suisse romande ou encore au Québec tout dernièrement.

En mars 2000, suite à une interpellation de l'écrivain français Alexandre Jardin, la Fondation pour l'Écrit du Salon International du livre et de la presse à Genève s'est mise à disposition pour relayer l'opération LFL en Suisse, romande dans un premier temps. Lors du Salon International du livre et de la presse à Genève en mai 2000, la réunion fondatrice de LFL pour la Suisse a eu lieu, en présence de représentants de la Confédération Helvétique, d'éditeurs, de la presse romande, de bibliothèques, et de nombreux acteurs du domaine de l'éducation. Suite à cela, des pourparlers ont été engagés avec l'association française, qui ont abouti à la signature d'un protocole d'accord le 12 janvier 2001. Depuis cette date, plusieurs actions ont fleuri dans divers cantons de Suisse et le succès de LFL est grandissant.

4.1.2.2 Structure et objectifs de base de LFL en Suisse

La structure de LFL présentée ici est celle "issue" de la charte de l'association, qui permet de clarifier les rôles entre les différents partenaires et acteurs pouvant jouer un rôle dans la réalisation du programme.

STRUCTURE

L'association LFL est gérée, au niveau de la Suisse romande, par la Fondation pour l'Écrit. Cette dernière, en tant qu'opérateur, a pour but d'entretenir le réseau associatif, ainsi que de maintenir le lien et le dialogue entre les différents groupes, « de mettre en rapport les retraités avec les structures, les écoles, les enseignants dans les cantons ou régions qui auraient manifesté directement leur intérêt » (site LFL). Pour ce faire, une personne à la fondation est déléguée pour l'association LFL. Celle-ci offre un accueil téléphonique, est à disposition pour tout renseignement, et travaille pour mettre en œuvre le programme et le faire connaître. Le financement de l'opérateur se réalise à travers plusieurs entreprises et institutions partenaires.

Au niveau local, LFL est relié par un groupe, une association ou une personne responsable qui ont pour objectifs de trouver des retraités bénévoles, de les accueillir et de les encadrer. De plus, c'est au responsable de gérer le planning hebdomadaire des bénévoles. Il est le lien entre LFL et la direction des écoles intéressées ou concernées par le programme.

L'école qui décide de participer au programme LFL doit s'organiser pour assurer les conditions d'accueil matériel des intervenant-e-s (local, chaises, tables, etc.). C'est elle qui détermine la fréquence des rencontres et les modalités, et si la rencontre a lieu pendant ou hors temps scolaire. L'équipe pédagogique ou l'enseignant-e constitue les groupes d'enfants et choisit les livres qui seront lus par les retraité-e-s et les enfants. Le choix des livres se pratique en concertation avec les intervenant-e-s. Il est à noter que pour l'association, l'enseignant-e « est le véritable pilote du programme ».

OJECTIFS ET PRINCIPES DE BASE³¹

De la France à la Suisse, le fil rouge de LFL est le même. L'association œuvre à la baisse significative du « pourcentage d'enfants qui ne savent pas correctement lire et écrire », et à la transmission aux enfants « du plaisir de la lecture quotidienne et d'aller à la recherche d'une bibliothèque pour y emprunter un livre ». Le but est aussi de donner l'occasion aux générations de mieux se connaître, et d'offrir aux retraités une occasion leur permettant de « participer à la préparation de l'avenir de ce pays, et d'affirmer leur utilité sociale fondamentale ».

Quatre objectifs apparaissent clairement dans les propos :

- Baisser l'illettrisme, défini par l'association comme un nouveau problème de société, ou avec les mots de l'association « aider à résoudre de façon simple, efficace et fraternelle les nouveaux problèmes engendrés par l'évolution de la société ».
- Donner l'envie de lire, c'est-à-dire rapprocher les enfants de la lecture, de la littérature, des livres et des lieux de lecture, ainsi que de donner l'envie « d'apprendre et de se divertir par le livre, support essentiel de l'éducation, de la formation, de l'approche de la vie ».

³¹ Pour cette partie je me suis basée sur le papillon de présentation de LFL (en annexe), sur le site de l'association et ai puisé dans un rapport reçu du bureau central.

- Offrir des occasions à des générations différentes de se rencontrer, de se connaître, de se comprendre, de se respecter et par là même de renouer le lien intergénérationnel.
- Promouvoir l'utilité sociale des personnes à la retraite et offrir une écoute personnalisée aux enfants.

Mais, LFL n'est pas un programme de soutien, ni d'accompagnement scolaire. De plus, il est demandé à l'intervenant de ne pas faire des leçons structurées comme un enseignant.

Dans la présentation de la structure de LFL, un lien très fort apparaît cependant avec l'institution scolaire et le programme. En même temps, il transparaît dans les objectifs un appel aux citoyennes et citoyens, hors de tout champ scolaire, pour « aider à résoudre de façon simple, efficace et fraternelle les nouveaux problèmes engendrés par l'évolution de la société ».

En résumé, cela m'interpelle et m'amène à me poser des questions, car d'un côté le programme LFL cherche à faire sortir la lecture du cadre scolaire en précisant bien, que LFL n'est pas un programme de soutien, ni d'accompagnement scolaire, mais d'un autre côté les concepteurs de LFL³² espèrent que son action permettra indirectement des progrès, notamment scolaires.

Les principes du programme prônés par Monsieur Olivier Guyot (O. G.) au Locle sont plus ou moins similaires à ceux décrits ci-dessus, mais quelques différences sont à souligner. Ces différences sont certainement liées au fait que O. G. a démarré le programme, alors que le bureau central n'était apparemment pas encore très effectif. Il a alors commencé avec l'idée qu'il avait du programme, c'est-à-dire « comme je pensais moi ». En effet, O. G. avait ses propres motivations, ses rêves lorsqu'il a initié LFL au Locle, et c'est ce qui sera vu dans le chapitre suivant, avec en plus une véritable centration sur comment ce contexte peut influencer sur les situations LFL.

³² Effectivement, on peut lire dans le site de LFL suisse « tous espèrent que son action (celle de l'intervenant-e) permettra indirectement des progrès, notamment scolaires ».

4.1.2.3 Le “cadre du cadre“ des situations LFL

L'idée de mettre sur pied le programme LFL au Locle vient de Monsieur Olivier Guyot (O. G.), enseignant dans un collège primaire de la dite ville. Cette mise en place fait suite à sa visite au Salon International du livre de Genève en mai 2000, où Alexandre Jardin présentait l'expérience LFL en France. L'expérience a commencé en janvier 2001 pour les élèves d'un collège, et pour la première fois en automne 2004, elle s'est adressée à tous les enfants des écoles primaires du Locle (environ 600 élèves). Grâce au soutien de la Direction des écoles primaires et de la Commune, O. G. dispose de 20% de son temps d'enseignant pour organiser, et suivre l'action “lire et faire lire“ au niveau communal.

PRINCIPES ET IDÉAUX DE LFL

Les principes et les idéaux qui seront mis en avant sont finalement ceux de l'instigateur, O. G.. En effet, il porte plusieurs “casquettes“, il est l'enseignant qui relaie l'action dans le collège, et en même temps, le responsable de LFL pour le Locle.

Les acteurs de LFL au Locle ont accès à ces valeurs, à ces idéaux à travers les discours lors des réunions en début d'année scolaire avec les intervenant-e-s, ainsi qu'avec les parents, à travers des articles de journaux (L'Impartial et L'Express), des reportages de télévision et des présentations de l'expérience du Locle à l'extérieur. C'est donc par les mêmes voies d'information, que j'ai eu moi aussi accès aux principes et idéaux de LFL au Locle. Les lignes qui suivront sont une synthèse de ces diverses informations récoltées, avec en plus des données recueillies sur les motivations de O. G. lors de discussions informelles.

Quand j'ai posé la question à O. G. de savoir ce qui l'avait motivé à organiser LFL dans son collège, le premier point qui a été mis en avant est le souvenir des veillées, quand sa grand-mère racontait des histoires. Ce souvenir raconté fait écho à ce qui a été mis en mots dans le chapitre deux, au sous-chapitre “A la source du désir de lire“. La supposition peut être faite que durant ces moments “racontés“, l'enfant, à travers le lien rassurant construit avec sa grand-mère, retrouvait un espace paisible « permettant de quitter le ressassement, le face à face avec trop de réalité, de faire

un bond hors de soi, de sortir d'une certaine représentation de soi » (Petit, 2003, p.6). D'ailleurs, lors de la présentation du programme au séminaire 2005 de l'AIDEP³³, à Neuchâtel les 24 et 25 novembre 2005, O. G. souligne que LFL est une activité permettant de « découvrir le plaisir de lire dans le calme et la détente » et de construire « une relation très importante qui profite à chaque acteur » (Guyot, 2006, 51). En plus du côté affectif, il apparaît déjà ici, le côté social de LFL.

1. L'aspect "social" du programme

Dans les quelques articles concernant LFL au Locle, et parus principalement dans l'Impartial, les termes ou phrases comme "rencontre", "relation", "plaisir partagé", "être ensemble", "mettre en contact par le biais des livres", "découvrir l'univers des aînés", sont beaucoup utilisés et sont cités comme étant les paroles du coordinateur. Dans un article du 24 juillet 2003 dans le journal L'Impartial, O. G. précise « et il y a ce lien, auquel je tiens, ce lien jeune-vieux qui est primordial ».

Lors des diverses discussions informelles avec O. G., cet aspect est toujours mis en avant. Il me semble, que pour lui, LFL est un prétexte de rencontre entre personnes âgées et enfants, avec comme but la création d'une relation entre ces acteurs, permettant aux personnes âgées de changer leur regard sur les jeunes, et donnant l'occasion aux enfants de découvrir l'univers des aînés avec tout ce qu'il comporte, comme la maladie, et parfois même la mort. Dans cet ordre d'idée, O. G. avait le rêve de pouvoir toucher aussi les personnes seules du 4^{ème} âge, vivant dans un home. Mais pour diverses raisons, cela ne s'est pas concrétisé. En réalité, il s'est rendu compte que les aînés intervenants étaient surtout des personnes du 3^{ème} âge, qui avaient déjà d'autres occupations.

A propos des retraités intervenants, il semble important pour O. G., que les enfants se rendent compte que les aînés leur consacrent du temps.

Les notions de réciprocité et de plaisir sont très présentes, et semblent même essentielles « il faut que cette notion de plaisir soit mise en évidence, sinon cela ne sert à rien. Il faut aussi que les aînés y trouvent leur compte, que ce ne soit pas un devoir, mais un partage » (L'Impartial, 7 novembre 2000).

Cela correspond à ce qui a été souligné par Puijalon et Trincaz (1999) dans leur étude sur plusieurs projets intergénérationnels, car chaque génération dit autant

³³ AIDEP = Association des inspecteurs et directeurs d'Ecoles primaires de la Suisse romande et du Tessin.

recevoir de l'autre lors de rencontres. Ces échanges ne sont pas d'ordre économique, mais d'ordre symbolique : ils créent du lien social, de l'entente et de l'entraide.

Pour terminer et montrer l'importance portée à la relation entre aînés et enfants par O. G., je vais reprendre ses termes : « le plus important, c'est la relation entre personnes âgées et enfants. Ce n'est pas la lutte contre l'illettrisme, bien que ce soit très porteur auprès des politiciens pour vendre Lire et faire lire ».

2. L'aspect plaisir dans la lecture

A propos de la lecture, il transparaît dans les propos d'O. G. que la lecture peut être source de découvertes et de plaisirs à tout âge. Et c'est cela qu'il désire que les anciens partagent avec les enfants. Ce qui importe, c'est de « faire découvrir ou redécouvrir la notion primordiale de plaisir en lecture » (L'Impartial, 7 novembre 2000).

Mais il souligne à tout moment, que ce soit dans les réunions avec les intervenants, ou dans les réunions de parents, ou encore dans les articles de journaux, que « ce ne sont pas des leçons de lecture, ce sont des moments passés avec les enfants » (L'Impartial, 9 novembre 2002). En effet, ce qui prime « c'est la découverte de l'écrit à travers les contacts et le plaisir. Ce n'est pas un ersatz de l'école » (L'Impartial, 24 juillet 2003).

Selon O. G., les intervenants sont là pour transmettre le plaisir de lire, l'étincelle, mais pas apprendre à lire, qui est la tâche de l'école, ni faire les devoirs. C'est là, comme il le dit lui-même, son côté enseignant qui ressort : le fait que lui-même apprenne à lire à des enfants joue un rôle dans sa motivation à mettre sur pied LFL, et peut-être à distinguer clairement les rôles de chacun, ainsi que les pratiques différentes de la lecture à l'école et à l'extérieur de celle-ci.

Et en effet, O. G. distingue au niveau de la lecture deux facettes, le plaisir et « le scolaire, le technique, l'apprentissage formel ». Ce dernier est apparemment le côté exclusif de l'école. Par conséquent, les supports utilisés lors des rencontres LFL peuvent être très différents et variés, comme « ce n'est pas l'école, cela peut être une recette de cuisine, puisque nous offrons les quatre-heures, ou une histoire en feuilleton, les gosses adorent ça » (L'Impartial, 18 mai 2004).

En conclusion, je crois pouvoir affirmer que O. G. vise, à travers le programme LFL et de manière générale, une « transmission mutuelle de connaissances et d'expériences de vie » (Tamarcaz, 2001, p.72) entre enfants et personnes âgées. Les idéaux d'O. G. sont proches de ceux de l'association LFL de Suisse, bien que pour lui l'objectif principal soit plus axé sur la relation entre aînés et enfants que sur la lecture elle-même. Mais celle-ci reste tout de même essentielle au programme. La particularité du Locle vient aussi du fait que, prioritairement, et lorsque cela est possible, la rencontre a lieu chez l'intervenante ou l'intervenant. Cette particularité est en lien avec une des motivations de l'organisateur, faire entrer les enfants dans l'univers et le cadre de vie des personnes âgées.

LES REGLES, LES ACTIVITES ET LES MODALITES DE LA RENCONTRE

Au Locle, O. G. a traduit le programme LFL par un dispositif, une situation particulière permettant à 3 voire 4 enfants, entre 7 et 11 ans, et à un adulte retraité bénévole de se rencontrer pendant une heure. Les intervenant-e-s reçoivent les enfants soit chez eux, soit dans une salle de classe ou soit dans une petite pièce à la bibliothèque des jeunes.

Ce dispositif extra scolaire se déroule, pour chaque groupe, une fois par semaine, entre 16 et 17 heures, soit le lundi, le mardi, le jeudi ou le vendredi. Sur l'année, les rencontres suivent le calendrier scolaire, ce qui veut dire que lors des vacances scolaires les interventions n'ont pas lieu.

Lors de ce moment, les acteurs des situations LFL interagissent à propos d'objets divers de conversation (histoires, livres, vacances), dans le cadre d'activités particulières, comme lire à voix haute des histoires, faire des jeux, partager un goûter. Par rapport au goûter, j'aimerais mettre en évidence que c'est une idée originale de O. G., car pour lui ce moment est important. A propos de ce moment de partage, O.G. ne préconise pas de moment adéquat pour le prendre, ni ce qui est offert aux enfants³⁴.

Le goûter peut donner une toute autre signification à la rencontre.

Il me semble que O.G. considère que les moments principaux de la rencontre sont le goûter avec les enfants, et le fait que l'intervenante lise des histoires aux enfants.

³⁴ Par exemple, un intervenant changeait régulièrement la nourriture : yoghourt, pain et chocolat, etc. Une autre intervenante, elle, offrait toujours le même goûter : petit pain tiède rempli de crème de chocolat.

Lors d'une rencontre avec un des groupes, où je montrais certaines parties de ce que j'avais filmé, O. G. était présent. Durant cette heure, où nous avons visionné certains moments filmés, discuté de la lecture et de son importance pour nous, O. G. mit l'accent sur le fait de lire des histoires aux enfants. Il demanda à l'intervenante si elle lisait des histoires aux enfants, et lesquelles elle avait lu dernièrement. Comme l'intervenante ne retrouvait pas ou peu les titres des albums qu'elle avait lus aux enfants, O. G. lui amena des livres de sa classe, en lui disant : "C'est vraiment des chouettes livres, certaines histoires sont poilantes. Lisez-les, vous verrez".

Par rapport à l'activité, il est clair que la lecture d'histoires par le bénévole est importante, mais il importe aussi beaucoup à O. G. que les aîné-e-s soient libres. Il m'expliquait, par exemple, qu'une dame avait entrepris avec les enfants la confection d'un gâteau avec lecture de la recette. Il me semble que O. G. désire fortement que les intervenants ouvrent la porte à leur imagination et ne fassent pas ou peu référence au cadre scolaire.

Il est utile de préciser que les enfants ne sont pas dans l'obligation, du moins au niveau scolaire, de participer à LFL. Ce sont les parents qui inscrivent leurs enfants ou parfois les enseignants qui leur conseillent de participer, et dans certains cas, ce sont les enfants eux-mêmes qui ont décidé de s'inscrire. Mais les enfants, comme les aînés s'engagent à suivre LFL pendant une année.

LES INTERVENANT-E-S

Pour O. G. les intervenant-e-s, qui sont des bénévoles, doivent être « simplement des gens qui aiment la lecture et les gamins, et qui ont une heure par semaine à leur donner pour le plaisir de lire » (L'Impartial, 18 mai 2004).

Il est demandé aux retraité-e-s d'offrir un goûter aux enfants. Si pour des raisons financières cela leur est difficile, O. G. s'arrange pour que des tartines ou du pain et du chocolat soient disponibles le moment venu.

Une autre attente d'O. G. face aux intervenant-e-s est qu'elles ou ils lisent à haute voix des histoires aux enfants. A ce propos, il semble qu'au début les intervenant-e-s aient des doutes quant à leurs capacités à lire à haute voix.

Puis, vient en second, le fait de faire lire les enfants à haute voix.

Aucune pédagogie n'est imposée aux intervenants. A part ce qui est cité ci-dessus, O. G. ne formule pas d'autres attentes.

LES ENFANTS

Par rapport à ce que j'ai pu entendre d'O. G. sur le comportement des enfants, il me semble qu'il attend d'eux qu'ils respectent la personne qui leur consacre du temps. En d'autres mots, il désire que les enfants écoutent l'intervenant-e, lui obéissent dans une certaine mesure, c'est-à-dire qu'ils suivent les règles émises, le cadre posé par l'aîné-e à propos de l'activité LFL.

LE COORDINATEUR DE LFL

Les fonctions d'O. G. sont variées. Il est à la fois coordinateur de LFL et enseignant. Par conséquent, les rôles qu'il endosse auprès des intervenant-e-s sont multiples. Il peut être conseiller au niveau des livres et des activités, mais peut aussi intervenir directement auprès des enfants de son collège. Par rapport aux enfants des autres collèges, il se sent tout autant dans son rôle, dans son droit pour appeler les parents de ceux-ci en cas de difficultés.

O. G. précise d'ailleurs bien son rôle envers les intervenant-e-s. Par exemple, lors d'une rencontre, il dit : « s'il y a un problème, n'hésitez pas à m'appeler, c'est ma fonction ». Je crois qu'il se considère comme une personne ressource pouvant régler certaines situations, rassurer et aider dans les difficultés que peuvent vivre certain-e-s intervenant-e-s lors des rencontres, pouvant aussi informer quant aux capacités des enfants. Par exemple, lors d'une visite à une intervenante, il lui a expliqué que les enfants de première année ont un temps de concentration entre 10 et 15 minutes. De plus, à toute occasion, O. G. trouve toujours un moment pour illustrer l'utilité des interventions des aîné-e-s avec des exemples concrets³⁵, car il avait déjà constaté au tout début, que chez certaines personnes âgées, la question de l'utilité de leur démarche était très présente. O. G. me racontait que souvent il entendait les aîné-e-s exprimer des doutes quant à cette question, même s'ils ou elles avaient du plaisir à vivre ces moments avec les enfants.

D'ailleurs, c'est cette satisfaction bien présente chez les personnes âgées qui l'a motivé à continuer à coordonner LFL au Locle, après qu'il ait accompli la première année. Il me racontait lors d'une discussion, comment, dans l'ascenseur du home, un

³⁵ Commentaires d'un enseignant d'une classe spéciale (élèves de 11-12 ans) : « C'est extraordinaire, le petit Jean, quand on va à la bibliothèque, il plonge dans les livres ». Ou encore, O. G. restitue les échos positifs qu'il entend chez les enfants et explique qu'il a reçu plusieurs appels téléphoniques de parents qui demandaient à inscrire leurs enfants, car ceux-ci avaient envie de participer à LFL, comme leurs copains.

pensionnaire était fier et rayonnant de recevoir son “salaire“ qui se trouvait être une petite attention. Une aînée également, après six mois de participation, lui confiait : « vous m’amenez du bonheur ». Et pour que cette satisfaction ne s’estompe pas, O. G. montre et illustre l’utilité des rencontres LFL.

Finalement, je crois pouvoir affirmer que le coordinateur de LFL au Locle est le gardien du cadre du cadre des situations LFL.

LA BIBLIOTHEQUE ET LES BIBLIOTHECAIRES

La bibliothèque des jeunes a collaboré dès le début avec le coordinateur de LFL. Leur collaboration se situe à plusieurs niveaux :

- Offrir un lieu d’accueil neutre pour le premier contact entre les intervenant-e-s, les enfants, les parents et le coordinateur. Lors de cette première rencontre, les enfants et l’intervenant-e choisissent les livres qu’ils liront lorsqu’ils se rencontreront à nouveau.
- Mettre à disposition une salle pour qu’un groupe puisse se retrouver dans un lieu supplémentaire, par faute de place.
- Accueillir les aîné-e-s, lorsqu’ils viennent à la bibliothèque et les conseiller dans le choix des livres.

4.2 LES CADRES DES SITUATIONS LFL

Dans ce chapitre, le but est, si possible, de mettre en évidence les rituels, les habitus interactifs et les contrats de communication liés au cadre mis en place par chaque intervenant-e. Le ou la retraité-e joue le rôle du gardien du cadre, puisque c’est elle ou lui qui accueille les enfants à son domicile ou dans un autre lieu, qui choisit le moment du goûter, et qui leur offre la nourriture. Bref, il est le “metteur en scène“ de la situation. Il sera donc intéressant de voir, lors des rencontres, comment ce rôle est endossé par les aîné-e-s. Ce point est important, car « l’adulte, en tant que metteur en scène de la situation, joue un rôle fondamental dans l’interprétation que l’enfant fait de la situation » et de l’objet de l’activité (Schubauer-Leoni & Grossen 1996, 262). Mais, il sera aussi essentiel d’observer si le rôle, ainsi que la place prise par

l'intervenant-e est acceptée ou non par les enfants, car tout rapport de place est complémentaire.

Pour ce faire, pour chaque groupe, les séances filmées seront divisées en séquences, afin d'en saisir la nature, l'ordre et de noter la présence ou non de régularités entre les différentes rencontres. En ce qui concerne cette première analyse, lors de la transcription³⁶ des observations filmées, le niveau de détail ne concerne pas le mot à mot, mais il doit permettre de distinguer qui initie la séquence, qui la termine, et comment, de manière à analyser si l'intervenant-e tient son rôle de gardien du cadre ou non. Cela doit aussi permettre de souligner les limites et les règles mises en place ou non, les contrats de communication, la présence ou l'absence de routines, et donner des indices sur le type de relations construites. Les transcriptions des séances de chaque groupe sont disponibles dans les annexes. En début de chaque séance, je préciserai à quel moment j'ai commencé à filmer et si possible où était positionnée la caméra.

Avant de rentrer dans le vif de l'analyse, pour chaque groupe, il sera fait une description de la "scène". Cela comprendra une présentation de l'intervenant-e, des enfants, du lieu de la rencontre et de sa disposition. Puis, il sera mis en avant la structure des rencontres, l'ordre des séquences, si ordre il y a.

Lors de l'analyse, pour compléter certains points et pour mieux comprendre la situation, je m'appuierai sur des informations issues des discussions informelles et des entretiens, ainsi que de "ponctions"³⁷ faites lors des séances enregistrées. L'hypothèse de travail, liée à ces "ponctions", est qu'elles sont révélatrices du fonctionnement de la situation, des interactions propres aux enjeux de l'activité (Leutenegger, 2004). Une transcription plus fine, de certains moments des séances, permettra de mettre en avant certains processus et de mieux comprendre la situation.

³⁶ Les transcriptions se trouvent en annexe.

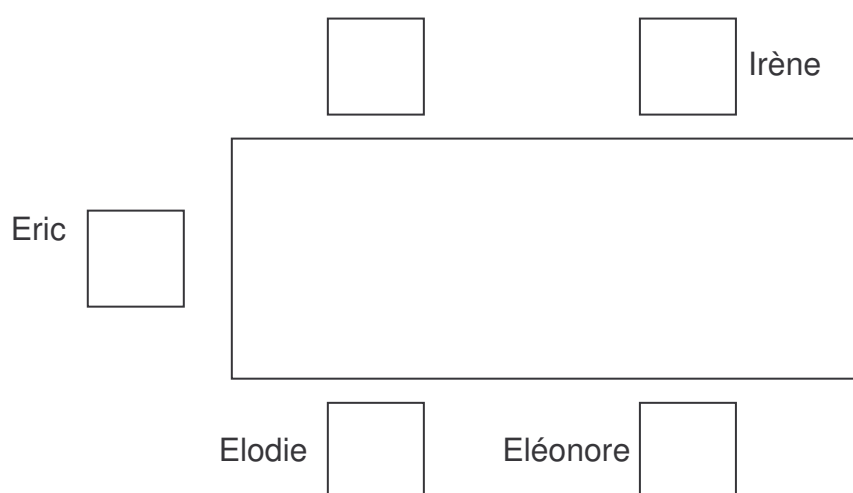
³⁷ Le terme de ponction fait référence au fait de prélever des événements remarquables dans les séances enregistrées pour les analyser plus finement.

4.2.1 Groupe “Irène”³⁸

L’intervenante de ce groupe, que j’ai nommée Irène, a plus de 75 ans. Elle vit avec son mari et leur petit chien, dans un appartement en ville du Locle. Elle est une des pionnières de LFL, elle entame donc sa cinquième année.

Elle accueille chez elle les enfants, qui sont au nombre de trois, deux filles et un garçon, en deuxième et troisième année scolaire. La rencontre a lieu dans la salle à manger, la pièce centrale de l’appartement, au milieu de laquelle trône une grande table, en bois massif. Sur celle-ci Irène dispose, à trois places différentes, un verre retourné sur une serviette en papier, un cahier de coloriage et de jeux, un crayon de papier, et des boîtes de crayons de couleur. Sur chaque boîte est collée une étiquette avec le prénom d’un des trois enfants. Au milieu de la table est posée une assiette avec des petits pains tièdes fourrés à la pâte de chocolat, et un pot de sirop. A sa place, qui est fixe, sont posés les livres qu’elle lira aux enfants, et parfois ceux que les enfants vont lire. A côté de sa place, la chaise est libre, c’est là que viennent les enfants qui lisent.

Au niveau des places, il m’est apparu très clairement, que chacun avait une place déterminée autour de la table, en voilà la disposition :



³⁸ Tous les prénoms utilisés, pour distinguer les acteurs des groupes, sont des prénoms fictifs.

4.2.1.1 Analyse

Préparer des rencontres, les mettre en scène demande d'avoir des idées, des envies, des priorités liées à l'histoire du metteur en scène, à ses références culturelles. Par conséquent, une analyse du cadre de la situation peut offrir des informations sur la définition de la situation pour l'intervenant-e.

Pour le groupe "Irène", il apparaît assez clairement, qu'au niveau de la structure générale des séances, un déroulement précis et régulier est en place.

A. STRUCTURE GENERALE DES SEANCES

1) Accueil :

Effectivement, toute séance débute par l'accueil des enfants, même les deux fois où je n'ai pas filmé. Irène prend du temps pour les aider à se déshabiller, leur faire la bise et souvent à ce moment, elle les appelle par des petits noms, comme « mes filles », « mes enfants », « mes p'tits bouts de chou ». Quand les enfants sont déshabillés, ils vont directement s'asseoir toujours à la même place et se mettent à colorier dans leur cahier.

2) Lecture et goûter :

Durant ce moment, Irène lit à haute voix une histoire aux enfants, tandis qu'ils mangent leurs petits pains au chocolat et boivent du sirop. Souvent, ils colorient dans leur cahier.

3) Lecture des enfants :

Après qu'Irène ait terminé de lire, c'est au tour de chaque enfant de le faire. J'ai pu constaté que l'ordre de passage des enfants pouvait être considéré comme une routine. Dans toutes les séances filmées, il suffit qu'Irène signifie la fin du moment de lecture, pour qu'Eléonore se lève sans qu'elle soit appelée nominativement. En effet, pour la première séance c'est à la fin de la séquence [1] qu'elle se lève, pour la deuxième séance à la fin de la séquence [2], et pour la troisième à la fin de la

séquence [4]. Les deux autres enfants vont aussi se lever et lire en suivant toujours le même ordre.

4) Jeux :

Après la lecture à haute voix de tous les enfants, Irène distribue des feuilles avec des jeux, où il faut trouver par exemple, soit des mots en fonction d'images, soit des anomalies/erreurs dans des dessins. Puis, Irène corrige les feuilles que les enfants lui apportent, et leur donne d'autres jeux.

5) Rangement et départ :

Dès qu'Irène signifie par un « voilà » ou « c'est l'heure » que "LFL" est terminé, les enfants commencent à ranger leurs affaires, c'est-à-dire à mettre les crayons de couleur dans leur boîte et à la poser sur le cahier. Puis, ils vont s'habiller. Irène les aide parfois, les accompagne dans les escaliers, leur dit aurevoir et les embrasse. Elle ne rentre dans son appartement que lorsque les enfants sont dans l'ascenseur.

B. LIMITES DU TEMPS

Chez Irène, la rencontre est soigneusement organisée, que ce soit dans le temps à disposition pour chaque moment, dans ce qui se fait (les 5 séquences générales), ou dans la préparation de la table et du goûter. D'ailleurs, lors du visionnement de la cassette (le 24.03.05) chez Irène, celle-ci explique aux enfants : « c'est minuté, c'est 10 minutes chacun. Ben oui, je ne vous ai qu'une heure, le temps que je vous lise, que vous lisiez, il faut le temps ». L'organisation est réfléchie. Lors de l'entretien elle m'explique, que le goûter c'est au début, car cela permet de discuter avec les enfants, de mieux les connaître : « on apprend à les connaître déjà, on met l'ambiance avec le goûter » et car en plus « ils sortent de l'école, ils ont faim, ils ont soif ». C'est après qu'elle entreprend la lecture « maintenant, on va travailler, on va lire ». Et le jeu à la fin est une stimulation « j'avais pris l'habitude de faire à la fin un petit jeu. Ça les stimule un petit peu, ça leur donne envie de revenir ».

Il apparaît assez clairement qu'au niveau de l'activité les différents moments sont réfléchis et définis, et que par conséquent le temps de chaque moment est limité.

C. LIMITES DU LIEU

Il a été abordé les limites du temps, mais pas celles du lieu. Par rapport à celles-ci, la rencontre se déroule principalement dans la salle à manger. En effet, lorsque les enfants arrivent, ils se dirigent directement vers la salle à manger. C'est parfois, à la fin de la rencontre, que les enfants prennent la liberté d'aller voir dans les autres pièces. Mais, à chaque fois, Irène, soit regarde où ils vont, soit leur demande où ils vont, et toutes les fois elle leur fait une remarque. Par exemple, lors de la deuxième rencontre, à la fin de l'ultime séquence, les enfants vont chercher le chien, qui est dans la chambre à coucher. Tout de suite, Irène leur dit : « ce n'est pas une cour de récréation ». Ou encore, lors de la troisième séance, aussi lors de la toute dernière séquence, les deux filles s'en vont voir le salon. A cet instant, Irène se lève, va vers son salon et spécifie « alors vous ne sautez pas sur les divans chez nous, hein ».

D. ROLE : GARDIENNE DU CADRE ET "GRAND-MERE"

Irène est la gardienne du cadre au niveau des limites du temps, c'est elle qui spécifie quand commence et finit chaque séquence. Pour les lieux, elle suit tout mouvement des enfants hors de la salle à manger, et leur signifie régulièrement où ils se trouvent, c'est-à-dire chez elle et son mari. Elle précise également toujours les règles attenantes au lieu : « alors vous ne sautez pas sur les divans chez nous, hein ». Ou encore, lors de la troisième rencontre filmée, à la deuxième séquence, lorsqu'Eric se sert d'un deuxième petit pain sans demander la permission, Irène lui explique que chez eux « on ne se sert pas » sans avoir préalablement demandé. A ce sujet, lors de l'entretien comme durant des discussions informelles, Irène m'a communiqué qu'elle avait « réprimandé » certains enfants, et que parfois son mari venait à la rescousse, ce qui apparemment fonctionnait. « Quand je faisais ma grosse voix, alors ils se tenaient tranquilles. Pis, j'avais toujours mon mari derrière ». Elle n'a pas uniquement la maîtrise du temps et du lieu, mais aussi celle des livres... En effet, la plupart du temps, c'est elle qui manipule les livres, elle les a côté d'elle et les donne ensuite aux enfants. Au niveau du choix des albums, c'est soit elle qui va les chercher à la bibliothèque ou soit la bibliothécaire qui les lui apporte.

Mais Irène n'est pas que "gardienne", elle désire aussi, me semble-t-il, prendre un rôle dans l'échelle des générations (Cesari, 2004). Tous les enfants du groupe l'appellent "grand-mère" et lorsque l'un d'eux se trompe, elle marque sa

désapprobation. Apparemment, lors d'une toute première rencontre, Irène a signifié aux enfants qu'elle était une "grand-mère". Au tout début de notre entretien, elle m'a raconté qu'elle aimait beaucoup les récits des enfants quant à ce qu'ils avaient fait lors de leur journée d'école : « "alors vous avez fait quoi à l'école ?" Et ils commençaient chacun son tour. Puis alors... Alors, y me disaient d'abord Madame. Puis j'ai dit : "mais non, faut pas m'appeler Madame, je suis une grand-mère". "Ah ben, alors on t'appelle grand-mère" ».

Cette volonté d'avoir un rôle de "grand-mère" est peut-être liée à son parcours de vie, et au fait qu'elle même n'a pas de petits-enfants. Vers la fin de l'entretien, elle me dit : « Alors voilà, on est tout seul, comme deux vieux, alors qu'on pourrait avoir des petits-enfants, même des arrière-petits-enfants. C'est pour ça que j'aime les gosses. J'aurais tant aimé avoir des petits-enfants à choyer. Ma foi, le Bon Dieu a pas voulu (silence) ».

E. CONTRAT DE COMMUNICATION ET REFERENCE A DIFFERENTS CONTEXTES

Dans le groupe d'Irène, les implicites d'un contrat didactique classique semblent transparaître surtout lorsque l'activité a pour objet la lecture ou les jeux. En effet, il est à relever que lorsqu'il s'agit de questions de compréhension, les enfants lèvent facilement la main, alors que lorsqu'il s'agit de raconter ce qu'ils ont fait ou vécu, ils ne la lèvent pas forcément. De plus, d'une manière générale, les enfants s'adressent de façon prépondérante à l'adulte plutôt qu'aux autres enfants, que ce soit pour poser des questions ou pour raconter leurs souvenirs, leurs activités, leurs occupations et ce qu'ils vivent lors de celles-ci.

D'ailleurs, du côté d'Irène, plusieurs références sont en lien avec l'école. Par exemple, lors de la première séance filmée, dans la séquence [2] lorsqu'Eléonore demande à Irène, si je vais lire, Irène spécifie que « ah non. Anita, elle n'est pas à l'école, ici ». Ou encore, lors du visionnement d'une partie de ce qui a été filmé, Irène fait souvent le commentaire « ah, je fais ma maîtresse ». Lors de l'entretien, elle me parle de ce qu'elle essayait de faire avec son petit-fils (décédé à 20 ans), c'est-à-dire lui faire chercher des mots dans le dictionnaire, mais sans succès. Alors elle ajoute « mais peut-être qu'il aurait fallu une autre personne que moi, qu'il existe déjà cette histoire de cours de lecture, qu'il puisse aller chez une autre personne que moi et que peut-être à ce moment-là il aurait mordu plus facilement ».

Mais en même temps, lors des moments de l'accueil et du départ, ainsi qu'à d'autres moments aussi, d'autres implicites au niveau de la communication semblent être en place. En effet, une enseignante ne va pas faire les chatouilles à ses élèves et certainement pas les appeler « mes p'tits bouts de chou » ou « ma petite puce »...

C'est comme si l'activité, ou plutôt la signification qui lui est donnée, influençait les règles d'interaction, les comportements et les discours qui l'accompagnaient. Par exemple, lors de sa lecture, Irène est parfois interrompue pour des questions par rapport aux jeux ou pour montrer des coloriages. Par contre, pendant la lecture d'un enfant, les autres enfants l'interrompent très rarement, et si cela arrive, Irène signifie sa désapprobation, à condition évidemment qu'il ne s'agisse pas d'une remarque ou d'une question de compréhension en lien avec l'histoire lue.

Il est à supposer que lire une histoire à un petit nombre d'enfants est une situation qui est plutôt contextualisée comme l'est un moment de type familial. Les interruptions sont alors plus acceptées que lorsqu'un enfant lit une histoire avec le soutien, l'aide d'un adulte.

Apparemment, chez Irène, le contexte scolaire est utilisé comme une ressource pour donner une certaine définition à la situation LFL et pour établir le cadre des rencontres. Il est à supposer qu'une certaine référence au contexte scolaire permette d'avoir, dès le départ, un ensemble de connaissances communes, facilement partageables, et ce qui peut peut-être permettre d'arriver assez rapidement à une définition commune de la situation.

Il me semble pouvoir dire que ce cadre lui sert de support pour construire une relation s'inspirant de la relation grands-parents / petits-enfants. Au niveau de ce cadre, est-il plus proche du cadre scolaire ou grand-parental ? Ou des deux ? Ne serait-ce pas contradictoire, et vécu comme tel, si la référence était double ?

F. LA RELATION DESIREE ET CONSTRUITE

Le cadre très clair mis en place par Irène permet certainement une relation spécifique, relation demandée par elle-même et qui transparaît à travers cette envie (besoin ?) de spécifier sa position dans l'échelle des générations. Voici un exemple, lors de la première rencontre filmée, lors du départ des filles (séquence [5]), Eléonore tend sa main à Irène, mais celle-ci refuse de la lui prendre. Elle secoue la tête et dit « non, non, non » jusqu'au moment où Eléonore lui fait la bise.

Vouloir prendre un tel rôle a pour corollaire de mettre en place certains comportements et un langage spécifique. Effectivement, Irène, lors de l'accueil et du départ des enfants, entoure les enfants de ses bras, leur fait souvent plusieurs bisous d'affilée sur la joue, et les submerge de petits mots affectueux. En voyant une telle scène, sans autres informations, je pencherais fortement pour y voir une grand-mère accueillant ses petits-enfants, car « toute interaction langagière ne reflète pas seulement les positions propres de chaque participant, mais aussi la relation qui les lie » (Marc & Picard, 2003, p.155).

La relation interpersonnelle établie entre Irène et les enfants est une relation de type familial (Kerbrat-Orecchioni, 1996), qui se traduit par plusieurs indicateurs : une proximité physique, des gestes d'attouchement (des deux côtés), des contacts oculaires prolongés, des expressions appellatives spécifiques (petits noms, grand-mère), et un usage réciproque du tutoiement. Le thème des conversations permet aussi de noter une certaine familiarité entre Irène et les enfants.

G. DU COTE DES ENFANTS

Apparemment, les enfants acceptent la relation demandée par Irène et par conséquent, de jouer le rôle complémentaire au rôle pris par Irène, que ce soit au niveau des rôles "grand-mère" et "petits-enfants", et que ce soit par rapport au rôle "gardienne du cadre", voire "maîtresse" et "élèves". Mais, pour véritablement voir se co-construire cette relation, ces positions au cours des interactions, pour observer si la négociation était présente ou pas et si oui à quel degré, il aurait fallu pouvoir filmer les toutes premières rencontres, ce qui n'a pas pu être réalisé.

Comme les informations sur la construction de la relation ne sont pas disponibles, il est possible d'imaginer que si les enfants rentrent dans le "jeu" d'Irène, c'est qu'ils y trouvent des bénéfices.

La présence et la clarté du cadre dans ce groupe, le fait que l'intervenante tienne véritablement le rôle de "gardienne de cadre", avec parfois le soutien de son mari, et le fait que les enfants acceptent de tenir le rôle qui leur est dévolu, font que ce cadre³⁹ a réussi à offrir une certaine sécurité aux enfants. Irène leur a donné de la reconnaissance, qui se traduit par une grande attention lorsqu'un enfant lui parle et

³⁹ Qui se traduit par la présence de rituels, comme par exemple un même ordre pour le passage des enfants lors de la lecture, ou encore l'ordre constant dans le déroulement des séquences.

de la considération pour ses dires. Mais la reconnaissance passe aussi, sur un niveau plus symbolique, par le fait que chacun a sa place fixe autour de la table.

Pour illustrer ce que je viens d'énoncer et pour encore mieux saisir le fonctionnement de la situation, j'ai procédé à des "ponctions" ciblées dans les enregistrements.

- **Acceptation du cadre choisi par Irène et de son rôle de gardienne**

Extrait 1 (3ème séance, séquence [6]) : Irène (I), Eléonore (N), Eric (K), Elodie (E)

Elodie est en train de lire une histoire, elle est assise à côté d'Irène, celle-ci est penchée vers Elodie. Puis, Irène, en lien avec l'histoire, demande à Elodie si elle sait ce qu'est une chauve-souris. C'est Eléonore qui va répondre à sa place et continuer la discussion avec Irène sur ce sujet. Durant la conversation entre Irène et Eléonore, Elodie regarde le livre qu'elle était en train de lire, et Eric est occupé dans son cahier. Après avoir raconté ce qu'elle a fait à l'école sur les chauves-souris, Eléonore continue dans son cahier de coloriage. Eric "profite" de l'occasion pour exprimer le fait qu'il est bloqué sur quelque chose.

- 1 K oh moi j'trouve pas\
- 2 I ((elle se tourne vers K)) qu'est-ce que tu cherches/
- 3 K si y a deux s. ou bien deux e. à la fin
- 4 I ah ben ça écoute on est pas dans les jeux. hein/..pour le moment nous\
- 5 K alors euh :
- 6 I on dessine ou on lit. pis aPRES on fera des jeux
- 7 K okay/
- 8 I ((elle se rapproche d'E)) hé oh toi/. ((elle tourne les pages du livre)) hé oh toi/. [où vas-tu Basile/. alors
- 9 E [((rit))
- 10 E ((elle se remet à lire))

Cet extrait permet de montrer comment Eric (K) suit sans négociation l'ordre donné par Irène (I), qui traduit ce qu'elle attend des enfants à ce moment-là. En 5, il

apparaît qu'Eric hésite à propos de ce qu'il doit faire, Irène lui spécifie bien que durant ce moment soit « on lit », soit « on dessine ». Eric répond rapidement et clairement à Irène, comme le ferait certainement un élève, il est donc à supposer qu'Eric a compris ce qu'il doit faire.

L'extrait suivant montre qu'Eric accepte que Irène décide de ce qu'ils doivent faire, qu'elle est en position haute par rapport à l'organisation de la rencontre, de ce qui s'y fait. En complémentarité, Eric lui demande l'autorisation de faire un jeu autre que ceux des feuilles d'Irène.

Extrait 2 (3ème séance, séquence [9]) : Irène (I), Eléonore (N), Eric (K), Elodie (E)

Tous les enfants sont en train de faire des jeux sur des feuilles volantes données auparavant par Irène. Eric vient d'en terminer un, il va donc amener sa feuille à Irène qui lit les réponses écrites. Après "correction", Irène le félicite « très bien » et écrit quelque chose sur sa feuille (certainement "très bien"). Eric retourne à sa place. Irène reprend la correction d'une feuille avec Eléonore pendant qu'Eric parle pour lui à haute voix.

- 1 K oh/ j'dois colorier/. zut/ ((en regardant le verso de sa feuille))
- 2 K hé/ maître-
- 3 K maîtresse/ ((l'intonation donne vraiment le sentiment qu'Eric se reprend et s'étonne d'avoir voulu appeler Irène "maîtresse"))
- 4 ? xxx ((il semble que ce soit "pourquoi tu l'appelles")) maîtresse/
- 5 K grand-mère/
- 6 I attends : (3 sec) ((Irène le regarde et lui fait un mouvement de tête vers le haut deux fois de suite))
- 7 K j'peux faire les jeux qui sont là-d'dans/
- 8 I ben oui\ vas-y/
- 9 K oui :/
- 10 K ((feuillette les pages de son cahier de coloriage-jeux))

Dans cet extrait, non seulement il est vu qu'Eric fait référence à Irène pour savoir s'il est autorisé ou non à faire des jeux dans son cahier au lieu de faire le coloriage sur le verso de la feuille donnée par Irène. De plus, il donne un bel exemple du double

rôle que tient Irène pour les enfants, qui semble être proche de celui d'une enseignante, et de celui d'une "grand-mère". Ce double rôle n'est pas forcément toujours très clair, au vu de l'étonnement d'Eric, lorsqu'il s'entend appeler Irène "maîtresse".

Mais ce n'est pas l'unique fois qu'un des enfants nomme Irène par le terme "maîtresse", et cela a été à chaque fois dit lors des séquences jeux, au moment où il y a correction. Ce point sera abordé dans le point ci-dessous, il sera mis en lien avec la définition que peut prendre la situation pour Elodie, en particulier.

- **Définition de la situation spécifique pour sortir de l'ambiguïté**

Il me semble, dans l'exemple suivant, que pour Elodie donner une certaine définition à la situation lui permette de sortir d'une certaine ambiguïté au niveau des rôles d'Irène et donc d'une définition peu claire de la situation.

Lors du premier enregistrement, au moment des jeux (séquence [4]) Elodie donne à corriger sa feuille à Irène, en lui disant : « Tu corriges maintenant. Maîtresse/. Vous pouvez corriger\ ». Le passage au vouvoiement et l'intonation prise par Elodie me permet de penser qu'Elodie veut montrer à Irène que c'est un jeu pour elle, qu'elle sait très bien qu'Irène n'est pas une enseignante.

Il semblerait que pour Elodie la solution soit de définir la situation comme un espace de jeu "maître-élève", comme un espace "comme si...". Un autre exemple soutient cette idée, il est illustré par l'extrait n°4.

Extrait 4 (3ème séance, séquence [9]) : Irène (I), Eléonore (N), Eric (K), Elodie (E)

Les enfants font des jeux et, quand ils les ont finis, ils vont vers Irène pour qu'elle corrige. Elodie s'approche d'Irène, pose la feuille devant cette dernière et dit « fini ». Irène est en train de regarder Eléonore qui cherche une solution. Elodie attend quelques secondes, puis :

- 1 E c'est juste. grand-mère/ ((en sautillant sur place)) xxxx
- 2 I ((regarde la feuille)) bébé. boule. [brosse.
- 3 N [manteau c'est juste
- 4 I ballon. bateau. biberon. c'est TRES bien/ ma chérie\

5 E ouhais/ ((saute sur place)) ça commence tout par b
 6 I ((écrit "très bien" en haut à droite sur la feuille))
 7 E hihhi/
 8 I voilà : ((redonne son crayon à Elodie et pousse la feuille vers elle))
 9 E j'avais ramener à la maison pour faire des photocopies pour jouer à la
 maîtresse/
 10 I ((rit))
 11 E super/ ((retourne à sa place))

- **Importance de la relation et sauvegarde de la face de l'adulte**

Dans l'extrait qui suit, il pourra être observé et analysé comment Eléonore accepte d'être en position basse, et par ce fait d'être en complémentarité par rapport à Irène, de façon à ce qu'Irène ne perde pas la face.

Extrait 4 (3ème séance, séquence [4]) : Irène (I), Eléonore (N), Eric (K), Elodie (E)

Irène lit une histoire "Rendez-moi mes poux".

1 I un jour Matthieu sentit que ça lui démangeait dans sa tête\.. et en se
 grattant très fort. il découvrit. [qu'il avait des POUx\.. quelle horreur
 2 I [((elle pose sa main sur sa joue et regarde
 Eléonore qui est juste en face d'elle))
 3 I oh ::/ fit-il. des poux. je pous aime\ ((rit)) un poux. beaupoux. à la poulie
 pas du poux. ((rit et bascule en arrière))
 4 I ça c'est rigolo\ ((regarde Eléonore et se penche en avant)) t'as entendu/
 5 N ouhais ((elle est en train de colorier))
 6 I alors répète/
 7 N ((regarde Irène et pose son crayon sur ses lèvres)) (silence 3 sec)
 8 I j'suis sûre qu't'as pas écouté/ ((en souriant et en levant l'index de la main
 gauche))
 9 N ((se jette en arrière sur sa chaise puis revient en avant))
 10 I j'l'vois/. quand tu écoutes. ((tient toujours l'index levé))
 (silence 3 sec)
 11 N bon. d'accord. j'ai pas écouté sans faire exprès\

12 I ((rit, regarde Eléonore)) bon. alors. il a dit\ oh. fit-il. des poux. je pous aime. au lieu de je vous aime. un poux. beaupoux. à la poulie. au lieu de dire à la folie. pas du poux. pas du tout ((rit)) comme s'il effeuillait une marguerite\

13 I ((reprend sa lecture))

Dans cet exemple, Eléonore se met en position basse, elle tombe d'accord avec Irène sur le fait qu'elle n'a pas écouté. Il semble qu'Eléonore déclare une certaine connivence avec Irène, devant l'insistance de cette dernière (tour de parole 10). Mais je ne pense pas qu'Eléonore n'ait pas écouté, je crois plutôt qu'elle n'a pas compris le jeu de mots. D'ailleurs, il me semble qu'Irène l'a aussi compris, puisqu'en suite elle explique le jeu de mots. Cela peut être confirmé par le fait, qu'un peu plus loin lors de la lecture, Irène rit à nouveau devant un jeu de mots du même type. Cette fois-ci, Eléonore écoute, elle ne dessine pas et son corps est penché vers Irène, mais elle ne donne aucun signe d'avoir compris le jeu de mots. Alors, Irène tout de suite, après la fin de la phrase qui l'a faite rire, explique encore une fois le jeu de mots. Puis elle continue sa lecture.

Il est intéressant de tenter de comprendre les raisons pour lesquelles Eléonore se met si facilement dans une telle position. L'hypothèse qui peut être faite est, que dans cette situation, Eléonore ne se sent pas en droit de contester, par souci peut-être de ne pas remettre en question le cadre ou la relation. Peut-être que pour Eléonore, oser dire à Irène qu'elle s'est trompée dans l'interprétation de son attitude, serait l'équivalent de lui montrer que l'adulte ne connaît pas si bien que ça l'enfant, ce qui irait à l'encontre de ce que vient de dire Irène (tour de parole 10), ce qui lui ferait perdre la face, et pourrait entacher la relation.

Eléonore a peut-être déjà vécu l'expérience montrant qu'Irène ne veut pas perdre la face, et qu'elle désire rester en position haute, ce qui correspond peut-être à l'image qu'Irène s'est faite de l'enseignant et de son attitude. En effet, l'image que l'on peut avoir de l'enseignant il y a plus de 60 ans, est celle d'une personne ne souffrant pas la remise en cause, même justifiée. Mais ceci n'est qu'un des motifs possibles...

En guise d'exemple, voici l'extrait suivant, où Irène met en place différentes stratégies pour garder la position haute et finalement pour garder la face.

Extrait 5 (3ème séance, séquence [8]) : Irène (I), Eléonore (N), Eric (K), Elodie (E)

Les séquences lecture des enfants sont terminées. Avant de commencer les jeux, les enfants montrent leurs dessins à Irène, puis une discussion s'engage sur les devoirs. Juste après, Irène regarde en direction d'Eric et demande à voir le jeu qu'il ne réussissait pas à finir durant la lecture des filles. Eric lui dit que c'est le mot croisé dans son cahier, alors Irène prend le cahier devant elle et commence à chercher.

- 1 I deux... c'est fusée\ ((écrit le mot))
2 K ah : y avait deux e
3 I voilà. trois.
4 K le reste j'peux l'faire. c'est bon\
5 I trois. il est où l'trois/
6 N et K là ((montrent du doigt))
7 I c'est la lune/
8 K ouhais\ ((silence 2 sec. où Irène écrit le mot))
9 K mais j'peux l'faire
10 I mais non. tu m'as dit. xxxx tu trouvais deux e là\ c'est juste/
11 K ouhais. mais c'était juste celui-là que j'trouvais pas
12 I mais alors. le. le cinq/

(silence 3 sec durant lesquels K montre du doigt le numéro 5)

A partir de là, Irène, avec la participation plus active d'Eléonore, va terminer le jeu, et jusqu'à la fin Eric va se tenir la tête avec ses deux poings, ce qui donne une impression de bouderie ; de plus, il ne va plus dire un seul mot jusqu'au moment où Irène annonce:

- 13 I voilà c'était tout simple. si tu vas dans l'ordre. regarde
((Eric s'approche d'Irène et celle-ci lui met le cahier devant lui))
14 K mais moi. c'était juste fusée que j'trouvais pas\
15 I et pourtant tu sais c'que c'est qu'une fusée\
16 K ouhais. mais j'savais pas comment l'écrire. hein/
17 I ah ben. t'aurais dû m'demander l'orthographe\
Eric retourne à sa place et Irène demande qui veut des feuilles avec des jeux.

Dans cet exemple, il me semble qu'il est bien visible qu'Eric, au bout de deux tentatives de faire comprendre à Irène qu'il veut continuer le jeu seul, abdique. A la

fin, il essaye encore une fois de faire partager à Irène où se situait son problème, mais cette dernière trouve une stratégie lui permettant d'avoir le dernier mot.

Pour le groupe "Irène", il y aurait certainement encore beaucoup à analyser, mais il me semble avoir déjà mis en évidence suffisamment de points utiles pour comprendre une partie des enjeux de ce groupe et de son intervenante.

Le prochain chapitre portera sur le deuxième groupe, celui d'Ivan.

4.2.2 Groupe "Ivan"

L'intervenant, Ivan, participe pour la toute première fois à LFL. Il vient d'arriver à la retraite en tant qu'ancien agriculteur et a remis le domaine à son fils. Il lui donne des coups de main, mais il dispose de beaucoup plus de temps libre. C'est pour cette raison que, tôt le matin, il distribue un journal en ville du Locle, et qu'il a accepté de participer à LFL.

Le groupe composé d'Ivan et de trois enfants de deuxième et troisième année, deux garçons et une fille, se rencontre dans une petite salle appartenant à la bibliothèque des jeunes, salle qui se situe au même étage que cette dernière. Le long de deux des parois se trouvent des étagères remplies de livres, à côté de la porte la photocopieuse et à l'autre bout de la pièce un tableau noir. Au milieu de cette salle d'environ trois mètres sur deux, est posée une petite table rouge entourée d'une chaise de bureau à roulettes et de trois tabourets. Au niveau des places, Ivan est toujours assis sur la chaise de bureau mais, lors de la première rencontre non filmée avec ce groupe, l'intervenant va me laisser la chaise et prendre un tabouret. Les enfants n'ont apparemment pas de place fixe autour de la table.

4.2.2.1 Analyse

La préparation des rencontres est très importante dans le groupe "Irène", est-ce aussi le cas pour le groupe "Ivan" ? Comment Ivan a-t-il réfléchi à la mise en scène de LFL ? Quel rôle prend-il ou se voit-il attribuer ? Qu'en est-il pour les enfants ?

A. STRUCTURE GENERALE DES SEANCES

Avant de présenter la structure générale, je vais me permettre de préciser que cette structure s'est construite au fil des rencontres. En effet, la toute première fois que je suis allée observer ce groupe, au mois de décembre, la séquence choix des livres n'était pas présente, ainsi que celle portant sur les jeux, et le goûter était partagé vers la fin de la rencontre. Par rapport à la lecture, je constate que, lors de ma première visite, les enfants et Ivan lisent déjà tous dans le même livre l'un après l'autre et plusieurs fois.

1) Choix des livres:

Lors de la ma toute première rencontre avec ce groupe, le livre lu était un livre apporté par Ivan, que ses enfants, voire lui-même, avaient lu étant petits. A ma deuxième visite, ce sont les enfants qui avaient choisi deux livres (Max et Lili). A cette occasion, Ivan m'explique qu'une fois sur deux c'est lui qui apporte un livre. Lors du premier filmage, un nouveau changement est encore apparu à propos des livres. Ivan n'apporte plus de livres, car ils n'ont pas d'images me dit-il, et car il a aussi constaté que les enfants lisaient mieux lorsqu'il y avait des images.

A partir de là, les enfants et Ivan se retrouvent dans la bibliothèque, où les enfants choisissent deux albums qu'ils proposent à Ivan, mais c'est toujours lui qui a le dernier mot au niveau du choix. Pour Ivan, le critère de choix est d'abord lié au texte, à sa quantité, mais il accepte, pour aller à la rencontre des enfants, de faire la concession suivante, celle du choix aussi par rapport à la quantité d'images. Pour lui, il est important qu'un album ait suffisamment de texte à lire.

Lors de ma dernière visite, c'est la bibliothécaire qui va conseiller Ivan pour le choix des livres. Elle lui propose deux livres de contes. Il est intéressant de constater que c'est la bibliothécaire qui a pris l'initiative d'aider Ivan et, d'ailleurs, lorsque les deux

garçons essaient de convaincre Ivan de prendre une B.D., la bibliothécaire leur dit, sur un ton assez ferme, que cette fois-ci c'est leur intervenant qui choisissait⁴⁰.

2) Goûter :

Lors de ma première visite, le goûter est pris vers la fin de la séance. Trois mois plus tard, le moment du goûter se passe au début de la rencontre. Lors de nos discussions informelles, Ivan m'avait expliqué qu'il avait essayé de prendre le goûter à la fin, avec l'idée d'une récompense, puis remarquant que cela ne fonctionnait pas aussi bien qu'il le pensait, il l'avait déplacé au milieu de la rencontre pour finalement commencer avec ce moment de partage au début de la séance.

Pendant le goûter, les deux garçons discutent principalement entre eux, de temps en temps la fille intervient dans les discussions. D'ailleurs et parfois à plusieurs reprises durant les séances filmées, Ivan fait remarquer aux garçons qu'ils parlent beaucoup et souvent.

Le goûter est amené par Ivan, il change à chaque fois de "menu", du pain et du chocolat une fois, une autre fois des yoghourts, des fruits ou encore du pain tartiné de fromage... Le temps à disposition pour le goûter se situe entre 15 et 20 minutes, chacun mange à son rythme, et je n'ai jamais vu Ivan presser les enfants pour qu'ils terminent. En temps normal, lorsque tout le monde a terminé, Ivan commence à nettoyer la table. Puis, soit lui ou un enfant amène un livre sur la table.

3) Lecture :

Lors de la lecture d'un livre, les enfants et l'adulte lisent tous le même, chacun passe l'un après l'autre. Après quelques pages de lecture, l'intervenant indique à l'enfant où il va s'arrêter et passer le flambeau à son voisin. L'ordre de passage entre les enfants et l'adulte n'est pas toujours le même. Mais souvent, c'est Edouard (l'enfant le plus âgé) qui débute la lecture, et à ce niveau, il me semble qu'une habitude est en train de s'instaurer.

D'une manière générale, les enfants sont toujours pressés de lire. Par exemple, la première fois où je les ai rencontrés, quand Ivan demande qui veut commencer à lire, les trois enfants crient: « Moi ! Moi ! Moi ! ». Je constate la même chose, lors de la toute dernière rencontre (4^{ème} séance enregistrée), lorsqu'après avoir terminé de

⁴⁰ Il me semble que la bibliothécaire désire qu'Ivan impose plus son propre choix de livres aux enfants.

lire, je demande qui veut continuer, et que tous les trois donnent une réponse : Emma lève rapidement la main, puis Edouard fait de même en ajoutant un « s'il te plaît », et Emile crie « moi, moi, moi ».

En général, lors de la lecture, les enfants sont attentifs ; ils suivent le déroulement de l'histoire et se corrigent parfois entre eux. Ivan reprend parfois les enfants lors de la lecture et ce par rapport au décodage. Ivan me semble "éloigné" ou un peu "lointain", finalement moins engagé lors de cette activité. Dans ces instants, il est parfois plus éloigné physiquement de la table.

Dans mes observations, il apparaît qu'Ivan lit, mais à tour de rôle comme les enfants. Je n'ai jamais eu l'occasion de le voir lire une longue partie d'histoire ou une histoire entière. En d'autres mots, en ma présence, Ivan n'a jamais pris le rôle de médiateur entre un récit et les enfants⁴¹.

4) Jeux :

Cette séquence est apparue plus tard, car durant mes deux premières visites, les jeux n'avaient pas encore été instaurés. A notre première rencontre, Ivan m'avait fait part de son désir de savoir ce que faisaient les autres intervenant-e-s, et par conséquent, après la deuxième séance à laquelle je participai, j'ai raconté comment les autres intervenants organisaient leur séance. En outre, j'ai mis en avant le fait que certains faisaient faire aux enfants aussi des jeux ou des dessins.

Du coup, Ivan a ajouté une activité, une activité qui apparemment a donné une autre signification à la situation, mais je vais en rester là, car cette question sera abordée plus loin.

Durant cette activité, tous, intervenant et enfants, se rassemblent autour d'un jeu du style mot-croisé⁴². Ivan tient le crayon, c'est lui qui écrit les mots trouvés par les enfants. De ces moments de jeu, il s'en dégage un plaisir partagé. En effet, tous, l'intervenant comme les enfants, sont penchés sur le cahier de jeu, réfléchissent et

⁴¹ Cela est-il en lien avec ma présence ? Car rapidement, lors de ma toute première visite, j'ai été mise en avant pour lire. En effet, comme tous les enfants criaient « moi ! moi ! » à la question d'Ivan pour savoir qui voulait lire, j'ai aussi crié « moi ! moi ! ». Cette intervention avait pour but de les calmer par ma réaction surprenante. Mais du coup, j'ai été enrolée pour commencer à lire. A partir de là, Ivan a été impressionné par ma lecture et m'a souvent laissé la place pour la lecture. Même si après cette première fois, je me suis mise le plus possible en retrait, Ivan m'a toujours proposé de lire. Je crois pouvoir dire que la lecture à voix haute n'était pas pour lui une activité très appréciée, bien qu'il lise bien.

⁴² Ivan a acheté un cahier de mots-croisés pour enfants.

trouvent des réponses ensemble. Ivan est attentif à ce que chaque enfant puisse donner une réponse, qu'il n'y ait pas de monopole par l'un des enfants.

Il est arrivé une fois, lors des enregistrements, que les deux garçons ne participent pas aux jeux, et lisent et regardent une bande dessinée ensemble et assis par terre.

5) Départ :

Sur les six séances que j'ai pu observer, dont quatre qui ont été filmées, le départ lors des quatre premières est plutôt agité, les enfants sautillent, courent parfois, se chamaillent, et Ivan doit à chaque fois leur signifier soit verbalement ou physiquement ce qu'il attend d'eux, qu'ils viennent aussi lui dire au revoir en lui serrant la main. Par exemple, lors du premier enregistrement, Ivan se pose vers la porte, l'ouvre et au passage des enfants, il leur tend la main.

Lors des deux dernières rencontres, auxquelles j'ai assisté, Ivan n'a pas besoin de signifier, d'une manière ou d'une autre, l'obligation de dire au revoir et de serrer la main. Apparemment, l'obligation se transforme en habitude, voire en rituel.

B. LIMITES DU TEMPS

Dans ce groupe, au lieu de commencer à 16 heures, ils débutent la rencontre à 15 heures 45, mais la terminent aussi à 17 heures. Ce changement d'horaire s'est réalisé après quelques mois de pratique. Il est en lien avec le fait que les enfants arrivent à la bibliothèque directement après l'école. L'organisation des différents temps s'est faite peu à peu. La structure définitive a pris place entre ma deuxième visite, en début février, et ma troisième en début mars. La structure s'est donc construite peu à peu, au fil des semaines. Pour exemple on peut parler du moment du goûter qui a changé plusieurs fois d'emplacement, soit au milieu, à la fin et pour terminer au début de la rencontre. A partir du moment où la structure est fixe, les durées de chaque séquence sont assez équivalentes de fois en fois. Les séquences principales (principales par rapport au temps) sont aussi toutes plus ou moins équivalentes dans la durée. Ivan indique toujours la fin de chaque séquence et par conséquent le début de la suivante. Le passage à la séquence lecture se fait dès le moment où tout le monde a fini de manger, de boire, et dès que la table est propre, débarrassée des miettes. C'est toujours Ivan qui initie les "nettoyages", parfois les enfants l'aident. Une fois, lors de la deuxième séance enregistrée, Ivan a décidé de

ne pas attendre que tout le monde ait terminé de prendre le goûter, pour qu'Emile, qui avait déjà terminé, commence à lire. Ce changement est lié, me semble-t-il, au fait qu'Emile commençait à rire, à parler et à bouger, c'était donc un moyen de canaliser Emile.

Le passage de la lecture à la séquence jeu est lié au fait d'être arrivé au bout d'un album. A chaque passage, la séquence jeu est annoncée par Ivan soit lorsqu'il affirme qu'il y aura un jeu, soit lorsqu'il demande si les enfants veulent faire un jeu ou continuer de lire ou s'arrêter. La séquence jeu est terminée lorsque la ou les grilles de mots-croisés sont remplies.

Au niveau de la répartition du temps entre les différentes séquences, Ivan doit avoir une idée du temps qu'il désire accorder à chacune car, par exemple, lors de la deuxième rencontre enregistrée ; alors que le groupe en était arrivé à la fin du premier livre et allait entamer le deuxième, Ivan annonce en regardant sa montre : « qu'il y a encore dix minutes ». Mais, je crois pouvoir dire que pour Ivan, ce qui importe c'est d'aller jusqu'au bout de ce qui a été entamé.

C. LIMITES DES LIEUX

Deux lieux sont à distinguer : il y a la bibliothèque des jeunes où les enfants et l'intervenant vont choisir les livres qui seront lus, et il y a la petite salle où se déroule LFL. Les deux lieux sont reliés par un corridor où les enfants posent leurs affaires. Lors de la plupart de mes visites, les enfants sont déjà là avant Ivan, et je retrouve souvent les deux garçons assis, voire blottis dans un sorte de cube creux en plastique, au fond d'une salle de la bibliothèque. Edouard est souvent en train de lire à haute voix une histoire à Emile. Tous les deux me donnent l'impression d'être dans une bulle, au sens propre comme au figuré. Emma est plus souvent seule, elle regarde des livres, ou joue à des jeux posés sur une petite table.

Quand le choix des livres est fait et au signal d'Ivan, tout le monde s'en va dans la petite salle.

D. ROLE ; GARDIEN DU CADRE ET TUTEUR

Ivan prend le rôle de gardien du cadre, au niveau de la gestion du déroulement des différentes activités comme au niveau de la gestion des comportements acceptables

ou non. A noter que les enfants l'appellent "Monsieur" et qu'Ivan, aux quatre séances enregistrées, est toujours assis à la même place et toujours sur la chaise de bureau. Il me semble, qu'au niveau symbolique, garder la même place et le même siège, est un signe fort.

Premièrement, par rapport à la structure, c'est toujours lui qui initie ou termine les séquences, que ce soit verbalement ou non verbalement. Par exemple, c'est lui qui sort le goûter du sac, qui sert la nourriture et la boisson aux enfants, et à la fin du goûter c'est aussi lui qui donne le coup d'envoi du nettoyage puis de la lecture. Lors de la séquence lecture, il indique à l'enfant à quel endroit il va s'arrêter de lire, et passer la main.

Deuxièmement, par rapport aux comportements, Ivan reprend les enfants lorsqu'ils crient ou commencent à crier, lorsque l'un prend le poignet de l'autre par exemple. Apparemment reprendre les enfants est quelque chose qu'il fait régulièrement car, certaines fois, un regard, un index levé ou un bras étendu entre deux enfants suffisent à les faire cesser. Les comportements demandés par Ivan, comme ne pas crier, serrer la main avant de partir, ne pas faire de bruit dans les corridors, sont des normes de conduite faisant partis d'un certain "savoir-vivre", selon Ivan⁴³. En effet, lors d'une discussion après le départ des enfants, où il m'explique que la maman d'Emile va venir l'accompagner lorsqu'il emmènera les enfants dans une grotte, il spécifie qu'ainsi cette même maman pourra constater chez son fils « comme il est bien éduqué », sous-entendu qu'il ne l'est pas ou peu. Mais ce n'est pas tout ; il transparaît aussi une autre forme de socialisation, celle à la culture livresque, et ceci par le fait qu'Ivan demande aux enfants de prendre soin des livres, lorsqu'ils les manipulent brusquement.

Ivan n'endosse pas uniquement un rôle de gardien du cadre, mais aussi celui de tuteur ou d'initiateur. En effet, que ce soit au niveau de la préparation du goûter ou que ce soit dans la mise sur pied d'autres activités, comme visite de sa ferme et d'une grotte, il semblerait qu'Ivan désire leur faire découvrir des choses, qu'il suppose qu'ils ne connaissent pas bien, car habitant en ville. Cette conception transparaît dans les discussions que j'ai eues avec Ivan, et je peux constater par

⁴³ Une nette différence est visible entre ma toute première visite (le 13 décembre 2004), où les enfants se levaient régulièrement, allaient au tableau noir pour y écrire des mots, et sortaient en courant sans dire au revoir, et les visites suivantes. Et en effet, les enfants ne se lèvent plus sans raisons, et viennent saluer au moment de partir.

exemple qu'il distingue bien les gens de la ville du Locle et eux, c'est-à-dire ceux qui habitent à l'extérieur de la ville, sur les versants sud et nord.

En outre, Ivan prend une véritable position de tuteur surtout lors des jeux. Il soutient dans la recherche des solutions, donne des indices, félicite, etc.

E. CONTRAT DE COMMUNICATION : "SOYEZ SAGES" ET "ON EST LA POUR APPRENDRE"

Pour ce groupe, le contrat de communication ne m'est pas apparu aussi facilement que dans le groupe d'Irène. Mais, à force de regarder et d'écouter les enregistrements, puis de lire et relire les transcriptions, j'ai pu constater que le système de normes, de règles et de valeurs mis en place lors des rencontres comportait deux points primordiaux, qui sont liés aux rôles endossés par Ivan. Il a été vu qu'au fil des séances les enfants avaient changé de comportement (voir note en bas de page). Dans le même ordre d'idée, j'ai constaté que lors des séances enregistrées, dans toutes sauf la dernière qui a lieu le 13 juin 2005, les interventions d'Ivan pouvaient être divisées en quatre grands groupes : celles de guidage et tutorage ; celles ayant pour but de réguler les tours de lecture, de réponse lors des jeux, mais aussi de parole pendant le goûter ; celles concernant les ouvertures et fermetures des séquences ; et celles permettant la régulation des comportements "déviant". Mais, comme il a été esquissé plus haut, lors du dernier enregistrement, je me suis aperçu que les interventions, ayant pour but le contrôle des comportements, n'étaient pas apparues une seule fois. Cette constatation me fait supposer qu'un contrat de communication a réussi à s'établir vers la fin de l'année scolaire et que les termes du « faudra commencer à être sages » d'Ivan ont été compris et/ou admis.

Mon envie serait de pouvoir dire que le deuxième point du contrat concerne l'apprentissage, mais je crains finalement que ce ne soit visible que du côté d'Ivan. Effectivement, à plusieurs reprises après ou avant que j'ai lu, Ivan met en évidence le fait qu'ils peuvent apprendre (à lire, certainement) en m'écoutant. Pour exemple, lors de la deuxième séance enregistrée, vers la fin de la séquence lecture, Ivan propose aux enfants que je lise, car selon lui, au moins lorsque je lis ils se tiennent sages, et juste après, il ajoute « mais bon. C'est bien, ils apprennent aussi quelque chose ». En ce qu'il concerne cet apprentissage, est-il sous-entendu qu'il peut se

faire au niveau de la manière de lire, de prendre différentes intonations en fonction des personnages, entre autres. Je me permets cette supposition car, à une ou deux reprises lors du premier enregistrement, les enfants avaient joué au niveau de l'intonation de la voix, et d'ailleurs, après la rencontre, Ivan avait souligné le fait que les enfants, selon lui, essayaient de m'imiter.

Pour Ivan, le thème de l'apprentissage apparaît à plusieurs reprises, que ce soit aussi par rapport à ma manière de lire, ou que ce soit par rapport aux enfants. D'ailleurs, après la troisième séance filmée, lorsque les enfants sont partis, Ivan me raconte sa difficulté à supporter l'agitation des enfants, puis à un moment, il ajoute : « peut-être que c'est moi aussi qui aie peu de patience. Avec mes enfants, il fallait que ce soit tout tout-de-suite. J'apprends moi aussi, à mon âge ».

F. RELATION

Contrairement à ce qui a été vu dans le groupe "Irène", dans ce groupe-ci le côté relationnel n'apparaît pas être le point central. La relation établie entre les enfants et l'intervenant n'est pas aussi familière que dans le groupe précédent. Les enfants nomment Ivan "Monsieur", mais le tutoient. Ce dernier point n'est pas certain, car il y a peu de fois où les enfants interpellent directement Ivan. L'enfant qui le fait le plus souvent est Emma, et c'est grâce à l'une de ses remarques concernant la montre d'Ivan, que j'ai pu entendre le tutoiement d'Ivan par Emma. D'ailleurs, il est intéressant de constater qu'Ivan fait plus de sourires à Emma qu'aux garçons, et que celle-ci y répond d'une manière ou d'une autre. Lors de la séquence jeux, Ivan félicite aussi plus souvent Emma, alors que parfois, ce n'est pas elle qui a trouvé la réponse. Il me semble pouvoir affirmer qu'une relation plus familière est en train de se tisser entre Emma et Ivan, et pour preuve lors de ma dernière visite, Emma affirme qu'elle voudrait continuer avec Ivan, l'année prochaine.

Au niveau des interactions, ce sont celles entre les enfants, et surtout celles entre les deux garçons, qui sont prépondérantes dans les rencontres. En effet, pendant le goûter les enfants discutent beaucoup entre eux, et les interventions d'Ivan se font surtout au niveau de la régulation des comportements et peu au niveau du contenu de la discussion. Durant les lectures, les remarques faites ou les questions posées par les enfants ne s'adressent pas prioritairement à Ivan. Il arrive souvent, que les

enfants se reprennent entre eux lors de la lecture, s'entraident au niveau du décodage, ou répètent une phrase avec une intonation plus adéquate.

Dans ce groupe, il semblerait que les relations principales soient celles que les enfants entretiennent entre eux. A l'intérieur de celles-ci, c'est même la relation entre les deux garçons qui est flagrante. En effet, par exemple, à son arrivée à la bibliothèque, Emile va directement rejoindre Edouard, et tous les deux sont, comme je l'avais déjà souligné au point C, comme dans une bulle. Une autre fois, ils lisent ensemble une bande-dessinée, alors qu'Emma fait un jeu avec Ivan.

G. DU COTE DES ENFANTS

Apparemment, les enfants apprécient de venir aux rencontres, et ils désirent continuer l'année prochaine. Edouard explique « c'est cool. On lit pis on fait... » et là Emile d'ajouter « la rigolade ». Effectivement, bien qu'Ivan régule beaucoup leurs comportements, il leur accorde un certain espace de "défoulement". En guise d'exemple, je peux me référer au deuxième enregistrement quand, après le choix des livres, les enfants arrivent dans la salle et commencent à se courir après, autour de la table. Ivan les laisse courir un moment (25 secondes) puis leur dit : « voilà, on y va, on s'assied », et les enfants s'arrêtent et s'asseyent.

L'intervenant offre aux enfants aussi d'autres espaces, où ils participent d'une certaine manière à la structuration des rencontres, par la possibilité soit de négocier, soit de choisir sur certains points. A plusieurs reprises, il accepte d'entrer en négociation lorsqu'un enfant lui demande de lire une page de plus. En guise d'exemple, je me réfère à la première séance enregistrée où, au bout de quelques pages de lecture, Edouard demande s'il peut continuer, et où Ivan rentre dans la demande de l'enfant, mais en le priant de reprendre sa voix habituelle. En effet, pendant sa lecture, Edouard prenait une petite voix aiguë pour jouer le personnage principal, un petit lapin, et cela faisait rire les autres enfants. Un autre exemple permet de souligner comment Ivan laisse un certain choix aux enfants : lors du troisième enregistrement, à la fin de la séquence lecture qui a duré environ 40 minutes, Ivan demande aux enfants s'ils veulent faire un jeu ou partir : « on fait un jeu ou bien vous êtes fatigués ? ». A ce moment, Emma demande à faire un jeu, et Edouard annonce qu'avec Emile « on va lire Spiderman ». Au niveau du choix, un autre espace, plus important me semble-t-il, est ouvert lors de la sélection des livres en tout début de chaque rencontre.

Un autre indice permet d'illustrer la satisfaction des enfants et de la mettre en lien avec un point non négligeable. Depuis qu'Ivan a instauré la séquence jeu à la fin de la séance, les enfants sont toujours présents. L'introduction de la séquence jeux a joué un rôle fondamental au niveau de la présence régulière des enfants, ainsi qu'au niveau de la conception de LFL chez l'intervenant, et c'est ce qui va être abordé au point suivant.

H. SIGNIFICATION DE LA SITUATION

Pour Ivan, il me semble qu'il y a eu un "décliv" entre notre deuxième et troisième rencontre, à propos de la signification que pouvait revêtir LFL.

Après ma deuxième visite, Ivan m'a proposé d'aller boire un café, et à cette occasion je lui ai raconté, comme il me l'avait demandé lors de ma première visite, ce que les deux autres intervenants faisaient pendant les séances LFL. Avant ma troisième visite, j'ai appelé Ivan, et à cette occasion il m'a raconté : « grâce à vous, j'ai encore changé. Je fais un jeu à la fin, c'est plus ludique. J'avais un peu oublié, je faisais beaucoup de discipline ». De plus, il m'explique que depuis qu'il a introduit les jeux, les enfants sont toujours tous là, ce qui n'était pas le cas avant, où parfois il apprenait qu'un enfant avait rencontré un copain et qu'il était allé jouer avec lui.

Apparemment, l'introduction de cette séquence a eu, chez Ivan, l'effet de changer la signification qu'il portait aux rencontres LFL, et chez les enfants, celui d'insuffler un nouvel engouement pour les rencontres. D'ailleurs, au moment de la séquence jeux, les enfants sont à chaque fois enthousiastes et crient : « ouhais ! » ou « un jeu. Un jeu ».

Le résultat positif de ces changements donne aussi envie à Ivan de continuer LFL l'année prochaine, ce qui n'était pas le cas au début. Lors de nos premières rencontres, j'avais eu le sentiment qu'il était déçu, que cela lui pesait de finir cette première année, d'ailleurs j'avais noté sur mon journal de bord, qu'Ivan m'avait dit : « ça va, c'est qu'une fois par semaine ».

Après la première séance enregistrée, quand les enfants sont partis, Ivan m'explique ce changement, et moi je laisse tourner la caméra... En voici, quelques extraits :

Extrait 1 : I = Ivan ; A = Anita, observatrice.

- (1) A c'est bien c'truc
- (2) I mais ouhais/ pis en même temps ça les fait réfléchir
- (3) A y a des chouettes jeux aussi. c'est un bon truc
- (4) I ouhais. heureusement que vous êtes venue\ ça a bien arrangé les choses
((rires))
- (5) A c'est vrai/
- (6) I mais ouhais/ des fois faut peu de choses. pis moi j'avais. bon ben peut-être
((baisse le ton de sa voix)) pas trop d'idées/
- (7) A ouhais. ouhais
- (8) I pis quelqu'un m'en file une ou deux\ ((rit))
- (9) A mais bon. c'est pas facile non plus. hein/
- (10) I bon : on m'a engagé pour Lire et faire lire. pis j'ai pas cherché plus loin. j'me suis dit. j'pense que si j'devais faire autre chose. j'serais en-dehors de. mais c'est pas le cas qué/
- (11) A ben non. parce que lire c'est aussi écrire\
- (12) I le principal c'est qu'ils y trouvent un intérêt. hein/
- (13) A ouhais. exactement. moi j'pense aussi\
- (14) I pis alors depuis. ben y sont toujours là. hein/

La réflexion d'Ivan en (10) me fait supposer que pour lui, sa participation à LFL n'est pas forcément issue d'une motivation interne, mais plutôt externe. Il spécifie « on m'a engagé » et non pas « j'ai choisi », par exemple. Une réponse qu'il m'a donnée, après la troisième séance filmée, va dans ce sens. A ma question sur ses motivations à participer à LFL, Ivan me répond que son arrivée à la retraite lui laisse du temps libre, et qu'il peut choisir des occupations, dont LFL. De plus, je pense que pour Ivan le programme LFL peut être utile aux enfants, car après ma première visite, il m'expliquait que, quelques fois, au début, il avait du élever la voix très fortement, et qu'il se posait la question de l'utilité de cette expérience.

Par rapport à la motivation, il est à supposer, comme elle n'était pas interne, qu'Ivan n'était peut-être pas très au clair sur le pourquoi il s'engageait dans cette expérience, et par conséquent sur le comment faire, sur le quoi faire, d'où son besoin peut-être de savoir ce qui se passe chez d'autres intervenants par mon intermédiaire, ce qui peut être aussi un moyen de s'assurer, que ce qu'il a mis en place correspond aux attentes de l'organisateur de LFL, donc de se rassurer.

Mais en même temps, avant que je ne vienne voir “son“ groupe, je sais qu’il avait emmené les enfants visiter sa ferme et les animaux qui y sont logés. De plus, les variations de nourriture lors des goûters sont une illustration de ce qu’il désire faire partager aux enfants.

Il me semble, que par le fait de savoir que d’autres intervenant-e-s fassent par exemple des jeux lors de LFL, Ivan s’est alors donné le droit de penser que LFL pouvait aussi être ludique.

Le sens donné à l’activité LFL a changé, ce n’est plus uniquement une question d’utilité, mais aussi une question d’intérêt chez les enfants. Il semble qu’Ivan était là au début pour les faire lire, pour qu’ils s’exercent à lire bien, du moins c’est ce qui transparaît dans l’extrait suivant, en (6). Et c’était en cela que LFL était utile. Donc pour que LFL soit utile aux enfants, il change les outils utilisés (voir tour de parole (2) et (4)), il n’apporte plus les livres qu’il lisait étant petit, mais va choisir avec les enfants des albums, des livres à la bibliothèque.

Extrait 2 :

(1) A vous faites toujours qu’une fois sur deux c’est eux qui amènent les livres. et pis la fois d’après c’est vous. ou bien/

(2) I ouhais. euh. j’ai quand même remarqué que les livres que j’proposais ça jouait pas\

(3) A ah ouhais/

(4) I ils lisent très mal. parce qu’ils sont pas. ils sont pas motivés par mes livres. y a pas d’images\

(5) A mmh

(6) I j’m suis dit ils veulent lire. s’occuper un peu moins des images et pis lire davantage\

(7) A ouhais. ouhais

(8) I mais j’vois qu’ils lisent beaucoup mieux. comme aujourd’hui

L’analyse pour le groupe “Ivan“ se termine, bien qu’évidemment, il aurait pu être intéressant d’approfondir encore d’autres points. J’ai essayé de me limiter à ceux qui me paraissaient les plus pertinents.

L'ultime groupe observé va donc être abordé avant d'entrer dans la discussion des résultats d'analyse.

4.2.3 Groupe "Ilona"

Pour terminer, je vais analyser le troisième groupe, c'est-à-dire le groupe "Ilona".

Ilona est une femme entre 65 et 70 ans, à la retraite et veuve depuis peu. Elle a des petits-enfants et a passé sa vie à s'occuper de sa famille et de la ferme, puisqu'elle a épousé un paysan. C'est une personne très active, peu à la maison la journée. C'est la première année qu'elle fonctionne comme intervenante à LFL et d'après ses dires, elle s'est retrouvée dans cette fonction parce qu'à maintes reprises on a sollicité ses services.

Dans l'entretien semi-directif que j'ai eu avec elle, elle m'a en effet expliqué que c'était d'abord la maîtresse de gymnastique du groupe Pro Senectute dans lequel elle s'entraîne, qui avait présenté LFL aux aînés, puis proposé son nom comme certains autres à Monsieur Olivier Guyot, le responsable de LFL. Suite au téléphone du responsable, elle a accepté la fonction car elle était déjà « à moitié convaincue », me dit-elle. A moitié convaincue car, elle aime les enfants et car, selon elle, la lecture est indispensable dans la vie.

Dans son groupe, il y a quatre enfants, trois garçons de première année et une fille qui est en deuxième.

Le groupe se rencontre dans une salle de classe d'un collège du Locle, toujours aux mêmes heures et pour la même durée de temps que pour les autres groupes. Cette salle est grande, impersonnelle, au sud elle est bordée de grandes fenêtres donnant sur la cour du collège. Au fond de la salle à l'ouest, une grande table recouverte d'une nappe est installée avec des chaises, c'est là que le groupe partage le goûter et lit parfois. Au centre de la classe, des bancs d'écolier sont alignés et font face à un tableau noir. A l'autre bout de la salle à l'est, se trouve un bureau d'enseignant, et un lavabo. Je remarque que la grandeur de la salle, le mobilier, l'organisation de la classe, la présence de grandes fenêtres donnant sur une cour passante, ne favorisent pas une certaine intimité. Il est à noter que, dans le collège, cette salle

d'ailleurs est une salle à usages multiples et non pas la salle spécifique d'un maître qui aurait pu y apporter une ambiance plus conviviale.

4.2.3.1 Analyse

Une structure générale est bien visible dans les deux groupes précédents, qu'en est-il dans le groupe "Ilona" ? Les deux autres intervenant-e-s assument leur rôle de gardien de cadre. Est-ce le cas pour Ilona ?

A. STRUCTURE GENERALE DES SEANCES

Contrairement aux deux autres groupes, la structure d'organisation de la séance ne me semble pas évidente. Si les séquences, dans les grandes lignes, sont organisées selon le même passage, c'est à l'intérieur des séquences elles-mêmes que semble régner une certaine anarchie, due vraisemblablement au fait qu'Ilona se laisse dérouter dans le plan qu'elle a certainement en tête, par les fluctuations des désirs des trois garçons. Pour l'instant, cette question ne sera pas développée ici et sera abordée un peu plus loin.

A noter, que lors de ma première visite, le goûter avait lieu au début de la rencontre. Ensuite, pour la séquence lecture, elle étalait une couverture par terre et déposait un cageot rempli de livres, dans lequel les enfants pouvaient choisir les livres qui leur plaisaient. Lors du premier enregistrement, la couverture a disparu, Ilona m'explique qu'elle l'a enlevée, car les enfants allaient dessous et « faisaient les imbéciles ».

1) Installation:

Quand Ilona arrive, les enfants sont souvent déjà là. Elle rentre dans la salle en même temps qu'eux, et elle doit parfois descendre les chaises qui sont montées sur les tables. Les livres, qu'elle va choisir à la bibliothèque, sont déposés dans un cageot en bois auquel les enfants ont accès. Le choix des livres est fait en fonction des goûts, des désirs des enfants, et quand elle remarque qu'un enfant aime bien un livre, elle en demande une prolongation.

2) Lecture :

Les enfants choisissent un album dans le cageot et vont s'asseoir autour de la grande table. Edith se met souvent à lire seule, Eugène assez rapidement aussi.

Quant à Ernest et Eliot, Ilona doit plus les inciter à aller choisir un livre. Au début de la séquence, en règle générale, tous sont en train soit de lire, soit de regarder les images de l'album qu'ils ont choisi. Si un des garçons se met à lire de lui-même (le plus souvent c'est Eugène), alors Ilona s'approche de lui et l'aide dans sa lecture. Pendant ce temps, Edith est souvent en train de lire tranquillement assise à la table, et les deux autres garçons "zappent" de livre en livre, jusqu'au moment où ils décident de faire autre chose.

3) Goûter :

Apparemment, le goûter ne vient qu'après que tous les enfants aient lu un peu. La lecture est une condition pour pouvoir avoir le goûter, donc le goûter peut être considéré comme une récompense. D'ailleurs, lors du dernier enregistrement, après une dizaine de minutes de lecture, Eugène demande à Ilona : « on peut manger maintenant ? On a lu les deux »⁴⁴. Durant le goûter, Ilona leur lit parfois une histoire, mais cela est fluctuant. La lecture de l'histoire par Ilona est, à certains moments, un moyen pour faire lire les enfants ; à partir de là, la lecture à haute voix de l'adulte glisse vers la lecture avec un enfant. Par conséquent, les deux autres enfants sont laissés à eux-mêmes, si l'on peut dire ainsi, parfois il y en a un qui va chercher un autre livre et le regarde, mais le plus souvent, les enfants vont à l'autre bout de la salle, se courent après.

Mais il arrive aussi, comme lors de la deuxième séance enregistrée, que la fin du goûter soit signifiée par Ilona qui commence à ranger le couteau à pain. A ce moment, les garçons se lèvent et s'en vont vers le bureau de l'enseignant, fouillent dans les tiroirs, en sortent des feuilles et se mettent soit à faire des avions ou à dessiner.

4) Lecture :

Ce moment de lecture est aussi synonyme de négociation perpétuelle avec les garçons. En effet, il apparaît qu'une règle particulière s'est mise en place, il m'est

⁴⁴ A ma dernière visite, deux enfants étaient présents sur trois, car Edith a arrêté après les vacances de Pâques. La mère de cette dernière a appelé Ilona pour lui expliquer, qu'Edith lisait seule dans sa chambre le soir et qu'elle ne trouvait pas son compte dans LFL.

impossible de dire comment elle s'est construite et par qui⁴⁵. Cette règle peut se traduire en ces termes : "avant de pouvoir partir, il est faut lire encore un peu". Avec Edith, la négociation n'est pas nécessaire, elle se met à lire seule et est heureuse lorsqu'Illona lui propose de lire avec elle.

5) Départ :

Lors de la première séance enregistrée, j'ai été choquée de voir partir les enfants en courant et criant, et surtout sans dire au revoir à Illona. Du coup, à ma visite suivante, lorsqu'Eugène apprend qu'il est l'heure de partir, alors qu'il était au bureau à faire des avions, il se dirige vers la porte pour sortir. Je l'appelle et lui dit : « Eugène, on dit au revoir aux gens quand on part », à ces mots il me salue, puis j'ajoute : « aussi à la dame », il s'approche alors d'Illona et la salue. Une semaine après (mi-mars), c'est Illona qui leur dit : « alors vous me dites au revoir ». Un « au revoir » fuse quelque part, Illona ajoute : « vous voulez me donner la main ? », les garçons arrivent, lui tendent la main et lui disent aurevoir. Début juin, Illona doit encore rappeler aux enfants de venir lui serrer la main avant de partir, toujours en courant.

B. LIMITES DU TEMPS

Du fait que les séquences, comme nous l'avons vu précédemment, ne sont pas structurées, il n'y a pas de limites fixées et décidées du temps, en dehors du début et de la fin de la séance. Illona utilise malgré tout le temps comme moyen de persuasion, par exemple, lors de la deuxième séance enregistrée, Illona leur dit : « vous venez lire juste 5 minutes, puis après c'est l'heure de nous quitter ». Cela fonctionne parfois, mais souvent au bout d'un moment de lecture c'est l'enfant qui décide qu'il a suffisamment lu, qui stoppe et qui part, sans qu'Illona ne le reprenne.

C. LIMITES DU LIEU

Au niveau du lieu, il n'y a guère de limites, puisqu'une structure précise n'existe pas. Les enfants vont où ils veulent quand ils veulent. La grandeur de la salle n'aide pas Illona à cerner les mouvements, les enfants lui échappent. La salle peut être aussi

⁴⁵ En effet, il me manque les informations nécessaires. Ces dernières auraient certainement été disponibles lors des toutes premières rencontres.

ressentie par les enfants, ainsi que par Ilona, comme un “no man’s land“, la salle n’étant pas affectée à une fonction précise et les enfants le sachant.

Il est à supposer qu’il ne peut pas y avoir dans ces circonstances un certain sentiment d’appartenance au lieu, ni un grand respect face à lui (les enfants fouillent dans les tiroirs). De plus, pour maintes raisons, Ilona n’a pas préparé la salle avant la venue des enfants, et les chaises, par exemple, doivent être descendues au début de la séance. Il n’y a donc pas de mise en scène au niveau physique comme il y en a peu au niveau structure.

D. ROLE : NON DIRECTIVE ET INSTIGATRICE

Il est déjà apparu au niveau de la structure générale des séquences, qu’Ilona est sans cesse dans une dynamique de négociation qu’elle instaure elle-même pour inciter les enfants à venir lire, mais aussi dans une dynamique de renonciation à ce à quoi elle aimerait arriver, parce que ne désirant absolument pas faire de la discipline. Après le dernier enregistrement, elle m’a cependant confié qu’elle avait l’impression qu’elle aurait dû, peut-être, être plus stricte au début dans ses exigences, mais qu’elle ne l’avait pas fait parce que, pour elle, ça ne devait pas être comme à l’école. De plus, lors de l’entretien, elle ajoute : « justement dans le fond, que ce ne soit pas la contrainte de l’école, que ça devienne un plaisir de lire, voilà. Tout ça, ce sont des paroles. C’est pas facile de mettre en pratique. Mais je vois ça comme ça. Parce que c’est tellement important la lecture. Je me dis s’ils avaient le petit déclic⁴⁶ ».

Il me semble que la difficulté d’Ilona vient du fait que, pour elle, sa représentation de son rôle, qui est celui de la personne pouvant « leur apporter un petit plus », et par là pouvant susciter le goût, l’envie de lire, ne s’accorde pas avec une certaine directivité, qui serait en lien avec l’école où règnent l’obligation, la discipline et une organisation des séances. Ceci peut expliquer le peu de structure au niveau de la séance et le fait que les séquences soient en partie initiées par les enfants. D’ailleurs, cela transparaît dans l’entretien car, lorsque je lui demande comment sera organisée la séance l’année prochaine, elle me répond : « c’est aussi beaucoup

⁴⁶ Ilona parle du déclic en lecture, en référence à son expérience de mère. Avec une de ses filles, elle s’est beaucoup investie pour qu’elle décroche en lecture, qu’elle réussisse à lire seule et sans difficultés.

d'après eux. Pour le choix des livres déjà. Puis après, s'ils se captivent pour une histoire, je vais volontiers lire plus. Mais là, ils écoutaient à peine ».

Ilona montre par diverses stratégies langagières, comme « viens, il est super ce livre », « viens aussi lire, viens aider, s'il trouve pas un mot c'est toi qui le trouves », « lis, ça rime, c'est rigolo », etc., qu'elle désire occuper le rôle d'instigatrice à la lecture, de celle qui peut influencer leur attitude face à la lecture, mais elle n'est pas toujours reconnue comme telle par les enfants puisque que parfois ils refusent ses propositions, d'où l'utilisation de la négociation qui lui permet, d'une certaine manière, de garder cette image. Mais ce rôle, elle le tient bien lors des moments où elle leur lit une histoire, où elle arrive à les faire accrocher, et essaye par là-même, de leur faire découvrir quels bénéfices ils pourraient retirer de la lecture.

Comme il l'a été dit plus haut, Ilona initie rarement les séquences, ces dernières sont souvent initiées de manière indirecte par les enfants, qui soudain ont envie de faire autre chose que ce qui était le sujet de la séquence. En guise d'exemple, je vous présente la situation suivante, tirée du deuxième enregistrement.

Ilona est en train de lire avec Ernest qui lit un moment puis dit qu'il est fatigué et qu'il veut arrêter. Elle essaie de le faire continuer en lui promettant qu'il y aura bientôt les quatre heures, mais qu'avant elle désire lire avec un autre enfant, Eliot. Ernest reprend la lecture, finit de lire, puis dit : « maintenant, tu me donnes les quatre heures ». Ilona essaie de dire à nouveau qu'elle veut lire avant avec Eliot. Ernest insiste tant qu'elle cède et lui dit qu'il peut aller remplir les verres.

Il y a beaucoup d'exemples de ce type où il apparaît que c'est l'enfant et non l'adulte qui donne le ton. Même au cours du goûter pour citer un deuxième exemple, Eliot se lève, sans en référer à l'intervenante, pour aller s'installer ailleurs qu'à la table du goûter et s'asseoir sur la chaise du bureau, à l'autre bout de la salle. Les enfants se permettent d'ouvrir les tiroirs du bureau, de fouiller à l'intérieur. En conclusion, Ilona accepte toujours de céder à leurs désirs, même si elle tente d'y résister. En fin de compte, les garçons sont toujours gagnants dans leurs exigences et Ilona donne l'impression de toujours courir derrière et d'avoir un train de retard.

Je ne résiste pas à une dernière illustration de cet état de fait et me réfère ici au troisième enregistrement.

Extrait : I = Ilona, E = Eliot, T = Ernest, D = Eugène.

Ilona est en train de lire une histoire, elle est entourée des trois garçons, soudain Eliot se lève et demande :

- (1) E j'peux aller faire un : j't'écoute d'abord. j'te jure/ ((regarde Ilona))
(2) I tu parles
(3) E ((se lève))
(4) I ((se retourne)) mais dis donc. t'as très bien lu tout à l'heure
(5) E d'accord. j't'écoute
(6) I mais alors. tu fais un bel avion\ y a des feuilles dedans/
(7) T ((se lève)) moi aussi ((arrive à la hauteur d'Ilona))
(8) I ((tend le bras vers lui)) mais Ernest. j'aimerais bien qu'on lise un p'tit coup nous deux
(9) T ((fait non du doigt))
(10) I mais oui/
(11) T ((se dirige vers le bureau))
(12) D ((se lève)) moi. j'vais dessiner alors

A ce moment là, Ilona regarde dans ma direction en pinçant les lèvres et en soulevant ses épaules de façon désabusée. Puis, elle s'adresse à Edith : « ben, on va lire nous », et Edith de s'exclamer : « ouhais ! ».

Finalement, au fil des interactions, les garçons sont souvent en position haute par rapport à Ilona au niveau de l'organisation interne de la séance. En effet, ils arrivent à imposer leurs choix au niveau de certaines activités, de leur durée et du moment où elles débutent. Comme Ilona ne veut pas faire comme à l'école, c'est-à-dire contraindre, elle "laisse tomber" et en est réduite à la position basse, dans ces moments-là.

E. CONTRAT DE COMMUNICATION

La négociation ou plutôt une forme de "négociation" semble être à la base du contrat de communication dans ce groupe, et ce surtout auprès des garçons. Il a été vu au niveau du goûter, comment Ilona l'utilise comme objet de négociation pour inciter les enfants à lire. Les moments de négociation peuvent parfois être longs entre Ilona et les enfants. L'objet de ces négociations est toujours la lecture.

Les garçons, ou du moins certains, utilisent la “négociation“ aussi comme pour être en règle..., pour continuer l’activité qu’ils avaient débutée d’eux-mêmes. En voici un exemple, tiré du deuxième enregistrement, au cours duquel, après le goûter, les trois garçons se sont dirigés vers le bureau, y ont trouvé du papier, des crayons. Un enfant exprime son désir de dessiner, Ilona leur propose alors de dessiner pendant qu’elle lit avec Edith, ce qui est accepté. Au bout d’un certain temps, des avions en papier volent à travers la salle. Ilona leur dit : « soit vous dessinez, soit vous venez lire. Qu’est-ce que vous choisissez ? ». Pas de réponse de la part des garçons. Ilona continue à lire avec Edith. Les garçons continuent de lancer des avions. A nouveau, Ilona interpelle les garçons : « il reste 12 minutes, cette fois vous venez vous asseoir. Vous avez bien joué. Hein ». Un enfant répond qu’il n’a pas encore fini, alors Ilona s’approche du bureau. Les enfants négocient pour rester à dessiner, Ilona accepte, mais à la condition qu’ils ne lancent plus d’avions. Tout de suite, elle ajoute : « vous venez lire juste 5 minutes, puis après c’est l’heure de nous quitter ». Alors Eliot lève son nez de son dessin et dit : « alors je te lis un livre, puis après je vais là » en montrant le bureau du doigt, et Ilona de répondre : « voilà, ça c’est une bonne idée ». Du coup, Ernest se lève et dit : « d’accord, moi aussi ».

Ces exemples montrent qu’il semble que les enfants n’ont envie de lire que pour être en règle avec Ilona, plus pour lui faire plaisir et liquider la question, que par envie propre. Cela révèle que, malgré les difficultés qu’Ilona rencontre à structurer ses séances et à prendre le rôle de gardienne du cadre, les enfants, de par le fait qu’ils utilisent la négociation, lui accordent un statut supérieur. Ce statut, elle pourrait l’utiliser, si elle le voulait, pour arriver à ce qu’elle désire en finalité.

F. DU COTE DES ENFANTS

La première impression qui s’imprègne dans mon esprit, lorsque je pense aux garçons de ce groupe, c’est celle de les voir jouant, au milieu de leur “chambre“, à ce qui leur passe par la tête... Alors pourquoi venir à LFL, si l’on peut faire la même chose chez soi et avec certainement beaucoup plus d’objets à disposition ? Pour la gentillesse d’Ilona ? Pour le goûter ? Il m’est difficile d’y répondre et je ne m’aventurerai pas dans de fumeuses hypothèses...

Il est intéressant de constater que, bien que les enfants aient une grande liberté dans la mise en route de diverses activités, que les contraintes soient faibles, leur

présence est très irrégulière. Cela me fait penser à l'expérience réalisée par Lippitt et White, dans les années 40, où les chercheurs montrent qu'une attitude laisser-faire, non-directive chez l'animateur, provoque un désintérêt pour l'activité elle-même. Tout ceci me fait réaliser qu'il ne faut pas oublier que LFL est un programme mis en place par des adultes pour des enfants, et même si ces derniers ont le libre choix d'y participer ou pas, ce n'est pas à eux d'en faire la mise en scène, qui est fonction d'un but dont ils n'ont peut-être pas connaissance, ce qui n'exclut pas une certaine négociation du cadre...

G. RELATION, SON MODE DE FONCTIONNEMENT

Les relations mises en place dans ce groupe sont difficiles à saisir car la situation est peu formalisée, peu structurée. En effet, il a été vu que plus une situation est vécue comme socialement formalisée, plus le rapport de places est défini de l'extérieur par les statuts, les rôles. Ceci revient à dire, que dans une situation peu formalisée, comme l'est celle décrite dans le groupe "Ilona", le rapport de places est surtout déterminé par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre, donc elle peut induire des identités multiples. Ilona montre par diverses stratégies langagières, comme « viens, il est super ce livre », « viens aussi lire, viens aider, s'il trouve pas un mot c'est toi qui le trouves », « lis, ça rime, c'est rigolo », etc., qu'elle désire occuper la place d'instigatrice à la lecture, de celle qui peut influencer leur attitude face à la lecture, mais elle n'est pas toujours reconnue comme telle par les enfants, d'où l'utilisation de la négociation qui lui permet, d'une certaine manière, de garder cette image. Et, il a été constaté plus haut, que parfois les enfants sont d'accord d'entrer dans ce jeu, en utilisant aussi la négociation, comme si c'était un réel besoin pour eux d'avoir une personne de référence ou à défaut l'illusion de l'avoir.

Les enfants comme Ilona semblent s'être arrangés avec ce mode relationnel.

L'analyse du groupe "Ilona" n'a pas été chose facile par le flou présent, le peu de clarté émanant de tout ce qui s'y passait.

5 DISCUSSION

5.1 LES SENS DES ACTIVITES LIRE ET FAIRE LIRE

Si on se réfère au contexte LFL, il a une structure assez souple, finalement peu contraignante, et comme il a déjà été constaté dans d'autres travaux (Muller & Perret-Clermont 1999, Muller 1994), une telle structure permet aux acteurs de donner des significations différentes et personnelles aux situations. La structure de LFL est peu contraignante car elle détermine peu les façons d'être, d'agir, d'interagir et les activités proposées à l'intérieur sont peu définies et pas fortement imposées. On remarque donc des interprétations différentes dans les trois groupes que j'ai analysés. Par le plus grand des hasards, j'ai eu finalement beaucoup de chance dans le choix de ces trois groupes, puisqu'ils illustraient chacun une possibilité différente d'aborder LFL.

J'ai remarqué que la définition de la situation était liée, entre autre, à la motivation mais aussi à l'histoire personnelle de chaque intervenant. De plus, le sens qui est donné à l'activité a une influence sur la mise en scène, sur le cadre posé par l'intervenant-e.

En abordant les différents groupes, il sera vu que le sens de l'activité, sa mise en scène, peut être redéfini, peut changer au cours de l'activité.

Parlons maintenant des différentes façons dont les intervenants ont abordé LFL.

Commençons par le groupe d'Irène, qui me permettra d'étayer le fait qu'une certaine définition de la situation influe sur la mise en scène.

Pour elle, ses motivations sont très claires, elle veut jouer un rôle de "grand-mère". Ce besoin, cette motivation se traduit par une attitude très familière, très proche des enfants. Dans la relation "grand-mère", on peut supposer qu'elle a envie de se positionner dans l'échelle des générations, ou encore qu'elle comble un besoin affectif, ou que cette relation l'aide à faire le deuil de son petit-fils devenu grand et décédé. Ceci est peut-être lié à son histoire personnelle et je la cite : « voilà, on pourrait avoir des petits-enfants, même des arrière-petits-enfants ; c'est pour ça que j'aime les gosses, j'aurais tant aimé avoir des petits-enfants à choyer ».

Pour elle, puisque dans l'activité il y a ce côté relationnel très important, c'est une occasion d'être une "grand-mère". En tant que "grand-mère", elle désire transmettre des valeurs qui lui sont chères, et en l'occurrence la lecture.

Le fait est que LFL a pour but la transmission du plaisir de lire. Irène lui donne cependant une signification supplémentaire, liée à l'école, puisque l'activité de l'apprentissage de la lecture, pour elle, est indissociable du scolaire.

La mise en scène qu'elle va établir et les raisons sous-jacentes à cette mise en scène vont dépendre de la définition qu'elle donne de son rôle de "grand-mère" et de la définition de l'activité qu'elle considère en partie comme scolaire. De là découle une structure "scolaire" adoucie par le côté "grand-mère".

On remarquera que dans ce groupe, la mise en scène a été constante, n'a jamais été remise en question et n'a jamais changé. Peut-être en est-il ainsi parce que cette mise en scène est claire, bien structurée, bien acceptée par tous, qu'Irène maîtrise l'événement et que toutes les plages de lecture, de jeux, de goûter sont très bien établies et ritualisées. De plus, l'objet de l'activité est chaque fois clairement défini, et au besoin il est répété : « on dessine ou on lit, puis après on fera des jeux ».

Ce cadre offre donc, par ses rituels, une sécurité et une place à chaque enfant, ce qui apparemment leur convient puisque les absences sont très rares et liées uniquement à des maladies. Effectivement, les enfants semblent contents et paisibles lors des séances. De plus, une mère illustre bien cet état de fait lorsqu'elle dit que son enfant se réjouit d'aller à LFL et qu'il n'a jamais passé une aussi belle année scolaire.

Parlons maintenant du groupe "Ivan". Ici il sera mis en évidence comment le changement d'un élément dans la mise en scène peut permettre un changement dans le sens donné à la situation.

Pour lui, sa motivation première est d'occuper son temps libre, parce que LFL est une activité qui, à son sens, peut rendre service aux enfants. Sa motivation peut-être d'abord perçue comme extérieure à lui-même, puisqu'il dit : « on m'a engagé... ».

Il commence par mettre en place une mise en scène, en l'occurrence sans jeux, qui traduit une certaine conception du sens qu'il donne à l'activité, c'est-à-dire, pour lui, permettre aux enfants de bien s'exercer à la lecture. Le peu de succès qu'il rencontre, quant au but qu'il se donnait, le fait se remettre en question et remettre ainsi aussi en cause la mise en scène. Il va par exemple cesser d'apporter des livres

de la maison et aller choisir avec les enfants des livres de la bibliothèque. Il va aussi instaurer le jeu quand il apprend que d'autres groupes le font.

A partir de là, la motivation n'est plus extérieure, il se l'est appropriée et à partir de là, il prend en compte les besoins des enfants.

On remarque donc que dans ce groupe la mise en scène a changé, qu'elle a été remise en question, et que ce changement a permis de construire une autre définition de la situation. La nouvelle signification que prend LFL a des répercussions positives sur l'implication des enfants. Ils sont, par exemple, à présent, toujours là aux séances et désirent continuer LFL l'année prochaine.

Ivan, comme Irène, maîtrise l'événement, la structure est bien établie et ritualisée.

Par rapport à la définition de l'objet de l'activité, elle doit apparemment être claire, puisque Ivan ne doit jamais l'aborder. Effectivement, les enfants paraissent être au clair puisque, lors du choix des livres à la bibliothèque, les enfants proposent une bande dessinée à Ivan et on entend un des garçons dire « il va dire non » et l'autre de répondre « mais non c'est de la lecture ».

Terminons par le groupe "Ilona", qui permettra de mettre en évidence que le fait de jouir d'une certaine liberté, d'un certain pouvoir dans le déroulement des séquences n'apporte pas forcément la satisfaction attendue aux enfants et que paradoxalement c'est le groupe dans lequel les absences sont le plus fréquentes.

Les motivations d'Ilona sont les suivantes : pour elle, la lecture est indispensable dans la vie et de plus, elle aime les enfants. Quand elle aborde le sujet LFL, l'idée forte qui la guide est que « ce moment doit être un plaisir, ce ne doit pas être comme à l'école... ».

Pour elle, l'idée de contrainte est trop liée à l'idée de l'école. On pourrait supposer qu'il y a là un lien avec son vécu. Cette idée de contrainte, de discipline, l'empêche d'instaurer un cadre précis, une structure ritualisée, l'empêche aussi d'en appeler à mettre sur pied une autorité qu'elle ressentirait comme négative, puisqu'elle se veut non directive. La mise en scène est désirée par Ilona ; mais sans cesse renégociée par les enfants et par Ilona elle-même qui accède toujours aux désirs de ceux-ci. Ceci est lié au sens qu'elle donne à l'activité. Le manque de structure en découle. Elle ne se laisse pas le droit de maîtriser l'événement, qui par la même, manque de rituels, de balises, de points de repères. Car elle-même, peut-être, n'arrive pas à se

positionner, et n'a apparemment pas encore trouvé les ressources culturelles qui pourraient l'aider à donner un "sens pour soi" à la situation.

Les enfants ne semblent pas forcément satisfaits, manquent beaucoup et c'est dans ce groupe que les enfants lisent le moins d'eux-mêmes. D'ailleurs, ils ne semblent pas au clair quant à la définition de l'objet de l'activité car, par exemple, lors du premier enregistrement, après la lecture d'une histoire de construction de planeur, un enfant demande s'ils pourront aussi en construire un au cours d'une des séances. Lors du deuxième enregistrement, un autre enfant demande si une fois ils iront à la patinoire et Ilona de spécifier : « nous, on se retrouve pour lire des beaux livres ».

En finalité, il faut constater que le dispositif qui permet, apparemment, le mieux de donner satisfaction aux enfants et aux adultes est le suivant : une structure ritualisée, assez immuable, avec au sein de cette constante des plages diverses bien établies que l'enfant connaît et attend (lecture, jeux, goûter, etc.). L'ordre semble aussi avoir son importance, comme par exemple commencer par une plage, comme celle du goûter qui met en confiance.

Il est aussi à signaler que, dans la mise en scène, le lieu dans lequel se déroule la séquence a certainement son importance. On peut penser, par le biais des groupes, que le fait que la séance se déroule soit chez l'intervenant, soit dans une petite salle, soit dans une salle de classe assez impersonnelle, a une incidence sur la participation des enfants. On peut penser, par exemple, que le fait d'être chez quelqu'un participe à la construction d'un sentiment de sécurité, qui fait de ce lieu un endroit rassurant que l'on peut s'approprier comme sien, ne serait-ce qu'un court moment.

Il est à remarquer l'importance également des limites données dans le lieu même. Par exemple, Irène donne des consignes très précises quant aux endroits où les enfants peuvent aller ou ne pas aller chez elle. Ces consignes font partie du cadre mis en place par l'intervenante et accepté par les enfants.

Pour conclusion, en suivant Bernardin (1997), il est donc important d'inscrire l'activité dans un cadre repérable et une temporalité structurante, avec une définition de l'objet de l'activité et éventuellement de l'enjeu qui le légitime.

5.2 LES APPORTS DE LFL AU NIVEAU DE LA LECTURE CHEZ LES ENFANTS

Jusqu'à présent, il a été peu abordé la question de l'apport de l'expérience LFL chez les enfants au niveau de la lecture. En suivant Chauveau (2006), je considère que l'apprentissage de la lecture, ainsi que de l'écriture, est une acquisition relationnelle, c'est-à-dire « qu'apprendre à lire et écrire, devenir lecteur-écrivain, c'est devenir lettré, c'est-à-dire s'approprier les pratiques culturelles de la lecture-écriture (les objets et les usages de l'écrit, les pratiques de la lecture et de l'écriture, le monde de l'écrit), c'est s'intégrer dans la communauté des pratiquants de la culture écrite, celle des lettrés. Le processus d'apprentissage (l'apprendre à lire et à écrire) est, au-delà de ses aspects techniques, linguistiques, et cognitifs, un processus d'appropriation et d'intégration culturelle » (5). De plus, la pratique de la lecture est toujours une activité partagée avec des lettrés.

De par ce fait, il est à supposer que LFL est une occasion supplémentaire pour l'enfant de s'approprier le monde des lettrés et le respect des lieux, objets qui le composent. En effet, j'ai pu observer, par exemple, dans le groupe "Ilona", qu'elle les rendait attentifs au respect des livres (tourner les pages avec soin, sans les plier, etc.), qu'elle tentait de leur communiquer son sens de la lecture par des recommandations. Ou encore, dans le groupe "Irène", lors de la lecture aux enfants, celle-ci partage ses émotions lors de la lecture, soit en riant ou en jouant sur l'intonation.

Dans le groupe "Ivan", c'est aussi l'occasion de fréquenter une bibliothèque et d'y entrer seul car, pour certains c'est un lieu qu'ils ne fréquentent pas ou que par le biais de l'école. Cela permet donc une appropriation d'un des lieux du monde de la culture écrite. Dans ce cadre là, il aurait pu être intéressant d'avoir la vision des bibliothécaires, de savoir comment elles voyaient LFL, leur apport possible dans le choix des livres par les intervenants.

Le fait de lire aussi aux autres des textes, de les entendre en lire permet une émulation stimulante pour tous. Ceci était particulièrement remarquable dans le groupe d'Ivan, où les enfants étaient très attentifs aux lectures des autres, que ce soient celles des enfants ou des adultes, et où ils essayaient même de reproduire après coup certaines intonations, ou changements de voix pour illustrer les différents personnages de l'histoire. Pour certains c'était aussi l'occasion de découvrir l'évasion à travers la lecture à haute voix de l'adulte. Je l'ai constaté après une de mes

lectures, quand un enfant m'a dit qu'il appréciait m'écouter car c'était comme dans un rêve.

Il aurait été intéressant de se pencher sur la manière dont les intervenants lisaient les histoires aux enfants, mais c'est encore un autre sujet, qui pourrait être abordé dans une recherche future.

5.3 LES AUTRES APPORTS DE LFL POUR LES ENFANTS

Il y a de façon évidente un apport bénéfique au niveau de la socialisation. Puisque dans la plupart des cas, j'ai constaté qu'il y a des rituels, ces rituels sont aussi d'ordre relationnel, exigent un certain comportement adéquat, comme dire bonjour, serrer la main en arrivant et en partant, etc. De plus, ils partagent la même activité avec d'autres enfants, qui sont à ce moment-là leurs pairs. Cette socialisation est portée par ce dispositif de rencontre qu'est LFL et par l'idéal d'adultes désireux d'amener les enfants à aimer la lecture.

Les intervenants peuvent se retrouver dans un rôle de tuteur par rapport à une activité spécifique, comme celle de trouver des mots en fonction d'images.

La création d'un cadre sécurisant, la reconnaissance vécue, ainsi que le soutien reçu lors des lectures et des jeux, de même que la création d'un climat affectif agréable en lien avec la relation établie lors de ces rencontres, tout cela a peut-être donné l'occasion de créer un lien rassurant et un espace spécifique hors des temps habituels de la vie des enfants (Petit 2002). Cet espace offre une sécurité affective aux enfants, par la possibilité de s'exprimer sur des sujets variés, il devient un espace où la non connaissance et l'erreur sont admises, et surtout où il est possible de se faire expliquer ce qu'ils ne comprennent pas. Comme le souligne Barth (1993), « il importe donc que chacun se sente sollicité et accueilli pour pouvoir réellement participer, qu'il se sente à la fois libre et sécurisé » (154).

Cet état de fait peut éventuellement se répercuter dans d'autres champs d'expérience de l'enfant, comme l'école. Pour soutenir cette supposition, voici un exemple : la maman d'Eric a offert un bouquet de fleurs à Irène en fin d'année

scolaire, car, selon elle, son fils n'a jamais passé une aussi belle année⁴⁷. Dans l'espace précité, il leur a, peut-être, été donné d'expérimenter une autre image d'eux-mêmes, et pour exemple, on peut noter le changement de comportement d'Eléonore qui, selon les dires d'Irène, était très timide au départ, et qui quand j'ai commencé à filmer, faisait des "farces" à Irène et prenait de l'assurance.

Par rapport aux enfants, il m'est difficile de saisir si les situations LFL ont été vécues comme des situations de rupture ou de continuité, et si par conséquent les enfants ont entrepris un travail de transition. Je pense qu'il aurait fallu, pour cela, pouvoir filmer les toutes premières rencontres entre les intervenants et les enfants, voire même entreprendre des entretiens ou des discussions avec les enfants.

5.4 LES APPORTS DE LFL POUR LES INTERVENANTS

Selon ce qui a été souligné au niveau théorique, il est à supposer qu'Irène trouve un sentiment de continuité dans le rôle qu'elle endosse en tant que "grand-mère", que les enfants l'aident à supporter la peur liée au vieillissement et à la peur qu'elle se fait de l'avenir, comme le cite Cesari Lusso (2004). Irène se désole du fait suivant « on est tout seuls, comme deux vieux, alors qu'on pourrait avoir des petits-enfants, même des arrière-petits-enfants ». Cela lui permet peut-être de vivre un nouveau rapport à l'âge, de donner un nouveau sens à son existence et d'expérimenter un lien social qui n'est pas ou plus éprouvé dans d'autres situations sociales.

Mais les apports sont différents suivant les intervenants. Par exemple, pour Ivan, il semble que l'expérience LFL a été pour lui l'occasion d'élaborer de nouvelles représentations et de nouvelles compétences. Il a par exemple, selon ses dires, changé la conception qu'il avait des enseignants et de l'appréciation qu'il avait de l'activité en elle-même. Il s'est rendu compte qu'il devait et pouvait être patient avec les enfants pour tendre à son but.

Quant à Ilona, je n'arrive pas à saisir les bénéfices qu'elle a pu retirer de cette première expérience, si ce n'est, lors du visionnement de la cassette, la satisfaction qu'elle a eue en constatant la patience dont elle avait preuve durant les moments où elle lisait à haute voix.

⁴⁷ Eric est en troisième année primaire, lorsqu'il commence LFL chez Irène.

Par rapport aux intervenants, il serait peut-être judicieux de pouvoir leur offrir un espace plus informel que les rencontres d'organisation et de bilan de LFL, espace qui leur permettrait de poser des questions, d'échanger leurs expériences, etc.

6 CONCLUSION EN GUISE D'OUVERTURE

L'analyse de ces différents groupes m'a permis, en positif comme en négatif, de voir l'importance de certaines données (personnalité de l'intervenant, mise en scène, cadre, etc.) dans la mise en place et la concrétisation d'un dispositif, ici en l'occurrence, ayant pour but des activités de lecture avec des enfants et des aînés.

Pour que cette expérience tende vers la réussite, il me semble qu'il faut plusieurs éléments : des adultes impliqués, une mise en scène établie et ritualisée, des lieux personnalisés plutôt que publics, des espaces de détente et de liberté qui restent sécurisants.

La réussite de LFL dépend aussi, et là je me permets un parallèle avec les animations lecture, de la non contrainte de s'y investir. Si l'animation devient une contrainte ou commence à apparaître comme telle, pour les participants et les organisateurs, son efficacité s'affaiblit. LFL ne devrait pas être contraignante ni pour les enfants, ni pour les intervenants. Les conseils devraient être à disposition mais sans obligation de les suivre, que ce soit à propos de la mise en place, des livres à choisir, etc.

De ce que je viens de dire découle la révélation de la difficulté de la mission de LFL, c'est-à-dire ne pas contraindre, désirer un investissement libre et choisi chez l'enfant, tout en sachant qu'il est nécessaire que l'adulte institue des contraintes au niveau du cadre. Cette difficulté se retrouve chez Ilona, qui ne sait peut-être pas encore qu'elle doit instituer des règles.

Pour terminer, je ne résiste pas à l'envie de tirer un parallèle avec une activité que j'exerce depuis quelques années, l'activité de conteuse. En effet, dans cette fonction, j'ai remarqué qu'il fallait aussi instaurer une certaine mise en scène, des rituels, pour

que le public rentre dans l'espace conte, qu'il soit satisfait. Je me pose d'ailleurs maintenant la question suivante, à savoir si, sans même que je le sache vraiment au début de mon travail de licence, je ne presentais pas déjà toutes ces corrélations. Ce pourrait être le sujet d'un autre travail de recherche...

Je désire aussi parler d'une conversation que j'ai eue dernièrement avec une enseignante de longue expérience (37 ans d'enseignement), dans laquelle je lui ai raconté les expériences que j'avais faites dans les trois groupes observés dans le cadre de LFL au Locle. Elle m'a dit qu'elle était contente de constater que mes conclusions (importance du cadre, de la mise en scène, etc.) étayaient parfaitement tout ce qu'elle avait appris sur le tas au cours de toutes ces années, où elle avait fonctionné dans une école. J'ai pu ainsi aussi me conforter dans l'idée que le travail de recherche et le travail sur le terrain étaient indissociables et que les expériences de l'un étayaient celles de l'autre et vice versa.

Pour finir, je ne peux pas m'empêcher de citer ici Saint-Exupéry dans son *Petit Prince*. Il s'agit du moment où le renard demande au Petit Prince de l'appivoiser et où il lui demande de venir chaque jour à la même heure :

« Il eût mieux valu revenir à la même heure. Si tu viens, par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès trois heures je commencerai d'être heureux. (...). Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurais jamais à quelle heure m'habiller le cœur... Il faut des rites »

7 BIBLIOGRAPHIE

- Au bonheur de lire. Les plaisirs de la lecture* par Daniel Pennac, Marcel Proust, Nathalie Sarraute ... (2004). Paris : Editions Gallimard.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Béguin, P. & Rabardel, P. (2000). Mediating instruments : a developmental and anthropocentric point of view. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 2000, 12 : 173-190.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bronckart, J.-P. (2004). Le cadre de l'interactionnisme socio-discursif (ISD). In J.-P. Bronckart, E. Bulea, L. Filliettaz, I. Fristalon, I. P. Giger & F. Revaz. *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Les cahiers de la section des sciences de l'éducation, pp. 101-118.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (3), 423-437.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Editions Eshel.
- Burgos, M. (1990). La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique. In J.-M. Reuter & Y. Reuter (Eds). *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 41-58.
- Carugati, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2004). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. In G. Chatelanat, C. Moro, M. Saada-Robert (Eds). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. Berne : Perter Lang, pp. 159-183.
- Cesari Lusso, V. (2004). *Il mestiere di... nonna e nonno. Gioie e conflitti nell'incontro fra tre generazioni*. Gardolo : Erickson.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. sd. (2003). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2006). Apprendre à lire et à écrire : une acquisition relationnelle. *Caractères*, n°21, 1/2006, 4-7.

- De Singly, F. (1996). Mais où sont donc passés « les chiens de lisard » ? In J.-P. Arron-Vignod (sd). *Sur la lecture* (pp. 21-28). Paris : Editions Gallimard Jeunesse.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (Eds), *Perspectives on Activity Theory* (pp 1-16). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and individual and social transformation. In Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (Eds), *Perspectives on Activity Theory* (pp 19-38). Cambridge : Cambridge University Press.
- Foucambert, J. (2001). Le plaisir de la lecture : source ou aboutissement du savoir lire ? *Les Actes de Lecture*, 73, 49-52.
- Fournier, M. (2005). Plaisirs de lecteurs. *Sciences Humaines*, 161, 42-45.
- Fragnière, J-P. (2004). *Les relations entre les générations. Petit glossaire*. Lausanne : Réalités sociales.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In D. Gaonac'h et C. Golder (Eds), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 130-167). Paris : Hachette.
- Gilly, M., Roux, J.-P. & Trognon, A. (1999). Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (9-39). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Grossen, M. (2001). La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. In J.-P. Bernié (Eds), *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard* (pp. 59-75). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs. In M. Grossen (sd), *Apprendre et enseigner en contextes*. Lausanne : Actualités psychologiques, n°7.
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Berne : Peter Lang.
- Guyot, O. (2006). "Lire et faire lire", une expérience passionnante dans une école du Locle. In J. Weiss (Eds). *Savoir lire, un défi permanent*, Actes du séminaire AIDEP 2005, 49-51.

- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Editions La Découverte.
- Houde, R. (1996). Le mentor : transmettre un savoir-être. *Hommes et Perspectives*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Le Borgne-Uguen, F. & Penneç, S. (1996). *Les accompagnements entre générations dans l'univers scolaire*. Brest : Université de Bretagne Occidentale.
- Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds). *Situation éducative et significations* (pp. 271-300). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Marc, E. & Picard, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris : Dunod.
- Marc, E. & Picard, D. (2003). *L'interaction sociale*. Paris : PUF.
- Muller Mirza, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adulte. L'île aux savoirs voyageurs*. Paris : L'Harmattan.
- Muller Mirza, N. (2003). Voyages dans la danse des échanges. In Elisabeth Egger (Ed). *Mobiles et mouvements pédagogiques. Un choix d'itinéraires offerts à Jacques Weiss*. Neuchâtel, Lausanne : IRDP, LEP, pp. 149-168.
- Muller Mirza, N. (2002). La naissance et le voyage d'un projet de formation. Thèse. Université de Neuchâtel.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (1999a). Negotiating Identities and Meanings in the transmission of Knowledge : Analysis of Interactions in the Context of a Knowledge Exchange Network. In J. Bliss, R. Säljö et P. Light (Eds), *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning* (pp.47-61). Oxford : Pergamon.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (1999b). Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. *Cahier de psychologie, n°35*. Université de Neuchâtel, 3-14
- Muller, N. (2000). Enjeux identitaires et apprentissage dans une situation de formation interculturelle. *Cahiers de psychologie, n°36*. Université de Neuchâtel, 3-12.
- Muller, N., Perret-Clermont, A.-N. & Marro, P. (2001). Qu'est-on sensé apprendre et cela nous convient-il ? *Cahiers de psychologie, n°36*. Université de Neuchâtel, 27-34.

- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed). *Actes du colloque. Constructivisme : usages et perspectives en éducation Vol. I & II*. Genève : Département de l'instruction publique. Service de la recherche en éducation, pp. 65-82.
- Perret-Clermont, A.-N. et Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, n°36, 2002/1, 12-15.
- Petit, M. (2002). *Eloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Editions Belin.
- Petit, M. (2003). *Lecture et relations*. Journées d'étude 2003 de l'ADBDP.
- Pojé-Crétien, J. & Alvès, C. (1992). *Le manque du sens et l'apprentissage de l'écrit*. Isbergues : L'Ortho-Edition. Chapitre : Vers une lecture "initiatrice", pp. 177-184.
- Poslaniec, C. (1990). Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture. Paris : Editions du Sorbier.
- Poslaniec, C. (Sd) (1994). *Comportement de lecteur d'enfants du CM2*. Paris : INRP.
- Poslaniec, C. (1999). Les animations lecture. Rôle et efficacité. *Bulletin des Bibliothèques de France*, T.44, n°3. Paris, 49-53.
- Poslaniec, C. (Sd) (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris : INRP.
- Puijalon, B. et Trincaz, J. (1994). *L'alliance des âges. Le changement de regard et la réciprocité, au cœur des relations intergénérationnelles*. Bergerac : Snepia.
- Robine, N. (1995). Comment motiver les faibles lecteurs à lire ? In S. Mauvilain (Sd) *Les animations lectures comme remède à la non lecture ? Dossiers pédagogiques n°10*. Marly-le-Roi : INJEP, pp. 34-39.
- Rochex, J.-Y. (1995). Le sens de l'expérience scolaire. Paris : PUF.
- Saada-Robert, M. (2002). Quand, où et comment l'enfant apprend-il à lire ? *GAPP n°91*, 3-5.
- Scheer, J. (1996). Les médiateurs du livre dans les quartiers. *Agora n°5*, 113-122. Paris.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Grossen, M. (1996). Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. In A.-N. Perret-Clermont. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (pp.261-285). Berne : Peter Lang.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture, Interagir ensemble pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : DeBoeck Duculot.

- Torres, C. (1996). Le partage du savoir. Action des bibliothèques de rue à Genève par le mouvement ATD Quart Monde et par les Bibliothèques municipales. Genève : IES.
- Tisseron, S. (2002). La bande dessinée et la construction des repères chez l'enfant. In H. Zoughebi. *La littérature dès l'alphabet* (pp. 97-105). Paris : Gallimard Jeunesse.
- Von Stockar, D. (2006). La littérature jeunesse : mission pédagogique, socialisation littéraire ou promesse de plaisir ? In J. Weiss (Eds). *Savoir lire, un défi permanent*, Actes du séminaire AIDEP 2005, 41-48.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). Four social psychological lenses for developmental psychology. *International Review of Social Psychology*,
- Zittoun, T. (2004). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris : L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2004). Transitions développementales et ressources symboliques. *Cahiers de psychologie*, n°42. Université de Neuchâtel, 17-26.
- Zittoun, T. (2005). Re-constructions religieuses en périodes de transition : remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. *Cahiers de psychologie*, n°41. Université de Neuchâtel, 25-39.

8 ANNEXES

GROUPE IRENE

A. PREMIERE SEANCE FILMEE, LE 10.02.05

Les enfants sont assis à leur place à mon arrivée. C'est mon premier "filmage" et du coup durant le premier quart d'heure, j'oublie de presser sur le bouton d'enclenchement, et rien n'est filmé.

[1] Lecture par Irène d'un album avec commentaires à l'appui et en montrant les images. Pendant ce temps les deux filles mangent leur petit pain, boivent, dessinent dans leur cahier. La séquence se termine par un « bon, je crois que pour aujourd'hui, hein » d'Irène. Et à ce moment, Eléonore se lève et dit « mmh ».

[2] Lecture d'Eléonore d'un album. Lors de celle-ci elle montre les images à tout le monde. Pendant ce temps Elodie continue dans son cahier. A un moment, Eléonore demande à Irène, si je vais lire. Irène lui répond : « ah non. Anita, elle n'est pas à l'école ici ». L'album terminé, Irène annonce que c'est le tour d'Elodie : « alors on va en chercher un autre pour notre petite Elodie ».

[3] Irène se lève et va chercher plusieurs albums. Elodie les feuillette et en choisit un. Irène rapporte les autres livres là où elle les a pris. Lecture par Elodie, qui elle aussi montre les images. Pendant ce temps, Eléonore reprend son cahier. La séquence se termine par une question d'Irène à Elodie. Elle lui demande si elle veut continuer à lire ou si elle préfère s'amuser. Elodie répond qu'elle veut s'amuser.

[4] Elodie va chercher son cahier et demande à Irène des explications sur le jeu. Irène donne une feuille volante, qu'elle va corriger précise-t-elle, à chacune des filles ; celles-ci posent des questions. Après un moment, Elodie donne sa feuille à Irène et lui dit : « tu corriges maintenant. Maîtresse vous pouvez corriger ». Par la suite, arrive aussi Eléonore avec sa feuille, vers Irène. A un moment, les filles viennent voir la caméra, puis Eléonore suit le petit chien d'Irène. Puis, c'est au tour d'Elodie. Ces déplacements, l'arrivée du mari et un « bon c'est l'heure mes enfants » d'Irène, signe la fin de la rencontre.

[5] Les filles ferment leur boîte de couleurs et leur cahier, et elles posent la boîte sur le cahier. Les enfants disent au revoir. Eléonore tend d'abord la main à Irène, qui la refuse. Alors Eléonore lui fait une bise sur la joue, tout comme Elodie. Irène les aide à s'habiller, leur ouvre la porte et elle ne la referme que lorsque les deux filles sont dans l'ascenseur.

Eric absent, malade. Beaucoup de mots affectueux de la part d'Irène : « mes filles », « mes p'tits bouts de chou », « mes enfants ».

B. DEUXIEME SEANCE FILMEE, LE 24.02.05

Cette fois-ci, je suis présente avant les enfants et j'ai le temps d'installer la caméra avant qu'ils n'arrivent. Je décide de filmer, dès leur arrivée.

[1] Accueil des trois enfants, bisous, petits noms chaleureux sont donnés par Irène. Les deux filles se mettent à table et commencent à dessiner. Eric finit de se déshabiller. Quand tous sont installés, Irène apporte les petits pains. Elle leur dit « vous prenez chacun un p'tit pain tout chaud » en leur tendant l'assiette. Puis, elle leur sert du sirop, et s'assied.

[2] Lecture par Irène du livre, qui est déjà sur la table, contant l'histoire de la Belle au bois dormant. Pendant la lecture, les enfants mangent, boivent et dessinent. A ce propos, une des filles fait une remarque « grand-mère, il y a encore Eric qui boit tout ». Un second livre est entamé. Pendant sa lecture, Elodie apostrophe Irène, « tu nous a pas montré l'image ». Au bout d'un moment, Irène questionne « alors on s'arrête là ? » Un « oui » fuse, Irène ferme l'album, et Eléonore se lève déjà.

[3] Lecture par Eléonore, durant laquelle elle montre les images. Eric et Elodie dessinent. A la fin de l'album, Eléonore désire continuer, mais Irène refuse : « non, c'est Elodie qui va venir lire ». Eléonore retourne à sa place.

[4] Elodie se lève, va s'asseoir à côté d'Irène et débute la lecture. Elodie s'arrête là où Irène lui a demandé. Irène annonce: « maintenant c'est Eric qui va venir nous faire la lecture ». Elodie se lève et retourne à sa place.

[5] Eric dessine, Irène l'appelle, pas de mouvement de sa part. Irène l'appelle une seconde fois en haussant la voix. Eric se lève, vient s'asseoir vers Irène et lit. Les

filles colorient. La fin d'un chapitre fait rire Irène. Eléonore demande à lire. Irène prend le livre des mains d'Eric et montre à Eléonore qui lit. Puis Irène annonce « voilà pour aujourd'hui c'est bon ». Eric retourne à sa place.

[6] Irène regarde dans des feuilles avec des dessins et dit « j'ai préparé des trucs » (des dessins comportant des anomalies). Puis elle leur demande s'ils connaissent les anomalies. Une discussion s'en suit. Irène distribue les feuilles. Un va et vient constant s'installe entre les enfants et Irène. Elle corrige les feuilles et les enfants repartent avec une nouvelle feuille. Chaque enfant en redemande et en refait, jusqu'au moment où il n'y a plus de feuille. « J'en ai plus, on fera autre chose la prochaine fois, parce que ça va bientôt être l'heure ».

[7] Irène est toujours assise et dit : « voilà les enfants ». Les deux filles rangent leurs affaires, Eric continue à dessiner. Irène se lève et ajoute : « bon alors les enfants vous rangez ». Après quelques rires, les enfants se lèvent, et s'en vont chercher le chien. Irène leur demande où ils vont, son mari va voir, et Irène leur dit : « ce n'est pas une cour de récréation ». Du coup, tout le monde va voir le chien. Puis, les enfants s'habillent avec l'aide d'Irène. Quand tous sont habillés, elle leur fait des bisous et referme la porte de l'ascenseur.

C'est principalement Irène qui manipule les livres, qui va les chercher, qui les ouvre à la "bonne" page, qui les ferme, les range.

C. TROISIEME SEANCE FILMEE, LE 10.03.05

Là aussi, j'arrive avant les enfants, ce qui me permet d'installer la caméra et de filmer leur arrivée.

[1] Eric arrive le premier et il salue. Il s'installe à sa place et se met à colorier. Irène attend les filles. Elles arrivent, Irène les embrassent. Les filles vont s'installer. Irène leur tend à chacun l'assiette avec les petits pains, les enfants en prennent. Irène leur sert le sirop et engage la conversation sur les vacances. Chacun raconte ce qu'il a fait. Irène met fin à la discussion avec « voilà, on va lire ».

[2] Irène commence en annonçant: « on va continuer l'histoire du... Vous vous rappelez l'histoire sur la vérité des trois petits cochons ? » Irène prend le livre, le

feuillette et résume ce qui a déjà été lu. Puis elle reprend la lecture. A un moment, Eric se sert d'un deuxième petit pain. Irène le voit et lui dit : « dis, tu m'as demandé ? » Alors Eric demande et Irène explique que chez eux « on ne se sert pas ». Irène reprend sa lecture. A un moment donné, Elodie lève la main et quand Irène la regarde, elle lui dit qu'elle n'a pas très bien compris la dernière phrase. Irène la lui relit et lui explique. Le livre terminé, Irène va en chercher un autre et dit : « on va rigoler, on va le montrer à la caméra, celui-là ». Elle montre la couverture du livre à la caméra.

[3] Le livre s'intitule: "Rendez-moi mes poux". Irène le lit à haute voix et demande : « vous avez des poux ? ». Tous les enfants disent « non ! ». Une discussion commence sur les poux, puis tourne autour d'autres sujets (légumes, stars préférées, etc.).

[4] Irène annonce en levant l'index : « alors on lit encore un petit coup et pis après vous lisez, vous, hein ». Irène commence à lire et montre les images. Pendant ce temps, les enfants colorient. Irène arrête de lire et dit : « voilà, ça va aller la lecture pour aujourd'hui, on continuera la semaine prochaine ». Irène a à peine terminé sa phrase qu'Eléonore se lève.

[5] Eléonore va vers Irène et s'assied à côté d'elle. Avant qu'Eléonore ne lise, Irène dit : « alors on va reprendre ici ». Elle prend le livre, le garde devant elle et résume ce qui a été lu les fois précédentes. Puis Eléonore se met à lire. Au milieu de la lecture, Irène pose une question, aux enfants, en lien avec la lecture. Une brève discussion s'ensuit. Eléonore continue la lecture et montre les images jusqu'au moment où Irène lui dit : « ben c'est très bien parce que tu as lu nettement, distinctement et pas beu-beubeu, pas à toute vitesse. Bon on va reprendre » et elle désigne Elodie.

[6] Eléonore laisse sa place à Elodie. Celle-ci s'assied et se met à lire. Lorsqu'Elodie arrive à la fin d'une page, Irène lui prend des mains le livre et montre les images aux autres. A un certain moment, Elodie interrompt sa lecture pour aider Eric à chercher des anomalies. Irène ne dit rien pendant quelques secondes, puis elle dit que maintenant on est à la lecture et que les jeux sont pour plus tard. Elodie reprend la lecture. Dans un chapitre, il apparaît une chauve-souris. Irène demande alors s'ils savent ce qu'est une chauve-souris. Eléonore parle d'un travail pour l'école sur les chauve-souris. Ensuite, Eric dit qu'il ne trouve pas un mot. C'est l'occasion pour

Irène de préciser : « ah ben ça, écoute, on n'est pas dans les jeux, hein, pour le moment nous. On dessine ou on lit et après on fera des jeux ». Elodie reprend sa lecture. A un moment donné, Irène montre à tous une image particulière, et lorsqu'elle reprend le livre vers elle, elle dit : « bon, Eric ». Elodie et Eric se lèvent de leur place.

[7] Eric lit à la suite d'Elodie. Au bout d'un moment, Elodie lève son cahier au dessus de sa tête en direction d'Irène. Celle-ci le remarque et lui fait signe de la main d'attendre. Eric continue de lire jusqu'à ce qu'Irène regarde sa montre et dise : « bon on va arrêter ». Elle retire le livre des mains d'Eric. Eric retourne à sa place. Elodie va tenir son cahier en l'air tout le temps de la lecture d'Eric.

[8] Les enfants montrent leur coloriage, Irène les félicite. Après avoir regardé chaque coloriage, Irène dit : « bon alors qu'est-ce qu'on fait ? ». Réponse collective : « des jeux ! » Après une discussion sur les devoirs. Irène reprend le jeu qu'Eric faisait lors de la lecture d'Elodie, et l'aide à trouver des mots. Après un certain temps, Eric dit à Irène qu'il peut continuer seul, mais elle n'écoute pas et termine le jeu.

[9] Irène distribue des feuilles, où il faut trouver des mots en fonction d'images et d'un thème spécifique. Chaque enfant écrit, cherche, demande parfois de l'aide à Irène et vient corriger vers elle. Au bout d'un moment, Eric demande à Irène s'il peut faire des jeux dans son cahier, Eric a voulu appelé Irène "maîtresse" au lieu de l'habituel "grand-mère". Lors de cette séquence, Irène leur dit : « comme ça, ça vous fait un petit exercice ». Les deux filles sont auprès d'Irène pour la correction, l'horloge sonne cinq heures, Irène annonce : « Il est cinq heures il faut ranger ». Sa feuille corrigée, Elodie retourne à sa place et la range. Lorsqu'elle a terminé, elle va voir le salon. Pendant ce temps, Irène finit la correction de la feuille d'Eléonore. Eric commence à ranger, puis Eléonore aussi.

[10] Eléonore rejoint Elodie au salon. Irène se lève, va vers son salon et spécifie « alors, vous ne sautez pas sur les divans chez nous, hein ». Les filles tournent autour de la table et Eléonore vient entourer Irène de ses bras. Au bout de quelques secondes, Irène met fin au jeu « allez, allez vous habiller ». Les enfants s'en vont en direction de la porte, Irène les suit. Les enfants s'habillent. Sur le palier, Irène les embrassent. Arrive alors le mari qui réclame aussi les salutations et les taquine. Puis, elle leur ouvre la porte de l'ascenseur et leur dit de ne pas faire de chahut en descendant.

A toutes les séances et durant toute sa lecture, Irène montre les images. Il me semble qu'Elodie lève souvent la main avant de demander quelque chose. De plus, il m'apparaît que lorsqu'il s'agit de questions de compréhension, les enfants lèvent plus facilement la main, alors que lorsqu'il s'agit de raconter ce qu'ils ont fait ou vécu, ils ne lèvent pas forcément la main.

RENCONTRE DU 10.02.05 (PREMIER ENREGISTREMENT)

1. Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :08 :25 L'intervenante, Irène, lit un album (la Belle au bois dormant), lors de sa lecture elle fait des commentaires, montre les images. Pendant ce temps les deux enfants (un est manquant) mangent leur petit pain, boivent du sirop et font des jeux de mots, coloriages dans un cahier. Les enfants interrompent quelques fois la lecture pour poser des questions sur l'écriture de certains mots. Au moment où Irène annonce : « Bon, je crois que pour aujourd'hui hein... », une des filles Eléonore se lève et dit : « Mmh » (signe d'approbation)⁴⁸. Avant qu'Eléonore s'installe à côté d'Irène pour commencer à lire, Irène lui montre encore une image de l'album (le château), Eléonore est debout et s'appuie sur la table pour regarder l'image, s'ensuit quelques échanges sur l'image.

0 :08 :26 – 0 :21 :52 Cette séquence correspond à la période où Eléonore va lire un album qui s'intitule "Le loup qui n'avait jamais vu la mer". Le livre n'a pas été choisi par Eléonor, mais celle-ci marque son contentement par un sifflement, du moins cela peut-être interprété ainsi. Pendant ce temps, l'autre fille Elodie continue dans son cahier, tout en buvant du sirop.

Au début de cette séquence, au vu du déplacement d'Eléonor, je déplace la caméra. Lors de sa lecture Eléonore montre les images de l'album à tout le monde, caméra comprise. Irène reprend parfois Eléonore dans sa lecture (au niveau de la vitesse, de la ponctuation, des mots) et fait des commentaires à propos de l'histoire.

0 :10 :55 Eléonore demande à Irène, si moi aussi, je vais lire quelque chose. La réponse d'Irène est l'occasion de signifier une des raisons de leur présence chez elle : « Ah non. Anita, elle n'est pas à l'école, ici »⁴⁹.

Irène participe activement à la lecture d'Eléonore. L'album terminé, Irène annonce que c'est le tour d'Elodie : « Alors on va en chercher un autre pour notre petite Elodie ».

⁴⁸ Il me semble qu'il apparaît ici une routine, au niveau de l'ordre dans lequel les enfants viennent lire vers Irène. En effet, il suffit d'une phrase qui mette terme à la séquence lecture de l'histoire par Irène, pour qu'Eléonore se lève.

⁴⁹ Est-ce sous-entendu que les enfants sont là pour apprendre, comme à l'école ?

0 :21 :53 – 0 :32 :39 Séquence de lecture pour Elodie. Irène se lève et va chercher plusieurs albums et les présente à Elodie. Elodie feuillette les albums et en choisit un. Irène va remettre les autres albums dans une chambre. Elodie commence sa lecture, Irène reprend Elodie sur des mots et lui en explique d'autres, comme "graffiti".

Eléonore est retournée à son cahier et me pose des questions à propos de mots. Lors de la lecture, Elodie montre aussi les images à tous.

La séquence se termine par la question d'Irène, qui demande à Elodie si elle veut encore continuer à lire ou si elle préfère s'amuser. Elodie veut s'amuser.

0 :32 :41 – 0 :47 :00 Séquence jeux. Dès ce moment, Elodie va chercher son cahier et demande des clarifications sur un jeu à Irène.

Irène donne une feuille volante à chacune des filles, où il y a un jeu de mots. Et elle spécifie qu'après elle corrige les fautes⁵⁰. Les enfants posent des questions, Irène y répond et parfois se déplace vers eux. Eléonore me demande l'orthographe de quelques mots, je les lui épelle.

Elodie donne à corriger sa feuille à Irène : « Tu corriges maintenant. Maîtresse vous pouvez corriger. » A ce moment-là, Elodie se déplace vers Irène, pour voir les corrections.

Vers 0 :44 :00, les filles viennent voir la caméra et ce qu'elle filme. A partir de là, Eléonore suit le chien d'Irène et de son mari, puis une minute plus tard c'est Elodie qui retrouve Eléonore. Ces déplacements et l'arrivée du mari signe la fin de la rencontre. « Bon c'est l'heure mes enfants »

0 :47 :00 – 0 :51 :29 Les enfants rangent leurs affaires : ferme leur boîte de couleurs, leur cahier, etc. Le mari d'Irène les regardent ranger et les taquine. Les enfants disent au revoir. Eléonore tend d'abord la main à Irène, qui la refuse. Alors Eléonore lui fait une bise sur la joue. Elodie fait aussi une bise à Irène. Irène est très affectueuse lors de la bise. Elle les aide à s'habiller, leur ouvre la porte et attend qu'elles aient pris l'ascenseur.

Remarques : Beaucoup de mots affectueux de la part d'Irène à propos des filles : "mes filles", "mes p'tits bouts choux", "mes enfants". Aussi de la part de son mari. Beaucoup de référence à l'école.

RENCONTRE DU 24.02.05 (DEUXIEME ENREGISTREMENT)

Division en séquences d'actions :

0 :00 :00 – 0 :03 :58 Accueil des trois enfants : Eléonore, Elodie et Eric. Les bisous fusent et les petits noms chaleureux caressent les oreilles. Les deux filles se mettent directement à leur place et commencent à dessiner, alors qu'Eric finit de se déshabiller. Quand les enfants sont assis, Irène apporte les petits pains tièdes et emplis de pâte de chocolat, sert le sirop et s'assied.

⁵⁰ Comme à l'école...

0 :04 :00 – 0 :20 :06 La lecture de l'histoire commence, tandis que les enfants mangent, boivent et écoutent.

0 :05 :06 Eléonore lève la main : « Grand-mère, il y a encore Eric qui boit tout » Ici apparaît quelque chose de commun au groupe, lorsque l'on boit, on le fait doucement.

0 :06 :55 Eléonore parle du fait qu'elle est allée chez un médecin pour une future opération des oreilles.

Irène termine l'histoire et va en chercher un autre album. Eléonore est tout enthousiaste et s'impatiente pour savoir lequel, Irène joue sur le suspens pendant qu'elle va chercher un nouvel album dans une pièce attenante. L'histoire entamée est celle de l'histoire des trois petits cochons mais selon la version du loup.

0 :10 :57 Elodie apostrophe Irène : « tu nous a pas montré l'image ». En effet, la "règle" dans ce groupe est que l'on montre les images du livre que l'on lit.

Durant la lecture et surtout lorsqu'irène montre les images, les enfants commentent les images, s'exclament.

Au moment où Irène annonce qu'elle arrête la lecture, Eléonore se lève déjà...

0 :20 :07 – 0 :26 :22 Séquence de lecture pour Eléonore, durant laquelle les deux autres enfants colorient. Eléonore montre à chaque fois les images de l'album aux deux autres et à la caméra. D'ailleurs, elle désire qu'ils regardent l'image qu'elle leur montre. L'explication d'irène du mot griotte donne l'occasion ou rappelle à Eléonore les moments qu'elle passait avec son grand-père ou père, dans son pays d'origine, cueillir des fruits.

A la fin de l'album, Eléonore voudrait continuer à lire mais Irène explique que c'est le tour d'Elodie.

0 :26 :25 – 0 :35 :42 Elodie se lève et va s'asseoir sur la chaise à côté d'irène pour commencer à lire. L'album lu concerne le sauvetage d'une maîtresse : « Maîtresse en détresse ». Durant la lecture, Irène explique des mots, fait des commentaires, rit parfois, encourage, félicite. Elodie termine la lecture, là où Irène lui a dit de le faire, bien qu'elle aurait désiré continuer. Car il y a encore Eric qui doit lire. Elodie se lève et s'en retourne à sa place.

0 :35 :43 – 0 :40 :15 Eric ne vient pas directement s'asseoir, Irène l'appelle une première fois et une seconde fois en haussant la voix. Eric se lève et vient s'asseoir auprès d'irène. Il reprend la lecture du même album qu'Elodie. Une des filles commente l'attitude d'Eric, Irène demande de ne pas faire de commentaires. Les deux filles colorient. La lecture d'Eric se termine. A la fin d'une page, Irène avait pris le livre des mains d'Eric pour montrer les images aux deux filles, puis décide que pour aujourd'hui « c'est bon ». Eric retourne à sa place.

0 :40 :20 – 0 :53 :30 Séquence jeux : Irène regarde dans des feuilles et dit qu'elle a préparé des trucs, des dessins contenant des anomalies à découvrir.

0 :40 :25 Eléonore voit les feuilles qu'irène va leur donner et elle demande qu'irène ne lui donne pas la première. Et Irène de lui répondre : « je te donnerai celui du dessous ». Elodie voit un tigre « Oh un tigre ». Sur ce Irène demande s'ils savent ce que sont des anomalies. Les enfants répondent « oui » et Eléonore lève la main et explique. Irène distribue les feuilles. Eric commence et dit à haute voix : « il y en a

déjà un qu'est faux... » Irène lui dit « Hé ben écoute, tu fais ton truc, te me montres après ».

Je déplace la caméra.

Au bout de trois minutes Eric a déjà terminé et Irène corrige, puis vérifie la solution en bas de la page. Elodie arrive vers Irène pour correction. Puis Eléonore. Chaque enfant en redemande et en refait, jusqu'au moment où il n'y a plus de dessins, ce qui met fin à la séquence jeux.

0 :53 :30 – 1 :02 :18 Les enfants écrivent leur nom sur les feuilles, rangent leurs affaires, Eric lui continue à colorier. Irène demande à Elodie de terminer son sirop parce qu'elle ne veut pas le jeter. Eléonore se propose de le finir, ce qu'Irène refuse car selon elle des maladies peuvent se transmettre par ce moyen. Au moment où Irène annonce le rangement, Eric pleurniche car il voudrait terminer le coloriage du tigre. Les enfants se lèvent pour partir, Elodie, qui veut passer derrière Irène, se fait coincer par cette dernière qui en profite pour lui faire les chatouilles. Eléonore veut aussi participer et commence à chatouiller Irène, qui arrête rapidement le jeu. Les enfants vont rendre visite à Milou, le chien d'Irène et de son mari, qui est dans la chambre à coucher. Irène leur demande où ils vont, le mari va voir, et Irène ajoute : « ce n'est pas une course de récréation ». Tout le monde va voir Milou. Les enfants s'habillent, Irène les aide. Elle attend que tous soient habillés et leur fait des bisous et referme la porte de l'ascenseur.

Remarques : C'est principalement Irène qui manipule les livres, qui va les chercher, qui les ouvre à la "bonne" page, qui les ferme, les range.

RENCONTRE DU 10.03.05 (TROISIEME ENREGISTREMENT)

Division en séquences d'actions :

0 :00 :00 – 0 :06 :33 Accueil des trois enfants : Eléonore, Elodie et Eric. Eric arrive le premier salue tout le monde (Irène, son mari et moi). Irène lui demande s'il a passé de bonnes vacances (semaine blanche), Eric s'installe à sa place habituelle (au bout de la table) sans hésitations et se met à colorier. Avant l'arrivée des enfants, Irène prépare toujours la table, ce qui consiste à disposer à chaque place un cahier de coloriage-jeux, une boîte de couleurs (avec leur nom dessus), un crayon de papier, une assiette de petits pains, du sirop et des verres retournés sur une serviette en papier.

Irène attend les deux filles, la porte de l'appartement est ouvert et elle regarde vers l'ascenseur. Les deux filles arrivent, Irène les embrassent et demande à Eléonore quand l'opération pour ses oreilles a lieu, à ce moment arrive son mari avec une paire de ciseaux... Tout le monde rigole. Elodie s'installe à sa place pendant qu'Eléonore se déshabille. Quand tout le monde est installé, Irène leur tend à chacun un petit pain et leur sert du sirop. Une discussion s'engage autour des dents de lait. Irène engage la conversation sur les vacances. Fin de la séquence annoncée par un « Voilà, on va lire » d'Irène.

0 :06 :35 – 0 :25 :28 Séquence lecture par Irène. « On va continuer l'histoire du... Vous vous rappelez l'histoire sur la vérité des trois petits cochons ? » Irène prend le livre, le feuillette et résume l'histoire lue jusqu'à présent.

0 :10 :03 Eric se sert d'un deuxième petit pain. Irène le voit et l'apostrophe : « Dit tu m'as demandé ? » Eric demande et Irène explique que chez eux « on ne se sert pas ». Irène continue sa lecture. A un moment, vers 0 :12 :33 Elodie lève la main et quand Irène la regarde, elle lui dit qu'elle n'a pas très bien compris la dernière phrase lue. Irène la lui relit et lui explique⁵¹. L'histoire est terminée et Irène va chercher un autre livre. « On va rigoler, on va le montrer à la caméra celui-là » L'album s'intitule "Rendez-moi mes poux". Les enfants connaissent tous l'histoire, alors Irène leur demande s'ils désirent quand même qu'elle leur lisent. Tous s'exclament par la positive.

Intermède discussion de 0 :16 :19 – 0 :18 :55

S'ensuivent quelques mots sur le fait ou non d'avoir des poux. Elodie prend la parole et lui dit « j'allais t'appeler Suzanne » (0 :17 :00). Irène lui répond « Ah non, non, non ». Autres sujets abordés : légumes, en manger ou pas, stars préférées. *Je déplace la caméra.*

Reprise de la lecture par « Alors on lit encore un petit coup et pis après vous lisez vous, hein » en 0 :19 :10.

En 0 :22 :00 Irène lit une phrase qui l'a fait beaucoup rire, où un jeu de mots est présent. Aucun des enfants ne rit. Elle demande à Eléonore si elle a écouté et lui demande de répéter. Eléonore n'y arrive pas, alors Irène explique le jeu de mots.

La lecture à haute voix par Irène se termine « Voilà ça va aller la lecture pour aujourd'hui on continuera la semaine prochaine ». A peine terminer sa phrase qu'Eléonore se lève et se dirige vers Irène.

0 :25 :30 – 0 : : Séquence lecture par les enfants. Eléonore comme les deux autres fois commence. « Alors on va reprendre ici "Sauvons la maîtresse". Avant qu'Eléonore lise, Irène résume l'histoire lue jusqu'à présent. **0 :31 :46 – 0 :36 :30** Eléonore commence à lire. Lors d'un passage où la thématique des fées, sorcières jeteuses de sorts est abordée, Irène demande aux enfants s'ils y croient eux. Cette question alimente la discussion qui aborde le sujet de ce que l'on croit ou pas (lapin de Pâques, Père Noël). Eléonore continue la lecture jusqu'au moment où Irène lui dise : « Ben c'est très bien parce que tu as lu nettement, distinctement et pas beubeubeu, pas à toute vitesse. Bon on va reprendre » désigne Elodie. Elodie se lève ainsi qu'Eléonore qui retourne à sa place en disant « Ouais sur la piste de la sorcière ».

0 :36 :54 – 0 :48 :50 Elodie s'assied et commence à lire un nouveau chapitre, du moins je suppose que c'est un nouveau chapitre car Irène lui dit « Sur la piste de la sorcière » comme Eléonore lorsqu'elle s'est levée. A un moment Elodie interrompt sa lecture pour regarder et aider Eric à chercher des anomalies. Irène ne dit rien pendant quelques secondes puis elle fait remarquer (0 :42 :20) que maintenant c'est la lecture et les jeux sont pour plus tard.

En 0 :43 :45, Eléonore se lève et va se réfugier vers Irène, qui la prend dans ses bras. C'est le mari d'Irène qui est arrivé avec des ciseaux. Le mari reparti, Elodie reprend la lecture, arrivée à un paragraphe où l'on parle d'une chauve-souris, Irène

⁵¹ Intéressant, il me semble que lorsqu'il s'agit de questions de compréhension, les enfants lèvent plus facilement la main, comme à l'école. Alors que lorsqu'il s'agit de raconter ce qu'ils ont fait ou vécu, ils ne lèvent pas forcément la main.

demande si les enfants savent ce qu'est une chauve-souris (0 :45 :16). Eléonore parle d'un travail à l'école sur les chauves-souris, puis Eric dit qu'il ne trouve pas un mot, il est en train de faire un jeu. C'est l'occasion pour Irène de redéfinir le fonctionnement de la rencontre : « Ah ben ça écoute on est pas dans les jeux hein pour le moment nous » « On dessine ou on lit et après on fera des jeux ». Après ce petit intermède, Irène incite Elodie à reprendre la lecture. La séquence de lecture d'Elodie par l'observation d'une image du livre et un « Bon Eric ». Elodie fait semblant de pleurnicher et dit « Au revoir petit livre ». Elodie et Eric se lève de leur place.

0 :48 :54 – 0 :51 :39 Eric commence à lire à la suite d'Elodie. A un moment, Eric bute sur le mot "perplexe", Irène lui dit c'est dût et sur ce Eléonore en demande la signification. Irène lui explique. Eric reprend la lecture. Peu de temps après Elodie lève son cahier de coloriage au-dessus de sa tête en direction d'Irène, Irène le remarque et lui dit d'attendre en faisant signe avec les mains. Du coup, Eric lève le nez du livre et admire le coloriage, ce qui pousse Eléonore à regarder. Elodie tient toujours son cahier à bout de bras et donne l'impression d'attendre. Eric termine une phrase et Irène sur ce signifie la fin de la lecture et retire le livre des mains d'Eric.

0 :52 :00 – 1 :13 :55 Avant la séquence jeux, petit moment de transition où les enfants montrent leur coloriage, Irène les félicite. Puis « Bon alors qu'est-ce qu'on fait ? » demande Irène et s'ensuit une réponse collective « Des jeux ! » Quelques échanges sur le fait de ramener ou non son cahier à la maison, et là Irène d'explicitier que si l'enfant ne le ramène pas, elle le met à la poubelle. *Je déplace la caméra.*

Discussion sur les devoirs. Irène reprend le jeu qu'Eric faisait lors de la lecture d'Elodie, et l'aide à trouver des mots. A un moment Eric lui dit qu'il peut continuer mais Irène refuse de le laisser continuer seul (0 :55 :00). **Intéressant !**

Puis Irène distribue des feuilles où il faut trouver des mots en fonction d'images et d'un thème spécifique. Chaque enfant écrit, cherche, demande parfois de l'aide à Irène et vient corriger vers elle. A un moment Eric demande à Irène s'il peut faire des jeux dans son cahier, Eric a voulu appelé Irène "maîtresse" au lieu de l'habituel "grand-mère".

Lors de cette séquence Irène leur dit « comme ça ça vous fait un petit exercice ». Les deux filles sont auprès d'Irène pour correction, l'horloge sonne cinq heures, Irène annonce : « Il est cinq heures il faut ranger ». Sa feuille corriger, Elodie retourne à sa place et range sa place, lorsqu'elle a terminé, elle va voir le salon. Pendant ce temps, Irène finit la correction de la feuille d'Eléonore. Eric commence à ranger ainsi qu'Eléonore.

1 :14 :00 – 1 :20 :14 Les deux filles s'en vont voir le salon et Irène se lève, va vers son salon et spécifie « Alors vous ne sautez pas sur les divans chez nous hein ». Chaque enfant passe voir ce que la caméra filme. Quand c'est Eric qui regarde, les deux filles jouent devant la caméra, puis tournent autour de la table et Eléonore vient entourer de ces bras Irène. Au bout de quelques secondes Irène met une fin au jeu des deux filles « Allez, allez vous habiller ». Les enfants s'en vont en direction de la porte vers le porte-manteaux, Irène les suit. Les enfants s'habillent et c'est Eléonore qui sort la première dans les escaliers, puis suivent les deux autres. Sur le palier Irène les embrassent, arrive alors le mari qui réclame aussi les salutations et les taquent. Puis elle leur ouvre la porte de l'ascenseur et leur dit de ne pas faire de chahut dans l'ascenseur.

Remarques : Elodie lève souvent la main pour demander quelque chose.

GROUPE ILONA

RENCONTRE DU 22.02.05 (PREMIER ENREGISTREMENT)

Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :22 :14 Les enfants (3 garçons) sont dans la salle. Deux sont autour d'un banc de classe, Eugène lit un livre sur les nez, pour le deuxième, Ernest, Ilona lui demande s'il peut lire le titre, ce qu'il refuse, donc elle lui demande quelle page il veut lire. Le troisième, Eliot est derrière en train de chercher une chaise pour s'asseoir autour du banc d'école. Ilona prend une chaise et se met entre deux enfants. Elle regarde ce qu'Eliot a pris comme livre et lui dit qu'il est bien. Puis elle se penche vers Eugène et l'aide à décoder certains mots, à lire (pendant environ trois minutes).

Je m'approche vers Eliot qui regarde un livre sur les pompiers. Ernest regarde un livre sur les voitures. Très rapidement Eliot va rapporter le livre sur les pompiers et en prend un autre. Ernest encore plus rapidement qu'Eliot ramène le livre sur les voitures et en prend un autre, quand il passe devant la caméra Ernest montre ses fesses et se les tape. Du coup quand il revient, je lui dit que ce n'est pas bien, Ernest rigole.

0 :03 :49 Il s'asseye et Ilona lui dit « on va lire un petit peu hein Ernest ». Du coup, Ernest tend le bras en direction du livre d'Eugène et dit « celui-là ». Ilona va pour prendre le livre sur les nez mais Eugène ne veut pas. A ce moment Ernest jette le livre, qu'il avait choisi, sur la table. Ilona reprend le l'album jeté et dit à Ernest « Ah mais dis donc c'est le but (?). Lis donc ça rime c'est rigolo ». Ernest lève le banc d'école, Ilona se penche pour le remettre comme il faut, Ernest le remet à plat. Ilona lui demande de lire le titre, pas de réponse, alors elle lui demande ce qu'est la première lettre, pas de réponse, puis Ernest commence à dire des mots incompréhensibles avec la sonorité de sa langue maternelle. Ilona lui redemande c'est quoi ça en désignant la lettre. Ernest trouve la lettre A, puis au final réussi avec l'aide d'Ilona de déchiffrer le prénom Arthur. Elle lui demande s'il connaît quelqu'un qui s'appelle Arthur. Ilona lui demande ce qu'est le prochain mot, Ernest se penche et se concentre et déchiffre "petite voiture".

En parallèle, Eugène a finit de lire, feuilleter le livre sur les nez et demande s'ils peuvent manger, car il a faim. Ilona lui répond qu'ils mangeront dans un moment et « il te faut lire un autre livre que les nez et tu le passeras à ».

0 :05 :27 Du coup Ernest se lève, Eugène lui donne le livre sur les nez. Et Ernest lance le livre qu'il avait sur Eugène. Ilona le reprend « il ne faut pas lancer comme ça Ernest ». Ilona reprend la lecture avec Ernest mais Ernest refuse de lire quoi que ce soit, il passe de page en page.

Eliot a pris un autre livre et Eugène le regarde avec lui.

Ilona réussit à lui faire lire un mot, Ernest referme le livre, elle essaye de l'intéresser avec un « hé ça c'est amusant » (0 :07 :23), du coup Eugène s'intéresse, elle lui demande de le lire, il refuse. Entre temps Ernest se glisse sous la table et revient à sa place. Ilona lui dit « ce mot tu vas le lire c'est tout par syllabes » mais ne prend pas le temps de s'asseoir, il part et sort du champ de la caméra. Ilona lui demande de revenir, ce qu'il fait, mais une remarque d'Eugène le fait repartir.

0 :08 :28 Ilona s'intéresse au livre qu'Eliot regarde et en profite pour lui demander quel est ce mot, Eliot trouve le mot "fin" avec de l'aide. Eliot ramène le livre dans le cageot et revient avec un livre sur les voitures, je le regarde, commente avec lui.

0 :09 :11 Ilona tent d'intéresser et de faire lire Eugène, mais celui-ci regarde Ernest (qui doit être au tableau). Alors Ilona appelle Ernest « Ernest tu viens lire quelque chose pis après on prendra les 4heures ». Ernest arrive en faisant de drôles de bruits.

0 :10 :08 Eugène court vers le tableau (il y a une histoire d'éponge). Ilona demande à Ernest ce qu'il veut lire, Ernest va vers le cageot et revient avec un petit livre qu'il montre à la caméra. Ernest s'assie et ouvre le petit livre et dit « là il y avait écrit chien » Ilona "saute" sur l'occasion « oui. Oui la deuxième ligne, lit la deuxième ligne » Ernest se met à lire.

Eugène qui n'arrête pas de faire des bruits, suit la lecture et dès qu'Ernest a lu une ligne, il dit « maintenant on doit prendre les 4 heures ». Ilona lui dit « tu vas encore un petit peu lire Eugène » mais Eugène refuse et il reste assis sur sa chaise.

Ernest ne veut plus lire, il referme le livre et fait le geste pour lancer le livre, Ilona le voit et lui dit « on lance pas les livres » Ernest réplique « ouhais on les lance », mais va quand le ramener dans le cageot.

Entre temps Eliot est allé chercher un autre livre sur les vieilles voitures.

0 :11 :40 Ilona s'intéresse au livre d'Eliot et à un moment donné, elle lui demande de lire le titre. Eliot commence à déchiffrer.

Ernest revient avec un livre et Ilona se tourne vers lui.

Eliot continue sur sa lancée, je l'aide et il réussit à lire "histoire", Eliot continue à lire.

Ernest feuillette rapidement et sans ménagement le livre qu'il a choisi et tout-à-coup il s'arrête à une page et commence à lire, Ilona le suit et l'aide à lire, à comprendre ce qu'il lit, pendant environ deux minutes.

0 :15 :00 tout le monde regarde le livre sur les vieilles voitures, Ilona raconte comment on mettait en marche avec la manivelle.

0 :16 :00 Ilona dit à Ernest « tu lis encore la troisième ligne », celui-ci refuse, Ilona lui demande « qu'est-ce que c'est écrit ? ». Ernest alors dit haut et fort des mots incohérents. Ilona réitère sa question et ajoute « c'est rigolo ». Ernest se penche sur le livre et commence à lire, il lit une phrase. Puis il regarde le livre d'Eliot et ne se soucie plus d'Ilona, qui lui demande de lire encore. Finalement elle réussit à lui faire reprendre la lecture, sur un court instant (20 secondes) mais Ernest répond à une question que je posais à Eliot « j'te dis parce que moi je sais encore mieux ». Ernest se lance dans explication-récit pas très claire sur le tuning.

Après son récit, Ilona le reprend et réussit à lui faire lire un mot, après la lecture du mot Ernest referme le livre.

A ce moment Eliot apostrophe Ilona par un « maîtresse » et lui pose une question sur le livre qu'il regarde. Pendant qu'Ilona donne des explications à Eliot, Eugène s'est levé et va trafiquer avec le pain (on entend des bruits de papier froissé) alors Ilona se lève et dit « bon ben alors je vais aller couper le pain » (0 :20 :27).

Pendant qu'Ilona coupe le pain, Eliot continue à regarder le livre sur les voitures. On entend des cris, Ilona qui dit « ça va pas ? » sur un ton plutôt ferme. Puis Ilona vient avec le pain, le chocolat et installe sur la grande table recouverte d'une nappe.

0 :22 :15 – 0 :52 :00 Dès qu'Ilona a posé ce qu'elle tient en main sur la table, Ernest et Eugène courent vers la table, s'asseyent. Ernest se sert de plusieurs bouts de pain sans rien demander et mord dans un. Eugène lui dit « Hé non t'as pas le droit Ernest ! » et celui-ci de répliquer « ouhais j'ai le droit ».

Eliot demande s'il peut manger à la petite table, Ilona refuse, sinon il y a des miettes partout. Eliot se dirige vers la grande table avec "son" livre.

Ilona leur dit « je vous ai déjà dit t'en prends et tu le gardes » et elle reprend le livre d'Eliot pour le poser sur la petite table.

Ilona s'installe entre Eugène et Ernest. Je m'installe à un bout de la table.

Tout le monde mange (enfin un peu de calme). Ilona fait remarquer que c'est la première fois qu'Edith n'es pas là.

Ilona les reprend plusieurs fois, surtout Ernest, pour qu'ils disent "merci" et "s'il vous plaît".

0 :29 :10 Ilona se lève et dit « je vous lisais une histoire pendant... » Dès qu'Ilona a le dos tourné, Ernest prend une plaque de chocolat, je la lui reprend des mains. Et Ilona lui dit « j'ai vu. Tu sais j'ai des oreilles dans le dos. Des oreilles pis des yeux ». Ilona revient à table avec un livre et là Ernest lui demande un bout de chocolat avec un "s'il vous plaît", du coup Ilona accède à la demande. Elle distribue du chocolat aux deux autres. Puis en reprenant le livre elle dit « alors là y a juste une histoire, j'crois... amusante () par exemple le repassage ? Ah ouhais ça ça va être amusant » Ilona s'asseye. Ernest fait un commentaire.

0 :30 :10 Ilona leur demande s'ils en veulent une autre, mais Eugène lui dit « non prend celle que tu veux ». Alors Ilona choisit et commence à lire une histoire de "Quick et Fluck ». A un moment Ernest se lève, dit « je veux encore du chocolat » et se dirige à l'autre bout de la table pour prendre du chocolat. Alors Ilona se lève en disant « attends c'est moi qui te le donne » elle le prend et en distribue, puis coupe du pain. Ilona reprend la lecture.

0 :33 :39 Ilona profite de la curiosité d'un enfant qui veut savoir la suite pour dire qu'en lisant on peut savoir la suite. Ilona continue de lire. 0 :35 :32 Ernest tourne les pages de la b.d. sans rien demander, Ilona le laisse faire. Arrivé à la toute première page, il laisse Ilona tourner les pages, qui s'arrête à l'histoire de la construction d'un planeur. Elle demande à Ernest s'il veut lire, il refuse « ah non pas lire hein ». Au bout de quelques échanges, Ernest se met à lire le titre. Puis Ilona reprend « alors ça vous intéresse comment on fabrique un planeur ? » Quelques échanges sur ce qu'est un planeur. Puis Eugène demande en regardant une image si c'est une fille ou un garçon, Ilona en profite pour leur dire qu'en lisant ils peuvent savoir (0 :37 :50). Ilona reprend la lecture de la construction du planeur.

0 :40 :28 un enfant demande s'ils peuvent aussi en faire un ici (à LFL), Ilona de préciser qu'ici « c'est pas la leçon de bricolage⁵². J'ai pas le matériel » Ilona tourne la page et en s'adressant à Ernest « alors ça tu vas lire » Ernest « non », Ilona « ben oui, parce que c'est intéressant », Ernest se met à lire le titre de l'histoire. Puis Ilona passe le livre vers Eugène et lui demande ce qui est écrit, Eugène lit. Ernest essaye de reprendre le livre vers lui, mais Ilona le retient. Lorsqu'Eugène a terminé de lire, Ilona continue la lecture. Eliot dit à un moment qu'il aime bien lire les grandes lignes. Eugène pendant la lecture fait des bruits mais reste à table. A un moment Ernest sort de la table et du champ de la caméra (on l'entend qui fait du bruit, qui parle). Ilona l'appelle quelque fois, il ne vient pas, elle continue avec Eliot qui a envie de lire.

0 :45 :38 Ernest revient finalement, mais il parle fort et s'immisce dans la lecture d'Eliot. A ce moment Ilona prend le livre et le met devant Ernest et reprend le début d'une phrase pour inciter Ernest à lire, ce qu'il fait, pendant un petit moment. Puis il s'arrête et c'est Eliot qui veut lire. Ernest bouge dans tous les sens, fait des acrobaties sur la chaise, Ilona lui demande d'arrêter et d'aller chercher un livre.

⁵² Est-ce sous-entendu que pour elle LFL est une leçon de lecture ?

Ernest disparaît du champ de la caméra (on entend des bruits de pas, puis on voit apparaître Eugène et Ernest qui se courent après). Quand Eugène passe vers Ilona, elle le prend par les épaules et « viens, lequel tu choisis de livre ? ». Elle l'amène vers le cageot de livres en disant « parce que je dois aller les rendre. Viens Ernest aussi en choisir un », Ernest continue de courir, passe sous la table.

Eugène est assis à côté du cageot et regarde un livre. Ilona retourne à la grande table vers Eliot pour continuer à lire. Ernest va vers Eugène et discute. *Je focalise sur Ilona et Eliot*. A un moment, Eliot réussit à lire le mot "oreille", Ilona le félicite et Eliot fait un grand sourire (0 :49 :14). Pour Eliot la lecture continue mais on entend du bruit.

0 :50 :42 Eugène ou Ernest demande « on peut y aller », Ilona regarde sa montre puis vers eux et dit « non mais vous n'allez pas derrière les rideaux, venez, venez ». Ilona se lève et se dirige vers les deux enfants, laissant Eliot à la table. On entend « vous obéissez, non mais c'est sérieux. Vous venez choisir un livre je vais les rendre ». Ilona reprend Eugène, lui dit de choisir un livre, mais celui-ci prétant les avoir tous lu, vu « je voudrais Franklin ». Eugène appelle Ernest (qui est derrière les rideaux) Ilona lui de ne pas s'en occuper, Eugène va choisir un livre et va vers la table. Puis Eugène repart et pose le livre, il passe devant moi (il a vu Ernest), je lui intime de rester là et d'aller à sa place.

0 :52 :02 – 0 :59 :07 Eliot et Ilona ont terminé l'histoire « voilà on a fini l'histoire » annonce Ilona et elle tourne la page et lit le titre de la prochaine. Eliot lui signifie qu'il veut aller regarder les voitures, Ilona le félicite de sa lecture.

Eugène qui est prêt de la table dit à Ilona qu'Ernest est derrière les rideaux. Ilona va le chercher et l'appelle.

0 :52 :32 Eliot demande à Ilona « viens regarder la voiture », Ilona s'approche d'Eliot qui s'est installé à la petite table. Elle demande s'ils veulent qu'elle garde ce livre sur les voitures, ils acquiescent. Eugène s'approche de la petite table mais n'est pas attentif, fait du bruit, regarde autour de lui, va voir des livres dans un cornet. Pendant ce temps, Eliot a repris la lecture avec le livre des voitures.

0 :53 :43 Ernest fait du bruit et Eugène va vers lui. Je fixe la caméra à son pied et Eugène d'avertir Ernest « attention y a la dame qu'arrive » (on entend Ernest discuter par la fenêtre). Je vais chercher Ernest, le prend fermement dans les bras et lui demande de se calmer. Ernest s'en va vers le cageot et dit qu'il n'aime pas les livres qu'il y a là, Ilona lui demande quels livres il aimerait, il répond Harry Potter. Une discussion s'ensuit entre Ernest et Eugène. Ilona va chercher la b.d. qui est restée sur la grande table derrière.

0 :55 :50 Elle appelle Eugène et lui dit de lire un titre, ce qu'il fait. Ilona tourne ensuite les pages et lui demande de lire un mot, Eugène lui dit qu'il y a plein de lettres, puis le lit. Ilona feuillette à nouveau les pages et Eugène demande « on peut sortir ? » alors Ilona lui répond « ouhais tu me lis encore ça ». Eugène lit avec l'aide d'Ilona, entre temps Ernest et Eliot feuilletent des livres. Ilona quand elle a fini avec Eugène voit Ernest qui tord les pages du livre qu'il feuillette, elle lui demande alors d'être soigneux.

0 :58 :51 Ilona regarde sa montre et annonce « ben il est 5 heures les coco ». Eugène crie "ouhais" et coure vers la porte. Du coup Ernest demande « on peut rentrer ? » et à la suite de la réponse affirmative d'Ilona, il part lui aussi en courant et criant. Eliot ne dit rien, referme le livre et s'en va. Aucun des enfants ne dit au revoir d'une quelconque manière à Ilona.

Remarques : Durant la lecture de la b.d. de Quick et Fluck, Ilona fait beaucoup de remarques, commentaires, donne des explications, pose des questions sur l'histoire. Les enfants aussi font des commentaires.

RENCONTRE DU 08.03.05 (DEUXIEME ENREGISTREMENT)

Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :05 :17 Dans les corridors, tous les enfants sont là, Eugène finit de se déshabiller, ainsi qu'Ilona. Ernest fait mine de lancer des coups de pied, il fait du catch dit-il. Ernest et Eliot courent dans les corridors, Ilona se dirige vers la porte, mais celle-ci est fermée, elle monte chercher la clé à la salle des maîtres à l'étage en-dessus. Les trois garçons courent et Edith reste près de la porte de la salle. J'échange quelques mots avec elle. C'est elle qui a demandé à venir à LFL. Ilona redescend et on l'entend dire à Ernest « qu'est-ce qui se passe Ernest, non alors, arrête à ce petit jeu ». En attendant Ilona et Ernest, je discute avec Eugène et Eliot. Eliot répond que c'est lui qui a décidé de venir et qu'il avait déjà fait l'année passée. Eugène me raconte que c'est sa maman qui lui a proposé et il a accepté car il ne savait pas lire. Finalement, Ilona ouvre la porte et les enfants entrent.

0 :05 :18 – 0 :25 :16 Ilona annonce « j'ai de nouveaux livres, voulez venir r'garder ? » les enfants s'approchent et Ilona demandent « qu'est-ce qu'y a d'écrit ? » sur le sac dans lequel sont les livres. Ernest lit "bibliothèque des jeunes". Eugène trouve un livre qui apparemment lui plaît et va s'installer à la grande table avec celui-ci. Ernest regarde toujours dans le sac, Edith donne l'impression d'attendre.

0 :06 :18 Arrive Eliot, qui était aux toilettes, qui dit en rigolo à Ernest, qui est assis à la petite table, « pourquoi tu prends ma place, voleur ! ». A la grande table Eugène remarque que dans le titre de son livre il y a les lettres de ses initiales et Ilona lui demande ce que veut dire ce mot, il se met à le lire.

Ernest a trouvé un livre, le regarde et dit « oh oui ». Eliot commence à regarder dans le sac et arrive Ilona « vous en prenez chacun un ». Ernest montre les images de son livre « moi j'ai ce camion rouge », alors Ilona ajoute « tu vois j'ai pensé à vous ». Eliot sort un livre du sac, Ilona prend le sac et l'amène à la grande table où s'est aussi installée Edith. Ilona sort les livres du sac et les posent devant Edith. Puis elle va s'installer à côté d'Eugène qui s'est mis à lire.

0 :07 :08 Alors qu'il était en train de regarder un livre, Ernest se met dire fort « bla bla bla ». Eliot et Ernest me regardent ouvrir le pied de la caméra et l'installer. Ernest me propose de m'aider. Puis Ernest veut montrer le livre à la caméra et quand je vois le titre « voilà là j'arrive à lire le titre et c'est écrit quoi sur le titre ? ». Ernest me lit le titre « les camions », je le félicite. Ernest veut voir maintenant depuis la caméra et il demande à Eliot de tenir le livre.

Pendant ce temps, Ilona aide à lire à Eugène (on les entend).

0 :09 :33 je mets un stop et leur dit « maintenant il faut lire ». Ernest va s'asseoir à la grande table, Eliot le suit. Tout les deux regardent leur livre, Ilona continue avec Eugène et Edith lit seule. *Je déplace la caméra.*

Joli moment entre Ilona et Eugène, lors de la lecture.

0 :13 :11 Ernest demande s'ils peuvent manger les 4 heures, Ilona lui explique qu'avant les 4 heures « on va lire tous un p'tit moment ». Ernest dit « oh mais moi j'ai faim ». Ernest va choisir un autre livre.

0 :14 :25 Ernest demande « hé maintenant j'peux lire ? » Ilona lui répond « oui, on finit ce mot (en montrant le mot en question sur le livre qu'Eugène lit) ». Eliot va vers le cageot pour prendre un livre mais il ne peut l'atteindre car ce dernier est posé trop haut.

0 :14 :51 Ilona se lève pour descendre le cageot et en même temps demande à Eugène s'il peut lire tout seul, car elle veut lire avec Ernest. Elle descend le cageot et s'approche d'Ernest « qu'est-ce que tu as choisi de lire ? Tu aimes bien ça ». Pendant ce temps, Eliot regarde dans le cageot, Edith lit toujours, ainsi qu'Eugène.

0 :15 :12 « alors vas-y », Ernest lit « Tom et Tim ». Ilona le félicite et dit « pis ça tu veux lire ? » Ernest refuse, Ilona ajoute « mais alors ici quand même » Ernest tourne les pages les unes après les autres (comme quand il regarde un livre seul) alors Ilona intervient « non mais alors il faut lire à la suite pour avoir les 4 heures après » Ernest se met à lire le mot tipi, puis Ilona lui dit de lire les phrases qu'il y a à côté, Ernest ne veut pas, Ilona lui dit « ouiii c'est intéressant, c'est intéressant pour comprendre ». Ernest continue. (sacré moment de négociation).

A ce moment, Edith, qui vient de terminer son livre, essaie d'appeler Ilona, sans succès. Finalement Edith réussit à dire à Ilona qu'elle a fini son livre, Ilona la félicite en lui passant la main dans les cheveux.

0 :18 :53 Ernest dit qu'il est fatigué, qu'il veut arrêter. Ilona lui dit de lire encore une phrase et Ernest demande si après il y aura les 4 heures. Ilona lui dit que oui après qu'elle ai lu avec Eliot. Ernest continue.

Edith attend au bout de la table. *Je déplace la caméra et la fixe sur le pied.*

0 :20 :48 Ernest termine et dit « maintenant tu me donnes les 4 heures » et Ilona lui dit qu'elle va lire encore avec Eliot, Ernest dit qu'il a très faim.

Ilona se déplace vers Eliot et lui demande « qu'est-ce que tu veux lire ? ». Comme Ernest exprime toujours sa faim, elle lui dit qu'il peut aller remplir les gobelets.

0 :21 :23 Ilona s'assied auprès d'Eliot et celui-ci se met à lire.

Hors champ caméra, on entend Ernest qui crie à Edith « va tout-de-suite à ta place » (je crois qu'Edith était allée l'aider pour remplir les verres). Edith revient à sa place.

Pendant ce temps, Eugène lit toujours, à un moment il interrompt Ilona pour poser une question sur le décodage. Je m'approche de lui et l'aide. Edith est allée choisir un autre livre. Ernest distribue les verres d'eau.

0 :23 :50 Ernest a fini de mettre les verres et viens vers Eliot et Ilona. Eliot vient de terminer une page et Ilona la tourne. Eliot dit alors « non maintenant c'est bon, c'est bon », Ilona lui dit « tu lis encore c'est trois lignes qui sont très grands » Ernest lui dit « vas-y vite », Eliot se met à lire. Ernest regarde un petit moment Eliot et Ilona, puis il se dirige vers le sac contenant le pain et le chocolat et annonce « ben moi je prépare ». Ernest prend une branche de chocolat et Ilona lui dit qu'il doit attendre. Eliot continue de lire, puis Ilona lui demande de relire rapidement la dernière phrase, qu'il a déjà lue. Eliot et Ernest lise la phrase ensemble, Ilona les félicite, ferme le livre.

0 :25 :17 – 0 :39 :07 Ilona annonce « alors les 4 heures ». Edith, qui lisait toujours toute seule, referme son livre. Ernest lève les bras et répète « les 4 heures ». Eugène se lève et sort du champ de la caméra. Ilona met les livres les uns sur les autres. Eliot et Ernest sortent du champ de la caméra, les enfants se promènent dans la classe.

0 :26 :16 Eliot demande s'ils peuvent après dessiner sur le tableau. Ilona répond « non, non. on va lire encore parce qu'avec tous ces nouveaux livres ». A ce moment Eugène dit « moi, je lis celui-là, c'est mon préféré (en prenant dans les mains le livre qu'il lisait avant) ». Ilona ajoute « pis tu te débrouilles bien. Heureusement j'ai trouvé (elle lui prend des mains le livre et lui montre du doigt les lignes), tu vois t'as juste deux lignes pis c'est écrit un caractère que tu peux lire facilement (elle referme le livre, le pose sur la pile de livres) » Eugène raconte qu'à l'école enfantine la maîtresse leur avait lu ce livre. Ilona se met à couper le pain, Eliot et Ernest arrivent à la grande table et s'asseyent. Lorsqu'Ilona distribue le pain, c'est l'occasion pour elle de leur répéter que l'on garde le pain qui a été touché.

0 :27 :26 Ilona leur souhaite « bon appétit » et les enfants se mettent à manger. Ilona sort du champ de la caméra.

0 :28 :40 Eliot se lève et dit « moi je vais au bureau du directeur » (sort du champs de la caméra) Ernest le suit (tout les deux vont au bureau de l'enseignant-e). Ilona leur dit de venir manger à la grande table. Eliot arrive, puis un peu après Ernest. Ilona leur demande ce qu'ils ont fait pendant la semaine du 1^{er} mars. Discussion qui a pour thème le hockey, de la patinoire. Eliot demande si une fois ils peuvent aller à la patinoire. Ilona répond « nous on se retrouve pour lire (?) des beaux livres. non alors je veux pas vous promettre parce que ça va jamais se concrétiser » Eliot demande en rigolant « on peut aller à la piscine ? » Ilona « non, on est là pour lire ». Ernest prend tout les bouts de pain, Ilona les lui retire des mains en lui disant « pense si tout le monde fait comme toi ».

0 :31 :47 Eugène dit plusieurs fois d'une petite voix « bibliothèque » et Ilona de reprendre « aller à la bibliothèque ? ça on pourrait aller à la bibliothèque ».

Discussions entre les enfants. Les sujets de "p.d." et de "pute" sont amenés, Ilona et moi leur demandons s'ils savent ce que ça veut dire et leur donnons des explications. D'autres discussions sont abordées. Puis Ilona se lèvent et va ranger la planche et le couteau à pain. Eliot se lève et sort du champ de la caméra. Ilona enlève les papiers de la table, débarasse les verres, prend la nappe et va la secouer. Tout à coup Ernest lance son verre en plastique par dessus la table. Je fais la remarque à Ernest que les gobelets ne se jettent pas et qu'il doit le ramasser. Ilona lui demande d'aller le porter à l'évier.

0 :39 :07 – 0 :59 :33 Ilona remet la nappe sur la table et s'adressant à Edith qui n'a pas bougé de sa place « alors j'ai encore pas lu avec toi donc. Hein Edith. Alors vous venez les garçons » Les trois garçons ne sont plus autour de la table. Ilona va chercher la pile de livre. Eliot l'apostrophe « maîtresse y fait un avion Ernest ! » Ilona regarde et dit « où est-ce qu'il a pris ce papier » puis s'adressant à Edith « alors quel livre est-ce que tu vas lire? » Edith regarde les livres un à un. Ilona prend un livre dans les mains « et pis Eugène tu veux venir continuer "Drôle de pizza" ? Eugène viens ». On entend un « attend ».

Je déplace la caméra vers les trois garçons, qui sont attablés au bureau de l'enseignant-e, en train de faire des avions.

0 :40 :14 Ilona s'approche d'eux, demande où est-ce qu'ils ont pris les feuilles. Puis elle leur propose de venir à la grande table finir l'avion et ajoute « pis vous prenez le livre que vous préférez ». Du coup, Eugène se lève et dit « ouhais », Ilona ajoute « ouhais tu prends celui que tu préfères ». Puis elle revient vers les deux autres, qui ne bougent pas, qui fouillent dans tous les tiroirs. Elle leur dit de ne pas fouiller et voit dans un tiroir des crayons. Un enfant dit « je voudrais bien dessiner avec une feuille », alors Ilona leur propose de dessiner pendant qu'elle lit avec Edith. Les

enfants acceptent. Elle leur dit de venir à la grande table, Eliot dit non et Ilona accepte qu'ils restent autour du bureau.

0 :41 :25 Ilona retourne vers Edith, à la grande table. Les trois garçons dessinent au bureau. *Je déplace la caméra vers Edith et Ilona.* Edith lit. Puis Ilona lui demande si elle sait ce que veut dire "insupportable", qu'elle vient de lire. Edith lui répond que non, alors Ilona lui explique « un peu comme les garçons (elle les désigne du doigt). Insupportables » Ilona montre du doigt où Edith doit reprendre la lecture.

Pendant ce temps, les garçons qui ont terminé un avion le lance à travers la classe. On les aperçoit qui passent devant la caméra.

0 :42 :58 Ilona tourne la tête vers les garçons et leur dit « alors les garçons, soit vous dessinez, soit vous venez lire. Qu'est-ce que vous choisissez ? » On entend « aller là-bas ». Ilona continue la lecture avec Edith. Lorsque le titre est lu, Edith voit qu'il y a encore quelque chose d'écrit et veut le lire. Elle lit donc le nom de l'auteur et celui de la collection, Ilona lui explique. Edith commence à lire l'histoire. De temps en temps, Ilona tourne la tête et jette un coup d'œil sur les garçons. Edith pose des questions sur l'histoire et Ilona lui répond que si on lit toute l'histoire, on saura.

Les garçons passent plusieurs fois devant la caméra et ramassent leurs avions en papier.

0 :47 :50 Ilona se tourne vers les garçons et leur dit « alors les garçons, il reste 12 minutes, cette fois vous venez vous asseoir. Vous avez bien joué, hein » Une voix répond « attend je dessine », une autre « moi j'ai pas encore fini ». Ilona se lève et se dirige vers le bureau. *Je suis son mouvement avec la caméra.*

Les enfants négocient pour rester dessiner, Ilona accepte mais ils ne doivent plus lancer les avions et elle ajoute « pis vous venez lire juste 5 minutes pis après c'est l'heure de nous quitter ». Alors Eliot lève son nez de son dessin et dit « alors j'te lis un livre pis après j'vais là (en montrant du doigt le bureau) ». Ilona répond « voilà ça c'est une bonne idée ». Du coup, Ernest se lève, dit « d'accord, moi aussi » et court jusqu'à la grande table. Eliot annonce rapidement « hé c'est moi le premier », il s'assie. Ilona s'assie entre Eliot et Edith.

0 :48 :29 Ernest s'assie aussi à la table, regarde dans ma direction (vers la caméra) et sur un ton impératif me dit « vas-y toi viens » silence « viens toi ». Alors je lui demande à qui il parle, il me répond à moi puis ajoute d'une petite voix, s'il vous plaît. J'ajoute que je m'appelle Anita. Ernest épelle "Anita".

Ilona continue la lecture avec Edith, Eliot se lève et viens vers moi (il me demande certainement de lire avec lui), car Ernest se lève, dit « oh la la » et part vers le bureau. Eliot s'assie et dit « y faut que je lise ça ». Ilona appelle Ernest, lui dit de venir, Ernest réplique « hé (?) lis jamais avec moi ».

Je m'installe à côté d'Eliot et Ilona me dit qu'il veut lire avec moi, Eliot commence à lire.

Eugène est toujours hors champ de la caméra (au bureau), Ernest est certainement allé le rejoindre. Au bout d'un moment, ils apparaissent devant la caméra avec des avions en papier.

Ilona termine la lecture avec Edith, elle appelle les garçons « venez voir les garçons, il est super ce livre » s'adressant à Edith « tu en prends un autre, tu en choisis un autre, tu vas là-bas (en désignant du doigt l'autre bout de la table). Ilona appelle Ernest « viens Ernest, il est super ce livre », en attendant elle ouvre le livre, tourne les pages. Eugène, qui était près d'Ilona lui demande « quel livre il est super ? », il s'approche d'elle et Ilona le lui montre. Entre temps, Edith a choisi un livre et elle demande à Ilona alors « alors j'me mets là ? (en montrant une place) » Ilona lui répond « mais oui ». En arrière fond, Ernest dit que son avion a disparu.

0 :52 :50 Eugène s'assied, là où était Edith, Ilona lui dit « vas-y lis parce qu'il est vraiment il est extra ce livre » Eugène pose la tête sur le livre, Ilona l'incite « vas-y Eugène », On entend Ernest qui parle à voix haute et cherche son avion. Ilona l'apostrophe « viens aussi lire, viens aider à Eugène, pis s'y trouve pas un mot c'est toi qui l'trouve » (pas de réaction apparente chez Ernest). Ilona commence à lire avec Eugène, mais celui-ci ne lit pas mais extrapole les mots en fonction des images. Il regarde à gauche et à droite. Finalement, il se met à lire.

0 :54 :10 Je termine la lecture avec Eliot et celui-ci se lève et dit « j'y vais ». Je m'approche d'Edith qui lit un livre et l'écoute, parfois je l'aide. Eliot et Ernest sont hors champ caméra, certainement en train de lancer des avions, vers le bureau.

0 :56 :48 Eugène semble être "rentré" dans la lecture, mais les commentaires et les bruits des deux autres garçons l'attire, il part de sa place, Ilona lui dit de venir car c'est maintenant que l'histoire devient rigolote. Mais Eugène refuse et va vers les deux garçons avec son avion dans la main.

Ilona regarde dans la direction, où se trouvent les trois garçons, et me demande si Eliot a lu avec moi, je lui répond que oui, alors Ilona appelle Ernest « Ernest tu viens un p'tit coup », il lui dit d'attendre, elle ajoute « pace qu'elle est bien cette histoire ». 15 secondes passent, puis Ilona prend un livre, va vers les garçons et dit « Ernest tu peux finir la semaine prochaine parce qu'il est bientôt cinq heures », celui-ci de répondre à nouveau « attend ». Ilona revient là où elle était assise avant. Ernest apparaît dans le champ de la caméra, Ilona tend le bras et sourit, il lui dit « attend je vais prendre un truc bien ». Mais finalement, il lance son avion, Ilona lui propose de lire un livre, il refuse, un deuxième, idem. Ernest repart. Des avions en papier volent devant la caméra, des rires fusent. Ilona est toujours sur sa chaise, regarde sa montre, puis elle se lève avec un livre ouvert dans les mains (sort du champ de la caméra).

0 :58 :47 On entend Ilona dire « viens lire Ernest » et celui-ci de lui répondre « attend ». « viens lire juste ça » annonce Ilona, un avion est lancé, je le ramasse. On entend Ernest me dire « vas-y donne », Ilona lui dit « viens juste lire les titres », on l'entend commencer à lire. *Je déplace la caméra pour pouvoir les filmer.* Ilona, Ernest et Edith sont autour d'un banc d'école.

0 :59 :33 – 1 :01 :57 Eugène demande si « on doit partir », Ilona répond « oui, il est cinq heures. Mais tu finis ta ligne (en retenant du bras Ernest) ».

On entend des "ouhouhou", des avions volent. J'appelle Eugène plusieurs fois, puis il vient vers moi et je lui dis « Eugène, on dit aurevoir aux gens quand on part ». Il me salue, mais j'ajoute « aussi à la dame » alors il va vers Ilona, lui dit « aurevoir », celle-ci se penche et lui fait la bise « à la semaine prochaine ». Eliot alors s'approche d'Ilona, lui tend la main, Ilona l'attire vers elle et lui fait la bise. Les deux garçons partent, elle leur demande s'ils m'ont dit aurevoir, puis elle continue la lecture avec Ernest.

1 :00 :42 Edith demande quelle heure y l'est, Ilona lui répond qu'elle peut s'habiller. Ilona dit aurevoir à Edith, mais sans lui faire la bise, ni lui tendre la main.

Ilona continue avec Ernest, à un moment celui-ci descend du banc et lui dit « ciao », mais Ilona lui dit « encore ce titre ». Ernest revient et dit « non » et Ilona « mais oui ça te fais du bien », alors il lit "camion à remorque", Ilona lui demande « qu'est-ce qu'est-ce une remorque ? Tu les vois (en montrant les images sur l'autre page) » Ernest regarde un tout petit moment (3-4 sec.) puis dit « ouhais mainant ciao ». Ernest prend ces deux avions en papier et part.

Remarques : Au moment d'arrivée des enfants rien n'est encore en place dans la salle, Ilona doit descendre les chaises. Je me demande si cela ne joue pas un rôle, l'accueil me semble devoir être mieux préparé, non pas qu'il ne soit pas chaleureux, mais il manque une mise en scène...

Ilona est aussi active durant la lecture avec les enfants, que ce soit elle ou eux qui lisent.

Les enfants l'appellent "maîtresse".

Ilona me dit que les séances ne sont pas toutes les fois pareilles. Je lui demande si les garçons sont plus calmes ou pas. Elle me dit que la première fois, ils étaient tout calmes, la deuxième un peu moins, mais aujourd'hui ils étaient pas très calmes.

Les premières fois, ils étaient plus autour de la table et se chicanait l'un l'autre, alors elle se mettait entre deux.

RENCONTRE DU 15.03.05 (TROISIEME ENREGISTREMENT)

Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :06 :47 Dans les corridors, Eugène et Ernest sont couchés sur un canapé en attendant Ilona. Je profite de l'occasion pour leur demander si c'est eux qui voulaient venir ou leurs parents. Arrive Ilona, qui leur serre la main et leur dit bonjour. Elle se déshabille et demande si Eliot est là, Eugène lui répond qu'Eliot s'en fout de LFL, Ernest ajoute « parce que lui y veut jouer à la play seulement ». Eugène dit qu'une fois, il a entendu le père d'Eliot lui dire de ne pas aller à LFL. Ilona demande si parfois, il ne va pas aussi chez un copain, Eugène confirme que parfois Eliot au lieu de venir à LFL va chez un ami.

Ilona entre dans la salle, les deux garçons la suivent. Ernest porte encore son bonnet, Ilona lui dit de le retirer, celui-ci secoue la tête et le garde. Ilona va vers la table et descend les chaises tout en leur disant « si vraiment, si vous lisez, vous faites des (?) progrès (?) ce sera différent la semaine prochain. Parce que après y aura les vacances ». Eugène va vers le cageot et dit quelque chose (?), Ilona alors descend le cageot et ajoute « alors ça serait super si vous faites le mieux possible ». Ilona pose le cageot hors champ de la caméra et Eugène s'en approche. Ce dernier demande « y sont où les nouveaux, celui-là qu' j'aimais bien » Ilona lui dit de chercher. Eugène trouve le livre sur les nez et Ilona dit « celui-là j'le rends pas, je demanderai toujours une prolongation ». Eugène se met à la table, Ilona dépose des livres sur celle-ci. Ernest tourne autour de la table.

0 :06 :49 – 0 :32 :02 Eugène se met déjà à lire seul. J'enlève le bonnet d'Ernest de sa tête. Pendant un moment, Eugène lit seul (environ 30 sec) puis Ilona s'assied à côté de lui et l'aide dans sa lecture. *Je déplace la caméra.*

Ilona apostrophe Ernest « Ernest viens choisir un livre. Tu choisis pis on va aussi lire ». Ernest regarde dans le cageot, prend un livre et va à la table. Il feuillette le livre et à un moment dit « oh oui », c'est à ce moment qu'il se met sur le tabouret. Ilona continue à lire avec Eugène.

Je m'approche d'Ernest et je regarde avec lui le livre qu'il a choisi sur le transport des poubelles. Il me pose des questions, je lui réponds. Je me mets à lire l'histoire.

0 :11 :01 On frappe à la porte, c'est Edith qui entre. Ilona se lève, lui fait la bise et lui propose de s'installer quelque part et de choisir un livre. Ilona reprend la lecture avec Eugène. Edith s'installe à la table avec un livre.

0 :12 :28 Ilona prend une chaise et va s'installer vers Edith. Elle dit à Eugène de continuer seul un moment. Bien qu'elle soit à côté d'Edith, Eugène la regarde et lui demande de l'aide, Ilona répond donc à sa demande. Puis elle lui demande de lire doucement et commence à écouter Edith lire. Eugène lit semble-t-il quelques pages, puis tourne les autres assez rapidement et referme le livre. Il va le remettre dans le cageot et en choisi un autre ? (on entend des bruits).

Pendant qu'elle suit Edith, Ilona regarde de temps en temps vers Ernest et moi.

0 :16 :25 On entend du bruit et Eliot arrive. Finalement, Eugène a trouvé un autre livre et il vient s'asseoir à la table. Il passe de page en page, regarde un peu les images et rapidement le referme. Mais Ilona lui dit « t'as d'jà fini de le lire mais il faut lire un p'tit peu dedans ». Eliot s'approche de la table, vers Ernest et moi, et Ilona lui demande « pis Eliot, qu'est-ce que tu choisit, tu veux écouter l'histoire ? ». Ilona attend une réponse mais comme elle ne vient pas, elle retourne à la lecture avec Edith. Eugène se met à lire, à la lecture d'un mot, qu'il ne déchiffre pas comme il faut, Ilona le reprend et l'aide pour quelques mots (durant 2 minutes environ).

0 :20 :15 Edith, à un moment, fait un geste du doigt sur une page en disant à Ilona « moi j'ai lu tout ça », celle-ci lui répond quelque chose (?) et, alors qu'elle était toujours assise, se lève et se penche au-dessus de la table pour suivre la lecture d'Eugène. Puis elle change de place et va vers Eugène. A ce moment, Eliot lui demande si après ils peuvent faire un avion. Ilona lui répond « ch'sais pas on verra, c'est bien de lire ». Elle s'asseye à côté d'Eugène et l'aide.

0 :22 :29 Eliot qui écoute l'histoire que je lis, me dit « tu lis jusque là et pis après on fait des avions », je lui répond qu'il faut demander à Ilona. Ernest lui dit qu'il veut manger.

0 :22 :50 Eliot prend un livre et dit à Ilona « maîtresse moi je veux aller lire là-bas (en désignant le fond de la classe) », il sort du champ de la caméra.

Edith a fini le livre qu'elle avait commencé avec Ilona, Ilona lui dit alors d'en prendre un autre. Edith va en chercher.

Eliot revient vers Ernest et moi, et demande « après on va jouer avec des avions ? », puis Eliot se met à lire un peu. Ernest ne s'intéresse plus à la lecture, il regarde vers Ilona et Eugène, puis tire sur un de mes cheveux, essaye chez les autres, essaye de nouveau chez moi, je lui dis que ça suffit. Ilona alors lui dit d'aller choisir un livre avec des grandes lettres et qu'ensuite ils liront ensemble. Ernest croise les bras et se couche sur la table en disant « mais moi j'veux manger ». Ilona reprend la lecture avec Eugène.

0 :28 :02 Eliot lis toujours avec moi, Ernest alors me dit « c'est à toi de lire », je lui explique que j'ai déjà lu avant et que si Eliot a envie de lire, je le laisse lire. Ernest alors dit « moi, j'ai faim », se lève et part (sort du champ de la caméra). Je reste avec Eliot. Ernest revient avec un livre.

0 :28 :33 Ilona se lève et s'adresse alors à Ernest « ah ben viens Ernest on va lire un petit peu ça ». Ilona va du côté d'Ernest et demande à Edith si ça va, si elle arrive à déchiffrer. Puis elle se penche vers Eugène et lui dit de continuer « qu'est-ce qu'elle a trouvé la p'tite voiture ? (en lui montrant l'image du doigt) » Ilona lui lit la phrase « j'ai trouvé d'autres... ça tu connais ce mot » Eugène dit « amis » et Ilona termine la phrase et la lui explique.

0 :29 :12 Ilona s'asseye à côté d'Ernest « alors tu me lis (?) », Ernest commence la lecture. Eugène dit quelque chose, alors Ilona lui dit quelques mots, qu'ils vont

garder ce livre là “Arthur la petite voiture“, Eugène commence à déchiffrer à haute voix, Ilona se penche vers lui. A ce moment, Ernest lit “nez très bizarre“ alors Ilona se retourne vers lui pour suivre ce qu’il lit. Eugène s’arrête de lire et donne la réponse “nez cobra“, alors Ilona lui fait signe de ne rien dire, mais Eugène ajoute « moi je sais ». Ernest déchiffre difficilement, alors Eugène dit « j’peux voir ? », il se penche et dit le mot. Ernest continue de lire mais Eugène lit avant lui, alors Ilona lui met un doigt devant la bouche. Eugène ne dit plus rien et regarde vers Eliot et moi, puis il s’approche de nous. Pendant ce temps, Edith a fini un des livres, est allée en chercher un autre et le lit seule.

Ernest et Ilona continue la lecture.

0 :31 :17 Eliot demande l’heure à Ilona, elle la lui donne « il est 4h26 ». Du coup, Ernest fait le geste de refermer le livre et dit « maintenant les 4 heures ». Ilona le coupe dans son élan et lui dit « ben tu me lis encore ce p’tit mot ici parce qu’a inventé ».

Avec Eliot, nous terminons le livre, je lui demande s’il veut prendre un autre livre, il me répond qu’il veut aller faire un avion, alors je lui dit qu’il doit regarder avec Ilona. Alors Ilona dit qu’ils vont prendre les 4 heures. Ernest veut encore lire un mot, il cherche l’attention d’Ilona en lui touchant le bras. Elle l’écoute et l’aide à lire le mot, Ernest sort de la table pour rejoindre les deux autres garçons qui sont hors champ caméra.

Edith me dit qu’elle a lu trois livres et sort du champ de la caméra.

0 :32 :03 – 0 :49 :26 Eliot demande à voir dans la caméra. Eliot lit une affiche contre le mur. Ilona sort du champ de la caméra et va (je crois) vers le robinet où il y a les autres enfants, on entend qu’elle leur fait des remarques. A la table s’installent Edith avec un verre, puis Ernest avec lui aussi un verre et du pain qu’il mange déjà.

0 :33 :52 Eliot qui vient de terminer de lire l’affiche s’adresse à Ilona « maîtresse, garde tu peux aussi lire là-bas, y a des p’tits mots » Ilona répond « bien sûr, ça ça serait intéressant » Eliot ajoute « moi j’ai lu avec ». Ilona d’un ton enjoué dit « tu les as lu ? alors j’aimerais voir comme tu sais bien lire » Eliot rigole. Ilona « je t’écoute », Eliot commence à lire. Eugène arrive et dit une première syllabe, alors Ilona lui met les mains sur les épaules et lui dit « tu liras après toi ». Eliot reprend la lecture, Eugène reste un moment puis va vers Ernest qui mange son bout de pain et feuillette un livre. Eugène revient vers Ilona et Eliot. Eliot reprend la lecture de l’affiche.

0 :37 :05 Ernest s’empare du cornet, où doit se trouver le chocolat, Ilona le lui reprend « ah tu vois c’est pas ce que tu pensais »

0 :37 :22 Ilona annonce « alors on veut quand même manger » mais elle demande à Eugène s’il veut aussi lire, celui-ci lui répond « non merci ». Ilona part en direction du lavabo, tous les enfants la suivent, sauf Eliot qui reste assis sur un banc d’école. Ilona coupe du pain et en donne aux enfants. Eliot entre temps s’est approché d’une autre affiche et lit.

0 :37 :59 Eliot regarde dans ma direction et dit « ch’sais pas qu’est-ce que c’est écrit ». Je m’approche et l’aide dans le décodage.

Entre temps, les autres enfants sont à table en train de manger du pain et du chocolat. On entend Ilona dire « mais oui je vais vous lire (?). Ah ça on avait déjà lu » Un enfant demande « tu peux nous lire ? ». *Je déplace la caméra.*

Eliot arrive vers la table, Ilona le félicite pour sa lecture et lui indique où il y a une chaise. Eliot s’installe et demande « après on peut faire des avions ? » Ilona répond « mais j’crois c’est tellement bien de lire. J’vais vous lire heu une ou deux pages ».

0 :42 :05 Ilona revient du lavabo avec un verre plein et en s'installant, elle dit « alors ici (prend le livre) "Fêter Marie". Ça vous intéresse ? ». Elle commence à lire, les enfants se penchent sur la table et lui disent qu'elle a déjà lu cette page. Les enfants discutent d'une histoire lue, Ilona commence à lire l'histoire choisie. Puis les enfants lui disent qu'ils s'en rappellent. Alors Ilona regarde l'histoire suivante « Le temps qu'il fait, ça on n'a pas lu hein ? » Les enfants disent non, alors elle commence à lire. *Je déplace la caméra.*

La lecture est toujours très interactive.

Ernest prend un morceau de pain, le dernier, et le cache sur ses genoux. Ilona le voit, elle le regarde mais ne dit rien. Eugène tape sur l'épaule d'Ilona « maîtresse, maîtresse. Tu remets là (en montrant du doigt la planche) » Ernest le bout de pain dans la main, il le porte comme un trophée et fait « la la la ». Eugène appelle à nouveau Ilona, qui discute avec Eliot, il réussit à lui montrer qu'Ernest a pris le pain. Alors Ilona lui dit « mais oui j'ai vu, j'ai vu. Alors tu peux demander aux autres si ont encore faim parce que t'en as déjà eu beaucoup » Edith et Eugène lève la main. Ernest partage le bout de pain avec les mains. Ilona se lève et lui dit « non tu ne partages pas comme ça » et tend la main, mais Ernest se recule et continue à casser le pain à mains nues. Ilona se rasseye. Ernest donne des petits morceaux aux deux autres enfants.

0 : 45 :02 Ilona tourne les pages du livre et dit « dis donc sur le livre tu sais quand il y avait les poires, celui qui donne y donne d'abord la plus grosse » Ernest dit en désignant Eugène « ouhais le plus petit on donne la plus petite. Le plus grand on donne le plus grand » Ilona rigole et recommence à lire. Eliot l'interrompt pour dire que lorsqu'il partage un chewingum, il garde le plus gros morceau. Ilona lui répond « alors le livre qu'on avait lu on doit faire le contraire quand on est poli. Quand on partage on donne le plus gros à son copain ou à sa sœur ou à son frère » Ilona reprend la lecture.

0 :45 :56 Sur une image, il y a un cœur, du coup les enfants racontent que dans la neige ils ont vu un cœur dessiné par des animaux. Eugène parle de chameaux, Ilona le reprend et lui demande où vivent les chameaux. C'est Edith qui répond, du coup Ernest répond « ouhais moi je savais mais ch'savais pas comment on avait le dire ». Ernest tombe de sa chaise, Ilona va l'aider à se relever et lui dit de rester assis comme il faut. Quand Ernest est à nouveau assis, Eugène lui demande s'ils peuvent partager le bout de pain. Ernest répond non et se l'engouffre dans la bouche. Alors Ilona, qui revient à sa place, dit « ben la prochaine fois, on f'ra attention Ernest. Parce qu'y faut pas être égoïste ». Eliot et Ernest entrent dans une discussion sur des accidents. Ilona reprend la lecture. Elle interrompt plusieurs fois.

0 :49 :26 – 1 :05 :53 Eliot se lève et demande « je peux aller faire un... j't'écoute d'abord, j'te jure (en regardant Ilona) » celle-ci lui dit « tu parles ». Eliot se lève complètement et sort du champ de la caméra. Ilona se retourne et lui dit « mais dis donc t'as très bien lu tout à l'heure » Eliot dit « d'accord j't'écoute ». Ilona lui dit « mais alors tu fais un bel avion. Y a des feuilles dedans (dans le bureau) ? ». Ernest se lève rapidement et dit « moi aussi ». A son passage vers elle, Ilona tend le bras vers Ernest et lui dit « mais Ernest j'aimerais bien qu'on lise un petit coup nous deux. (Ernest fait non du doigt) Mais oui » il va vers le bureau. Eugène se lève lui aussi et dit « moi j'vais dessiner alors ». A ce moment, Ilona regarde dans ma direction en pincant les lèvres et en soulevant les sourcils et les épaules. *Avec la caméra je me focalise sur les trois garçons.* On entend Ilona s'adresser à Edith, qui est la seule à être rester à table, « ben on va lire nous » et Edith de s'exclamer « ouhais ! ».

Les garçons sortent des feuilles du bureau et s'installent autour, sur le bureau. Ils sortent des crayons de couleur ou feutres (?), il y en a un qui fait un avion, puis le lance.

Edith choisit un livre dans le cageot, pendant ce temps Ilona secoue la nappe par la fenêtre. Edith va vers Ilona et lui montre le livre qu'elle a choisi, puis elles vont toutes les deux vers la grande table. A ce moment, un avion en papier vient piquer du nez sur Ilona. Eliot viens le rechercher et Ilona lui dit « non mais, vous restez corrects hein ? » Eliot relance l'avion et va retrouver les deux autres garçons.

0 :52 :52 Ilona demande à Edith de s'installer à la table, Edith lui montre un bricolage qui a été fait par des enfants. Du coup, toutes les deux restent un moment (environ 2 minutes) à l'observer, à lire les prénoms qui y sont écrits. Puis Ilona signifie par un « voilà on va lire » qu'elles passent à la lecture. Mais Edith est encore intriguée par le bricolage, Ilona regarde encore un peu avec elle, puis elle lui dit, en posant son bras sur ces épaules, « on va lire un p'tit coup parce que tu sais il ne reste plus que 10 minutes ».

0 :55 :38 Elles s'installent à la table et Edith commence à lire le titre sur la couverture, ainsi que le nom de l'auteur sans forcément savoir que c'est l'auteur, d'ailleurs Ilona le lui signifie. C'est Ilona qui tourne les premières pages, Edith se met à lire. Ilona regarde en direction des garçons et demande à Eliot de descendre de quelque part. On entend les commentaires des garçons, Ilona lève de temps en temps la tête pour voir ce qu'il se passe. Durant la lecture, elle reprend parfois Edith, lui demande de relire la phrase, lui explique ce qu'elle a lu.

1 :00 :00 Ilona demande à Ernest de descendre de quelque part. Puis on m'entend dire « non, non. Pas sur les tables », Ernest de répondre « d'acc ». Ilona et Edith regardent ce qui se passe avec Ernest. Ilona et Edith reprennent la lecture.

On entend « sur les chaises » et ma réponse « ni sur les chaises ». Je dois tenir dans les bras Ernest, car on entend celui-ci me demander de le lâcher, je lui demande quelque chose, il me répond « d'acc ».

1 :02 :00 Un des garçons demande s'ils peuvent partir, Ilona regarde sa montre et répond « non c'est encore trop vite ». Puis en s'adressant à Ernest, elle lui demande de venir lire un ou deux mots, elle répète deux fois s'il te plaît. Ernest refuse. C'est Eliot qui se propose pour venir lire « oui moi ». Eliot viens vers elles et monte sur la table, Ilona lui dit « alors choisis vite un livre ou bien tu veux lire ici ? ». Eliot reste quelques secondes à écouter, regarder Edith lire, puis il dit « non moi j'veux aller là-bas » et il descend de la table. A ce moment, Ilona lui dit « ben dis donc tu peux lire ici (elle prend le livre, qu'Edith est en train de lire) » Eliot refuse « non j'veux pas ». Eliot est à nouveau vers les deux autres garçons. Ilona regarde dans leur direction, attend quelques secondes, puis elle remet le livre devant Edith, secoue la tête et reprend là où elles en étaient restées. Ilona lance toujours quelques regards vers les garçons durant la lecture avec Edith.

Les trois garçons continuent toujours à discuter, jouer avec les avions en papier.

1 :05 :53 – 1 :14 :38 Un avion passe vers Ilona et Edith, Eugène vient le ramasser. Ilona alors leur dit « voilà les garçons c'est l'heure. Alors vous me dites aurevoir (elle tend le bras vers Eugène qui est juste derrière elle, comme pour qu'il lui donne la main ?) ». On entend un « aurevoir », puis Ilona ajoute « vous voulez me donner la main ? (en tendant le bras et la main) comme ça je sais » Eliot et Ernest arrivent vers elle et lui donnent la main, elle leur dit « à la semaine prochaine ». On entend des cris. Eugène arrive, tend la main et dit aurevoir. Ilona reprend la lecture avec Edith (chouette moment). Edith a envie de terminer le livre qu'elle lit. Le livre est

terminé et Ilona dit « eh ben voilà ça c'était une histoire très amusante, hein ? » Edith dit oui, Ilona ajoute « t'as bien aimé. Tout un livre (en prenant le livre dans la main) complet. (elle regarde sa montre) ben c'est l'heure ».

1 :14 :50 – 1 :18 :20 Un avion passe vers Ilona et Edith, Eugène vient le chercher. Ilona se lève et Edith lui dit « ce sera mon quatrième livre ». Edith se lève aussi, Ilona l'a félicité et range le livre dans le cageot. Ilona vérifie les dates de retour des livres. Edith est vers elle. Edith parle de son futur anniversaire. Ilona monte les chaises sur les tables. Puis Ilona l'aide à mettre son manteau. J'échange quelques mots avec Edith, Ilona me dit qu'elle rentre avec elle. Ilona demande à voir, j'arrête de filmer et je lui fais visionner la rencontre.

Remarques : en 0 :49 :26, on voit bien comment les enfants décident eux ce qu'ils veulent faire et quand. Le moment de lecture entre Edith et Ilona est joli !

RENCONTRE DU 07.06.05 (QUATRIEME ENREGISTREMENT)

Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :01 :56 Dans la salle de classe, j'installe la caméra. Ilona va vers la table. Eugène monte sur un banc d'école, Ilona appellent les deux garçons, Eugène et Eliot. Eliot voyant Eugène monter sur la table dit « ah ouhais (?) pas oublié (Eliot monte aussi sur le banc puis s'assiege sur la chaise qui est sur le banc) c'est moi devant ». Ilona s'approche d'eux et dit « non, non. Alors une minute le p'tit train pis après vous venez choisir un beau livre. Tu sais y a des nouveaux Eliot. Y a des nouveaux livres, Eliot. Y a des nouveaux livres Eliot. » Eliot voit par la fenêtre sa sœur, il l'a montre à Ilona. Ilona essaye à nouveau « allez venez vous savez que c'est pas bien de monter. C'est pas bien de monter. » Les deux garçons continuent de faire du bruit, de frapper à la fenêtre. Ilona s'en va.

Je m'approche d'eux et je leur demande « elle vous a dit quoi Mme X, une minute ? » Un des enfants me répond 10 minutes. Quand j'arrive vers eux, Eliot saute sur le bureau, coure et crie. Eugène descend lui aussi par le bureau. Ils vont jusqu'à la table.

Je leur demande si à la maison ils marchent aussi sur les tables, ils me répondent que oui. Je répète ma question, ils affirment que oui. Ilona leur dit « alors ça m'étonne que vos parents soient d'accord » Un des enfants répond que sa mère n'est pas d'accord mais qu'il monte quand même. *Je déplace la caméra.*

0 :01 :56 – 0 :21 :40 Les deux garçons sont l'un à côté de l'autre et regardent les livres. Eliot dit « ça c'est tes nouveaux livres, y sont pas du tout bien ». Les garçons feuilletent les livres, Ilona explique qu'elle est allée à la bibliothèque et qu'elle a rendu les livres que tout le monde avait lu. Mais il semble que les enfants ne l'écoutent pas vraiment. Ilona va prendre une chaise pour s'asseoir vers Eliot « j'me disais on va commencer Eliot. J'me disais (en m'adressant la parole) j'me mets un p'tit peu en r'trait ». Je lui dis de se mettre comme elle veut. Ilona s'approche entre les deux garçons et leur dit « j'me mets entre vous deux ». Les deux garçons d'une

voix forte disent « non ». Ilona rigole, s'assiege à côté d'Eliot et regarde les livres que les enfants sont en train de regarder.

0 :02 :59 – 0 :15 :25 Ilona demande « c'est lequel qui t'intéresse Eliot ? ». « c'est celui-là qui m'intéresse » dit-il en ouvrant le livre. Ilona lui dit « essaye donc de le lire. Tu vois comme c'est bien écrit grand ». Eliot commence à lire, Eugène lit en même temps que lui. Pendant un peu plus d'une minute, la lecture se fait à deux voix, et à un moment Eugène prend le livre des mains d'Eliot en disant « j'peux lire tous ces mots ». Eliot reprend le livre et le tire vers lui, mais Eugène se met à lire et Ilona l'écoute. Quand il a fini de lire la page, elle dit « alors toi tu vas lire ces mots Eliot », Eliot se met à lire. A deux reprises, Eugène va lire un mot à la place d'Eliot, à la deuxième fois, Eliot répète le mot puis cache la page de ses bras. Eliot raconte qu'il construit une voiture avec ses amis. Alors Ilona reprend le thème et en montrant les images, elle dit « vous avez le châssis ». Eliot continue, puis Ilona lui dit « tu peux lire Eliot » et c'est Eugène qui se met à lire. Eugène bloque sur un mot, alors Eliot tourne rapidement la page. Mais Ilona revient à la page précédente « non mais faut trouver ce mot parce que c'est intéressant », Eugène réussit à le lire, puis termine la page. Eliot tourne la page, Ilona fait un commentaire sur l'image, Eugène commence déjà à lire. Mais Eliot lui dit « pscht » et met son doigt sur le texte. Eugène répète ce qu'il a lu avant, Eliot redit « pscht » et fait le geste de lui mettre une petite tape, alors Eugène lui dit « vas-y essaye ». Ilona lui montre un mot « lit ce mot Eliot ». Eliot lit le mot en partie, Eugène complète. A la page suivante c'est Eugène qui lit. La page d'après, Ilona demande à Eliot de lire, il commence mais rapidement Eugène lit avant lui, cette fois-ci Ilona dit à Eugène de laisser Eliot lire. Eugène alors se retire un peu, je vais vers lui et lui demande s'il veut regarder un livre, il refuse, alors je le prends par les épaules et lui dit de le laisser tranquille. Eliot termine de lire la phrase, puis il raconte que son père le laisse conduire. Tandis qu'Eliot raconte, Eugène commence à lire, Eliot se met lui aussi à lire. Jusqu'à la fin du livre, la lecture se fera entre les deux garçons, Eugène est moins présent et Eliot plus confiant semble-t-il.

0 :15 :25 Ilona dit « eh ben voilà, il était intéressant celui-là ». Eliot referme le livre et le prend vers lui en disant « hé c'était mon chouchou ». Eugène s'adressant à Ilona demande « on peut manger maintenant ? on a lu les deux ». Sur ce, Ilona regarde sa montre. Je demande le livre à Eliot, avec un grand sourire il me le passe. Ilona ajoute « ou alors on laisse Anita avec Eliot, et pis on lit nous deux. D'accord ? (en regardant Eliot) »

0 :15 :41 – 0 :21 :40 Ilona se lève. Je demande à Eliot ce qu'il veut regarder et Eliot veut revoir le même livre, qu'il a déjà en partie lu. Ilona prend une autre chaise, va se mettre à côté d'Eugène et lui demande « lequel tu choisis ? ». Il montre un livre et Ilona lui dit « tu l'adores celui-là. C'est la même famille que les nez et pis t'adorait les nez ». Je vais m'asseoir vers Eliot, qui regarde "son" livre.

Eugène feuillette des pages et dit « on lit jusqu'à là ! », il alors un paquet de pages dans les mains et ajoute « tout ça ». Ilona lui demande « tu veux commencer depuis le milieu ou depuis le début ? » et Eugène de répondre d'une petite voix « le début ». Ilona accepte et avant qu'Eugène ne commence à lire, elle lui dit qu'il a fait des progrès.

Eugène a lu une page, à la page suivante, Ilona dit « ça on avait déjà lu hein ? », Eugène confirme et feuillette les pages, puis s'arrête à une « là ». Ilona montrant du doigt le haut d'une page dit « ben alors on commence là » mais Eugène refuse, tourne les pages, s'arrête à une et commence à lire. Il lit quelques pages, puis il en tourne quelques unes et dit « (?) dit jusqu'à là » (on peut comprendre qu'il signifie jusqu'où il veut lire), d'ailleurs Ilona lui répond « mais oui, après on en prend un

autre ». Eugène lui dit « non après après (on part ?) » et continue de lire. Puis il arrive à une page, regarde l'image et fait une remarque, alors Ilona lui réplique « ah écoute si tu lis tu vas comprendre. Lis » Eugène se met à lire, il termine et semble comprendre pourquoi sur l'image un couteau coupe des balles de tennis. Mais quand il voit Eliot se lever, il demande à Ilona « après j'peux aller voir » et se lève sans attendre la réponse.

Pendant ce temps, Eliot m'explique où ils en sont dans la construction de leur voiture. Puis il me demande s'il peut aller dessiner la voiture au tableau, j'accepte, il se lève.

0 :21 :40 – 0 :26 :55 Ilona se retrouve seule à la table, elle regarde sa montre. Elle décide d'aller couper le pain pendant ce temps. Les deux garçons sont au tableau, Eliot a une règle et une craie à la main, il dessine. Eugène regarde. Ilona vient vers Eliot et lui dit « c'que tu dessines maintenant c'est justement le châssis », puis elle retourne couper le pain.

Pendant que les enfants sont au tableau, Ilona prépare les 4 heures.

0 :26 :09 Eugène laisse Eliot dessiner et il s'en va en courant vers la table où les 4 heures sont préparés. Eugène arrive et dit « t'as pas de branches de chocolat », Ilona le rassure « mais ouiii je ne les ai pas oubliées ». Puis, Eugène repart vers le tableau. Ilona apporte encore le sirop et leur dit « alors vous venez prendre les 4 heures ? »

0 :26 :58 – 0 :46 :23 Eugène s'assie à table, Ilona sort les branches de chocolat. Eugène prend un bout de pain, puis en touche un autre et dit en regardant Ilona « j'l'ai touché », alors Ilona lui dit « tu te rappelles ce qu'on a dit on les touche pas tous ». Elle appelle Eliot et avant de s'asseoir leur demande « vous voudriez que je vous lise comme d'habitude les... (elle cherche dans un sac) ceux-ci (montre le livre à Eugène) » Eugène dit « ouhais », Ilona ajoute « vous aimez bien ça ».

On entend Eliot qui crie « j'ai écrit qu'que chose. (et comme Eugène viens voir) tu dois rien lui dire ». Eliot et Eugène viennent s'asseoir à table et mangent.

Ilona dit à Eugène qu'elle trouve qu'il a fait de grands progrès et pour Eliot, elle lui dit que ça commence de venir. Ilona ouvre le livre et leur demande si le repassage les intéresse et elle commence à leur lire l'histoire. Durant la lecture elle leur montre les images. Puis une discussion s'engage sur les trampoline et par la suite sur les membres cassés. Eliot montre après un truc et alors qu'il est debout, il s'en va (0 :39 :06). Ilona le reprend et lui dit de rester à table, tant qu'il n'a pas fini. Eliot ne revient pas, alors Ilona va vers lui, et Eugène, qui était à table, part lui aussi. Eliot revient à table, ainis qu'Ilona qui dit à Eugène de revenir « Eugène vient, vous n'avez pas fini votre gobelet (elle regarde dans celui d'Eugène) ah oui Eugène il a fini. (elle regarde dans celui d'Eliot) viens finir avant que ce soit renversé » Eliot finit son gobelet. Ilona appelle encore Eugène, qui finalement arrive en courant.

Les deux garçons sont à table, alors je leur dit que si on veut faire quelque chose on demande avant, car sinon ce n'est pas très poli. Eliot demande pour aller aux toilettes. Eugène est allé chercher de l'eau et revient à table, puis tout-à-coup part en courant en disant « j'y vais vite ». Alors je dis « hé », Eugène s'arrête net, Ilona me regarde et lui dit en levant l'index « tu attends qu'il revienne s'il te plaît ». Eugène rapidement dit « il a fini », mais je lui dis « mais tu attends qui revienne ». Eliot revient et Eugène va aux toilettes. Eliot a trouvé un avion, il le lance. Ilona lui dit « viens choisir un livre dans tout ce choix », Eliot ne répond pas, lance son avion et va plus loin. Alors je dis à Eliot « tu as entendu ce qu'elle t'a dit ? », Ilona lui explique

« viens choisir un livre ça fait plus longtemps maintenant (elle regarde sa montre) quelques minutes » et j'ajoute « tu as eu une pause là maintenant c'est bon ». Eugène arrive des toilettes. Finalement, Eliot viens à la table, où Ilona mange toujours. Elle lui dit de choisir un livre, mais un autre que celui des voitures, Eliot refuse. Ilona ajoute « mais oui on est là pour ça », Eliot repart et sort du champ de la caméra. Ilona va pour ranger le pain, mais Eugène lui dit qu'il en veut encore, ainsi qu'Eliot, alors elle coupe le pain en deux. Les enfants mangent leur bout de pain à la table, après une remarque d'Ilona. Ils font un peu les imbéciles, mais sans bruit, nous avons le dos tourné. Eugène renverse son gobelet.

Tout le monde se retrouve vers le tableau, je dois lire, regarder ce qu'à fait Eliot, alors Ilona dit « ah ouhais d'accord. Elle lit pis après on retourne à la table ». On regarde le dessin, on fait des commentaires puis Ilona dit « voilà venez.

0 :46 :24 – 0 :52 :21 J'te propose de lire quelques pages de celui qui lisait Eugène » alors Eliot répond « d'accord c'est moi qui lit et c'est moi en premier qui va partir » Ilona accepte, Eliot crie « ouh » et coure vers la table, ainsi qu'Eugène. Alors Ilona leur dit qu'ils partiront ensemble. Ilona dit à Eugène de choisir un livre, il en prend un et elle en donne un à Eliot. Alors Eugène dit « lit avec moi » et Ilona lui dit qu'elle va se mettre entre les deux, cette fois. Eliot dit « non » et Eugène répète « lit avec moi », Eliot ajoute « c'est moi qui lit en premier parce que ». Ilona répond « ben ouhais » à Eliot, alors celui-ci rigole et du coup Eugène dit, en frappant du poing sur la table, « non c'est moi merde ». Eugène revient à la charge, sur un ton plaintif « oh non j'dois lire en premier ». Je lui demande s'il veut lire avec moi, et c'est un « ah ouhais » qui m'est donné comme réponse. Ilona ajoute « justement comme ça vous pourrez sortir ensemble. Formidable ».

Je m'asseye à côté d'Eugène et nous commençons à lire.

Ilona dit à Eliot « choisi quelques pages qui te plaisent », Eliot tourne les pages et précise à Ilona « j'lis juste une page ». Ilona lui dit que c'est rien du tout une page. Alors Eliot réplique « j'en ai rien à battre », Ilona alors lui explique « ah ouhais, tu te rends compte que c'est utile de savoir lire, parce qu'on comprend beaucoup de choses ». Eliot commence à lire. Durant la lecture, Ilona travaille les syllabes avec lui et cela ne doit pas être la première fois car elle dit « tu te rappelles » (0 :48 :38). A un moment, lorsqu'Ilona tourne la page, Eliot montre du doigt une page et dit « encore celui-là et j'ai gagné », alors Ilona répond « encore quelques unes, jusqu'à 4 heures » Eliot refuse. Il lit la fameuse page, Ilona la tourne, montre du doigt le début du texte, Eliot dit « encore celle-là » et se remet à lire. A la fin de la page, Eliot dit « vas-y » et se lève, Ilona lui dit « viens encore (regarde sa montre) encore quelques minutes ». Eliot refuse, Ilona réitère sa demande, il refuse, va vers la porte et dit aurevoir. Ilona se retourne pour le voir « viens donner la main ». Du coup, Eugène tend la main à Ilona, lui dit aurevoir puis remet ça avec moi. Arrive Eliot qui nous serre la main à chacune. Dès qu'ils nous ont serré la main, les garçons partent en courant.

A la suite, Ilona et moi commençons à discuter, nous restons un certain temps, une partie est filmée.

Remarques : Il me semble qu'Ilona fait souvent des liens ou tente de leur faire voire des liens entre ce qu'ils font et des connaissances générales, ex. lorsqu'Eliot dessine la voiture. En fonction de sa position et de la position des enfants, l'attention des enfants change, je crois.

GROUPE IVAN

RENCONTRE DU 14.03.05 (PREMIER ENREGISTREMENT)

Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :20 :55 Les enfants sont déjà installés autour de la petite table, Ivan pose sur la table le pain, le chocolat, le sirop et les verres. Pendant ce temps j'installe la caméra, puis je m'assie avec eux. Les enfants discutent entre eux, surtout les deux garçons, tandis qu'Ivan leur coupe du pain et que je leur sert du sirop. Ivan et moi mangions avec les enfants.

A un moment (0 :03 :00) Ivan interpelle les deux garçons et leur dit : « On aimerait écouté Anita, tu crois qu'elle ne veut pas parler, vous parlez tout le temps » Les deux garçons continuent à parler entre eux. Discussion autour du cortège de carnaval entre enfants. Discussion parallèle entre les deux adultes. Emma, la seule fille du groupe, reste plutôt en retrait, intervient de temps en temps.

Ivan leur donne encore du pain et du chocolat. Au bout d'un moment, Ivan commence à ranger, les enfants donnent un petit coup de main. Les deux garçons se tiennent par les bras et se secouent, intervient alors Ivan : « Bon ben vous hein. Faudra commencez (...) à être sages ».

0 :21 :00 – 0 :38 :50 Ivan prend un album et nous échangeons nos places (j'étais assise sur la chaise à roulettes). Ivan pose le livre sur la table, les deux garçons discutent toujours ensemble, mais quand Edouard voit le livre sur la table, il le prend et dit : « c'est moi qui lit ». Il l'ouvre le livre. Alors Ivan dit : « on commence. On laisse Anita commencer, donner le ton. Ou bien non vous voulez... » Ivan me donne le livre et signifie à Edouard qu'il lira après.

0 :21 :54 – 0 :23 :00 Je commence à lire, à ce moment Emile prend la main d'Edouard, alors Ivan le prend par le poignet d'Emile, le regarde et lève l'index, sur ce Emile arrête. Je lis une ou deux pages et je passe la main à Edouard. Emile s'écrie : « déjà », je lui explique qu'ainsi tout le monde pourra lire.

0 :23 :07 – 0 :25 :30 Edouard prend le livre vers lui et commence à lire. Lors de la lecture tout le monde est attentif. Au bout d'un moment, Ivan montre du doigt un endroit du livre et dit : « Encore ça et pis on passe ». Edouard arrive au bout de la page et Emile demande à voir les images, il prend donc le livre vers lui pour les regarder. Ivan lui dit que c'est lui qui continue.

0 :25 :35 – 0 :27 :27 Emile commence la lecture et il y met du ton. Arrivé à la deuxième page, Ivan lui dit qu'après celle-ci il s'arrête. A la fin de la page, Ivan prend le livre et le place devant Emma.

0 :27 :30 – 0 :32 :17 Emma demande à Ivan pourquoi il ne lit pas. Ivan lui répond que je l'ai remplacé et ajoute pour rire (du moins c'est ce qu'il dit) que lorsque je suis là il n'ose pas lire. Emma commence à lire, à un moment de l'histoire le personnage principal fait un mauvais choix, il prend le chemin qui mène vers un loup, Emma tourne la page et avant de reprendre la lecture, elle dit : « J'ai peur ». Emma continue à lire. A la fin d'une page, Ivan lui demande si elle veut passer ou encore lire. Emma décide de passer. Alors Edouard tend la main pour prendre le livre,

Emma le retire et lui dit « non, c'est pas toi, méchant loup » et elle pose le livre devant moi.

0 :32 :20 – 0 :34 :12 Je commence à lire. Au bout de deux pages je passe le livre à Edouard « Voilà, à toi ».

0 :34 :15 - 0 :36 :29 Edouard commence à lire et prend une toute petite voix (pour "jouer" le personnage principal, un petit lapin). Les autres enfants rigolent. Ivan demande le silence par un chut et ajoute « on écoute ». Edouard finit à peine une page qu'Emile fait le geste de lui prendre le livre, mais Edouard refuse et continue. Edouard reprend une petite voix pour illustrer le petit lapin, les autres enfants rigolent un peu. Il s'arrête et demande s'il peut lire encore un bout. Ivan accepte mais lui demande de reprendre sa voix normale. Edouard continue. A la fin du bout, Emile prend le livre devant lui et tourne la page.

0 :36 :30 – 0 :38 :15 Emile commence à lire. Il vient de terminer à lire une page qu'Emma dit déjà « à moi ». Emile tourne la page et Emma en désignant la fin d'une page dit : « après c'est à moi ». Emile lit et il prend une petite voix, pour faire la même chose qu'Edouard ? Ivan lui dit qu'il ne comprend rien et lui demande de mieux parler. Emile reprend une voix audible. Fini la page, Emma prend le livre vers elle.

0 :38 :15 – 0 :38 :48 Avant qu'Emma ne commence à lire, Ivan annonce qu' « après on fait un jeu ». Un "ouhais" s'entend et Emma commence à lire. Arrivée à la fin de l'histoire, elle referme l'album et dit « fini l'histoire ».

0 :38 :50 – 0 :39 :40 Ivan demande aux enfants s'ils savent qu'ils sont filmés, les enfants répondent par la positive. Alors, là ils commencent à faire des grimaces, Edouard demande à mettre les lunettes d'Emile. Les deux garçons font un peu des cris, Ivan les reprend « qu'est-ce qu'on a dit ? », les enfants répondent « pas crier ». Ivan se lève et va chercher . Les enfants continuent à faire des grimaces, à regarder en direction de la caméra et Emma vient même juste devant et se tortille. Je lui demande de retourner à sa place. Ivan s'installe à nouveau à la table avec un magazine de jeux pour enfants et crayon ou stylo, les enfants sont autour de la table.

0 :39 :40 – 0 :57 :44 Ivan ouvre le magazine à la page (?) et annonce « Alors aujourd'hui on fait celui-là », Emma crie « Ouhaï ». Ivan ajoute « pas trop de bruit ». Ivan explique la démarche du jeu par où commencer, quelle image regarder, etc. « Alors on prend le un déjà ». Les enfants sont très actifs pendant le jeu et Ivan les laissent chercher, les aident. C'est lui qui a le crayon et qui écrit, mais soit les enfants épellent le mot, soit c'est Ivan. Ivan gère les tours de réponse, il fait en sorte que chaque enfant puissent donner une réponse. Les enfants jubilent lorsqu'ils trouvent la bonne réponse.

Lors de ce moment les enfants lèvent la main, mais n'attendent pas forcément qu'Ivan leur donne la parole. Les enfants bougent beaucoup plus que pendant la lecture.

Le jeu terminé, Ivan dit « Ben voilà aujourd'hui on a pis mis des coches, on ne sait pas qui a gagné. On va arrêté ? On a fini pour aujourd'hui » Ivan referme le magazine et pose le crayon et dit « Voilà ».

Séquence intéressante !

0 :57 :45 – 0 :58 :54 Juste après le voilà d'Ivan, Emile se lève et dit « Au revoir ». Ivan leur demande de me serrer la main, ce qu'ils font. Ivan demande le silence et leur demande si la semaine prochaine ils sont là, s'ils n'ont pas les

vacances. Les trois enfants sautillent, bougent. Ivan se lève et se met vers la porte et l'ouvre, à ce moment Emile et Edouard arrivent et Ivan leur tend la main. Les enfants sortent en courant, Ivan referme la porte derrière eux.

Remarques : Ivan reprend surtout Emma lors de la lecture, par rapport à des mots. Comparé à Irène, Ivan est moins interactif (me semble-t-il) durant la lecture. Dans les deux groupes (Irène, Ivan) il me semble que les enfants ont trouvé leur place, que les intervenants ont réussi à leur donner à chacun une place.

RENCONTRE DU 21.03.05 (DEUXIEME ENREGISTREMENT)

Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :03 :10 A la bibliothèque, les enfants sont déjà là, ils attendent Ivan. Les deux garçons sont dans un coin de la bibliothèque, dans un cube ils lisent un livre. Ivan leur demande s'ils ont choisi un livre, comme ce n'est pas le cas, il leur demande de choisir un livre où il y a plus à lire que la dernière fois, ou alors ils en prennent deux. Les enfants regardent, cherchent dans les casiers des livres, les feuilletent, Ivan regarde les livres qu'ils ont choisi. Deux livres sont choisis et un « Au boulot » d'Ivan fait poser le livre qu'Emma était en train de regarder ou lire. Tout le monde se dirige vers la salle.

0 :03 :30 – 0 :03 :10 Dans la petite salle, les enfants se courent après autour de la table. Ivan arrive, il les laisse courir pendant un moment (25 sec), puis il se dirige vers sa place, là où se trouve la chaise de bureau avec dossier et roulettes. Et il dit « voilà on y va, on s'assied », sur ce les enfants arrêtent de courir et s'asseyent (Emma est à la même place que la dernière fois, par contre Edouard et Emile ont interverti leurs places).

0 :04 :16 – 0 :19 :20 Ivan leur demande par lequel ils veulent commencer. Du coup, Edouard et Emma s'emparent des livres, lisent les titres, feuilletent les pages. Emma au bout de quelques instants referme celui qu'elle a dans les mains et dit en désignant le livre d'Edouard « on lit celui-là ». Emma garde tout contre elle le livre, Emile tente de le lui prendre, Emma le lui retire et le colle contre sa poitrine. Edouard alors dit « regardez, je vais vous faire marrer » et il commence à lire en chantonnant. Ivan me demande où est-ce que je veux me mettre, je lui réponds qu'il s'installe où il a l'habitude et moi je prendrai le tabouret. Emma me fais une place vers elle. Ivan leur dit « on veut commencer par les 4 heures ou bien ? » un "oui" collectif lui répond (0 :5 :19). Ivan sort les verres en plastique, la bouteille de sirop et un cornet avec la nourriture. Edouard se sert de sirop, Ivan lui reprend la bouteille et en verse à tout le monde. Ivan leur tend le sac et leur dit se servir de pain tartiné au fromage Gala. Pendant qu'ils mangent les enfants discutent entre eux. Ivan leur demande ce qu'ils ont prévu durant les vacances, chaque enfant répond. Deuxième tournée de sirop et de pain.

0 : 19 :05 Ivan annonce « puisque Emile a fini, on va commencer de lire pendant qu'on fini » Ivan cherche les livres, j'en trouve un et lui tend.

0 :19:22 – 0 :19 :20 Ivan tend l'album à Emile « on prend celui-là déjà ». Ivan demande si c'est propre (la table n'a pas encore été nettoyée) et pousse des miettes avec sa main. Emile lit le titre « Petit chien a perdu la tête », les deux autres enfants qui parlaient il y a encore peu, se taisent et écoutent. Emile montre la couverture en disant « Regardez, il a plus de tête ». Ivan me demande si je veux encore un pain, je refuse, du coup Emma dit qu'elle en veut encore un. Ivan le lui emballe et lui dit que ce sera pour quand elle rentre chez elle. Pendant ce temps Emile ouvre le livre et se prépare à commencer à lire.

0 :20 :07 – 0 :24 :14 Emile lit, les deux autres enfants finissent de manger, écoutent et regardent les images. Ivan nettoie la table, range les gobelets vides. A un moment, Emile enlève le livre de la table et le met à hauteur de ses genoux, alors Ivan réagit « Non, maintenant le livre il reste là et on lit » en désignant la table. Emile reprend la lecture et Ivan sort de son sac des chocolats qu'il distribue à chacun. A un moment où Emile arrive à la fin d'une page et la tourne, Ivan annonce le changement de lecteur.

0 :24 :16 – 0 :28 :50 Edouard commence à lire. Emma rit, Emile fait un bruit, Ivan demande le silence par un "chut". Edouard continue et lit parfois en chantonnant. Emma fait la remarque qu'il chante, Ivan lui dit alors « ce n'est pas la chorale ici ». Edouard reprend sans chantonner puis recommence, Emile lui dit d'arrêter. Edouard continue sans chantonner. Après quelques pages, Ivan lui montre la page et annonce que ce sera la dernière « puis après on passe ». Quand Edouard arrive à la fin de la dite page et la tourne, Ivan prend le livre et le met devant Emma, en disant : « on passe plus loin ».

0 :28 :55 – 0 :35 :32 Emma se met à lire. Emile qui voit le cornet d'Emma (avec son bout de pain) le prend. Emma s'arrête de lire et le reprend, Emile en profite pour lui prendre le livre. Emma l'interpelle par son prénom et lui reprend le livre, en cet instant Ivan lui dit de rester tranquille. Emma reprend la lecture et croche sur un mot, alors Emile le prononce. Au bout d'un petit moment, Edouard prend le deuxième livre, le feuillette, sans faire de bruit. Emile regarde et écoute toujours Emma lire. Quand Emile se trouve un peu bancal sur son tabouret, il suffit qu'Ivan le regarde et Emile s'excuse et se tient correctement. Emma finit une page et la tourne, alors Ivan dit « encore cette page, ces deux pages. Et c'est bientôt la fin » Puis il regarde combien de pages il reste jusqu'à la fin. Les garçons font des bruits tel que "patch" et jouent avec les mains, Ivan leur dit de se taire. Emma continue à lire, les deux garçons sont attentifs et regardent les images, Emile reprend parfois Emma. Emma termine et referme le livre.

0 :35 :32 – 0 :44 :32 Ivan prend le deuxième livre, qui était posé devant Edouard, et ajoute « Voilà, ils lisent pas trop mal ». Edouard fait un commentaire à propos du deuxième livre « non celui il est archi nul » Ivan demande des explications, alors Edouard répond « il est long et pis il est écrit petit ». Alors Ivan propose que je lise, je lui répond que je ne veux pas prendre sa place, il me dit qu'il reste encore dix minutes « et ils se tiennent au moins sages comme ça ». Alors je commence à lire. Les enfants sont penchés sur l'album. Durant la lecture, les enfants font quelques commentaires. J'arrive à la fin du premier chapitre et je demande « encore un chapitre » Ivan leur demande s'ils préfèrent lire. Edouard lui répond « non j'aime bien quand elle lit, c'est marrant, c'est comme un rêve » (0 :40 :30) Ivan ajoute qu'ils sont plus sages et qu'ils apprennent aussi quelque chose. Edouard ajoute « ça me fait rêver ». Je reprend la lecture. J'arrive à la fin d'un chapitre, un petit moment de silence et Emile tourne la page, je l'arrête et lui demande de faire doucement. Ivan ajoute qu'il faut prendre soin des livres. Je commence un nouveau chapitre. A la fin

du chapitre mon "voilà" et suivi de la proposition d'Ivan de faire un jeu, les enfants crient "ouhais".

0 :44:33 – 1 :07 :09 Emma scande "un jeu un jeu", je referme l'album et le pose sur l'autre qui est devant Emma. Alors celle-ci les prend les deux et voilà qu'Emile veut lui les prendre. Commence entre les deux un échange de "mais non ! mais oui !" Ivan intervient par un "chut" d'abord mais comme cela n'a aucun effet, il serre un peu le bras d'Emile, le regarde et dit « c'est fini ce bruit ». Emile se calme, Ivan sort le magazine de jeux, Emma pose les livres. Emile prend le magazine, le feuillette et choisit un jeu. Ivan reprend le magazine et choisit une page du magazine.

Séquence jeu intéressante !

0 :45 :14 – 0 :52 :25 Ivan le stylo à la main désigne un jeu « on commence avec le petit ici », les enfants se rapprochent. « Alors regardez bien les images » et Ivan et les enfants commencent le jeu. A un moment, Emma dit « bleu », Ivan note et Edouard conteste le fait que ce soit Emma qui a trouvé, ou plutôt la légitimité de sa réponse, car elle n'a pas levé la main (0 :45 :15). Problème de stylo, qui ne fonctionne pas, je lui en donne un. Deux minutes après, même scénario, lorsqu'Emma trouve une réponse, Edouard conteste le fait qu'elle pouvait donner la réponse, car elle n'a pas levé la main, mais Ivan lui rétorque que c'était son tour. Ivan est attentif pour que chaque enfant puisse donner une réponse et non pas toujours le même. Le premier jeu est terminé « voilà on a fini. On prend celui-là » en désignant du stylo le jeu sur la page d'à côté.

0 :52 :29 – 0 : Edouard tout-de-suite pointe du doigt une image et « je sais j'en ai trouvé un. Dé ». Puis les autres, à leur tour trouve une réponse. Lorsque pour la deuxième fois Emma trouve une réponse, Emile l'embête avec le stylo qui ne fonctionne pas, Ivan le reprend et lui demande s'il veut toujours jouer. Emile répond par l'affirmative et cesse d'embêter⁵³. Au bout d'un moment les enfants sont un peu dissipés, Ivan les reprend gentiment. Emma qui avait démonté totalement le crayon qui ne fonctionnait pas et à nouveau attentive et donne des réponses. D'ailleurs Ivan remarque qu'elle a fait des progrès car au début elle ne disait presque rien (0 :57 :23). Emile et Emma se taquent mutuellement, au bout de quelques secondes Ivan glisse son bras entre les deux et regarde Emile⁵⁴, les deux enfants s'arrêtent. Lorsque les enfants ne trouvent pas, Ivan les aide en leur donnant des indices, ex : « Y a des grenouilles, y a des nénuphars, c'est des... » (1 :00 :30). Il semble que les enfants commencent à se disperser, ils bougent plus, jouent avec les mains. Vers la fin, je suis aussi invitée à participer au jeu par Ivan et c'est ce que je fais. Le jeu est terminé « voilà on arrête, d'accord ». Ivan rebouche le stylo. Emile fait remarquer par une question à propos du jeu, que celui-ci n'est pas terminé. Emile ne reste pas à chercher la réponse, il va vers Edouard et tout les deux commencent à jouer, seule Emma reste auprès d'Ivan à chercher. Ivan dit aux deux autres « on s'asseye encore un petit coup » ce qu'ils font. Ensemble ils cherchent et trouvent la réponse. Il est intéressant de constater que la réponse a été trouvée par Emile (index) grâce à Emma, qui en premier parle de doigt. Mais Ivan félicite uniquement Emma, puis il entreprend de lui faire dire le nom des doigts de la main, car lui-même n'est pas sûr. Les deux garçons "jouent".

⁵³ Ici, je suppose qu'Emile sait que la question d'Ivan sous-entend que s'il continue sur sa lancée, Ivan n'hésitera pas à le faire sortir.

⁵⁴ Il apparaît qu'Emile sait qu'Ivan peut lui prendre le bras, donc il s'arrête. Je sais qu'Ivan a pris une fois le bras d'Emile pour le calmer.

1 :07:10 – 1 :10 :20 Edouard est vers la fenêtre, Ivan lui dit de s'en éloigner et de la fermer. Ivan dit à Emma, qui est toujours vers lui assise sur la table, qu'il les trouvent drôlement bruyants aujourd'hui et que la prochaine fois, il va reprendre ça en main. Edouard arrive vers Ivan et demande ce qu'ils font maintenant, Ivan lui répond que c'est fini, qu'il cinq heures. Emma montre son envie de rester par un « oh non ». Emma toujours sur la table, les deux garçons tournicotent et se chahutent, d'ailleurs Emile crie, Ivan de dire « on ne gueule pas, j'ai d'jà dit ». Ivan, qui range la nourriture, propose du sirop. Emile dit aurevoir et se dirige vers la porte, Ivan lui demande d'attendre « on sort tous ensemble ». Pendant qu'Ivan continue à ranger, Emile va à nouveau vers la porte et là Ivan le reprend « vous dites aurevoir avant de partir à tout le monde » Emile va donc vers Ivan et lui tend la main, ainsi qu'Edouard et Emma. Puis tous les trois viennent vers moi pour me saluer et ils sortent. Les enfants commencent à courir dans le couloir, alors Ivan va vers eux dans le corridor, et leur demande de ne pas faire de bruit (la bibliothèque est tout près) de s'habiller et s'ils ont rapporter les livres. Comme les enfants lui disent que non, Ivan vient les chercher dans la salle et les leur apporte. Aucun des enfants ne veut les rapporter, alors Ivan se propose de le faire et leur signifie encore une fois qu'il ne veut pas entendre de bruit. Ivan revient, il termine de ranger ses affaires et ne s'occupe plus des enfants, bien qu'Emma revienne en disant qu'Emile veut la taper.

Remarques : Ivan ne fait pas de commentaires à propos des images des albums, les albums ne sont apparemment pas des objets de conversation, comme chez Irène, me semble-t-il.

Lorsque les enfants tournent trop autour de la caméra, je leur signifie qu'ils sont trop près, et cela aussi chez Irène.

RENCONTRE DU 02.05.05 (TROISIEME ENREGISTREMENT)

Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :08 :45 A la bibliothèque, je rencontre Emma qui joue avec un jeu en bois, sur une petite table. Les deux garçons arrivent. Quelques mots sont échangés avec Emma, je lui demande ce qu'elle aime dans LFL, sa réponse est : manger et lire. Emma continue les jeux et je regarde le livre qu'elle a choisi "Encore un jour sans papa"⁵⁵. Je laisse Emma et vais voir les garçons, qui sont dans "leur" coin. La caméra est dans ma main, comme si je la portais sans filmer. Les deux garçons lisent, regardent une B.D. "Spiderman", ils me montrent le livre qu'ils ont choisi, une B.D. de la suite "Petit Vampire". Emile me dit qu'il préfère les B.D. car il peut les lire tout seul, « on peut faire comme ça » me dit-il en passant d'une page à l'autre, sans trop s'attarder sur les pages⁵⁶. Edouard regarde les images de Spiderman et fait des commentaires. Ivan arrive et leur demande si c'est les livres qu'ils ont choisi. Les enfants lui donne Petit Vampire et Ivan le regarde, on entend un des garçons dire « il va dire non » et l'autre répondre « mais non c'est de la lecture ».

⁵⁵ Intéressant sachant que le papa d'Emma est parti de la maison (source M. Guyot).

⁵⁶ Pourtant Emile lit bien et paraît comprendre lorsqu'il lit.

Ivan a l'air sceptique devant la B.D. « ouhais, ouhais, qu'est-ce que vous en pensez » dit-il en s'adressant à moi. Une discussion s'engage sur la B.D., Ivan est étonné lorsque je lui dit que moi aussi j'aime bien les B.D. Finalement il accepte de prendre la B.D. et invite les enfants à venir « dis dont y a pas de place pour nous là, on est obligé de partir ailleurs. On y va ? » Les enfants sortent de leur coin et demandent s'ils peuvent prendre Spiderman, Ivan regarde le livre et me demande si je connais, je lui explique en quelques mots ce que font et sont les superhéros. Ivan n'est pas convaincu, il veut le laisser mais les deux garçons demandent s'ils peuvent quand même le prendre. Edouard ajoute qu'il le liront que les deux, lui et Emile. Ivan qu'ils peuvent le prendre et que lorsqu'il y aura les jeux ils pourront le lire. Tout le monde se déplace vers la petite salle.

0 :08 :50 – 0 :30 :47 Les deux garçons s'installent autour de la table⁵⁷, ainsi qu'Ivan et Emma. Ivan leur dit « Alors on laisse les livres à côté pendant qu'on mange » Edouard demande si en mangeant ils (lui et Emile) peuvent lire Spiderman, Emile refuse et lui prend des mains pour le poser vers les autres livres. Pendant qu'Ivan pose ses affaires, les deux garçons discutent entre eux, puis Ivan s'assied sur la chaise et leur dit « Dis dont les deux il me semble que vous parlez plus que les filles vous deux ou bien ». Du coup, les deux garçons se taisent et Ivan apporte le sac qui contient la nourriture et demande « qui c'est qu'a faim ? » et Emma dit « moi » en levant bien haut la main. Pendant qu'Ivan sort le pain, des yoghourts, les verres. Les garçons font une pyramide avec les yoghourts et les verres, je m'installe et Ivan demande le silence « maintenant vous mangez vous vous taisez un peu ». Les enfants commencent à manger, Emma n'a pas de yoghourt car elle n'aime que les natures, "sans trucs dedans". Ivan lui propose de goûter un mocca et si elle n'aime pas il le mange lui. Il dit aux enfants de manger proprement. Ivan coupe le pain et le distribue. Emma n'aime pas le mocca, alors Ivan lui donne quelque chose d'autre et lui verse du sirop, puisqu'elle n'a pas de yoghourt. Les autres auront du sirop quand leur yoghourt seront terminés. Discussion sur les arômes appréciés ou non. Puis Edouard raconte une histoire d'une fille de sa classe qui veut changer de nom. Ivan ne fait pas de commentaires, paraît écouter car regarde Edouard de temps en temps, tout en coupant du pain et en mangeant son yoghourt. Lorsqu'Edouard termine son histoire, seul Emile lui dit quelque chose et les deux discutent entre eux. A ce moment, Ivan engage une conversation avec moi. Emile demande un deuxième yoghourt.

A un moment Ivan leur dit qu'ils iront bientôt à la grotte.

Edouard demande un deuxième yoghourt et Emma du pain. Ivan verse du sirop aux enfants. Les deux garçons sont toujours en grande conversation.

Ivan commence à ranger les yoghourts vides, le pain et distribue des mars.

Les deux garçons commencent à se toucher la tête avec les mains, alors Ivan prend un peu une grosse voix et leur dit « non arrêtez je vous ai dit. Voulez pas que je vous tire les oreilles ou bien » Edouard de répondre « non merci ». Les deux garçons se calment mais recommencent à discuter. Alors Ivan leur propose de voir s'ils tiennent sans parler pendant qu'ils finissent de manger, les enfants acceptent. Ils tiennent un petit moment, mais Emile ne peut s'empêcher de faire des grimaces. Le moment de silence arrive lorsqu'ils mangent leur mars. Ivan finit de ranger et de nettoyer la table, Emma l'aide.

⁵⁷ Cette fois-ci ils reprennent les mêmes places que la dernière fois que j'ai filmé. Je suppose que les places étaient les mêmes lors des rencontres entre mon 2^{ème} et 3^{ème} enregistrement.

Edouard qui a fini son mars va chercher le livre, il prend la B.D. Petit Vampire, pendant ce temps Emile termine son sirop et Emma finit de nettoyer la table. Edouard s'installe à table et pose le livre. Ivan prend le livre devant lui et l'ouvre en ajoutant « maintenant vous vous tenez tranquilles, (...) tenez bien. » Ivan s'adresse ensuite à Emile en lui montrant le milieu de la table « Toi tu te mets au milieu de la table. Ici. Je veux pas de... » (de la main, Ivan relie les bras des deux garçons. Je comprends qu'il ne veut pas que les garçons soient trop proches physiquement). Emma demande d'aller aux toilettes.

0 :30 :48 – 1 :09 :30 Ivan a la B.D. ouverte devant lui, Edouard tapote sur la page en demandant s'il peut lire. Emma dit qu'elle regarde Petit Vampire à la télé, quelques échanges sur ce sujet. Ivan s'adressant à Edouard demande s'il commence et il lui donne le livre. Ivan lui demande d'attendre Emma avant de lire. En attendant Edouard regarde les images, Emile s'approche, alors Ivan lui dit tout en le poussant légèrement « tu restes au milieu de la table. Je veux pas de contacts sans arrêt. Parce que je sais c'que ça donne. Tu mets le tabouret au milieu ».

0 :31 :39 – 0 :36 :12 Edouard demande s'il peut lire. Sur un signe de la tête d'Ivan, il commence à lire. *Je déplace la caméra.* Emile est attentif et parfois rigole. Emma, qui était aux toilettes, arrive au bout de quelques minutes. En 0 :34 :30, Emile fait une remarque à Edouard par rapport au texte lu, qui a ajouté un mot qui n'était pas écrit. Edouard continue, puis à un moment Ivan le reprend sur sa lecture et lui dit de passer au suivant. Au moment où il va passer le livre à Emile, Edouard lui demande d'attendre, alors Ivan lui demande s'il veut encore lire cette page. Edouard lit encore une page, quand il arrive au bout, Ivan pose sa main sur le livre ouvert et dit « Voilà suivant » et le pousse devant Emile.

0 :36 :13 – 0 :41 :01 Emile se met à lire. Emma et Edouard écoutent et sont penchés sur le livre. Au bout de trois minutes environ, Ivan dit à Emile qu'il lit encore une page. Emile essaye de négocier pour lire deux pages, mais Ivan ne cède pas, car il y a encore Emma. Emile lit la page, puis passe le livre à Emma, qui se met assise car elle était debout juste avant. Ivan se préoccupe qu'elle soit bien assise.

0 :41 :12 – 0 :50 :22 Emma commence à lire, les deux garçons sont couchés sur la table pour pouvoir voir la B.D. Parfois, la lectrice et les deux garçons rigolent. Quand Emma arrive au bas de la page, elle continue sur l'autre page mais en lisant les cases du bas. Ivan lui indique qu'il faut lire en haut, Emma lui répond « ah ouhais, ouhais ». Emma reprend sa lecture par les cases du haut. Juste après Emile commente la lecture, les images ce qui apparemment dérange Emma car elle lui ordonne de se taire. Emma lit encore deux pages et passe la B.D. à Edouard.

0 :50 :27 – 0 :55 :39 Edouard lit, Emma et Emile sont beaucoup moins attentifs qu'avant, ils se touchent les mains. Ivan leur demande d'arrêter, les deux enfants sont un peu plus tranquilles et plus attentifs. Edouard arrive à la fin d'une double page, alors Emile réclame pour lire « à moi, à moi ». Du coup, Ivan regarde le nombre de pages qu'il reste à lire. Ivan lui dit de lire encore une page. Emma surtout et un peu Emile bougent plus qu'avant. Ivan leur dit « vous n'êtes pas gentils, restez tranquilles » mais les deux continuent. *Coupure au niveau de la vidéo.*

Les enfants ont changés de place, je pense qu'Ivan a fait déplacé Emile, car celui-ci se trouve à côté de lui.

0 :55 :40 – 0 :59 :00 Emile reprend la lecture en haut d'une page. Durant ce moment de lecture, Ivan reprend Emile deux fois, la deuxième fois il lui dit « il faut bien regarder » Emile pose des questions. Emma fait un commentaire à propos de la montre d'Ivan. A un moment, Ivan se demande combien de pages il reste à lire.

Emma regarde et dit « y en a encore beaucoup ». A ce moment, je reviens des toilettes, et Ivan demande aux enfants s'ils veulent me laisser lire. Emile continue à lire et les autres à suivre. Entre temps, Ivan me demande si je suis d'accord. La raison est qu'il faut terminer le livre « que ça aille vite » pour pouvoir faire des jeux.

0 :59 :01 – 1 :09 :26 Ivan m'amène le livre et Emma me tourne la page. Ivan m'explique « ça vient l'heure (il regarde sa montre) il reste peu de temps pour faire un jeu ». Avant que je commence, Ivan dit « alors bon maintenant on écoute s'il vous plaît ». Je commence à lire, les enfants sont couchés sur la table et penchés au-dessus de la B.D. Durant la lecture les enfants étaient assez tranquilles et attentifs. La B.D. terminée, Ivan se penche.

1 :09 :32 – 1 :24 :15 Ivan se relève et demande « on fait un jeu ou bien vous êtes fatigués ? » Emma demande un jeu, et Edouard dit « on va lire Spiderman ». Ivan pose le magazine de jeu sur la table, il va chercher un stylo. Pendant ce temps les enfants bougent un peu, passent devant la caméra, regardent comment ça filme. Puis je leur dit « c'est tout » et Emma va chercher un tabouret et le pose à côté d'Ivan et les deux garçons s'installent par terre pour lire Spiderman. Emma et Ivan commence le jeu.

Je filme Ivan et Emma, mais on entend les deux garçons qui discutent autour de Spiderman.

Durant la séquence je passe d'un groupe à l'autre pour filmer.

Le groupe d'Edouard et d'Emile ne lisent pas le texte, mais les images⁵⁸.

Ivan et Emma ont terminé le jeu. Emma dit « j'ai fini déjà », Ivan la félicite « ben bravo t'as bien travaillé » Emma fait un grand sourire. Ivan annonce la fin par « on range ».

1 :24 :15 – 1 :27 :31 Emma range le magazine de jeu dans le sac en plastique d'Ivan et ce-dernier donne un coup sur la table. Les deux garçons prennent les B.D. et vont les ramener à la bibliothèque. Les enfants disent au revoir à Ivan et demandent si la semaine prochaine ils vont à la grotte, comment ça se passe. Ivan leur dit que s'ils vont à la grotte, il téléphonera à chacun d'eux. Les enfants partent.

Remarques : souvent les enfants se régulent par eux-même me semble-t-il. Je trouve que les enfants suivent moins la lecture que d'habitude.

RENCONTRE DU 13.06.05 (QUATRIEME ENREGISTREMENT)

Division en séquences :

0 :00 :00 – 0 :20 :42 Les enfants sont déjà atablés, dans la petite salle, Emma distribue les verres, Ivan sort les 4heures du sac. (et moi j'installe la vidéo). Au niveau des places, Ivan est toujours à la même place, de même qu'Edouard, par

⁵⁸ Les images semblent être le support de discussions diverses.

contre Emma et Emile ont interchangé leur place⁵⁹. Emma va me chercher un tabouret et l'installe entre elle et Emile. Les deux garçons sont partis dans une discussion, comme d'habitude, et Ivan leur demande s'ils ont faim ou s'ils préfèrent parler. Emma répond qu'elle a faim. Emma se sert de sirop, puis c'est Edouard qui se sert. Ivan coupe le pain et le distribue avec du chocolat. Les enfants entament une discussion sur LFL. Ivan participe à la discussion en se rappelant qu'Emma lui avait dit qu'elle voulait aller avec une dame, mais celle-ci apparemment a changé d'avis car elle dit maintenant qu'elle veut aller avec un monsieur. Je profite de l'occasion pour leur demander s'ils continuent l'année prochaine. Edouard lui continue, car « c'est cool » « on lit pis on fait... » Emile ajoute « la rigolade ». Emile lui dit qu'il ne voudrait pas continuer et quand on lui demande pourquoi, il répond qu'il ne sait pas, qu'il ne voudrait pas faire le lundi, car le lundi il peut aller à la ludothèque avec un copain. Changement de conversation, les allergies deviennent l'objet de conversation. Un peu plus tard, Ivan demande qui veut quoi, pain, chocolat et bananes. Puis conversation autour de ce qu'ils aiment comme fruits ou pas. Ivan passe en revue les fruits qu'il a amené et ceux qu'ils aimaient pas. Les enfants lui disent que non, qu'ils aiment les pommes, etc. Alors Ivan leur dit que la prochaine fois, il va essayer encore une fois. Et tout à coup, Ivan semble réaliser que peut-être les enfants ont une autre manière que lui de manger les pommes (0 :14 :47) et que sa déduction était peut-être fautive. « Ils mangent un petit peu autour et puis tout le reste ça part. Alors j'en ai déduit qu'ils aiment pas, quand on mange une pomme on mange tout ». Au bout d'un moment, Ivan leur dit « mangez quand même on veut un petit peu lire, hein ? (regarde Emma et celle-ci hoche la tête) » Ivan commence à ranger et sert une dernière fois du sirop. Quand les enfants ont terminé leur sirop, Ivan range les verres puis nettoie la table. Quand la table est propre, il me demande de leur donner un livre. Moment plutôt calme.

0 :20 :45 – 0 :42 :36 Je dépose les deux livres sur la table et demande lequel ils veulent choisir. Edouard pointe du doigt un des livres « celui-là », il le prend vers lui et le regarde. Ivan prend le deuxième et dit « ça c'est les contes ? », il l'ouvre, le regarde et leur demande « vous voulez pas une fois lire les contes ? » Les enfants répondent par la négative et Edouard de dire « on peut lire plutôt ça c'est meilleur et pis ça on le prend (en désignant le livre de contes) ». Alors Ivan dit « on commence avec Anita ? » et Emma de dire « oui parce qu'Anita ».

0 :21 :17 – 0 :27 :25 Je lis le titre de la couverture, quelques questions sont posées par les enfants. J'ouvre le livre et je commence à lire. Durant la lecture, je fais des commentaires sur les images et laissent les enfants en faire aussi, je réponds à leurs questions et parfois je leur demande qu'elle sera la suite. Les enfants sont attentifs et penchés en avant pour voir les images. Je termine une page et je demande qui veut continuer. Emma lève rapidement la main, puis Edouard en disant s'il te plaît et Emile crie « moi, moi, moi ».

0 :27 :26 – 0 :30 :29 Ivan répond que pour lui ça lui est égal. Et Edouard prend déjà l'album vers lui, Ivan continue le geste et le livre se trouve devant Edouard. Emile et Emma disent l'un après l'autre « après c'est moi ». Pour répondre aux enfants Ivan donne un sens de passage à la lecture « on tourne comme ça (en faisant une boucle avec un doigt) tout le monde pourra lire ». Edouard commence à lire, le silence se fait. Emile interrompt la lecture et dit à Ivan « Monsieur... à 4 heures moins quart ouhais ben ma maman elle vient me chercher » Ivan lui pose quelques questions,

⁵⁹ Est-ce Ivan qui les a placés ? Sinon non, qui a choisi le premier entre les deux ?

puis Edouard reprend la lecture. A un moment (0 :29 :17), Emma reprend le « va t'en » d'Edouard pour y mettre plus d'intonation. A la lecture d'une nouvelle page, Ivan dit « encore ça pis après on passe, hein ? ». Edouard continue à lire jusqu'au bout de la page. Edouard tourne le livre et dit « allez heu » et Ivan reprend le livre, le met devant Emma et dit « Alors Emma ».

0 :30 :30 – 0 :35 :13 Emma se met à lire, puis tourne la page et s'arrête à regarder les images. Du coup Ivan demande si c'est toujours la même histoire ? Ah ouhais. Tu lis encore cette page ». Emma continue à lire, termine la double page et la tourne. Ivan lui demande si elle veut encore lire une page, Emma lui répond que oui. Elle se remet à lire. Puis pose une question à propos de l'image. Quelque fois, Ivan reprend Emma lors de sa lecture, à propos de mots mal décodés. Emma termine la lecture de la page et passe le livre à Emile.

0 :35 :18 – 0 : 40 :00 Emile lit. A un moment, je "traduis" ce qui a été lu (le géant ronfle tellement fort que les murs du château bougent) et les enfants sont très impressionnés « oh purée ». Emile continue à lire. A un moment, Ivan demande à Edouard s'il veut un mouchoir, il n'arrête pas de renifler. Cette fois-ci c'est l'enfant qui désigne ce qu'il va encore lire : Emile pose bruyamment ces deux mains sur les deux pages ouvertes et dit « je lis encore ça pis c'est à quelqu'un d'autre ». Emma dit « c'est à Monsieur... » et Ivan répond « j'veais devoir y passer alors ». Emile termine sa lecture et passe le livre à Ivan, qui dit « alors à moi ».

0 :40 :05 – 0 :42 :36 Ivan se met à lire. Les enfants sont très attentifs et font des commentaires. A un moment, Ivan tourne la page et... les enfants disent « oh » et Ivan d'ajouter « pauvre Jacques ». Ivan termine l'album « ben voilà on fait un jeu ou bien vous voulez lire des contes ? »

0 :42 :37 – 1 :11 :30 Les enfants demandent un jeu, alors Ivan se baisse et sort de son sac le magazine de jeux. Les enfants se lèvent, bougent un peu. Pendant ce temps, Ivan ouvre le magazine, puis en posant fortement sa main sur le magazine ouvert, dit « Bon. Je vous propose qu'on prenne les deux grilles à la fois, y en a... comme ça vous pouvez regarder un peu plus... » Alors les enfants se retournent vers la table, se penchent sur le jeu et donnent déjà des réponses. *Je déplace la caméra.*

0 :45 :10 moment intéressant, les enfants épellent les mots à la place d'Ivan. Et même, ils lui apprennent l'orthographe du mot "igloo".

Les enfants sont très actifs, ne lèvent pas la main et sont un peu en compétition. Ivan garde la même attitude, lors de cette séquence jeu, que dans les autres séquences jeu.

0 :54 :35 Ivan leur parle du Général de Gaulle pour les aider à trouver le mot "général".

0 :57 :58 Tout à coup Emile se lève, dit « elle arrive » et va ouvrir la porte. La maman d'Emile est là, tous les deux s'en vont, Emile ne vient pas serrer la main d'Ivan.

Le jeu continue. *Je déplace la caméra.* A un moment, Edouard s'adresse à Ivan et au lieu de lui dire "Monsieur...", il lui dit "maîtresse" mais il se reprend (1 :02 :10). Ils terminent les jeux et Ivan annonce « ben on bien travaillé », les enfants regardent encore le derrière du magazine. Pendant ce temps, Ivan prend son sac en plastique, dit « ben on regardera la prochaine fois d'accord » et prend le magazine pour le glisser dans son sac.

1 :11 :31 – 1 :16 :40 Ivan me raconte que la dernière fois, les enfants ont demandé de revoir le film. Les enfants vont voir la vidéo, puis ensuite Ivan va regarder. Les enfants restent un moment, ne partent pas tout-de-suite, étonnant.

Edouard montre les b.d. qu'il a pris à la vidéo et Emma "filme". Finalement, les enfants disent aurevoir et partent. Emma me dit qu'elle voudrait continuer avec Ivan l'année prochaine (Ivan n'était pas là). Les enfants s'habillent puis serrent la main à Ivan et viennent me la serrer juste après.

Remarques : lorsqu'un enfant lit les autres sont très attentifs et actifs, ils suivent, me semble-t-il, véritablement la lecture de l'autre. Dans ce groupe, cela me paraît flagrant, chez Irène c'est différent (plus grande table ?). Devoir venir à la bibliothèque pour LFL peut être l'occasion pour certains enfants de venir seul à la bibliothèque, donc de peut-être les inciter à y retourner sans forcément avec l'école.