



HAL
open science

Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel

Stéphanie Lemarchand Thieurmél

► To cite this version:

Stéphanie Lemarchand Thieurmél. Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel. Littératures. Université Rennes 2, 2014. Français. NNT : 2014REN20036 . tel-01127497

HAL Id: tel-01127497

<https://theses.hal.science/tel-01127497>

Submitted on 7 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THESE de l'UNIVERSITE DE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2
MENTION LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES
Ecole doctorale ALL

présentée par
**Stéphanie LEMARCHAND
THIEURMEL**

Préparée au laboratoire CELLAM EA3206
CENTRE D'ETUDES DES LANGUES ET LITTÉRATURES ANCIENNES
ET MODERNES

**LECTURE SUBJECTIVE
EN CLASSE ET
AVÈNEMENT DU SUJET
LECTEUR:
Étude longitudinale
en lycée
professionnel**

Thèse soutenue le 17 octobre 2014
devant le jury composé de :

Madame Marie-José FOURTANIER,
Professeur, Université de Toulouse 2
Le Mirail (Rapporteur)
Madame Brigitte LOUICHON,
Professeur, Université Paul Valéry de
Montpellier 3 (Rapporteur)
Monsieur Jean-François MASSOL,
Professeur, Université Stendhal de
Grenoble Alpes
Madame Annie ROUXEL,
Professeure émérite, CELLAM université
Rennes 2. Directrice de thèse

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE

Université Rennes 2

École doctorale – Arts, Lettres, Langues

Unité de recherche CELLAM

Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur

Étude longitudinale en lycée professionnel

Thèse de Doctorat

Langue et littérature françaises

Volume 1

Présentée par **Stéphanie LEMARCHAND THIEURMEL**

Direction de thèse : Madame Annie ROUXEL

Soutenue le 17 octobre 2014

Jury :

Madame Marie-José FOURTANIER professeur, Université de Toulouse 2
Le Mirail (Rapporteur)

Madame Brigitte LOUICHON professeur, Université Paul Valéry de
Montpellier 3 (Rapporteur)

Monsieur Jean-François MASSOL professeur, Université Stendhal de
Grenoble-Alpes

Madame Annie ROUXEL professeur émérite, CELLAM Rennes 2
(Directrice de thèse)

Remerciements

Mes plus chaleureux remerciements vont à Annie Rouxel qui m'a accordé sa confiance, pour sa bienveillance constante, son aide généreuse et son exigence scientifique.

Je tiens à remercier également le jury qui m'honore de sa présence et dont chacun des membres a été à un moment ou à un autre une source stimulante : Marie-José Fourtanier, Jean-François Massol, Brigitte Louichon.

Merci à tous ceux dont la rencontre a nourri ce travail, tout particulièrement lors des rencontres annuelles des chercheurs en didactique, mais également dans le groupe si créatif des formateurs de Lettres-histoire de l'Académie de Rennes.

Je tiens à remercier également les enseignants qui ont prêté leur concours à cette recherche, Yannick et Erwan en particulier, mais aussi Olivier.

Un remerciement tout spécial à Nelly Ménager, mon amie et compagne de travail efficace et joyeuse ; pour ses conseils avisés et nos échanges fructueux.

Merci à Jean-Luc Blaise, anthropologue, qui m'a soutenue et encouragée tout au long de ce travail, et bien plus encore.

Merci à mes collègues, relecteurs attentifs et encourageants, pour leur patience, leur énergie, leur enthousiasme : Karine et Carine, Erwan, Mary, Sophie, Chantal, Pascal, Blandine, Annie, Sylvie, Nicole, Françoise, Bérangère.

Merci à mes amis qui m'ont soutenue, relue, écoutée : particulièrement, Myriam et Laurence.

Une place toute particulière doit être faite à mes proches qui ont vécu ces années de travail avec moi. Ils ont eu le récit pas à pas de cette belle expérience, et m'ont accompagnée : merci à Flavien, dont l'oreille attentive m'a été d'un grand secours, merci également à maman, Aurore, Gurban, Yaël et Leïla.

*Cette thèse est dédiée à
mes trois enfants, Gurban, Yaël et Leïla,
Que de belles histoires les accompagnent
tout au long de leur vie.*

Sommaire

Sommaire	9
Introduction.....	14
Première partie : De l'intérêt d'une lecture subjective à l'école pour construire le sujet lecteur	28
Chapitre 1 : La subjectivité dans la lecture	30
A. La recherche actuelle et la subjectivité dans la lecture	32
De la lecture au lecteur.....	32
Interlecture, Interculture.....	41
Le sujet lecteur	43
B. Conséquences sur la didactique de la lecture	47
Paradoxes de la tradition scolaire.....	47
Lecture littéraire et débat interprétatif.....	56
Corpus littéraire ou corpus ouvert ?.....	64
Chapitre 2. Spécificités du lycée professionnel : les enjeux de la lecture subjective.....	69
A. Des élèves particuliers.....	71
Vision des enseignants	71
Orientation : déclarations et réalité empirique.....	75
Sentiment d'échec et rapport aux savoirs.....	77
B. Liens entre lecture et échec	80
Lecture comme facteur discriminant.....	80
École et rupture dans la lecture	84
Ce que l'école évalue	87
C. Le poids de l' <i>habitus</i>	89
Conditionnement des lectures et des postures du lecteur.....	90
Résistance à long terme et rôle de l'école.....	94
Chapitre 3. De la pratique scolaire.....	97
A. Le « nouveau » programme.....	99
Affirmation de la place du sujet lecteur	101
Volonté de transmettre le patrimoine et élargissement du corpus	105

Du côté des examens	107
B. Les manuels	110
Œuvres intégrales, parcours de lecture et groupement de textes	111
Les œuvres dans les manuels scolaires	113
Le questionnement	115
C. Les enseignants.....	124
Une certaine vision du programme	124
Les enseignants : des lecteurs ?.....	129
<i>Entre expérience et délire du lecteur</i>	132
Deuxième partie : Méthodologie et analyse des paramètres	135
Chapitre 4 : Dispositif théorique et effectif.....	138
A. Un parti pris : la lecture d'œuvres complètes.....	140
Œuvres intégrales, parcours de lecture et étude d'extraits.....	140
Le choix des œuvres communes	143
Les différences de corpus entre les deux classes	145
B. Dispositif didactique :	147
L'écriture d'invention	148
L'écriture autonome systématique	151
Partage des subjectivités	160
C. Une démarche qualitative : dispositif de recherche et recueil des données	166
Les autobiographies de lecteurs	167
Les enquêtes	169
Les entretiens	170
Les carnets de lecture	172
Le carnet d'Anaïs : quelques récurrences dans l'écriture de la lecture... ..	177
Chapitre 5. Analyse de la situation de départ.....	180
A. Profils des classes.....	182
Profils sociologiques et appétence scolaire.....	182
Le goût de lire	185
Les corpus d'œuvres lues	187
Deux classes singulières.....	196
B. De la lecture et des lecteurs ordinaires à l'entrée en Seconde.....	198
Un mot de méthodologie.....	198
Portraits d'élèves.....	202

Entre identification au héros et refus de lire, une récurrence : la quête de soi	211
Chapitre 6 : La lecture du professeur et ses incidences sur la classe	213
A. Point méthodologique	215
Une approche de type phénoménologique	215
Enjeux éthiques	217
B. Lecture subjective du professeur	219
La première lecture dans le processus interprétatif	219
L'œuvre comme passage	224
Dimension dialogique de la lecture : de soi à l'Autre	227
Conditionnement de l'enseignement du texte par la lecture impliquée du professeur	231
C. La lecture des élèves	236
Lecture personnelle et intime des élèves	237
Influence de la lecture du professeur selon les postures de lecteurs des élèves	242
Comparaison des classes	248
<i>De l'intime au collectif : la lecture comme expérience de soi au monde</i>	252
Troisième partie : Étude longitudinale : Comment évolue la lecture des élèves ?	254
Chapitre 7. Modifications des corpus sur trois ans	257
A. Avènement de la littérature populaire	259
Fi de la littérature de jeunesse ?	259
De la littérature de jeunesse au best-seller	261
B. Culture des écrans ou multilecture ?	265
Lorsque le film aide à lire	266
Choisir ses lectures	267
Voir pour lire : l'exemple de Frankenstein	270
Fracture culturelle ou « rupture civilisationnelle »: hiatus entre écran et école	273
Chapitre 8. Signification : lecture littéraire et pensée mythique	283
A. Du bricolage au braconnage, construire un espace à soi	286
Mythes et contes, substrats du bricoleur :	286
La collection, un matériau de classe	291
B. Lectures scolaires et attentes des élèves	297

La lecture scolaire comme « révélateur»	297
Résistance.....	304
C. Interprétation des lectures intimes	308
Postures de lecteur et recherche de sens	308
Explication du corpus.....	312
D. Récits <i>genrés</i> et braconnage du lecteur.....	322
Lecture littéraire et pensée mythique	326
Chapitre 9 : Implications didactiques.....	328
A. Plaisir de lire et perception de soi lisant.....	330
Lire pour aimer lire... ..	330
... Et se percevoir comme sujet lecteur.....	333
B. Trois usages du texte scolaire.....	338
Lire pour l'école.....	338
Lire pour soi	340
Lire pour l'autre	342
Modification des usages des textes	344
C. Propositions didactiques.....	348
Une affaire de temps	348
Le partage des histoires de lecteurs.....	351
Raconter, lire, l'entier ou le morcelé.....	353
<i>Savoir scolaire et pensée mythique : un indispensable dialogue</i>	358
Conclusion	360
Bibliographie.....	375
Index des principaux auteurs.....	395

Introduction

Je dis au contraire : l'élite ne doit plus avoir le monopole des bonnes fictions. Elle a le devoir de les partager et de les propager le plus largement possible.

Concrètement cela veut dire : à l'école, ne plus se contenter d'inculquer aux enfants le « canon » de leur pays, en magnifiant la littérature nationale par patriotisme et en la massacrant par l'analyse.

Nancy Huston¹

La démocratisation scolaire, processus qui s'accélère dans les années soixante, s'est accompagnée d'une réflexion sur l'élève, l'école et les apprentissages. Jusqu'alors l'école formait les *héritiers*². La connivence culturelle entre le maître et l'élève dispensait d'une réflexion sur l'acte d'apprendre et la culture à transmettre. Pour le sujet qui nous intéresse ici, la littérature, la question du corpus ne se posait pas. D'une part, l'offre éditoriale était relativement restreinte³, d'autre part, la culture légitime était la culture du maître et celle des familles.

¹ Huston N., *L'Espèce fabulatrice*, Paris, Actes Sud, 2008, p. 181.

² Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minit, 1964. Les auteurs distinguent dans cet ouvrage les élèves issus de milieux favorisés du point de vue social et surtout culturel, ce qui leur permet d'exceller dans les études universitaires et les autres qui sont en situation de handicap en raison de l'insuffisance de leur patrimoine culturel. La démocratisation scolaire correspond à une arrivée massive d'élèves ne relevant pas de la première catégorie.

³ Le mouvement de démocratisation scolaire s'accompagne d'ailleurs de celui de l'édition.

Avec l'arrivée de nouveaux lycéens dans les années 1970, le développement de la société de consommation et de nouvelles pratiques culturelles – le cinéma et la généralisation de la télévision dans les foyers, mais aussi le développement de la contre-culture⁴ - le corpus des œuvres proposées à l'école se trouvait en décalage avec la culture des jeunes que l'école accueillait. En effet, la démocratisation scolaire ne peut se définir uniquement par la diffusion des savoirs scolaires, elle est aussi massification du public scolaire. Les *héritiers* sont devenus minoritaires et la culture dominante au sein des classes s'est modifiée. La réflexion sur le corpus des œuvres proposées à l'école est devenue inévitable et elle s'accompagne aujourd'hui d'une réflexion didactique : comment transmettre une culture littéraire aux enfants dont la culture familiale est étrangère à celle de l'école ou bien en diffère fortement ? Faut-il renoncer au corpus jusqu'alors considéré comme légitime, ou bien faut-il trouver d'autres moyens pour le transmettre ? L'ouverture du corpus et la mise en place de nouvelles méthodes d'apprentissage se discutent, s'essaient, se pratiquent. Les avancées sont lentes.

Aujourd'hui, si le maître est souvent issu de cette démocratisation scolaire, il existe encore, loin s'en faut, un décalage entre la culture de l'élève et la culture du maître. L'école acculture l'élève qui intègre la culture légitime. Lorsque cet élève devient maître lui-même, il tente l'acculturation des masses populaires au profit d'une culture d'élite. Cette dernière est humaniste certes, mais souvent incomprise par l'élève que l'école tente de former.

Au lycée professionnel, lieu de notre étude, le *hiatus* semble encore plus grand que dans l'ensemble du système scolaire. Par définition, l'élève formé en lycée professionnel n'a pas la culture « légitime » et il est souvent encore plus éloigné du maître que ne l'est l'élève de l'enseignement général. Les préjugés portés à son égard sont donc d'autant plus importants que cet élève ne reconnaît pas la culture de l'école comme légitime. Le conflit qui en découle manifeste une incompréhension croissante entre les deux cultures : celle de l'école et celle de l'élève.

⁴ On appelle contre-culture le mouvement contestataire de la jeunesse face à la domination de la culture bourgeoise. Elle est caractérisée en particulier par le refus de hiérarchie des cultures.

La littérature en lycée professionnel est peu étudiée car le nombre d'élèves concernés est moindre que dans le système général et l'on pense souvent que, l'élève ne lisant pas, il s'agit moins de « faire de la littérature » que de dispenser des règles de base pour lire et écrire correctement un rapport de stage. Ainsi, le positionnement du professeur de français n'est-il pas toujours simple. Anne-Raymonde de Beudrap et Michel Clénet, analysent les représentations des professeurs stagiaires de lettres-histoire de lycée professionnel⁵. Ils montrent que les difficultés à enseigner la littérature viennent autant de la représentation que les professeurs se font des élèves que leur propre questionnement sur leurs missions.

Pourtant nous faisons l'hypothèse dans ce travail, que la connaissance de la culture de l'élève, considérée comme étant en marge de la culture légitime, permet d'appréhender les liens possibles entre les deux cultures et les deux systèmes de valeurs qu'elles renferment. En outre, étudier la lecture des milieux les plus éloignés de la lecture savante, permet peut-être de comprendre quelque chose de la lecture en général. En effet, que l'on soit enfant de lettrés ou enfants d'ouvriers, la lecture peut, à un moment ou à un autre de l'histoire de chacun, bouleverser le sujet, lui ouvrir de nouveaux horizons. Nous cherchons donc le « plus petit dénominateur commun » de ces cultures. Il nous semble que celui-ci relève du domaine de l'*expérience de lecture*.

Il convient de distinguer l'*expérience de lecture*, c'est-à-dire la lecture vécue comme expérience, de l'*expérience de la lecture*, qui est celle du savoir lire. Nous ne doutons pas que les élèves, même ceux de lycée professionnel, ont une *expérience de la lecture*. Ils ont appris à lire, ils lisent, peu, mal peut être mais ils savent comprendre un texte, ils peuvent parler de la lecture. En revanche, si nous pensons que tous les élèves peuvent l'éprouver, nous ignorons si tous les élèves ont vécu une *expérience de lecture*. Or, si nous estimons que cette expérience est le point commun des différentes cultures en présence dans les classes, ce qui peut les unir et donc les faire dialoguer, il faut étudier cette expérience. Mais de quoi est-elle faite ?

⁵ De Beudrap A.-R., Clénet M., *Enseigner la littérature en lycée professionnel ? Une vraie question*, dans Lebrun M., Rouxel A., Vargas C. (dir.), *La Littérature et l'école, enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en-Provence, PUP, 2007, p. 153 à 171.

L'expérience est sensible. Elle est une forme de la connaissance qui emprunte des chemins singuliers pour l'individu. Elle participe à la construction de l'identité, « toute expérience est ainsi de façon essentielle l'expérience d'un sujet⁶ ». Elle est donc le lieu privilégié de la subjectivité puisqu'elle dépend de tout ce qui compose le sujet lui-même. Elle est donc personnelle, passe par le corps, l'intellect et la sensibilité du sujet.

Frank Jackson montre que la connaissance scientifique, si importante qu'elle soit, ne peut suffire à la connaissance complète d'un objet⁷. En d'autres termes et pour ce qui nous concerne ici, tout savoir sur la lecture ne peut remplacer la lecture elle-même, ou plus exactement, son expérience.

Edmund Husserl, fondateur de l'école phénoménologique, explique que l'expérience « déborde » son objet. Elle est constituée d'un ensemble complexe et infini d'expériences antérieures et simultanées qui l'accompagnent⁸. C'est pourquoi elle est singulière. Autrement dit, lorsque qu'un sujet se plonge, par exemple, dans la lecture de *L'Étranger* d'Albert Camus, il intègre dans sa lecture l'ensemble du contexte dans lequel il se trouve, physiquement – ce qui l'entoure alors qu'il est au calme dans un fauteuil ou bien dans le bruit -, mais aussi les circonstances dans lesquelles il lit - pour son plaisir personnel ou pour écrire une thèse -. Il intègre également son corps, sa connaissance de l'œuvre de Camus lui-même, ses lectures antérieures *etc.* En somme, la complexité des références et des liens qui accompagnent la lecture du roman en font l'expérience singulière et donc unique du lecteur. La connaissance de cette expérience est impossible dans sa totalité, d'autant plus que le sujet lui-même ne peut qu'approcher cette complexité par *l'introspection*.

Or, l'expérience de lecture est une expérience particulière. Elle confronte le lecteur non à une réalité historique, mais à une réalité fictive. Paul Ricœur explique que, dans et par la lecture, c'est la dimension temporelle de l'expérience humaine qui surgit. Ainsi, Antoine Compagnon explique-t-il que le récit est irremplaçable pour « configurer l'expérience humaine, à commencer par l'expérience du temps. La connaissance de soi présuppose ainsi la forme du

⁶ Barberousse A., *L'expérience*, Paris, Flammarion, coll. *Corpus*, 1999, p. 42.

⁷ *Ibidem*, p. 41.

⁸ Husserl E., *Expérience et Jugement*, Tard. D. Souche, Paris, PUF, 1970, p. 36 à 38. Notre explication est issue de la synthèse d'Anouk Barberousse, *ibidem*, p. 173 à 176.

récit »⁹. Par la médiation de ce dernier le lecteur apprend à se connaître et à se construire¹⁰. Le lecteur se reconfigure par l'appropriation de la lecture ; la « connaissance de soi » est alors « interprétation de soi » car, selon P. Ricœur se construire est « devenir ce que l'on est¹¹ ». La signifiante pour le lecteur naît de la mise en scène de la dialectique de concordance et de discordance, transférée du personnage à soi-même¹².

Cependant, si l'expérience est singulière, elle n'exclut pas un versant collectif. Ces deux aspects de l'expérience sont intrinsèquement liés. La raison première en est que l'expérience humaine ne peut faire l'économie de ce passage par la reconfiguration de soi par le récit. Comme le souligne Nancy Huston, nous sommes une « espèce fabulatrice ». La seconde raison est que l'expérience est partagée dans la communauté des lecteurs. Lire *L'Étranger*, c'est lire pour soi un récit qui agit sur soi ; mais c'est aussi lire un récit qui a transformé d'autres hommes, qui a enrichi l'humanité. Ainsi, A. Compagnon explique-t-il que

La littérature doit donc être lue et étudiée parce qu'elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie. Elle nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres¹³.

L'œuvre, en particulier lorsqu'elle est littéraire, est constituée des mots du texte mais aussi des multiples expériences qu'elle a suscitées et qu'elle suscite encore, car les œuvres proposent de partager des expériences.

Où avons-nous appris les replis de la jalousie, les ruses de la haine, les modulations du désir, sinon sur des personnages issus de la création poétique et dont il importe peu qu'ils soient désignés en première ou troisième personne¹⁴ ?

Ce constat de P. Ricœur, place donc l'expérience de lecture au cœur même de la construction de l'homme et de son savoir sur le monde.

⁹ Compagnon A., *La littérature, pour quoi faire ?* Leçon inaugurale prononcée le 30 novembre 2006, en ligne URL : <http://books.openedition.org/cdf/524>, consulté le 15 mai 2014, paragraphe 45.

¹⁰ Ricœur P., *Temps et récit 2, La configuration dans le récit de fiction*, Seuil, 1984, p. 17 à 58.

¹¹ Ricœur P., *Anthropologie philosophique, écrits et conférences 3*, Paris, Seuil, 2013, p. 373.

¹² *Ibidem*, p. 375.

¹³ Compagnon A., *op. cit.*, paragraphe 72.

¹⁴ Ricœur P., *op. cit.*, p. 367.

Enfin, Thomas Nagel montre qu'une expérience humaine n'est perceptible par l'autre que s'il est lui-même humain¹⁵. En d'autres termes, nous avons besoin d'une proximité de perception pour saisir l'expérience de l'autre. Nous postulons donc que l'expérience dépend aussi de la culture du sujet, en cela également elle est collective. Cela induit que plus la culture de l'observateur est proche de celle de l'observé, plus la compréhension de l'expérience de ce dernier est possible. La connaissance de la culture des sujets observés est donc une nécessité. En revanche, cette proximité peut être un frein à l'analyse objective de l'expérience de l'autre, le chercheur étant impliqué directement dans celle-ci. Il est donc nécessaire, pour le chercheur, de se débarrasser de ses préjugés pour accueillir la culture de ceux qu'ils observent, tout en la mettant à distance pour saisir ce qui en fait la spécificité.

Ainsi, alors même nous entamons cette thèse, avons-nous conscience que notre sujet nous conduit, en partie, à une aporie. Nous ne pouvons connaître que partiellement l'expérience d'autrui et la diversité des stratégies nécessaires pour approcher la vérité de cette expérience induisent, dans notre travail, un gouffre d'ignorance. Cela pourtant ne décourage pas notre entreprise, cela la rend plus modeste.

De cela découlent quelques éléments déterminants : premièrement, il est nécessaire de connaître l'expérience observée pour la comprendre, - il faut donc que le chercheur ait vécu cette expérience de lecture – et, il faut étudier la culture du sujet qui vit l'expérience pour en saisir au maximum la portée. En revanche, et c'est le troisième élément, la rigueur méthodologique scientifique requiert une certaine neutralité, pour ne pas dire l'extériorité de l'observateur par rapport à l'objet observé. La question de la distance entre objet et sujet de l'observation est donc au cœur de la validité scientifique de cette thèse. Deux mouvements ont été nécessaires à la construction de notre analyse. C'est pourquoi tour à tour nous avons choisi de nous plonger dans la culture des élèves étudiés et nous en sommes éloignée pour observer notre propre posture face à l'expérience d'autrui au regard

¹⁵ Nagel T., « Quel effet cela fait-il d'être une chauve-souris ? » dans, Hofstadter D., Dennett D., (éd.), *Vues de l'esprit*, Interéditions, 1987, p. 397 à 399, extrait proposé dans Barberousse A., *op. cit.*, p. 188 à 191.

de la nôtre. Ce double mouvement n'est, au moment où il se produit, pas toujours conscient. Il s'agit d'une nécessité de l'observateur.

Si nous considérons la lecture comme expérience il convient donc de nous interroger sur les différences de l'expérience selon la culture du sujet et celle de l'observateur. Si l'expérience est singulière et collective il faut l'observer sur des individus singuliers dans un cadre collectif. L'école et plus particulièrement le lycée professionnel est le cadre de cette expérience, l'adolescence et la culture des élèves également. Notre étude porte sur deux classes, pour considérer l'expérience collective de lecture mais plus précisément sur quelques individus, afin d'étudier la singularité des expériences dans ce cadre. Le choix d'un travail qualitatif s'explique ainsi.

Puisqu'il s'agit d'observer l'expérience de lecture, il faut que le dispositif intègre la lecture et ce à deux niveaux : la lecture des élèves en situation scolaire, puisque c'est le cadre de notre travail, mais aussi la lecture personnelle et intime des élèves en question. Quelle influence l'une a-t-elle sur l'autre ? L'expérience de lecture est-elle la même, peut-elle être la même, dans les deux situations ? En outre, il s'agit d'étudier la culture de l'élève pour percevoir ce qui peut unir les deux cultures dont nous avons dit qu'elles sont considérées comme antinomiques et incompatibles. Et si cela n'était pas le cas ? Si la lecture, quelle que soit la culture du sujet lecteur, quelle que soit la situation étudiée, était le point nodal pour observer notre humanité, ses faiblesses et ses aspirations ?

Le projet semble ambitieux d'autant plus que l'observation se situe dans un cadre réputé éloigné de la culture humaniste des élites littéraires. Pourtant, le choix d'observer les marges de cette culture répond à la question précédente. Si la lecture, et son apprentissage, sont des éléments nécessaires à l'homme, alors les personnes les plus éloignées de la culture lettrée doivent pourtant avoir quelque chose de commun avec elle. Cela repose aussi sur un constat énoncé par A. Compagnon : « tout jugement de valeur repose sur un constat d'exclusion¹⁶ ». Il est donc essentiel pour nous de travailler sur ce qui lie les deux cultures sans préjuger de la valeur de chacune.

¹⁶ Compagnon A., *Le Démon de la théorie*, Paris, seuil, 1998, p. 33.

Le choix du lycée professionnel ne répond pas qu'à cela. Il est un terrain fort riche de l'innovation pédagogique. Les élèves étant récalcitrants à la lecture, il est évident que les expériences menées pour faire lire tout de même ces élèves sont nombreuses et transposables à d'autres élèves. Notre thèse a l'ambition de faire des observations susceptibles de bénéficier aux élèves de l'ensemble du système scolaire. En outre, les nouveaux programmes du baccalauréat professionnel de 2009 innovent eux-mêmes en mettant le sujet-lecteur au centre de leurs propositions. Enfin, comme le souligne Dominique Bucheton, l'école n'a « souvent pas le temps de s'intéresser à la lecture effective de l'élève et à sa culture¹⁷ ». Notre travail propose de s'y arrêter.

Comment donc favoriser l'implication de l'élève dans la lecture au point qu'elle devienne véritablement une *expérience de lecture* ? Les recherches actuelles en didactique de la lecture proposent des pistes de réflexion fort riches quant aux moyens et aux raisons de favoriser cette implication. Encourager et prendre en compte l'expression du sujet lecteur en classe signifie accepter la subjectivité dans la lecture. Le lecteur, lorsqu'il fait une expérience de lecture inclut ce qu'il est et le moment où il vit sa lecture dans cette expérience. La problématique peut alors être complétée : que devient l'élève lorsqu'il fait cette expérience de lecture ? Cela modifie-t-il son rapport à la lecture et aux savoirs ? Cela transforme-t-il le sujet au point de l'aider dans sa vie d'homme ? L'école peut-elle être le vecteur de cette expérience bouleversante ?

Afin d'observer cette expérience il faut imaginer un dispositif qui permette la prise de parole du sujet lecteur. Il faut que ce dernier ait confiance pour qu'il se livre. Or, nous pouvons considérer qu'un des problèmes de l'élève de lycée professionnel réside justement dans le fait qu'il a perdu confiance dans l'institution dont nous verrons qu'elle produit son échec. Cela nous conduit à examiner la place qui est laissée au sujet dans l'enseignement de la littérature, dans les programmes et dans les pratiques des enseignants. Il semble que l'école ne prenne pas en compte l'élève dans la singularité de sa parole sur les textes.

¹⁷ Bucheton D., Brenas Y., Chabanne J.-C., Dupuy C., « Parier sur la créativité », dans Cahiers Pédagogiques, *Enseigner la Littérature*, N° 420, Janvier 2004, p. 13.

Une autre série de questions se pose alors : jusqu'où peut-on accueillir la subjectivité des élèves en classe ? Le lecteur, en effet, peut utiliser le texte à des fins personnelles, il peut faire dévier le texte du sens couramment admis, de celui que lui donne le professeur. Que faire alors de ces lectures singulières qui peuvent aussi être erronées ? Faut-il intervenir d'autorité pour rétablir *la vérité* sur l'œuvre ou au contraire laisser libre l'expression des élèves ? Nous avons choisi de laisser les élèves exprimer leur point de vue sur l'œuvre et de bâtir la séquence didactique en fonction de leurs discours. Il s'agit de permettre à chaque élève de construire son *texte de lecteur*¹⁸. Ce dernier, dans notre projet, est évolutif : il est d'abord constitué de la lecture singulière de l'élève, enrichi de la lecture collective de la classe. Il se construit dans le partage des lectures singulières.

Nous imaginons donc un dispositif qui permette d'accueillir cette parole et, à la manière d'une recherche-action, nous mesurons l'impact de ce dispositif au fur et mesure qu'il s'affine. Nous engageons donc un travail avec deux classes de deux lycées professionnels bretons, l'une d'elle, une classe de vente, sera soumise à un dispositif permettant de favoriser la subjectivité des lectures, la seconde, une classe de secrétariat, sera notre classe témoin.

À ce propos, nous avons envisagé une troisième classe pour travailler le dispositif de manière progressive en faisant varier l'intensité de la démarche sur les trois classes. Cependant, des difficultés lors des premiers recueils de données ont mis à mal notre premier projet. Nous avons donc choisi de nous centrer sur deux classes afin que la lecture des résultats soit plus fiable en éliminant une variable difficile à appréhender¹⁹.

Nous travaillons à partir d'œuvres intégrales afin de permettre un temps de lecture suffisant pour que l'expérience ait lieu. À l'instar d'Antoine Compagnon nous estimons que

¹⁸ Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, volumes 1 et 2, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011.

¹⁹ Dès le premier travail, une autobiographie de lecteur, le professeur, devant la perplexité des élèves, a donné davantage de pistes de travail que dans les autres classes. Il a expliqué en effet que, sous le terme de *lecture*, on peut entendre celle qui se fait sur la toile ou dans les journaux. Les élèves se sont donc engouffrés dans cette piste et l'ensemble des autobiographies de lecteurs est centré sur cette question. Cela fausse la comparaison des classes. En outre, les travaux sont totalement anonymes et cela rend difficile la comparaison avec les enquêtes qui d'ailleurs n'ont pas été distribuées dans les délais prévus. Devant les difficultés qui semblaient se faire jour pour rétablir les choses avec le professeur, nous avons renoncé à étudier cette troisième classe.

Pour être affecté par les livres, il me semble qu'il faut commencer par les lire en entiers.[...] Pensez-vous qu'un élève qui se contenterait de cinq ou six morceaux, même bien choisis, de Madame Bovary puisse saisir toute la tragédie que vit Emma ? Je ne le crois pas²⁰.

Cependant, nous intégrons la question de la difficulté scolaire de certains élèves et nous proposons une étude des œuvres sous forme de parcours afin que chacun puisse s'y retrouver. La lecture intégrale est essentielle pour susciter une expérience de lecture, cependant, une expérience peut avoir lieu tout de même que nous pouvons appeler *expérience du récit* qui diffère de la lecture par le support qu'elle emprunte. Le récit, en effet, peut être fait par le professeur lui-même, ou bien par les élèves lecteurs, il peut être porté par les images d'un film *etc.* Nous nous situons alors dans la perspective de réflexion ouverte par Pierre Bayard alors qu'il analyse la notion même de non-lecture :

cette notion implique en effet d'être en mesure d'établir une séparation très nette entre lire et ne pas lire, alors que de nombreuses formes de rencontre avec les textes se situent en réalité dans l'entre-deux²¹.

Finalement, la question qui se pose à nous est de savoir si l'expérience de lecture peut avoir lieu sans la lecture. Plus précisément et de manière moins provocatrice, est-il une expérience proche de l'expérience de lecture qui pourrait être renommée *expérience du récit* ? Les élèves qui revendiquent leur statut de non-lecteur sont sans doute une source à privilégier pour nous aider à répondre à cette question.

Nous faisons également l'hypothèse que la prise en compte de la subjectivité dans la lecture modifie en profondeur le rapport à la lecture. Jusqu'ici, les élèves étaient privés de leur propre point de vue dans leurs lectures scolaires. Les élèves lisaient les œuvres scolaires dans la perspective de la note qu'ils obtiendraient. Avec notre dispositif, à l'entrée au lycée, nous provoquons une double rupture.

La première a lieu dans l'ensemble des histoires personnelles des élèves. En considérant que les élèves de lycée professionnel sont aussi lecteurs, il nous faut intégrer qu'il existe une rupture entre leurs lectures personnelles et celles que

²⁰ Compagnon A., *Une question de discipline, entretiens avec J.-B. Amadieu*, Paris, Flammarion, 2013, p. 265.

²¹ Bayard P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Paris, Minuit, coll. « Paradoxe », 2007, prologue, p. 15.

l'école leur propose. Le divorce vient de cette dernière qui ne reconnaît pas de valeur à ce que lisent les élèves pour eux-mêmes. Il s'agit donc de rétablir le droit des élèves à parler de leurs lectures personnelles et de les utiliser en classe afin de permettre la réconciliation entre la lecture intime et la lecture scolaire. En outre, en entrant au lycée, l'élève se positionne pour passer un baccalauréat. L'âge des jeunes correspond à une prise d'autonomie. Le jeune se prépare à prendre son envol. Donner une place à ce qu'il lit, c'est reconnaître la valeur de ses choix.

La seconde rupture, celle que nous souhaitons accentuer, est liée à la première. Il s'agit de rendre autonomes les élèves dans leurs prises de position dans le monde et face au monde. Notre hypothèse est que la confiance qu'on leur accorde détermine la qualité de cette autonomie. Or, un dispositif permettant l'accueil du sujet, de sa subjectivité, lui donnant le droit de dire ce qu'il pense d'une œuvre, de la manière dont il la lit, revient à faire confiance en sa capacité à penser. Il est, pour nous, évident que grandir s'accompagne et que l'accompagnement commence dans l'écoute. Pour le professeur, il s'agit de comprendre les erreurs de lecture, mais aussi les trouvailles de chacun. Pour l'élève, il s'agit d'apprendre à se faire confiance, à prendre l'assurance nécessaire pour parler des œuvres qu'il aime, de celles qu'il lit, de celles qu'il n'a pas lues.

Enfin, nous prenons le parti de faire une étude longitudinale car notre ultime hypothèse est que la lecture agit à différents moments de l'histoire du lecteur. L'étude de ces effets immédiats doit donc être articulée sur une étude à plus long terme. En outre, nous pensons que les élèves dont nous allons parler tout au long de notre travail ne partagent pas la culture des autres élèves²². Nous verrons qu'ils sont orientés dans ces filières parce qu'ils n'ont pas toujours les moyens culturels de faire autrement. Ainsi, l'étude longitudinale nous permet de percevoir si un tel dispositif peut aider les jeunes à se construire une culture nécessaire pour passer le baccalauréat en conjurant un peu le déficit culturel dont ils sont victimes.

²² Nous avons dit pourtant que les élèves du lycée général ne sont pas toujours issus de milieux favorisés. En revanche, les préjugés à leur encontre sont moindres et le brassage des deux cultures – lettrée et populaire – est plus fort dans le système général qu'au lycée professionnel.

Ainsi dans ce travail proposons-nous trois parties qui permettent d'appréhender l'analyse de la situation des élèves de lycée professionnel sur trois ans.

La première fait un point théorique sur la place de la subjectivité dans la lecture afin d'en dégager les intérêts didactiques. Il s'agit de questionner les théoriciens de la lecture dont Michel Picard et Vincent Jouve²³, pour leur apport sur la connaissance du lecteur empirique puis, Pierre Bayard²⁴ et Jean Bellemin-Noël²⁵ pour observer le rôle de la subjectivité dans la lecture. Il s'agit ensuite de convoquer les didacticiens qui, à l'instar d'Annie Rouxel, Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, par exemple rendent concrète l'utilisation des recherches dans l'enseignement²⁶. (Chapitre 1)

Nous avons dit l'importance de la connaissance du terrain pour mener à bien notre étude. Le second chapitre s'intéresse donc à la spécificité de l'élève de lycée professionnel. Nous avons utilisé des études sociologiques comme celles de Pierre Bourdieu²⁷ pour expliquer, notamment, les résistances à la lecture des élèves de classe populaire. Pour cette raison également, nous convoquons l'anthropologue Michèle Petit²⁸ qui travaille sur la lecture dans les espaces en crise. L'enquête récente d'Olivier Donnat²⁹ nous est également précieuse pour replacer les élèves dans un cadre plus large. Plus spécifiquement, pour déterminer les caractéristiques des élèves de lycée professionnel, nous utilisons les travaux d'Aziz Jellab³⁰.

Le troisième chapitre s'intéresse davantage aux programmes officiels, aux manuels scolaires et aux pratiques des enseignants. Nous avons comparé les

²³ Picard M., *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuits, 1986. Jouve V., *L'Effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992/ 1998.

²⁴ *Op. cit.* Mais aussi pour ses apports sur la subjectivité dans l'interprétation des textes et le fonctionnement de l'interprétation en lecture, notamment dans *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, 1998/2002.

²⁵ Bellemin-Noël J., *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001.

²⁶ Les travaux de ces derniers ont particulièrement influencé notre recherche. Nous ne citerons pour l'instant que deux ouvrages collectifs qu'ils ont fait naître et qui sont fondamentaux dans notre travail : Rouxel A., Langlade G., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004 et Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur, op. cit.*

²⁷ Nous utiliserons particulièrement la notion d'*habitus*, Bourdieu P., *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

²⁸ Petit M., *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

²⁹ Donnat O., *Les Pratiques culturelles des français à l'ère du numérique, enquête 2008*, la Découverte, Ministère de la culture et de la communication, 2009.

³⁰ Jellab A., *Sociologie du lycée professionnel, l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, PU du Mirail, 2008.

résultats d'une enquête liminaire à cette thèse réalisée en 2010 auprès d'enseignants de l'Académie de Rennes à d'autres enquêtes pour faire le point sur les pratiques en vigueur dans le lycée professionnel. Les programmes qui sont « nouveaux » au moment où démarre cette thèse décontenaient un peu les professeurs et nécessitent de nouvelles pratiques. Il convient alors de présenter ce contexte pour l'étude en cours.

Dans la seconde partie, nous faisons le point sur le dispositif que nous avons mis en place (chapitre 4). Puis nous livrons un premier état des lieux des classes que nous avons observées en déterminant les profils des élèves sélectionnés pour notre étude qualitative (chapitre 5). Enfin, nous avons fait l'hypothèse que la subjectivité du professeur et celle du chercheur ne différaient pas beaucoup de celle des élèves, même si le professeur-chercheur tente de la gommer. En outre, comprendre l'expérience de lecture d'autrui nécessite de se confronter à la sienne propre. Nous avons donc utilisé, dans le chapitre 6, la phénoménologie et le protocole établi par Nathalie Brillant-Rannou lors de son travail d'autolecture³¹ afin de mettre en lumière la subjectivité du professeur dans la lecture de *L'Étranger* d'A. Camus et les effets de celle-ci sur la lecture des élèves.

Dans la troisième partie, nous livrons nos observations de l'étude longitudinale. D'une part, dans le chapitre 7, nous observons les modifications des corpus de livres lus par les élèves pour en extraire une signification dans le chapitre suivant. Et si la lecture des élèves relevait d'un savoir sur le monde proche de celui que procure la *pensée mythique* étudiée par Claude Lévi-Strauss³² ? Et si toute lecture relevait, pour partie au moins, de ce système de pensée ? Afin d'analyser le discours des élèves sur leur lecture nous utilisons également le travail Michel de Certeau³³ et nous allons chercher des explications et le sens que nous pouvons donner à la lecture des élèves chez les historiens – comme Claude Lecouteux³⁴ - et dans les études récentes sur la littérature de genre

³¹ Brillant Rannou N., *Le Lecteur et son poème : Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, thèse soutenue le 23 octobre 2010.

³² Lévi-Strauss C., *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

³³ De Certeau M., *L'Invention du quotidien*, Tome 1, *L'Art de faire*, Paris, Gallimard, 1980/1990.

³⁴ Lecouteux C., *Démons et Génies du terroir au Moyen Âge*, Paris, Imago, 1995.

– Irène Fernandez³⁵-, mais aussi dans les études liées à la psychanalyse sur le mythe³⁶. Cela nous conduit à revoir notre conception de la lecture en général et de la lecture littéraire en particulier.

Enfin, dans le chapitre 9, nous proposons plus spécifiquement de rendre compte des évolutions des lectures scolaires des élèves en comparant les résultats des deux classes. Que se passe-t-il lorsque, pendant trois ans, on donne aux élèves le droit de parler des livres qu'ils ont lus ou n'ont pas lus, et des effets qu'ils ont sur eux ? La lecture scolaire peut-elle tenir un rôle dans l'usage qu'ils font des livres en général ?

Finalement, la littérature semble être le lieu privilégié pour accompagner l'élève vers la connaissance de soi et du monde, vers une ouverture aux biens culturels « légitimes ». Comment cela se passe-t-il ? Et quelles différences peut-on observer lorsque la subjectivité est sollicitée et lorsqu'elle ne l'est pas ? C'est sur des éléments de réponse à ces questions que s'achève provisoirement notre recherche.

³⁵ Fernandez I., *Défense et illustration de la féerie, du Seigneur des anneaux à Harry Potter : une littérature en quête de sens*, Paris, Philippe Rey, 2012.

³⁶ Citons pour exemple les travaux de Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Lafond, 1976 ou plus récemment des travaux qui concernent spécifiquement les textes dont il sera question. Pour exemple, Marret Maleval S., *L'Inconscient aux sources du mythe moderne, les grands mythes de la littérature fantastique anglo-saxonne*, Rennes, PUR, 2010.

Première partie : De l'intérêt d'une lecture subjective à l'école pour construire le sujet lecteur

Le lecteur peut être considéré comme le personnage principal du roman, à égalité avec l'auteur, sans lui, rien ne se fait.

Elsa Triolet³⁷

La dimension subjective de la lecture n'est aujourd'hui plus contestée : elle existe. Cependant, la place qui lui est attribuée n'est pas toujours la même. En effet, si elle est parfois considérée comme nécessaire à l'appropriation de l'œuvre, elle peut aussi faire peur et être traquée et évincée de la lecture, surtout si elle est littéraire.

La connaissance de l'acte de lire et la prise en compte du lecteur empirique dans les recherches sur la réception des œuvres poussent naturellement les chercheurs en didactique à s'interroger sur l'utilisation de cette subjectivité, sur

³⁷ Triolet E., *La Mise en mots*, Genève, Éditions d'Art d'Albert Skira, 1969.

son rôle potentiel dans l'enseignement. Vincent Jouve estime, pour sa part, que c'est

*pour les pédagogues, une chance extraordinaire que la lecture soit non seulement ouverture sur l'altérité mais, aussi, exploration, voire construction de sa propre identité*³⁸.

Pourtant, l'idée même de prendre en compte le lecteur empirique dans l'enseignement pose d'emblée de nombreuses questions sur la fonction dévolue à la subjectivité : faut-il enseigner la dimension subjective de la lecture, la favoriser, la contrôler ? Ou bien tout au contraire la bannir ? Est-ce faire de toute lecture un acte relatif que de lui donner une place ? Ou bien est-ce rendre au lecteur ce qui lui a été volé : le droit d'être sujet dans sa lecture ? La subjectivité, enfin, est-elle interdite à celui qui ne sait pas la repérer et en faire *bon usage* ?

Or, encore aujourd'hui et dans nombre de conceptions de la lecture, ce *bon usage* semble être l'apanage des savants, des lettrés. L'usage ordinaire de la subjectivité, celui du commun des mortels, du vulgaire en somme, est assez peu étudié pour lui-même. Or, notre étude s'intéresse à des élèves en difficulté ou en résistance face à la lecture. Il faut donc saisir ce qui fait la spécificité de leur lecture et de leurs représentations pour accueillir, en classe, leurs lectures singulières comme celles de lecteurs à part entière, dignes d'intérêt. Nous pouvons, en effet, légitimement nous interroger sur le droit de cité de ces lectures « ordinaires ».

Ainsi, proposons-nous d'observer les élèves singuliers dont il sera question tout au long de cette étude, au regard des théories de la lecture pour percevoir d'une part la singularité de leurs lectures, d'autre part pour examiner s'il est possible de rendre à ces lectures un droit à être, à se dire et à s'étudier. Nous proposons dans cette première partie de définir les contours de cette subjectivité dans la lecture, du point de vue théorique, mais aussi dans les pratiques effectives des enseignants, en fonction des programmes et de la singularité des élèves dont ils ont la charge.

³⁸ Jouve V., « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans Rouxel A., Langlade G. (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 105.

Chapitre 1 : La subjectivité dans la lecture

La fonction de l'art n'est jamais d'illustrer une vérité - ou même une interrogation - connue à l'avance, mais de mettre au monde des interrogations (et aussi peut-être, à terme, des réponses) qui ne se connaissent pas encore elles-mêmes.

Alain Robbe-Grillet³⁹

La lecture a longtemps été considérée comme appartenant à la sphère secondaire de la littérature. Avant la lecture, il y a le texte et avant lui encore il y a l'auteur. Avoir de *belles lettres* est bien souvent confondu avec la culture du lecteur qui montre sa connaissance de l'œuvre, interprétée à l'aide de savoirs précis sur le contexte de production, l'auteur ou les critiques les plus importantes de l'œuvre en question. Ce temps est-il vraiment révolu ? Qu'en est-il réellement aujourd'hui ?

Il n'est pas dans notre propos d'ignorer les connaissances précieuses sur les œuvres, évoquées plus haut. En revanche, il est question d'ouvrir le champ de connaissances de l'œuvre aux théories de la réception, en particulier dans le champ de la didactique de la lecture. Le texte aujourd'hui, nous le verrons, s'écrit dans le dialogue avec le lecteur. Ce dernier, s'il est bien l'ultime espace de la production du texte, n'en est pas moins une instance nécessaire à la vie de

³⁹ Robbe-Grillet A., *Pour un Nouveau Roman*, Paris, Minuit, 1961, p. 12 et 13.

l'œuvre. Le lecteur est donc à présent étudié dans les recherches littéraires. Ceci permet un recentrage des théories de l'enseignement sur le lecteur au moment où l'élève devient *le centre des apprentissages*⁴⁰.

Pourtant, il est nécessaire de faire un point sur les théories qui permettent de prendre acte des lectures singulières et d'observer comment l'enseignement de la littérature s'empare de cette question. Quelles implications ces recherches ont-elles sur l'enseignement ? L'élève est-il considéré comme un lecteur capable de produire du sens, un sujet véritable ? Ou bien est-il un apprenant à qui le professeur doit prodiguer la *bonne lecture* des textes ? Ce chapitre propose d'examiner les articulations possibles entre la recherche et les démarches didactiques qui en découlent.

⁴⁰ C'est, en effet, dans les années 1990 que l'élève est placé au cœur du système éducatif. Cette évolution commence avec la période dite de la *renovation pédagogique* dès les années 1960 et se met en place avec la loi de 1989. Philippe Meirieu, en particulier, développe cette conception de l'apprentissage.

A. La recherche actuelle et la subjectivité dans la lecture

De la lecture au lecteur

Le processus de lecture

Lire est un terme polysémique. Il renvoie au déchiffrement d'un texte et à sa compréhension à divers degrés. Alain Bentolila identifie cinq niveaux de lecture qui vont de la difficulté de déchiffrement à la compréhension fine d'un texte complexe⁴¹. Il établit un classement des situations de lecteurs allant de l'analphabète au lecteur expert, en passant par celui qui est capable de déchiffrer un texte mais reste en situation de handicap dans une société entièrement bâtie sur l'écrit.

Déchiffrer un texte ne suffit donc pas pour le comprendre. Tout texte lu par un lecteur singulier relève d'une série d'opérations mentales qui permettent à ce lecteur de lui donner un sens : déchiffrement, analyse de l'agencement des mots entre eux pour en éprouver le sens et analyse plus approfondie pour en éprouver un sens moins évident. Vincent Jouve propose, en reprenant la synthèse de Gilles Thérien, cinq dimensions au processus de lecture⁴². Le processus neurophysiologique met en œuvre l'appareil visuel notamment et différentes fonctions du cerveau comme la mémoire immédiate. Le processus cognitif permet la progression dans l'intrigue et sa compréhension. Le processus affectif est sans doute le processus le plus important dans la lecture car il engage l'émotion du lecteur, base de l'identification. Le processus argumentatif tient au fait que tout texte prend le lecteur à parti. Enfin, le processus symbolique permet au texte de prendre place dans la culture du lecteur. Ces processus n'agissent pas toujours de la même façon et avec la même importance mais ils sont tous présents dans la lecture et souvent de manière concomitante, c'est pourquoi l'acte de lire est un

⁴¹ Bentolila A., *De L'Illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris Plon, 1996. Il montre, en effet, que l'on peut savoir ou ne pas savoir identifier et comprendre un mot, comprendre ou ne pas comprendre une phrase simple, saisir ou non des informations dans un texte court, être capable de comprendre un texte simple en profondeur et enfin comprendre un texte complexe.

⁴² Jouve V., *La Lecture*, Paris, Hachette supérieur, 1993, p. 9 à 13.

acte complexe. Aussi, la multiplication des opérations nécessaires à la compréhension fine d'un texte multiplie également les risques d'incompréhension et les difficultés pour appréhender les œuvres. Les lecteurs sont dans une situation particulière dans leur rapport aux textes qui dépend de la maîtrise de l'ensemble des processus agissant dans la lecture ainsi décrite.

Ce qui nous intéresse, dans notre recherche, est le lecteur singulier. Lire, c'est agir avec ce que l'on est sur un texte particulier, c'est aussi et surtout participer à une *expérience*. En effet, la lecture met en jeu un individu fait d'une culture dans un environnement, mais aussi un individu physique ayant un corps qui participe à cette lecture, dans sa position, dans ses douleurs, dans son bien-être. En lisant, le sujet fait une expérience qui produit une connaissance sur le monde et sur soi.

Un acte culturel et collectif...

Si lire est aujourd'hui un geste individuel et silencieux, ce fut longtemps un acte collectif et oral. La lecture de fiction, car nous parlerons essentiellement de celle-ci, trouve son origine dans les récits écrits mais avant tout, dans les récits oraux qui traversent l'humanité.

Lire la fiction est un acte différent de la lecture que l'on peut qualifier « d'ordinaire » dans le sens où cette dernière n'implique pas autre chose que de l'information. Le récit de fiction, lui, appartient à une tradition orale, qui touche toutes les classes sociales et tous les temps de l'humanité. Pascal Quignard explique, en effet, que nous sommes une espèce « asservie au récit ». Celui-ci permet de mettre de la distance avec une expérience, une situation, un état d'esprit⁴³. Il met en jeu le sens de l'expérience et du vécu d'un individu. Le récit est présent dans les traditions de veillées d'où nous vient notre connaissance des cultures populaires ancestrales. Il permet la transmission de savoirs, de valeurs ; il met à distance les peurs ; il unit les générations autour du foyer.

La lecture est donc ici considérée au sens large. Le déchiffrement du texte, source de déconvenue avec le texte original, est un élément que nous prendrons en compte lorsque l'engagement du lecteur est impossible car la compréhension est

⁴³ « La déprogrammation de la littérature », entretien avec P. Quignard, le débat, 54, mars/avril 1989, cité dans Petit M., *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris, Belin, 2002, p. 109.

trop altérée par cette difficulté. Néanmoins, nous insisterons aussi sur la dimension collective de la lecture. Nous pensons en effet qu'elle a sa place dans les lectures actuelles car la lecture est souvent partagée, en particulier lorsqu'il s'agit de la lecture scolaire. En outre, la lecture oralisée, par l'enseignant ou par l'acteur dans un livre audio, les images proposées par un film, sont également considérées comme lectures parce que les mécanismes qui nous intéressent doivent conduire à une appropriation personnelle des œuvres.

...Et pourtant singulier

Nous considérons ici que lire est une rencontre. C'est un acte qui implique un auteur qui produit un texte lu par un lecteur. Nous pouvons dire que lire est une rencontre ou un dialogue différé entre un écrivain et son lecteur. Le texte est le *medium* de cette rencontre.

Longtemps l'attention s'est portée sur l'écrivain comme pôle majeur de la lecture qui, lorsqu'elle était *littéraire* ou *savante*, s'interrogeait sur les intentions de l'auteur et cherchait à démêler dans le discours poétique l'ultime message prodigué par l'artiste. L'étude de sa vie et de ses écrits critiques constituaient autant de sources de compréhension de l'œuvre. Le texte est dès lors conçu comme une machine codée, l'activité du lecteur étant de le décoder. Le texte permet un dialogue entre un auteur et son lecteur potentiel, imaginé par le premier, virtuel, *Modèle* dit Umberto Eco⁴⁴. Les théories de la lecture qui en découlent ouvrent sur un vaste champ : celui de la reconstruction du *lecteur Modèle* de chaque œuvre. La lecture consiste alors à reproduire la posture du *lecteur Modèle* du texte.

Or, le texte ne peut contenir tous les éléments qu'il cherche à mettre en scène. Selon U. Eco, le texte est un *mécanisme paresseux*⁴⁵ qui requiert les connaissances du lecteur, tout en lui permettant de les actualiser. U. Eco nomme ces lacunes du texte, destiné à être comblées par le lecteur, des « blancs⁴⁶ ». Ceux-ci seraient prévus par l'auteur. En d'autres termes, l'auteur fournit des indices subtils au lecteur qu'il imagine et induit une certaine lecture du texte. Cependant,

⁴⁴ Eco U., *Lector in Fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985, p. 61.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 63.

⁴⁶ *Ibid.*

la création d'un *lecteur Modèle* par l'auteur ne s'oppose pas à la lecture réelle d'un lecteur. Écriture et lecture sont bien deux pôles nécessaires à la réalisation du texte. Ainsi peut-on dire que l'auteur produit un *lecteur Modèle* - nécessairement proche de l'auteur lui-même -, mais que celui-ci est dépassé par le lecteur empirique. En effet, les *blancs* laissés par l'auteur - qui compte sur son lecteur pour les actualiser -, dépendent du contexte de production. Or, même si la construction d'un *lecteur Modèle* implique pour l'auteur d'imaginer un lecteur idéal - *pour lui*-, il ne peut prendre en compte une réception diachronique par exemple ou un lecteur de culture différente. Le lecteur d'aujourd'hui, lecteur bien réel celui-ci, ne correspond plus au *lecteur Modèle* construit par les auteurs du XIX^e siècle.

En effet, l'acte de lire est bien l'acte d'un individu singulier fait de chair et d'os. La lecture du lecteur réel ne peut pas être entièrement contrôlée par l'auteur. C'est pour cette raison que Michel Picard⁴⁷ inaugure les recherches sur la prise en compte du lecteur empirique, bientôt suivi dans cette voie par Vincent Jouve. Ce dernier montre que la subjectivité est constitutive de toute lecture. Il distingue la subjectivité nécessaire, liée à l'incomplétude du texte et prévue par l'auteur, et la subjectivité accidentelle liée à l'histoire singulière du lecteur⁴⁸. La subjectivité, dans les deux cas, relève du cognitif et de l'affectif. Le texte ne perd évidemment pas de son intérêt. Selon V. Jouve, en effet, le lecteur est orienté dans sa lecture et sa « perception du personnage » par la délimitation « des espaces d'indéterminations », de « disjonction⁴⁹ » dit W. Iser, c'est-à-dire des espaces libres pour sa « représentation⁵⁰ ». Le lecteur a donc un rôle important à jouer dans la lecture, il donne vie au texte en comblant ce que celui-ci ne peut dire, en articulant les faits écrits et les non-dits, en incarnant le texte. En effet, nous dit encore W. Iser, « les significations des textes littéraires sont avant tout engendrées dans le processus de lecture ». Elles sont « le produit d'une interaction entre le texte et le lecteur⁵¹ ».

⁴⁷ C'est en effet M. Picard dans *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuits, 1986, qui s'intéresse le premier au lecteur empirique.

⁴⁸ Jouve V., « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans Rouxel A., Langlade G. (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 106 à 110.

⁴⁹ Iser W., *L'Acte de Lecture, Mardaga*, 1985, p. 318.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 319.

⁵¹ Iser W., *L'Appel du texte*, Paris, Allia, 2012, 1970/2012, p. 11.

Cependant, V. Jouve, comme M. Picard avant lui, estime qu'il existe une *bonne lecture*. Celle-ci est consciente d'elle-même et distanciée. Le lecteur est un joueur, un stratège qui poursuit la quête de découvrir le sens véritable du texte. Ce sens n'est jamais atteint et la recherche est inépuisable, mais il est le but ultime de la lecture savante. Le texte est donc objectivable dans l'acte de lire.

En conséquence, V. Jouve estime que la subjectivité accidentelle peut conduire à une *mauvaise lecture*⁵² car elle est une projection du lecteur là où elle n'était pas prévue par l'auteur. Elle se manifeste, par exemple, lorsque le lecteur ne retient du texte que ce qui l'intéresse. Dans ce cas, la subjectivité écarte le lecteur du texte mais lui dit quelque chose de lui-même par la sélection qu'il opère dans l'œuvre. La subjectivité dépend aussi de la culture et des lectures antérieures du lecteur qui viennent interférer dans la lecture en cours et infléchissent son sens. Si la conception de la lecture de V. Jouve est intéressante car elle ouvre des possibles et des interprétations nouvelles des textes, elle ne peut englober l'ensemble des lectures puisqu'elle en écarte certaines considérées comme *mauvaises*. La lecture est, selon nous, inattendue ; elle peut être le produit d'une incompréhension ou d'un investissement affectif qui fait dévier le sens du texte, le plus souvent, des deux⁵³. Nous percevons alors la nécessité de saisir et d'étudier le lecteur réel et sa réception, en dehors de la lecture savante du critique.

Lecteur et création de l'œuvre

Tout lecteur, en effet, est créateur de sa lecture. Sa subjectivité fait de chaque lecture un texte nouveau, s'enrichissant des lectures successives et de la culture du sujet. Il n'y a pas une signification de l'œuvre cachée dans le texte mais des significations plurielles et singulières, mouvantes dans le temps et parmi les lecteurs. Sans doute, un consensus est-il possible sur un certain nombre d'éléments du texte, mais il est renouvelé à chaque lecture et prend un sens particulier pour chaque lecteur. C'est ainsi que le lecteur coopère à la création de

⁵² Ce n'est pas le terme qu'il emploie, cependant il propose que soit interrogée l'erreur de lecture pour revenir au texte objectivé par le professeur, niant en somme l'intérêt du texte du lecteur lorsque celui-ci n'est pas critique, *op. cit.*, p. 111. S'il ne s'agit pas ici de rendre complètement relative l'interprétation du texte, une marge importante de la réception doit néanmoins être laissée libre.

⁵³ Annie Rouxel estime, quant à elle, que les deux plans, intellectuel et affectif, sont indissociables. « La subjectivité du sujet lecteur dans la lecture littéraire », dans *Enjeux, Enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère*, N° 64, hiver 2005, p. 7-30.

l'œuvre. Le texte est alors le produit d'une tension entre « un ensemble d'intentions explicites ou déposées dans le texte lui-même » - par l'auteur - et qui « postulerait qu'un seul lecteur puisse être le véritable lecteur » et sa lecture réelle qui doit accepter des « appropriations mal gouvernées, des contresens, des ratés⁵⁴ ». Il existe aussi une tension entre une lecture considérée comme naïve, qui serait du côté de la lecture subjective ou informationnelle et une lecture savante, dite objective, où tout au moins objectivant le texte.

On assiste, dit Annie Rouxel, à un changement de paradigme, au passage d'une conception de la lecture fondée sur une théorie du texte qui postule le lecteur implicite (ou Modèle) à une conception de la lecture qui s'intéresse à la reconfiguration du texte par le lecteur réel et présente des modes de réalisation pluriels⁵⁵.

La subjectivité que l'on a attribué longtemps à la lecture ordinaire intervient en réalité dans toute lecture, qu'elle soit experte ou naïve. Le lecteur investit le texte de sa personne, de sa culture, de son époque mais aussi de son corps pour comprendre et interpréter le texte. Celui-ci est transformé par le lecteur. Par son propre imaginaire, le lecteur s'engouffre dans les espaces libres du texte. Il y reproduit par exemple des lieux qu'il connaît. Il peut aussi laisser son inconscient conquérir cet espace de liberté et de création. Alors commence l'histoire du lecteur, c'est là qu'il devient sujet.

Droit de cité du lecteur

La lecture est donc *une expérience*. Elle « exerce une influence concrète en confirmant ou en modifiant les attitudes et pratiques immédiates du lecteur⁵⁶ ». Elle produit *un savoir* sur le monde et sur soi.

V. Jouve postule également qu'une autre lecture existe, naïve, qui ne fait que divertir⁵⁷. Cependant, celle-ci est encore peu étudiée pour que cette affirmation soit certaine. En réalité, il est plus que probable que la « fausse lecture » dont parle aussi M. Picard ne soit pas très répandue. En revanche, l'expression des effets de la lecture est parfois complexe pour le lecteur et c'est à

⁵⁴ Chartier R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, p. 280.

⁵⁵ Rouxel A., *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Delagrave et CRPD Midi-pyrénées, 2005, p. 23.

⁵⁶ Jouve V., *La Lecture, op. cit.*, p. 91.

⁵⁷ *Ibidem*.

ce niveau-là que doivent s'étudier ces lectures naïves que l'on dit aussi ordinaires. Elles sont, à notre avis, également faites du va-et-vient entre distance et implication émotionnelle du lecteur mais la distance ne peut être nommée. En d'autres termes, s'il n'est pas toujours conscient, ce mouvement est pourtant présent dans toute lecture. En effet, il n'est pas démontré que les lectures « populaires » ou naïves, ne soient que cela. Même les enfants, lorsqu'ils frissonnent à l'écoute d'une histoire terrible, gardent leur distance, savent qu'il s'agit d'un effet de lecture et que le monstre n'existe pas vraiment. Ainsi, la signification d'un récit opère-t-elle dès les premières lectures. L'enfant n'accède pas seulement au code mais bien souvent à la signification. La naïveté due à leur âge est très souvent transposée dans les analyses des lectures populaires. Si certaines lectures semblent immédiatement comprises, rien ne dit que l'action du livre n'est pas plus dense pour les lecteurs car l'accès à leur intériorité est complexe. V. Jouve explique par exemple que l'habileté des best-sellers est de confirmer les certitudes du lecteur⁵⁸. Cependant, ce n'est pas la lecture qui est en cause selon nous, mais la manière dont le chercheur appréhende la distance entre le lecteur et son livre. Nous pensons que cette distance existe bien même si elle n'est pas manifeste. Le lecteur de divertissement est peut-être moins méprisable qu'il n'y paraît. Il sait qu'il ne lit pas de la *littérature*, et sans doute est-il conscient de l'usage *inavouable* qu'il fait de ces lectures : il lit pour se faire du bien, pour se détendre, pour fuir le quotidien.

Nous pensons que la logique de ces lectures, même si elle ne s'exprime pas en termes scientifiques, n'est pas moins valable que celle des lectures qui tendent à l'objectivité. Ces dernières d'ailleurs, réduisent parfois au minimum la part singulière du lecteur sans jamais atteindre ce résultat d'objectivité. Pour nous, cette conception de la lecture fait écho à la différence que fait Claude Lévi-Strauss entre pensée scientifique et pensée mythique⁵⁹. Lire de manière *naïve* serait, c'est notre hypothèse, du côté de la pensée mythique, une pensée faite d'expériences justement, et donc de connaissances empiriques, alors que la lecture littéraire serait du côté de la pensée scientifique, de l'objectivation des textes. Toute lecture

⁵⁸ *Ibid.*, p. 98.

⁵⁹ La pensée mythique, selon C. Lévi-Strauss, élabore et transmet les connaissances par le récit. C'est une manière de penser le monde. Elle semble s'opposer à la pensée rationnelle et scientifique d'aujourd'hui. Nous reviendrons sur ce sujet dans la troisième partie de la thèse. Lévi-Strauss C., *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, notamment des pages 30 à 36.

garde les traces de ces deux mouvements, elle est tour à tour sensible et intellectuelle. Ce sont les variations sur le thème qui sont singulières à chaque lecture. C'est pourquoi nous concédons à toute lecture un droit de cité. La lecture dite naïve, que nous disons aussi populaire, n'est pas moins intéressante, elle sait aussi prendre ses distances mais ne l'exprime pas. En fait, l'intérêt pour le lecteur naïf n'est pas dans l'intellectualisation de l'acte de lire mais dans l'émotion immédiate qu'il tente de reproduire dans ses lectures nouvelles ou dans ses relectures.

M. Picard définit trois instances essentielles dans tout lecteur⁶⁰. Le *liseur* maintient un contact avec le monde extérieur. Le *lu* est l'inconscient du lecteur, il réagit aux structures fantasmatiques du texte. Et enfin le *lectant* est l'instance critique qui s'intéresse à la complexité de l'œuvre. V. Jouve, dans *L'effet Personnage dans le roman*⁶¹, affine cette tripartition et s'intéresse davantage au lecteur réel. Il écarte la figure du liseur et introduit la notion de *lisant*, instance qui « appréhende l'univers textuel pour lui-même⁶² ». Il est piégé par l'illusion référentielle et vit, le temps de sa lecture, dans le monde du texte. La lecture est une combinaison de ces trois instances, inégalement réparties selon le lecteur et le moment. Ce modèle tend à dépasser le cadre traditionnel et dualiste qui oppose le lecteur ordinaire au lecteur savant. Il n'est donc, pour nous, pas de raison de considérer comme « fausse lecture⁶³ » *a priori* les lectures qui cèdent à la part du *lu*. En fait, il faut considérer la lecture comme un acte en devenir. M. Picard explique, en effet, que le lecteur se transforme au cours de sa vie de lecteur. Il est impossible, dit-il, de « lire comme avant » après la lecture de Flaubert, Proust, Kafka, Joyce⁶⁴.

Lecture et altérité

La lecture en outre est expérience de l'altérité. Bruno Clément la définit comme étant une reconnaissance de soi dans l'autre et de l'autre en soi mais aussi

⁶⁰ *Op. cit.*

⁶¹ Jouve V., *op. cit.*

⁶² *Ibidem*, p. 36.

⁶³ Picard M., *op. cit.*, p. 249.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 249.

de sa propre individualité⁶⁵. Il s'agit, en lisant le texte de l'autre, de reconnaître sa différence mais également de l'intégrer, de se l'approprier, de la faire sienne. Cette conception de la lecture comme expérience de l'altérité prend sa source dans l'espace transitionnel décrit par Donald Woods Winnicott⁶⁶. La lecture, finalement, est une expérience de soi par le biais de l'autre. Annie Rouxel explique que « le savoir en jeu dans la rencontre de l'autre enrichit et modifie le savoir antérieur⁶⁷ ». Il permet un gain d'intelligence, entendu comme « compréhension » du texte mais aussi comme « faculté intellectuelle⁶⁸ », par la mise en mouvement de la pensée du lecteur dans la pensée de l'autre.

En revanche, cette expérience n'est pas toujours consciente, loin de là. Et la lecture littéraire permet d'en prendre connaissance. La lecture littéraire renvoie au texte et à une pratique de lecture. Elle engage le lecteur dans un processus interprétatif fait d'un va-et-vient constant entre sa subjectivité et l'attention portée à la forme. Elle est l'accomplissement ultime de toute lecture. La lecture littéraire prend donc sa source dans la lecture ordinaire, que l'on dit naïve. Elle est une relecture, une recreation de la lecture empirique du sujet lecteur. Elle permet de mettre en mots l'expérience de lecture. Cette prise de distance en fait l'intérêt car elle permet au lecteur de jouir de sa liberté et d'observer les effets du texte sur lui : elle participe à la construction du sujet. Ainsi, la lecture littéraire est-elle également objectivation des effets du texte et de l'émotion du lecteur. La démarche est donc rigoureuse et nécessite un apprentissage. Nous faisons l'hypothèse que cet apprentissage est facilité lorsque l'école autorise l'expérience réelle de lecture et prend en compte la subjectivité du sujet dans sa lecture. Il est alors nécessaire de savoir de quoi est constituée cette subjectivité et en quoi elle peut ou non être partagée.

⁶⁵ Clément B., « Lecture et Vérité », dans Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie), *L'Écrivain préféré*, n°4, 1 mars 2008, URL : <http://www.fabula.org/lht/4/Clement.html>

⁶⁶ Cette aire transitionnelle est le lieu de la prise de conscience de soi, Winnicott D. W., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

⁶⁷ *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, op. cit, p. 31.

⁶⁸ *Ibidem*.

Interlecture, Interculture

La subjectivité du lecteur peut être appelée par le texte lui-même ou découler d'un concours de circonstances, nous l'avons vu. Tout comme l'écrivain investit son livre de ses propres lectures et de sa propre vie, le lecteur investit dans le texte ce qu'il est et repère dans les *blancs* du texte des allusions, des appels qui ne sont peut-être pas le fait de l'écrivain mais bien de sa propre lecture, de sa propre subjectivité. La lecture est une mise en réseau de textes et d'expériences d'un individu singulier qui engage sa personne dans l'acte de lire. Aussi, pour Jean Bellemin-Noël, « lire c'est relier⁶⁹ ».

Les textes de ce réseau sont parfois prévus par l'auteur dans son œuvre. Celle-ci fait entrer en écho les textes de l'auteur, ceux qui l'ont construit ; les références à ces textes sont plus ou moins explicites. C'est ce que Julia Kristeva nomme *l'intertextualité*⁷⁰. Le texte est en effet une recomposition, une reconfiguration d'autres textes, *vampirisés*⁷¹ puis assemblés par l'auteur. Jean Bellemin-Noël isole quatre phénomènes d'appel d'autres textes : la mention, la citation, l'allusion et l'évocation⁷². Si les deux premiers ne posent pas de problème quant à la conscience par l'auteur de ces références intertextuelles, les deux suivants, en revanche, sont plus complexes à vérifier. Or, selon J. Bellemin-Noël, c'est justement l'aspect inconscient qui permettrait de départager l'évocation de l'allusion. Cette dernière porte donc une ambiguïté impossible à lever quant à la volonté de l'auteur de convoquer ce texte. C'est là que se loge *l'interlecture*⁷³. La notion d'interlecture donne alors une place particulière au lecteur qui convoque dans sa lecture les œuvres qu'il reconnaît dans le texte d'autrui sans qu'il puisse obtenir la preuve de la pertinence de cette référence. Le réseau de textes convoqués par le lecteur dépasse largement le cadre de l'intention de l'auteur. Les textes qui surgissent en lui au moment de sa lecture sont ses propres textes, ses propres références ou interférences. Le lecteur construit la signification singulière de l'œuvre en fonction de ses lectures antérieures, il lit

⁶⁹ Bellemin-Noël J., *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001, p. 19.

⁷⁰ Kristeva J., *Théorie d'ensemble*, Seuil, Paris, 1968.

⁷¹ L'image est empruntée à J. Bellemin-Noël, *op. cit.* Elle évoque l'appropriation du texte de l'autre que le lecteur fait sien. L'écrivain, en effet, est lui-même lecteur avant d'écrire. Il use donc de son *plaisir de vampire*.

⁷² *Ibidem*, p. 23.

⁷³ *Ibid.*

entre les lignes d'autres lignes qui entrent en écho, se combattent et se répondent, s'épousent parfois. Lire c'est *entrelire*⁷⁴, dit J. Bellemin-Noël.

Il donne pourtant au lecteur une place distincte de celle du critique. Si ce dernier se doit, en effet, de convaincre son auditoire de la pertinence de ce qu'il lit, le lecteur solitaire, lui, « doit prendre en charge sa propre fantaisie [...] son caprice, son fantasme. Lisant à part lui pour son compte, le lecteur s'y adonnera sans aucune gêne⁷⁵ ».

Ce qui nous intéresse ici, ce sont ces deux niveaux d'interlecture. Jean Bellemin-Noël, en critique averti, fait état de liens plausibles entre des textes, il reconnaît dans les œuvres des passages de « déjà-texte-ailleurs⁷⁶ » à travers un faisceau de mots, une situation, une rupture qui fait trébucher son *attention flottante*⁷⁷. Cependant, nous nous intéressons ici à la lecture ordinaire de non-spécialistes dans le cadre d'une lecture pour soi. Dans ce cas, l'interlecture est le fait d'un lecteur qui peut effectivement - et affectivement - s'adonner à ses propres liens, selon l'écho que le texte trouve en lui et surtout selon ses propres références qui ne sont pas forcément celles du critique. En effet, si l'on travaille sur la lecture réelle de lecteur ordinaire - si l'on considère comme *extraordinaire* le cas du lecteur critique - l'interlecture peut devenir le lieu d'un investissement anachronique ou culturellement impossible à attribuer à l'auteur. J. Bellemin-Noël propose le terme d'*interlecture* pour désigner les allusions non avérées d'un texte, celles dont on ne peut vérifier si l'auteur a voulu ou non les utiliser. Or, il est des liens faits par le lecteur dont on est certain que l'auteur n'a pas voulu. Un rapprochement anachronique, par exemple, en est un cas exemplaire. Cela nous conduit à un élément qui sera important dans notre travail. Si lire, c'est relier, la didactique doit s'interroger sur la manière de faire ces liens et, lorsqu'ils existent, ne pas les rejeter au risque de décourager les apprentis-lecteurs-littéraires.

Nous accordons donc une place particulière au contexte de la lecture plus qu'à celui de l'écriture. D'ailleurs, pour qu'un texte littéraire soit effectivement littéraire, il faut qu'il vive et il ne vit qu'à travers les lectures qui en sont faites. Ces lectures actualisent le sens de l'œuvre en découvrant de nouveaux liens, et

⁷⁴ *Ibid.*, p. 36.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 25.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 14.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 20.

surtout en actualisant les références des lecteurs. La lecture et la littérature portent alors en elles une possibilité d'interlecture à l'envers. Lire *Candide* aujourd'hui, c'est voir dans cette œuvre les liens qui l'unissent aux textes contemporains qui l'actualisent.

L'interlecture est forcément singulière, elle est le lieu de l'engagement du lecteur. Elle est, plus encore que ne le souligne Georges Nonnenmacher pour l'intertextualité, « immense et complexe et mêlée, intériorisée depuis sa naissance par le lecteur et conditionnée par la singularité de son espace intérieur⁷⁸ ». Elle est issue de la *bibliothèque intérieure*⁷⁹ d'un sujet. « Le livre que je lis, dit G. Nonnenmacher, je le lis à travers les contours flous du "livre" que je porte en moi⁸⁰ ». Elle est aussi la rencontre de deux bibliothèques : celle d'un auteur singulier et celle d'un sujet lecteur.

Le sujet lecteur

Ainsi la lecture est-elle un va-et-vient entre soi et le texte. Entre un être singulier, une émotion, une intériorité, une culture et un texte fait de mots, objectivable. Entre implication et distance, le lecteur joue de ce va-et-vient et construit, par l'œuvre, son espace à lui en lien avec le monde. Ce jeu permet la construction du sujet lorsqu'il élabore son texte singulier, son texte de lecteur. Le sujet lecteur est « auteur de la singularité de l'œuvre⁸¹ ».

La lecture, comme l'a montré Gérard Langlade à propos de la lecture de Marthe Robert, met le lecteur devant ses propres paradoxes⁸². Il explique, en effet, que le sujet lecteur est « modelé par ses expériences de lectures fondatrices », ce dernier est un être doué de réflexion, mais également pétri de fantasmes. C'est l'être tout entier que convoque la lecture et c'est à la transformation de l'être

⁷⁸ Nonnenmacher G., « L'expérience de lecture : expérience liminale ? », dans Jouve V. (dir.), *L'Expérience de lecture, Actes du Colloque de Reims*, 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 411.

⁷⁹ Cette expression est empruntée à l'ouvrage de Louichon B. et Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, 2010. Elle est entendue ici au sens large : la bibliothèque intérieure est constituée de l'ensemble des références de lectures mais plus largement des textes connus, lus ou non et des références culturelles conscientes et inconscientes d'un lecteur.

⁸⁰ *Op. cit.*, p. 413.

⁸¹ Nous empruntons l'expression au titre d'un article de G. Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans Rouxel A., Langlade G., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, op. cit.*, p. 81 à 91.

⁸² *Ibidem*, p. 84.

qu'elle travaille, comme toute œuvre d'art. La conscience de cette profondeur et de ce mouvement est ce qui engendre le sujet lecteur. Ainsi, la notion d'*acteur* fonde-t-elle celle de *sujet*. Celui-ci est « défini par son action, son aptitude à tisser des liens, à construire des relations ou des oppositions⁸³ ». Nous partageons donc le point de vue de G. Langlade lorsqu'il explique que « les cloisons entre lecteur subjectif et lecteur expert ne sont pas si étanches ». Nous pensons même que la dimension subjective de la lecture est indispensable au plaisir de lire.

G. Langlade met en évidence deux théories de la réalisation textuelle : celle qui estime que le texte est objectivable « grâce à la mise en évidence des injonctions textuelles », l'autre qui estime que toute lecture est création d'un texte singulier⁸⁴. Pour nous, la lecture produit forcément un texte singulier : le texte du lecteur. Cependant, la lecture littéraire permet de le saisir, de voir quelle est la part du texte qui est partagée avec l'ensemble de la communauté des lecteurs et quelle est celle qui lui appartient en propre. Or, si l'on en croît J. Bellemin-Noël, le texte du critique doit proposer une promenade dans l'œuvre, renouvelant les lectures déjà existantes. Il expose son propre texte de lecteur à la communauté des lecteurs « autorisés » qui examineront son cheminement.

Justement, nous pensons devoir rendre au lecteur scolaire cette autorisation. Pourquoi donc seul le lecteur expert pourrait-il s'autoriser le droit de divaguer sur un texte, de faire jouer ses références ? En outre, Pierre Bayard invite à voir dans les démonstrations du critique des moyens de détourner l'attention de ce qui lui plaît vraiment, de ce qui le dévoile en tant que sujet⁸⁵. Gérard Langlade va jusqu'à interroger : « le sujet lecteur n'est-il pas le refoulé du lecteur expert qui résistant à toute théorisation [...] bouscule les cadres rhétoriques et conceptuels de la lecture⁸⁶ ? »

D'une manière générale, la subjectivité de la première lecture est immédiatement gommée par une relecture du texte. Le lecteur a deux attitudes possibles : intellectualiser sa relecture et l'objectiver ou bien tenter de retrouver cette émotion première. Ainsi, existe-t-il deux attitudes face à la lecture erronée

⁸³ Touraine A., *Critique de la modernité*, Paris, Livre de poche, 1992, p. 282, cité dans Bertucci M.-M., « La notion de sujet », *Le Français aujourd'hui, Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, n°157, 2007/2, p. 15.

⁸⁴ « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans Rouxel A., Langlade G., *op. cit.*, p. 88.

⁸⁵ Il s'agit alors d'un mécanisme de défense. Bayard P., *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, *op. cit.*

⁸⁶ *Op. cit.*, p. 87.

d'élèves dont l'une consiste en une négation de son *droit de cité* en tant que tel. V. Jouve explique que le concept de *texte du lecteur* viendrait à considérer de manière égale le texte compris par lui, le critique, et celui d'un lycéen qui le découvre : cela ne lui semble pas légitime⁸⁷. C'est une autre manière d'appréhender la lecture que d'accepter le texte du lecteur comme une création à part entière qui mérite que l'on s'y arrête. Il est la marque d'une expérience singulière déjà reconfigurée par l'écriture ou la mise en mots.

Dans notre travail, nous considérons le texte du lecteur comme un texte en devenir, un texte mouvant qui ne nie pas le texte original lui-même mais entre en dialogue avec lui. Il est insaisissable, ce qui n'empêche pas de l'approcher parfois pour comprendre les enjeux de la lecture pour le sujet, dans un cadre particulier et une société particulière. De plus, le texte du lecteur est pour nous la base de toute analyse du texte original car le lecteur - qu'il soit critique ou naïf - commente sa lecture par la recomposition du texte lu. Il investit les mots et les espaces libres d'un mouvement qui bouleverse le texte. Le sens naît de cette recomposition qui s'actualise, bouge et s'évapore. Le texte du lecteur est un état du texte lorsqu'il « percute » un lecteur singulier, il a vocation à se transformer. Ainsi, la lecture littéraire, comme objectivation du texte, est-elle imprégnée de la succession des textes recomposés sans cesse par le lecteur. La difficulté la plus grande, à notre avis, est de saisir ce premier texte du lecteur qui s'évapore dès que les mots tentent de le capturer.

Tout lecteur, dans sa lecture, évoque, invoque ou convoque les textes qui le nourrissent. Et il semble légitime que tout lecteur puisse être reconnu comme *ayant droit*, pris ici quasiment dans son acception juridique, c'est-à-dire digne légataire du texte, autorisé à braconner à sa guise, à exprimer les liens qu'il fait avec d'autres œuvres, « l'entre lecture » qui s'impose à lui. Michel De Certeau, nous y reviendrons, explique cette activité du lecteur qui braconne dans le texte⁸⁸.

⁸⁷ Jouve V., « Du miroir au mirage », dans Mazaucic C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, vol.2, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 59.

⁸⁸ De Certeau M., *L'invention du quotidien*, Tome 1, *L'Art de faire*, Paris, Gallimard, 1980/1990. Nous reviendrons effectivement sur cette activité de braconnage dans la troisième partie. Cette métaphore empruntée à l'activité populaire et illégale de la chasse évoque cette lecture libre mais traquée par le savant. Il s'agit d'une lecture singulière qui utilise et interprète le texte hors des

Si G. Langlade estime que le braconnage est loin du jeu, nous pensons en revanche qu'il peut donner lieu au jeu. La lecture littéraire permet de rendre consciente cette activité de braconnage, de jouer en connaissance de cause. Le détournement peut être *auto-autorisé*.

Certes, une connaissance de l'époque, de l'auteur, de l'appareillage critique qui entoure le texte permet une autre lecture. Néanmoins, la lecture qui ne possède pas cet appareillage doit pouvoir obtenir le droit d'exister car le lecteur crée aussi son texte singulier et participe à la valeur de l'œuvre en la lisant. En outre, « La lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve⁸⁹ ». Ainsi, concevons-nous le sujet lecteur au milieu d'une tension entre « données objectives du texte et appropriation singulière⁹⁰ ». Nous voyons alors quel rôle l'école peut avoir dans l'accès à ce droit et à cette culture qui fait les lecteurs « autorisés » à penser les œuvres.

interprétations balisées par la critique. Par cette activité le lecteur non expert s'autorise à penser le texte comme il l'entend.

⁸⁹ Iser W., *L'Acte de Lecture*, *op. cit.*, p. 198 et 199.

⁹⁰ Rouxel A., Langlade G., « avant-propos », dans *Le Sujet lecteur*, *op. cit.*, p. 12.

B. Conséquences sur la didactique de la lecture

Dès lors, plusieurs questions se posent : est-il pertinent d'utiliser la subjectivité de la lecture à l'école ou faut-il la bannir ? Y a-t-il, dans ce cas, une frontière infranchissable entre la lecture scolaire et la lecture intime ou peut-on la dépasser ? Ces questions soulèvent d'ailleurs celles des enjeux de l'école : doit-elle construire des lecteurs ou des lettrés ? Doit-elle s'appuyer sur une conception restreinte de la lecture et de la littérature ou bien ouvrir ces conceptions et les corpus afin d'accueillir la diversité des sujets ? Cette question se pose avec acuité d'autant que la démocratisation de l'enseignement, de l'accès aux savoirs plus généralement, revêt souvent un caractère de ségrégation déguisée⁹¹. Autant de questions que nous allons maintenant aborder et auxquelles nous tenterons d'apporter quelques éclairages ou quelques nuances.

Paradoxes de la tradition scolaire

Deux représentations de la discipline

Si les théories de la réception intègrent la dimension singulière des lectures du sujet, G. Langlade souligne que l'exclusion ou la « marginalisation de la subjectivité du lecteur est couramment affichée comme une condition de réussite scolaire⁹² ». En effet, M. de Certeau explique que

si la manifestation des libertés du lecteur à travers le texte est tolérée entre clercs (il faut être Barthes pour se le permettre), par contre elle est interdite aux élèves (vertement ou habilement ramenés à l'écurie du sens « reçu » par les maîtres) ou au public (soigneusement averti de « ce qu'il faut penser » et dont les inventions sont tenues pour négligeables, réduites au silence)⁹³.

⁹¹ Nous reviendrons sur ce propos dans le chapitre suivant en abordant la question du profil des élèves de lycée professionnel. Bien souvent, nous le verrons, la distinction LGT / LP rejoint le clivage entre classes sociales. Certes, les frontières sont poreuses à l'école. Cependant, la massification du public scolaire n'aboutit pas au dépassement de la reproduction sociale ; au contraire, elle y participe souvent.

⁹² *Op. cit.*, p. 81.

⁹³ De Certeau M., *op. cit.*, p. 248.

Jean-Louis Dumortier, dans *Lire le récit de fiction*⁹⁴, constate, lui aussi, que le cadre institutionnel ne permet pas la liberté et les droits du lecteur proposés par Daniel Pennac⁹⁵. Le lecteur scolaire est un lecteur contraint.

Ainsi, la reconnaissance de la subjectivité du lecteur scolaire n'est-elle pas sans poser problème. Étant la projection du lecteur, de son histoire et de ses affects, elle est aussi parfois la source de contresens et de déviances du texte. Et si le statut de l'erreur de lecture peut être suffisamment riche pour que l'école ne l'ignore pas, nous souhaitons aller plus loin dans cette reconnaissance pour accorder aux lectures singulières un droit de cité sans rectification autoritaire du maître. Là se trouve, à notre avis, une clé pour permettre une véritable expérience de lecture. Il s'agit donc de s'interroger sur ce qui peut favoriser le rétablissement ou l'établissement des droits du lecteur à l'école et de mesurer l'impact de cet octroi.

Actuellement, deux conceptions de la lecture et du lecteur s'affrontent qui sous-tendent les pratiques des enseignants. La première, celle qui consiste à dire que le texte programme le lecteur est de loin la plus répandue. La pluralité de sens étant un des effets du texte⁹⁶, la lecture scolaire reconstitue le *lecteur Modèle*. Les questions de l'enseignant portent alors sur le repérage formel qui appelle telle ou telle lecture. L'enseignant lui-même, empli de lectures critiques et de connaissances consensuelles sur les œuvres, véhicule ce lecteur attendu. La dérive qui en découle est le nécessaire et strict consensus de la lecture scolaire. Il arrive que l'enseignant prenne la place du critique littéraire, qu'il est d'ailleurs parfois réellement. Il projette sa propre lecture du texte dans son cours de lettres et impose sa propre vision de l'œuvre. Ainsi, le sens du texte est-il produit par le critique qui ne peut échapper lui-même, à sa culture, à sa sensibilité. Nous rejoignons les propos de M. De Certeau : seuls quelques gens autorisés peuvent lire et parler de leur lecture. La seconde conception de la lecture subordonne le texte au lecteur. Conditionné historiquement et socialement, le lecteur projette sa

⁹⁴ Dumortier J.-L., *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 167.

⁹⁵ Daniel Pennac en effet, dans son ouvrage *Comme un Roman*, Paris, Gallimard, 1992, propose d'accorder aux jeunes lecteurs, même lorsqu'ils sont élèves, les droits que s'octroient tous lecteurs. Il énonce alors les dix commandements de la lecture, p. 162 et 163. Parmi eux effectivement, le droit au bovarysme et le droit de se taire sont, à notre avis, particulièrement contraires à la prescription scolaire.

⁹⁶ Dufays J.-L., *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, PIE Peter Lang, collection Théocrit' vol.1, 2010, p. 23.

propre histoire dans le texte lu. Le lecteur est alors caractérisé par une certaine liberté toutefois déterminée par l'idéologie de son milieu, les lois de l'inconscient et des *habitus*⁹⁷. La subjectivité elle-même est donc déterminée par le milieu du lecteur.

A ces conceptions de la lecture nous pouvons adjoindre deux représentations de la discipline. Bertrand Daunay explique que l'une, « par le haut », prend comme modèle les pratiques de lecture universitaire et propose aux élèves de mimer cette lecture distanciée. L'autre, « par le bas », interroge la réception du lecteur réel qu'est l'élève, sa pratique effective de la lecture⁹⁸. Si la didactique de la lecture accueille cette conception *par le bas* de l'enseignement, il nous semble que la pratique descendante est largement plus répandue que l'autre. Il est en effet plus complexe, dans le cadre d'une classe, de prendre en charge la diversité des lectures. Mais il est aussi plus compliqué de théoriser ce qui, par essence, est évanescent. Comment, en effet, modéliser une pratique qui ne donne pas de solution mais permet seulement de s'interroger sur les lectures effectives des élèves et d'induire une démarche souple et non systématique ? En outre, cette démarche est très inconfortable pour l'enseignant, et sujette à critiques.

Pourtant, c'est bien la seule possibilité qui s'offre à nous si nous voulons prendre en compte le sujet-lecteur-élève et la singularité de ses lectures dans une dimension démocratisée de l'école, rejetant l'élitisme. En effet, le cadre scolaire est souvent confronté à la diversité culturelle et à des résistances importantes à la lecture ; il est un cadre d'acculturation. Cependant, celle-ci ne peut être effective d'autorité. Ainsi, W. Iser explique-t-il que « la question de savoir ce que signifie tel poème, tel drame ou tel roman doit être remplacée par celle de savoir ce qu'éprouve le lecteur lorsqu'il met en œuvre un texte de fiction en le lisant⁹⁹ ». C'est donc bien la lecture comme expérience qui est interrogée. Il s'agit de permettre cette expérience, surtout lorsqu'elle n'a pas lieu dans les lectures privées et intimes des élèves.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 27.

⁹⁸ Daunay B., « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », dans *Le Français aujourd'hui, Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, 2007/2, p. 45.

⁹⁹ Iser W., *L'Acte de Lecture*, *op. cit.*, p. 51.

Il importe alors d'observer ce qui se passe dans les classes et la manière dont la recherche en didactique l'interroge. Dans son article « Lectures scolaires/extra-scolaires. Quel jeu ?¹⁰⁰ », Marie-Cécile Guernier interroge des élèves de CM2 et de 6^{ème} afin de rendre compte des liens qu'ils établissent entre leurs lectures scolaires et extra-scolaires. Elle constate, à travers l'examen des discours de trois élèves, trois situations différentes. Dans les deux premières, les élèves « mettent en évidence les divergences¹⁰¹ » entre ces deux lectures. Maud, lectrice, ramène la lecture scolaire à un questionnaire ennuyeux ; tandis qu'Emmanuel, faible lecteur, estime que la lecture scolaire est la seule légitime. Il aime les questionnaires et aime « apprendre des choses » par le biais de ces lectures imposées. Dans le troisième cas, Yann relève plutôt des convergences entre les deux lectures. Le chercheur constate pourtant que l'école modifie les manières de lire de cet élève et son discours sur la lecture, soulignant qu'il perd quelque chose dans sa lecture personnelle et intime. Cet article se conclut par la nécessaire explication des différentes modalités de lecture, ce que nous approuvons. En revanche, nous avons une autre vision à exposer.

Ce qui distingue vraiment les élèves de cette enquête, dont nous n'avons que quelques éléments, c'est leur rapport intime à la lecture. Dans le premier cas, Maud aime lire pour elle-même. Elle connaît la richesse des histoires et expérimente sans doute la liberté que lui offre sa lecture. Sa subjectivité est sollicitée et peut-être même débridée dans ses lectures. L'école alors les assèche, les rend « objectives¹⁰² » et les réduit à un questionnaire qui l'ennuie. Dans le second cas, l'absence d'expérience subjective dans la lecture pousse, selon nous, Emmanuel à préférer la lecture scolaire ; il lui assigne une mission « rentable » : apprendre des choses. Dans le troisième cas, il n'est pas question non plus de subjectivité et de plaisir de lire. Yann semble endosser le rôle que lui assigne

¹⁰⁰ Guernier M.-C., « Lectures scolaires/extra-scolaires. Quel jeu ? », dans Barré-De-Miniac C., Brissaud C., Rispail M. (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 305 à 318.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 308.

¹⁰² Certes, la lecture proposée par le maître n'est pas, elle-même, objective puisque nous savons que toute lecture comporte une part de subjectivité. En revanche, pour l'élève, c'est bien l'idée que lui donne cette lecture imposée par le maître qu'il ne saurait remettre en cause. Ainsi, passe-t-on d'un texte objectivable par l'analyse du critique à l'enseignement d'une interprétation prétendument objective. C'est ainsi qu'imposant la « bonne lecture », l'école pousse parfois les élèves à renoncer à l'expérience de lecture en contexte scolaire.

l'école, là encore : comprendre un texte et répondre à des questions. La BD, qu'il aime, est abandonnée au profit du roman car « c'est mieux pour l'organisme¹⁰³ », « ça aide ». L'école, ici, infléchit le discours du jeune en le privant de ce qu'il aime, de ce qui est peut-être considéré comme une « mauvaise lecture », pour donner un rôle particulier à la lecture : apprendre l'orthographe, les règles du récit *etc.*, des choses saines en somme puisque « c'est bon pour l'organisme ». Là encore, l'éviction de l'expérience subjective de l'élève est évidente.

Il est certain que ces trois élèves n'ont pas les mêmes besoins, ni la même expérience de la lecture et nous faisons le pari que la prise en compte de leur lecture réelle et subjective des œuvres peut permettre à chacun d'entre eux d'entrer dans un apprentissage riche pour l'école mais surtout pour eux-mêmes. Par exemple dans ces trois cas, prendre en compte la lecture réelle des élèves, c'est permettre à Maud d'utiliser sa propre lecture dans la lecture scolaire, de vivre les romans comme elle les lit chez elle et d'enrichir cette lecture par la confrontation de sa propre subjectivité avec celle de ses camarades. C'est, pour Emmanuel, lui permettre d'expérimenter le plaisir de la lecture et d'en éprouver la richesse. Pour Yann, c'est lui laisser la possibilité de lire de la BD, sans honte.

Stéréotypes et horizon d'attente du lecteur

Pourtant, l'école ne peut pas prendre en charge uniquement les lectures intimes des élèves, elle doit les enrichir de savoirs et rendre visible aux lecteurs les espaces de liberté que chacun s'autorise ; elle doit permettre d'aborder la lecture dans toutes ses dimensions, les plus intimes certes, mais aussi les plus intellectuelles. Selon J.-L. Dufays, lire c'est « identifier, manipuler, combiner, interpréter des structures sémantiques figées¹⁰⁴ », apprendre à lire, est donc « d'abord apprendre à maîtriser les stéréotypes¹⁰⁵ ». Ces structures sont connues et reconnues du lecteur selon différents modes d'appropriation, certaines appartenant en propre à ses lectures antérieures, ce sont des stéréotypes littéraires - ou non littéraires d'ailleurs, selon les lectures en question - qui renvoient à des *topos* construits par l'histoire et l'écriture, ou à des canons liés à un mouvement

¹⁰³ *Op. cit.*, p. 315.

¹⁰⁴ *Op. cit.*, p. 9.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 110.

littéraire plus ou moins conforme ou plus ou moins déviant par rapport à ce mouvement. D'autres structures, ou stéréotypes, appartiennent à la culture de façon plus générale, ou bien à la vie quotidienne du lecteur. Selon le lecteur, l'interprétation d'une œuvre mettra en perspective des éléments conformes aux stéréotypes assimilés par lui, reconnus et actualisés dans la lecture.

Ce qui différencie la lecture d'une même œuvre, c'est le lecteur lui-même. Un lecteur amateur de la série Arlequin lira *Pauline* d'Alexandre Dumas différemment d'un lecteur de littérature romantique – au sens littéraire - ou de romans gothiques, dans la mesure où les attentes du lecteur sont dépendantes de ses lectures antérieures et de ses connaissances. La subjectivité d'une lecture tient donc, en partie, à l'investissement du lecteur dans sa lecture d'un point de vue tout à fait mécanique. Si le lecteur ne connaît pas les canons du romantisme, il ne lira pas A. Dumas comme un Romantique. Cependant, une autre subjectivité, plus intime sans doute, est liée à l'histoire personnelle du lecteur. Que le lecteur connaisse ou ne connaisse pas la littérature romantique, *Pauline* peut lui inspirer des sensations, des rêveries, faire écho à ses propres fantasmes comme une sorte de digression sur l'œuvre. De nombreux témoignages d'écrivains, de critiques ou d'universitaires, nous apprennent qu'une œuvre, même pour les plus savants parmi les lettrés, se décline à l'infini selon le lecteur qui l'investit.

Pourtant, J.-L. Dufays centre son analyse de la réception d'un texte sur les compétences et les motivations du lecteur. Ainsi, préconise-t-il une mise en situation du texte avant la lecture en travaillant sur l'*horizon d'attente*¹⁰⁶ du lecteur, et en s'appuyant sur des informations et des indices afin de permettre l'élaboration d'hypothèses (genre, énonciation, etc.). La lecture est donc conditionnée avant la lecture effective et l'école se doit, selon lui, de travailler ce conditionnement.

Or, il nous semble qu'il est possible, et même souhaitable, de ne pas pratiquer cette méthode de manière systématique mais plutôt épisodiquement. En effet, si la lecture est incontestablement conditionnée par le paratexte, le genre et le titre de l'œuvre notamment, et qu'aucun lecteur n'entre dans une librairie acheter un livre sans en observer la quatrième de couverture, sans avoir choisi le rayon qu'il explore, il est important que les lecteurs scolaires prennent conscience

¹⁰⁶ Jauss H.-R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 21 à 80.

de ce conditionnement, non pas par ce qu'on leur dit mais parce qu'ils le vivent. En effet, nous ne pouvons prétendre rendre consciente l'activité lectrice et laisser s'exprimer la subjectivité du lecteur sans qu'elle prenne place dans une expérience véritable. Or, dans le contexte qui nous intéresse, nous verrons que la lecture scolaire est la seule qui soit effective pour beaucoup d'élèves. Nous prenons donc à notre compte ce que souligne Bruno Bettelheim à propos des différentes versions du *Petit Chaperon Rouge* : « En découvrant lui-même le sens caché des contes, l'enfant crée quelque chose, au lieu de subir une influence¹⁰⁷ ».

Nous proposons donc une démarche quasiment inversée. Il s'agit de faire recevoir le texte, de favoriser une expérience esthétique. Ensuite seulement, la démarche scolaire doit permettre une réflexion sur le pourquoi et le comment de cette expérience vécue : pourquoi agit-elle sur un lecteur singulier différemment de sur un autre lecteur ? Ainsi, l'analyse plus fine d'extraits vient-elle s'appuyer sur l'expérience. Le titre de l'œuvre, l'époque de création, le paratexte, les *topos* et leurs déviances sont autant d'éléments qui conditionnent une lecture véritable, mais le lecteur n'en a souvent pas conscience. Il vit son expérience puis il se rend compte que le titre l'a trompé par exemple ou bien que tel passage a modifié sa lecture. Nous pensons que si l'école ne s'appuie pas sur une lecture véritable, une grande partie de l'enseignement est systématique et n'a pas grand sens pour l'élève. En effet, Jean-Marie Schaeffer montre que

seule une activation de la littérature comme mode d'accès propre au monde, c'est-à-dire seule l'entrée de l'enfant ou du jeune dans l'expérience personnelle que constitue la lecture des œuvres, peut garantir que cette transmission soit autre chose qu'un savoir mort. Guider les élèves vers cette expérience devrait donc, en toute logique, constituer le cœur même de l'apprentissage littéraire¹⁰⁸.

Or, l'expérience serait « la rencontre du texte et du désir (du lecteur)¹⁰⁹ », nous dit Georges Nonnenmacher. Elle serait l'émotion à la croisée des chemins entre le monde du texte et le monde du lecteur. Aussi, nous comprenons bien que la situation scolaire n'est pas favorable à ce désir, ce dernier ne pouvant naître dans la contrainte.

¹⁰⁷ Bettelheim B., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Lafond, 1976, p. 254.

¹⁰⁸ Schaeffer J.-M., *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, 2011, p. 117.

¹⁰⁹ *Op. cit.*, p. 406.

Néanmoins, il faut souligner que ce désir peut être celui d'explorer « les dessous du langage articulé, les dessous de la voix¹¹⁰ ». C'est pourquoi nous postulons que le plaisir peut naître à l'école et qu'il peut susciter le désir de lire. Jean-françois Massol, affirme qu'il existe bien

un plaisir de l'étude, des satisfactions procurées par la relecture et par les exercices sur les extraits ou sur l'ensemble de l'œuvre, plaisir et satisfactions que procure une lecture distanciée, qui sont autres, en tout cas, que le pur plaisir de découverte ou d'identification aux personnages que procurent certaines formes courantes de lecture privée¹¹¹.

Nous cherchons donc à favoriser une lecture en classe qui serait une relecture s'appuyant sur une expérience de lecture. Celle-ci devrait s'approcher au plus près de la posture de la lecture privée, qu'il s'agisse d'ailleurs d'extraits ou d'œuvres entières. Le lecteur doit pouvoir s'impliquer dans sa lecture avec toutes les dimensions de son être.

En effet, le sujet lecteur dont il est question est également, comme propose de le nommer B. Daunay, un *sujet lecteur didactique*¹¹², c'est-à-dire qu'il est à la fois concerné par le rapport au savoir et intègre d'autres dimensions : sociales, affectives, psychologiques, cognitives. Cependant, nous le nommerons *sujet lecteur* sans y accoler le terme didactique. Deux raisons à ce choix : le sujet lecteur dans le cadre scolaire est certes contraint. Sa lecture est une lecture de commande et ses attentes spécifiques sont, normalement, d'en extraire un apprentissage particulier. Pourtant, dans notre travail, cette contrainte sera traitée comme une proposition d'expérience sur laquelle se bâtiront le cours et les apprentissages. La seconde raison est liée au fait que, la plupart du temps, l'élève dont il est question ne fait pas de différence, au-delà de cette contrainte, entre une lecture pour soi et une lecture scolaire. D'une part, les deux l'ennuient ; d'autre part, l'élève qui accepte cette expérience dans le contrat didactique lira d'abord pour lui. Il s'agit de rapprocher l'expérience véritable de la lecture avec la lecture scolaire, contrainte. Le lecteur participe alors à une expérience individuelle mais

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 412.

¹¹¹ Massol J.-F., « Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres », dans Demougin P., Massol J.-F. (éd.), *Lecture privée et lecture scolaire. La Question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999, p. 134.

¹¹² *Op. cit.*

aussi collective avec laquelle il engage sa formation. Il est donc *sujet* au sens fort du terme.

Finalement, nous pensons que pour tout apprentissage, il faut qu'il y ait implication et cette implication, par définition, est faite de motivations singulières et prend différentes formes.

La compréhension en lecture

Enfin, il faut dire un mot de la question de la compréhension en lecture. Longtemps, la question de la compréhension littérale de l'œuvre a semblé un préalable à l'interprétation des textes. Il est aujourd'hui démontré que dès la première lecture, le sujet lecteur s'engouffre dans le processus interprétatif. Celui-ci n'est pas dissociable d'une lecture dite « littérale » qui ne s'intéresserait qu'à l'aspect linéaire et dénotatif des mots. Dans le mouvement de lecture, même lorsqu'elle est dite « naïve », la compréhension objective de ce qui est dit s'accompagne d'une représentation singulière, d'une lecture subjective du texte. Ainsi, Annie Rouxel montre-t-elle que le résumé, exercice scolaire souvent utilisé pour vérifier la compréhension *littérale* d'un texte, est déjà empreint d'une lecture singulière¹¹³. En somme, il n'y a pas de lecture qui ne soit assujettie à l'imaginaire d'un lecteur singulier. La phase de relecture, que constitue la lecture littéraire n'est que l'approfondissement d'un mouvement déjà présent dans la première trajectoire de lecture.

En outre, les lecteurs « naïfs » subissent les effets de la lecture. Ils sont parfois transformés par elle, sans que l'analyse de ses effets n'ait été envisagée. Nous constatons alors que l'aspect « littéral » de la lecture n'est pas aussi prégnant qu'il y paraît. La lecture, dès son origine, est constituée du lecteur, est imprégnée par lui. La question du *sens littéral* est un concept pratique qui, lorsque nous l'utiliserons, signifiera que le lecteur n'a pas conscience de son activité de lecture et surtout des effets qu'elle a sur lui. Il pense comprendre uniquement la situation. Néanmoins, à aucun moment, le lecteur n'est véritablement absent de la

¹¹³ Rouxel A., « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », dans Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (*dir.*), *op. cit.*, p. 117 et 118. Son expérience s'appuie, en effet, sur des données recueillies auprès d'étudiants qui acceptent de livrer leurs impressions à la lecture d'une série de textes courts. Il s'agit souvent de restitutions brutes, de brefs résumés. Néanmoins, ceux-ci ne sont pas exempts des lecteurs, au contraire, ils révèlent des sensibilités et des visions du monde différentes.

lecture¹¹⁴. Le cas de « lecture littérale » le plus proche de la définition traditionnelle est trouvé lorsque le lecteur a du mal à comprendre l'enchaînement des mots. Alors, il s'attache à créer des images ou à élaborer des stratégies pour comprendre la situation. Et là encore, dans ses images et dans ses stratégies¹¹⁵, il investit le texte de sa culture, de son savoir et de son imaginaire, lui donnant une allure singulière, parfois, surprenante.

Lecture littéraire et débat interprétatif

Ainsi la lecture ordinaire n'est-elle pas si éloignée de la lecture littéraire en ce sens que toutes deux prennent appui sur une expérience subjective. Chaque lecteur apporte à l'œuvre une dimension nouvelle et intime qu'il partage ou non avec d'autres lecteurs. L'état d'une interprétation d'un texte est le produit de ces lectures singulières, lorsqu'elles sont socialisées. La subjectivité de l'élève lecteur est donc liée, elle aussi, à la fois à ses projections dans le texte, qui peuvent être issues d'une rêverie à propos du texte et induire un éloignement de celui-ci pour un retour sur soi ; ou bien être le produit de sa culture, de ses centres d'intérêts, de ses lectures antérieures.

Lecture scolaire vs lecture intime ?

Pourtant, à partir d'une enquête réalisée auprès d'élèves de collège et de lycée¹¹⁶, Annie Rouxel explique que la frontière entre lecture scolaire et lecture privée est bien réelle au collège. L'étude des corpus, scolaire et privé, permet d'observer des différences notables, mais surtout, « la lecture privée apparaît [...] d'abord comme le lieu d'une expression purement individuelle¹¹⁷ », nous ajoutons, intime. Ce que recherchent les collégiens dans la lecture est davantage

¹¹⁴ Nous ne nions pas ici la posture d'extériorité que nous retrouvons parfois dans les lectures peu impliquées. Néanmoins, il s'agit bien d'une posture et donc d'une réaction du sujet face au texte. Parfois, il s'agit d'un effet du texte. Cet événement se produira par exemple à la lecture de *L'Étranger* : l'écriture *blanche* d'A. Camus mettant à distance les émotions du personnage, laisse parfois le lecteur extérieur au texte.

¹¹⁵ Les stratégies en question sont, par exemple : la recherche de reformulation, la paraphrase, ou encore l'élucidation par l'environnement du mot.

¹¹⁶ Rouxel A, « Lecture scolaire, lecture privée, frontières mentales, frontières réelles ? », dans Demougin P., Massol J.-F. (éd.), *op. cit.*, p. 103 à 113.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 105.

de l'ordre de l'affectif que celui du cognitif¹¹⁸. La lecture privée est donc « ressentie comme complètement indépendante de la lecture scolaire¹¹⁹ ». Cette dernière, si elle est plus patrimoniale, est aussi liée à un contexte particulier de lecture et les élèves opposent les deux lectures par leurs postures physiques. La lecture scolaire est une lecture diurne, assise, publique, alors que la lecture privée est nocturne, allongée et intime. En outre, dans les cas cités par M.- C. Guernier, nous constatons que la lecture scolaire est toujours liée à une forme particulière d'évaluation ou d'activité systématique : le questionnaire de lecture. Celui-ci vise à repérer la compréhension globale du texte selon des critères sans doute très liés aux outils que l'école souhaite mettre en place : identification du héros, ou schéma narratif, par exemple. Or, dans une lecture personnelle et intime, ces éléments sont implicites. Nul lecteur ne s'interroge pour savoir s'il a bien compris où était l'élément perturbateur. La lecture scolaire, dans ce cas, utilise des données propres à l'école et oblige à une dissection du texte selon un axe très éloigné d'une lecture réelle, il peut même devenir prétexte à la mise en place d'outils d'analyse. Ainsi, la frontière entre la lecture privée et la lecture scolaire est-elle, à notre avis, liée aux modes d'enseignement de la lecture et de la littérature.

En effet, la lecture scolaire est souvent le lieu de dérives. Elles sont liées à l'application de modèles théoriques sans qu'ils soient toujours adaptés, ou à leur transposition systématique. La récurrence des questionnaires de lecture ou d'études formelles des textes est souvent une conséquence de la certification : les questions figées des études de texte doivent être l'objet d'un entraînement régulier. Gageons que cet exercice n'a guère de sens pour l'élève. Ces dérives s'expliquent également par une habitude pervertie de la lecture méthodique. À l'origine, cette dernière devait permettre à l'élève de formuler des hypothèses de sens sur le texte qu'il vérifiait à l'aide d'une étude pointue et formelle de celui-ci. La forme devait donc être un outil pour la construction du sens. Très souvent, la lecture méthodique rencontrée dans les manuels et dans les cours, est en fait une série de postulats de l'enseignant qui oblige l'élève à justifier des hypothèses qui ne lui appartiennent pas.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 107.

¹¹⁹ *Ibid.*

Or, articuler les trois pôles de lecture en classe, - ce que G. Langlade appelle : savoirs, réflexion, sentiments¹²⁰ -, nécessite un dispositif précis qui permette, autant que faire se peut, d'éviter les écueils que chacun des pôles contient. La lecture entièrement subjective peut conduire à une conception moralisante de la littérature ; en outre, cette lecture échappe à la question des savoirs que l'école doit transmettre. Une approche purement analytique « porte en germe les risques bien connus du technicisme » et enfin une approche purement culturelle risque de substituer au contact authentique avec les œuvres « un discours de célébration¹²¹ ».

À l'instar de G. Langlade, nous pensons que les trois expériences de lecture – subjective, critique et savante¹²²- ont entre elles « une profonde solidarité¹²³ » et que toutes trois doivent être « intimement associées dans l'enseignement de la littérature ». Toujours selon G. Langlade, les réactions subjectives du lecteur, même les plus intimes et les plus accidentelles, seraient « en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive¹²⁴ ». D'ailleurs, W. Iser explique que l'interprétation ne doit pas déchiffrer le sens, elle doit « expliciter les potentiels de significations du texte¹²⁵ ». Il propose de partir de l'émotion du lecteur et de délier depuis le texte le processus qui mène à cette émotion. La lecture littéraire est donc une réflexion sur ce parcours, sur *ce trajet de lecture*¹²⁶, qu'elle tente d'analyser et de comprendre. Dans ce cadre, nous pouvons dire qu'il n'existe pas de lecture littéraire sans une implication réelle et subjective du lecteur ; il s'agit, nous dit G. Langlade, d'une « nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ». En outre, « au sein même de son implication dans l'œuvre, le lecteur établit une distance critique

¹²⁰ Langlade G., « La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments », dans *Perspective de l'enseignement du français*, Séminaire nationale, Ministère de l'éducation nationale, Paris, Octobre 2000, article en ligne.

¹²¹ *Ibidem*, p. 6.

¹²² Gérard Langlade explique que ce sont trois volets de la lecture littéraire, *ibid.*

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Langlade G., « Le sujet lecteur auteur de la singularité d'une œuvre », dans Rouxel A., Langlade G., *op. cit.*, p. 85.

¹²⁵ *L'Acte de lecture, op. cit.*, p. 51.

¹²⁶ L'expression est de J. Bellemin-Noël, *op. cit.*, p. 21. Il entend par *trajet de lecture* l'ensemble des éléments qui viennent se combiner et produire un effet sur le lecteur. Ainsi le texte se met-il en mouvement dans la lecture qui le détruit et le recompose, formant alors le *texte du lecteur*.

avec l'œuvre¹²⁷ ». Ce jeu de va-et-vient est en réalité constitutif de la lecture littéraire.

Aussi, toute lecture « porte les traces du développement d'une personnalité¹²⁸ ». La lecture singulière de chaque lecteur est une (re)création de l'œuvre. En ce sens, elle lui donne vie. G. Langlade va même jusqu'à dire que

tout texte singulier élaboré par un lecteur, quelles que soient ses lacunes et ses insuffisances relatives, quelle que soit sa part de délire, constitue un état du texte digne d'être apprécié comme une production de lecture littéraire¹²⁹.

Nous pouvons dire alors que la lecture littéraire n'est qu'une prise de conscience des effets de la lecture sur le lecteur, et de son implication subjective. La lecture parfois qualifiée d'*ordinaire* est une expérience. Cette expérience est nécessaire à la lecture littéraire si l'on veut qu'elle ne soit pas qu'un exercice de style.

Dans la mesure où le texte de fiction existe par l'effet qu'il provoque en nous, la signification est engendrée par une action vécue ou un effet consommé, et non par une idée préexistante à l'œuvre et que celle-ci incarnerait¹³⁰.

La tension entre distance et implication subjective du lecteur étant un processus en œuvre dans toute lecture, la différence entre le lecteur ordinaire et le lecteur expert est dans cette conscience des mouvements variables du lecteur et de ses postures.

Ainsi, cherchons-nous un rapprochement entre ces deux modes de lecture, intime et scolaire qui permette de rendre vivante et intéressante la lecture des œuvres à l'école. Il s'agit d'intégrer l'œuvre scolaire, dans un premier temps au moins, dans l'intimité de l'élève. Dès lors, la lecture scolaire pourrait (re)trouver une place plus flatteuse dans la vie de l'élève.

Intersubjectivité

La socialisation des lectures singulières permet de verbaliser des hypothèses de sens sur le texte. Nous pouvons imaginer que favoriser le partage des lectures subjectives en classe peut permettre à un élève d'entendre, dans les mots d'un autre élève, ceux qu'il aurait aimé dire. Ce partage des subjectivités

¹²⁷ Langlade G., *op. cit.*, p. 89.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 85.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 88.

¹³⁰ Iser W., *L'Acte de lecture, op. cit.*, p. 51.

peut être porteur d'un projet de lecture de la classe, préalable à l'étude plus fine des extraits ou de l'œuvre : elle favorise la création d'une communauté interprétative. Lorsque les lectures singulières sont contradictoires, le retour au texte, peut permettre à l'élève d'affiner sa lecture et d'expliquer ces différences d'interprétation du texte.

Pour l'enseignant, faire émerger la subjectivité des élèves, c'est tenter de rendre consciente cette subjectivité et cette liberté du lecteur, mais c'est aussi faire apparaître les mécanismes de la lecture elle-même, les interférences entre une histoire, une culture et un ouvrage nouveau. Il s'agit de rendre visibles et concrètes les visions du monde qui s'affrontent dans l'œuvre ou entre différentes œuvres et celles des élèves aujourd'hui. Cela permet d'ouvrir un champ de réflexion souvent oublié de l'école. Enfin, lorsque le professeur donne la parole aux élèves, il peut faire émerger les questions que pose le texte et engager son interprétation, il rend effective et visible sa polysémie. En somme, prendre en compte l'état particulier des lectures singulières c'est rendre vivant le texte pour ce lecteur particulier, c'est interroger « les états singuliers de réalisations textuelles authentiques¹³¹ ».

Notre hypothèse est que les savoirs seront alors transmis de façon plus efficace, entendons par là qu'ils s'inscriront dans la durée, pourront être manipulés plus facilement, ils seront donc plus immédiatement disponibles. Une des missions assignée à l'école à travers la lecture notamment, exprimée par T. Todorov, est d'aider l'élève à trouver dans les œuvres « de quoi donner du sens à son existence¹³² ». La lecture littéraire étant définie par J.-L. Dufays comme un va-et-vient concerté entre immersion et distanciation, nous pouvons légitimement estimer que l'école doit favoriser ce va-et-vient et, pour ce faire, permettre l'expression de la subjectivité de l'élève-lecteur. En allant plus loin, et en prenant en compte le fait que l'école n'évalue pas la lecture mais la production d'un discours sur la lecture, nous pouvons considérer qu'elle tente, finalement, de faire des élèves des critiques des œuvres. Dans ce cas, nous suggérons qu'elle aille au bout de cette démarche et qu'elle tienne compte des lectures singulières des œuvres pour permettre aux élèves de construire un discours réflexif qui soit du

¹³¹ Langlade G., *op. cit.*, p. 91.

¹³² Todorov T., *La Littérature en péril*, Flammarion, 2007, 4^e de couverture.

domaine de la promenade que le critique doit, selon J. Bellemin-Noël, favoriser¹³³. Dans l'idéal, l'élève doit, par le biais de son apprentissage scolaire, proposer à son professeur une promenade nouvelle dans l'œuvre.

Finalement, nous tentons le pari de mettre en place à l'école une interprétation des textes qui ne soit pas descendante mais ascendante. Nous souhaitons que la question qui porte le cours de littérature soit celle proposée par G. Langlade à savoir : « comment le texte a-t-il été conçu pour qu'il soit en mesure de produire les effets auxquels j'ai été sensible¹³⁴ ». En effet, comme nous l'avons souligné plus haut, il est indéniable que chaque élève a des attentes et un rapport différent à la littérature. Les enjeux, pour chaque élève, ne sont pas les mêmes. Un élève grand lecteur doit pouvoir affiner sa réflexion sur sa propre lecture et poursuivre ses lectures personnelles avec un regard plus riche. Un élève faible ou non-lecteur doit pouvoir découvrir un certain plaisir de lire et vivre une *expérience de lecture*. Il est donc important que soit faite la distinction entre la lecture première, cursive et libre, et la relecture en classe. Ces deux aspects de la lecture entrent en fait dans la définition même de la lecture littéraire qui est bien une relecture des œuvres.

Sur ce sujet, il est évident que la lecture cursive des œuvres pour l'école peut donner lieu à des dispositifs nombreux. Nous pensons en particulier aux élèves faibles lecteurs qui éprouvent, par exemple, des difficultés à lire chez eux. Nous pouvons proposer, par exemple, des séances de lecture silencieuse en classe ou au CDI, ou pourquoi pas dehors, ce qui a le mérite de rapprocher l'école d'un mode privé de lecture, de rendre concrètes et de faire expérimenter des habitudes de lecteurs amateurs à des élèves non-lecteurs. Dans notre recherche, nous avons parfois lu une partie des œuvres aux élèves ou proposé des audio-livres.

En outre, certains outils utilisés par des chercheurs sont transposables en classe, et peuvent permettre de faire émerger la subjectivité des élèves et de les rendre conscients de leur activité de lecteurs. Nous pensons particulièrement aux journaux de lecture, dont la forme, pour être transposable, doit être définie. L'écriture d'invention peut générer de la distanciation de l'élève face à sa lecture.

¹³³ *Op. cit.*

¹³⁴ « La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments », *op. cit.*, p. 8.

Enfin, nous faisons le pari que par le partage des subjectivités des élèves, lors de débats notamment ou d'ateliers d'écriture, l'activité réflexive des élèves sur leur propre lecture mais aussi sur le texte sera la plus efficace. Donner une place aux expériences personnelles des élèves et aux apprentissages sociaux, souvent conditionnés par la famille et les pairs, peut conduire à construire ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni appelle une « négociation sur les signifiés¹³⁵ ». Celle-ci s'obtient dans le partage et met en perspective la subjectivité de chacun. Ce partage peut susciter le besoin d'outils spécifiques à l'analyse des textes et nous pouvons alors éviter l'écueil, souvent constaté, de mettre le texte au service de l'outil. Ce dernier doit être mobilisé selon les besoins des élèves. Enfin, il s'agit, et nous plagions ici le titre de B. Louichon et A. Rouxel, de mettre en lien *le corpus scolaire et la bibliothèque intérieure* des élèves¹³⁶.

Dans ce travail nous souhaitons observer comment les lectures scolaires et extrascolaires peuvent s'enrichir et se compléter, mais surtout vérifier comment la subjectivité de l'élève peut être le point de départ de la transmission de savoirs : savoirs méthodiques, linguistiques et stylistiques mais aussi culturels, et personnels. Il s'agit donc de réfléchir à l'articulation, problématique à l'école, entre *interprétation des textes* et *transmission de savoirs*. Comment l'école, en socialisant les lectures singulières des élèves peut-elle favoriser l'appropriation de la culture nécessaire à la lecture des textes et participer, de ce fait, à la modification des interprétations singulières?

Le professeur

Enfin, la question de la lecture à l'école ne peut faire l'impasse sur la posture du professeur lui-même. Or, la prise en compte de la subjectivité des élèves peut être facteur de motivation non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants à qui elle peut permettre de modifier leur perception de l'élève-lecteur d'une façon significative. Nous proposons de travailler particulièrement sur ce que J.-L. Dumortier explique de la réussite de l'interaction pédagogique. Celle-ci, selon lui, dépend de la capacité de l'enseignant à

¹³⁵ Kerbrat-Orecchioni C., *Les Interactions verbales*, tome1, *Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, A. Colin, 1990.

¹³⁶ *Op. cit.*

interpeller ses élèves non comme apprenants mais comme des individus singuliers dont les conduites sont, en partie, déterminées par un vécu¹³⁷. Et nous verrons, en outre, que ce vécu est aussi un vécu collectif, une culture, qui génère des modes de pensée et des attentes particulières face aux textes.

La subjectivité inévitable pour le lecteur l'est également pour l'enseignant, pour le critique, pour le chercheur. Aussi pouvons-nous reprendre et transposer la conception de Jean Bellemin-Noël lorsqu'il aborde la question du rôle du critique littéraire. « Il faut que l'interprétation proposée par le critique travaille chez son lecteur¹³⁸ », il utilise un procédé de « revoilement¹³⁹ » qui permet la suggestion. Le critique « autorise » ainsi des lectures que certains lecteurs, se sentant moins compétents, n'auraient pas osé aborder.

Le critique est ce lecteur qui écrit le résultat de sa lecture afin que d'autres, plus pressés ou moins disponibles pendant leur parcours du texte, trouvent occasion de lire autrement. Autrement, c'est-à-dire mieux, en allant vers toujours plus d'enrichissement¹⁴⁰.

La lecture du critique est donc passée au crible de sa propre subjectivité et c'est elle qu'il traduit dans son discours, qu'il en ait conscience ou non. Cette « lecture en dérivation » doit, selon Bellemin-Noël, recréer sa « trajectoire de lecture » plutôt que de donner une interprétation trop explicite qui fermerait le sens du texte. Dès lors, une série de questions se pose pour nous : l'enseignant, dans la mesure où il offre une interprétation particulière du texte, peut-il être considéré comme un critique littéraire ? Se voit-il comme cela ? N'est-ce pas aussi une nouvelle promenade qu'il doit permettre à l'élève-lecteur ? Ou est-il tenu à une lecture consensuelle ?

Dans son article déjà cité, G. Langlade montre les hésitations de Marthe Robert qui, alors qu'elle s'abandonne à sa subjectivité, y renonce aussitôt et même se fustige d'y succomber¹⁴¹. En fait, on juge souvent la subjectivité du lecteur par rapport à l'état de l'interprétation du texte, connu par le professeur ou le critique. Or, c'est justement en étant attentif à ces marques subjectives, et à ses formes parfois triviales, que le lecteur prend conscience de sa lecture et de lui-même.

¹³⁷ *Op. cit.*, p. 169.

¹³⁸ *Op. cit.*, p. 200.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 201.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 208.

¹⁴¹ *Op. cit.*

Nous proposons que le professeur assume sa position de lecteur et qu'il décale ainsi certaines façons d'enseigner la littérature. Il ne s'agit plus de prodiguer la bonne parole mais bien de partager sa propre lecture. D'ailleurs, la question du partage n'est pas unilatérale mais bien un échange dans lequel la subjectivité de l'élève doit prendre toute sa place. Ce n'est pas l'acquisition d'outils ou le « vrai » sens du texte que l'élève doit chercher. En revanche, le professeur doit permettre de découvrir la polysémie des textes littéraires. Il doit donc accepter les promenades particulières des lecteurs élèves.

Reste une question. Enseigner la lecture littéraire postule-t-il d'enseigner la littérature ? Jean-Louis Dufays, alors qu'il cherche à définir la spécificité de la lecture littéraire, compare la lecture d'un article de presse avec celle d'un poème de Baudelaire et démontre que les mécanismes de lecture sont les mêmes, ce qu'avant lui Y. Reuter avait pressenti¹⁴². Rien n'empêche de lire littérairement l'article. Il en conclut que l'école doit intégrer cela pour dissocier lecture littéraire et lecture de la littérature. La lecture littéraire doit, effectivement, pouvoir être réinvestie dans d'autres lectures. Ainsi pose-il la question du corpus à enseigner et des usages que l'école en fait.

Corpus littéraire ou corpus ouvert ?

La multiplication d'ouvrages sur la question des corpus d'œuvres à enseigner montre le débat qui anime effectivement l'école aujourd'hui et plus largement tous ceux qui s'interrogent sur la littérature. *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*¹⁴³, *Pourquoi lire les classiques*¹⁴⁴ par exemple, sont des titres qui montrent bien l'actualité de la question du corpus et qu'enseigner la littérature patrimoniale n'est pas – ou plus - une évidence. D'ailleurs, les treizièmes rencontres des chercheurs en didactique posaient le problème des

¹⁴² Reuter Y. « La lecture littéraire : éléments de définition », dans Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (éd.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontation*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 33-41.

¹⁴³ De Peretti I., Ferrier B., *Enseigner les classiques aujourd'hui, approches critiques et didactiques*, Bruxelles, PIE Peter Lang, collection Théocrit' vol. 5, 2012.

¹⁴⁴ Calvino I., *Pourquoi lire les classiques*, Paris, Seuil, 1984/1999.

usages du corpus patrimonial à l'école¹⁴⁵. Ces titres sonnent comme autant de plaidoyers en faveur de ces œuvres. Celles-ci semblent vouées à disparaître si l'école ne les transmet pas puisque, selon T. Todorov, la littérature est *en péril*¹⁴⁶. Ainsi, le corpus scolaire semble-t-il avoir glissé vers des lectures contemporaines et populaires, laissant de côté le patrimoine. Il faudrait donc à nouveau *oser la littérature*¹⁴⁷, en faire *le pari*¹⁴⁸. Ce panorama rapide et non exhaustif montre le paradoxe et la difficulté dans lesquels se trouve aujourd'hui l'enseignement du français. En effet, transmettre le patrimoine littéraire est un objectif majeur de l'enseignement. Annie Rouxel explique que le corpus des œuvres enseignées est d'ailleurs assez stable jusqu'au début des années 1970 et quasiment exclusivement consacré aux classiques¹⁴⁹. En revanche, devant la variété des lectures des élèves et les choix éditoriaux actuels, l'institution s'interroge sur l'opportunité d'ouvrir le corpus des œuvres qu'elle propose. Alors quel corpus enseigner et pour quoi faire ? Mais, en amont de cette question, il faut revenir à celle de la littérature. Qu'est-ce que la littérature et surtout à quoi s'oppose-t-elle ?

Il est très complexe de proposer une définition de la littérature et le plus souvent, on est tenté de la définir en creux, ou d'évacuer la question par une formule telle que celle de R. Barthes : « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout¹⁵⁰ ». Or, aujourd'hui, si l'on parle d'élargir le corpus, est-ce à dire que l'on élargit le champ de la littérature ? La réponse est positive. Si bien longtemps, la littérature s'est confondue avec le patrimoine, le terme mérite aujourd'hui le pluriel. Nous parlerons plus volontiers *des littératures*. En effet, la littérature que l'on dit *classique* ou *patrimoniale*¹⁵¹ peut être définie selon deux axes majeurs. Le premier est la reconnaissance des agents du champ littéraire,

¹⁴⁵ 13^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, *École et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui ?*, Université de Cergy-Pontoise, les 29, 30 et 31 mars 2012.

¹⁴⁶ Todorov T., *op. cit.*

¹⁴⁷ Vaucher B. (dir.), *Et si on osait des littératures au lycée professionnel... et au collège*, Créteil, SCEREN, 2007.

¹⁴⁸ Brillant-Annequin A., Massol J.-M. (dir.), *Le Pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005.

¹⁴⁹ Rouxel A., « Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classification », dans Louichon B., Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, *op. cit.*, p. 115.

¹⁵⁰ Barthes R., « Réflexions sur un manuel », dans Doubrovsky S., Todorov T. (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Bruxelles, Paris, Gembloux, De Boeck-Duculot, 1981, p. 170.

¹⁵¹ En ce qui concerne les termes de *classique* ou de *patrimoniale*, nous préférons le second terme, moins ambiguë, en nous référant à la synthèse très éclairante de Violaine Houdard-Mérot, « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », dans De Peretti I., Ferrier B., *op. cit.*, p. 34 et 35.

notamment des critiques. Le second est la reconnaissance du temps. Philippe Clermont donne une définition intéressante de ce qui fait, selon lui, *le classique*. Sa définition s'appuie sur le corpus de la Science-Fiction lue en classe ; elle contient l'ensemble de ce qui rend une œuvre classique alors qu'elle n'appartient pas à un genre considéré comme majeur. Les classiques sont donc, selon lui,

transgénérationnels, [ils] ont pu faire l'objet de plusieurs rééditions, de réécritures au sens large du terme (traductions, pastiche ou parodie, adaptation en dessin animé, film, BD,...), ils sont légitimés (par l'institution critique ou scolaire)¹⁵².

Ainsi, outre la littérature légitimée par le temps, la critique ou l'école, existe-t-il un processus de légitimation, pour les œuvres contemporaines notamment. Or, dans ce processus, l'école joue un rôle très important. Annie Rouxel va jusqu'à affirmer son rôle d'instance de classification¹⁵³. Si les pratiques des enseignants montrent un grand attachement aux œuvres classiques encore aujourd'hui¹⁵⁴, l'ouverture du corpus est cependant effective et ce nouveau corpus permet aux œuvres de devenir elles-mêmes des « classiques » scolaires.

L'école intègre de nouveaux genres jusqu'alors réputés mineurs. P. Clermont explique, par exemple, que le roman policier est admis dans les pratiques et les manuels en 5^e, et le fantastique en 4^e, mais la science-fiction « ne semble pas jouir d'encore de la même légitimité culturelle que ces deux autres " mauvais genres"¹⁵⁵ ». La pratique des enseignants joue donc un rôle dans l'accès de certaines œuvres au rang de classiques. Ainsi la littérature de jeunesse, longtemps décriée, a-t-elle aujourd'hui une place privilégiée dans les programmes scolaires. Encore faudrait-il interroger cette littérature dans laquelle, nous le verrons, une même hiérarchie entre littérature et *sous-littérature* s'établit également¹⁵⁶. Dans ce processus de légitimation, l'école enrichit les possibilités pour les élèves de trouver la littérature qui leur parle. C'est en tout cas ce que nous espérons.

¹⁵² Clermont P., « Corpus d'un mauvais genre : la littérature de science-fiction au collège », dans Louichon B., Rouxel A. ; *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, CRDP Bourgogne, Dijon, 2009, p. 41.

¹⁵³ *Op. cit.*, p. 122.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 119.

¹⁵⁵ *Op. cit.*, p. 37.

¹⁵⁶ Nous reviendrons sur ce sujet dans la troisième partie dans laquelle nous détaillerons le corpus des œuvres lues par les élèves. Si la littérature de jeunesse y est présente, en revanche le corpus obtenu n'est pas toujours légitimé par l'institution scolaire.

Cependant, il faut aussi interroger l'usage de ce corpus. J.-L. Dufays, par exemple, explique que les corpus doivent être pensés comme un équilibre à atteindre entre deux finalités. Il s'agit en effet d'apprendre *à lire* et d'apprendre *la littérature*. La première finalité suppose, selon lui, la lecture intégrale d'œuvres contemporaines, la seconde, la lecture analytique d'extraits. Certes, les œuvres plus anciennes sont plus complexes à lire parce que la langue et les modes de pensée ont évolué. Cependant, faut-il réserver la lecture intégrale uniquement aux œuvres abordables ? Est-ce uniquement en simplifiant la langue que l'on accède au texte ou bien faut-il laisser une part de complexité qui valorisera le lecteur arrivant au bout de sa lecture avec la double satisfaction d'avoir lu et peut-être d'avoir aimé lire ?

Faut-il enfin distinguer la lecture plaisir et la lecture pour l'étude, et laisser croire qu'il est impossible de prendre plaisir à l'étude ? Si les œuvres patrimoniales ont traversé les siècles, c'est sans doute parce qu'elles ont été riches pour les lecteurs qui les ont transmises, riches de valeurs mais aussi riches d'expériences. Il n'est donc pas certain que ces œuvres soient si éloignées des jeunes d'aujourd'hui qu'ils ne puissent surmonter quelques difficultés langagières. L'école, encore une fois, se retrouve dans un paradoxe : entre ouverture du corpus et transmission du patrimoine. Cette tension ne peut être évacuée en disant que l'un se lit par extrait et l'autre non. Il est en effet très probable que la mémoire des œuvres soit plus efficace lorsque nous lisons entièrement une œuvre. En outre, l'expérience de lecture n'a souvent lieu que dans la fréquentation de l'œuvre entière. En revanche, nous pouvons estimer que la tension entre *transmission* du patrimoine et *ouverture* du corpus peut être formulée autour d'une autre tension entre la *transmission* et la *construction* du patrimoine. Cette tension dit tout le poids idéologique des choix effectués dans les classes.

Les textes officiels montrent que le rôle de l'école est de transmettre le patrimoine littéraire. En revanche, elle ne peut limiter son enseignement au corpus de textes traditionnels et reconnus d'auteurs anciens. Les corpus scolaires s'ouvrent donc au goût des lecteurs d'aujourd'hui. Or, c'est justement ce lecteur qui va nous intéresser maintenant. En effet, la plupart des études auxquelles nous nous référons s'attachent aux élèves de deux niveaux dans un contexte connu de

tous : les collégiens et les lycéens du lycée général. Les premiers, dans le cadre du collège unique, sont très nombreux et présentent à peu près l'ensemble des situations d'élèves face à l'apprentissage. Les recherches en didactique puisent dans ce riche échantillon des typologies de situations de lecture très variées. Cette hétérogénéité est une richesse, et cette institution, misant sur le brassage de toutes les catégories sociales, est garante de la démocratisation de l'enseignement, voire de la démocratie. Pourtant, cette même institution hiérarchise les élèves et les *oriente* souvent d'autorité. Ainsi, le lycée général, lui aussi très étudié, ne représente-t-il qu'une partie de ces élèves. Certes, c'est une partie importante et les élèves ne sont pas tous, loin de là, des lecteurs passionnés. En revanche, le lycée professionnel est assez délaissé dans les études de didactique de la littérature. C'est pourquoi il nous faut faire un point sur ce qui en fait la spécificité, sur les difficultés rencontrées dans ces filières mais aussi sur la richesse de ces élèves singuliers.

Chapitre 2. Spécificités du lycée professionnel : les enjeux de la lecture subjective

*Les mots du professeur ne sont que des bois flottants
auxquels le mauvais élève s'accroche sur une rivière dont
le courant l'entraîne vers les grandes chutes.*

Daniel Pennac¹⁵⁷

La particularité de notre recherche, nous l'avons dit, réside, en grande partie, dans le public étudié : les élèves de lycée professionnel. Nous suivons les élèves depuis leur entrée au lycée. Ils se trouvent alors dans une situation de faiblesse. En effet, leur orientation est souvent vécue comme un échec dont l'enseignement général est la cause. Aussi s'intéresser à la lecture de ces lycéens réputés non-lecteurs semble relever d'une gageure. Pourtant, nous engageons cette recherche parce que nous pensons que nous avons beaucoup à apprendre de leurs situations. Le défi lancé aux enseignants lorsqu'ils choisissent d'investir le lycée professionnel semble suffisamment riche et suffisamment revendiqué pour que nous ayons quelque chose à y chercher. Nous devons donc en amont de toute analyse, comprendre qui sont ces élèves et pourquoi la lecture est un élément déterminant de leur posture scolaire, révélant quelque chose d'important de leur rapport à l'école.

¹⁵⁷ Pennac D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 22.

Nous verrons pourquoi la question de l'attention portée à la singularité des lectures est sans doute, plus qu'ailleurs, un moteur pour inciter les élèves à la lecture et pour donner du sens aux apprentissages.

Nous interrogeons ici la singularité de ces élèves à travers le regard des enseignants mais aussi à travers les recherches qui s'intéressent à eux. Nous tentons de saisir le rapport entre l'échec scolaire et la lecture et de l'expliquer. Ainsi, peut-être, pourrons-nous appréhender quelques solutions.

A. Des élèves particuliers

Vision des enseignants

Lors de la première année de notre recherche, pendant le premier trimestre 2010, nous avons procédé à une enquête auprès d'enseignants¹⁵⁸. Il s'agissait pour nous de faire le point sur les pratiques effectives des enseignants et sur leurs représentations face au nouveau programme de 2009 et aux nouvelles pratiques qu'il semble induire. Les résultats constituent une image de l'enseignement de la littérature en lycée professionnel. Confrontés avec le dispositif mis en place dans notre recherche, et des données théoriques sur la lecture, ils devaient permettre d'engager des propositions concrètes à partir des pratiques scolaires effectives observées. Les données sont donc exploitées de façon globale.

L'enquête est distribuée par un réseau de correspondants situés dans les quatre départements bretons. Les enseignants peuvent répondre par mail ou bien sur le support papier. Vingt-huit enseignants répondent à cette enquête sur trois départements. Nous n'avons, en effet, pas eu de réponse des Côtes d'Armor ; et l'Ille-et-Vilaine est surreprésentée avec 60% des réponses.

En outre, nous avons choisi de proposer ce questionnaire aux enseignants stagiaires, et aux étudiants de Master 2 se destinant à l'enseignement en lycée professionnel pour examiner si leur représentations sont différentes de celles des professeurs en poste. En d'autres termes, il s'agit d'observer si l'expérience de l'enseignement a une influence sur les représentations et les pratiques. Neuf professeurs stagiaires et huit étudiants de Master 2 ont accepté de répondre, ce qui représente la quasi-totalité des stagiaires et étudiants concernés.

Afin de rendre compte des résultats de cette enquête nous proposons en annexe un document synthétique qui reprend l'ensemble des réponses obtenues et quelques pistes d'analyse que nous avons exploitées dans notre recherche¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Celle-ci est reproduite en annexe I, A, 1. Elle concerne les enseignants, professeurs stagiaires de lettres-histoire, ainsi que les étudiants de Master 2 se destinant à l'enseignement en lycée professionnel de l'Académie de Rennes. Cette enquête a recueilli 45 réponses.

¹⁵⁹ Le document source et le document de synthèse sont reproduit dans les annexes I. En revanche, certaines données n'ont pas fait l'objet d'une exploitation systématique parce qu'elles relevaient d'un autre sujet de recherche. Il reste donc quelques pistes inexplorées ou seulement effleurées.

Cette enquête comporte vingt questions que nous avons déclinées sur trois sujets principaux. Le premier volet concerne la représentation globale des enseignants sur le programme en termes de difficultés et de pratiques professionnelles. Un second volet s'intéresse à un objet d'étude précis lié à notre recherche, il s'agit de celui consacré au « parcours de personnage¹⁶⁰ ». Enfin, les dernières questions doivent nous permettre d'établir un profil de lecteur des enseignants de lycée professionnel.

Une partie des réponses a vocation statistique, elle est exploitée en termes de dominances et de pourcentages. Cependant, une large part des questions permet l'expression libre des enseignants : les questions fermées sont assorties d'un « pourquoi ? », les autres sont délibérément ouvertes. L'exploitation des données est complexe et donne lieu à un premier classement des résultats. Nous cherchons à regrouper les déclarations selon les termes récurrents dans chaque réponse. Ce premier tri peut ensuite être soumis à une critique et être modifié. Il le sera de nombreuses fois. Chaque dépouillement donne lieu à des pistes d'analyse plus fines et à des regroupements thématiques. Nous livrons dans cette recherche le résultat synthétique de ces classements.

Si notre enquête cherche à cerner les pratiques des enseignants et leur rapport à la lecture, les réponses aux questions ouvertes permettent également d'établir le portrait de l'élève de lycée professionnel qu'ils se sont forgés. En effet, les professeurs formulent diverses remarques, éclectiques en apparence, mais riches de renseignements. Globalement, le profil de l'élève de lycée professionnel peut être dressé par vingt-trois occurrences¹⁶¹. Les enseignants estiment qu'il a peu d'appétence pour le français et la lecture, pour le travail en général, et de nombreuses lacunes. Nous identifions onze occurrences sur les difficultés de

¹⁶⁰ Cet objet d'étude de Seconde est le seul qui soit interrogé car les programmes n'ont qu'un an au moment où nous menons cette enquête et il ne nous semble pas pertinent de questionner les enseignants sur des programmes qu'ils n'ont jamais pratiqués. Nous avons donc laissé de côté les questions de Première et de Terminale se rapportant, selon nous, à la construction du sujet lecteur.

¹⁶¹ Annexe I, A, 2. Les occurrences liées aux élèves apparaissent lors de la question 4 sur le nouveau programme. Nous demandons, en effet, aux professeurs de comparer celui-ci à l'ancien programme en termes d'exigences, de difficultés de mise en œuvre et de connaissances pour l'enseignant. Or, alors que nous les interrogeons sur leurs propres pratiques et difficultés, ils dévient la question sur les difficultés des élèves eux-mêmes. Ce même glissement a lieu lors des questions 5, et plus curieusement encore lors de la question 12 sur la formation des enseignants, certains estimant qu'ils n'en n'ont pas besoin, les élèves sachant encore moins de choses qu'eux-mêmes. Enfin, la question 15 et les commentaires libres de la fin d'enquête reprennent les mêmes thématiques autour des difficultés des élèves.

concentration ou de niveau des élèves, deux sur leur manque de motivation, par exemple. Nous retrouvons ce même portrait dans une enquête d'Anne-Raymonde De Beudrap et Michel Clénet. Ils montrent que les enseignants ont une représentation d'élèves plus faibles qu'au lycée général et moins motivés¹⁶². Les connaissances des élèves et leur comportement ne leur permettraient pas d'accéder à un programme jugé trop ambitieux. Dans notre propre enquête, certains enseignants parlent de la « revalorisation¹⁶³ » des élèves, en situation de fragilité à leur arrivée au lycée. Celle-ci ne pourrait plus se faire « comme avant¹⁶⁴ ». Selon les enseignants, l'ancien programme permettait de motiver les élèves à la lecture, le nouveau programme prive l'enseignant de cette possibilité. En outre, l'idée d'un changement de profil des élèves est souvent évoquée laissant entendre que « le niveau baisse¹⁶⁵ ». En réalité, ce qui est très clair dans ces déclarations, c'est que la lecture et les connaissances littéraires ne sont pas du tout acquises par les élèves de lycée professionnel. Dans les représentations des enseignants, la non-maîtrise des savoirs est la cause de l'échec. Les enseignants ne peuvent donc pas valoriser les élèves grâce à leur connaissance. Nous pouvons alors soupçonner un certain abandon des exigences en littérature. Ainsi, Marie-José Fourtanier souligne-t-elle un paradoxe : certains enseignants stagiaires renoncent aux livres dont « la lecture est trop complexe » même si beaucoup récusent « ce qu'ils appellent les " non classiques" ¹⁶⁶ ».

¹⁶² De Beudrap A.-R., Clénet M., *Enseigner la littérature en lycée professionnel ? Une vraie question*, dans Lebrun M., Rouxel A., Vargas C. (dir.), *La littérature et l'école, enjeux, résistances, perspectives*, op. cit., p. 153 à 171.

¹⁶³ Annexe I, A, 2, question 5, tableau des occurrences, « contraintes », item 5.

¹⁶⁴ *Ibidem*, « autres », item 3.

¹⁶⁵ C. Baudelot et R. Estabiet dans leur ouvrage *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989, prennent le contre-pied de cette croyance en un passé glorieux qui fustige les élèves d'aujourd'hui. Les pédagogies nouvelles ne permettraient pas d'atteindre le niveau des anciens élèves. Ils montrent que cette plainte qui persiste aujourd'hui existe depuis le XIX^e siècle mais ne s'appuie sur aucune étude sérieuse. Récemment pourtant, divers articles reprennent cette croyance. Citons par exemple, l'article d'E. Musset dans *Sciences Humaines* en juin 2011, « École : cette fois le niveau baisse vraiment ! », consulté en ligne le 30 septembre 2013, URL : http://www.scienceshumaines.com/ecole-cette-fois-le-niveau-baisse-vraiment_fr_23509.html ou celui, plus récent de l'historien A. Prost « Le niveau scolaire baisse, cette fois-ci c'est vrai ! » dans *Le Monde des idées* du 20.02.2013, consulté en ligne le 30 septembre 2013, URL : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai_1835461_3232.html. Cependant, si le niveau monte globalement, C. Baudelot et R. Estabiet montrent bien que les *écarts se creusent*. C'est à notre avis ce point précis qui concerne notre recherche sur le lycée professionnel. Ces mêmes auteurs analysent donc ce creusement dans un nouvel ouvrage *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, la République des idées, 2009.

¹⁶⁶ Fourtanier M.-J., « La littérature est-elle soluble dans le cours de français ? Enquête sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français », acte du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Août 2004, article en ligne.

C'est une autre ambiguïté qui caractérise le plus le discours des professeurs stagiaires interrogés dans le travail d'A.-R. De Beudrap et M. Clénet. Ce dernier explique que si « le niveau est faible en lycée professionnel, ils ont besoin de beaucoup de bases¹⁶⁷ » ; les enseignants peuvent être stimulés par le défi que représente l'enseignement de la littérature. Si le français est la cause de l'orientation des élèves en lycée professionnel, les enseignants tentent de les remotiver par des activités considérées comme ludiques et rompant avec la tradition scolaire établie au collège. Un enseignant explique, par exemple, que «les savoirs sont désormais plus nombreux, la revalorisation des élèves doit se faire autrement¹⁶⁸ ». Le professeur de lycée professionnel a une première mission qui est souvent de chercher à réconcilier l'élève avec l'école, et notamment l'élève avec l'enseignement général qui est souvent à l'origine de son échec¹⁶⁹.

Cependant, il est probable que ces enquêtes révèlent moins les difficultés des élèves que celles des enseignants eux-mêmes. En effet, l'analyse des occurrences relatives aux professeurs montre une grande ambiguïté quant aux réels problèmes que rencontrent les élèves. Nous obtenons les mêmes éléments de réponse qu'il s'agisse des difficultés rencontrées par les élèves ou bien par les enseignants. La question des connaissances littéraires est donc un élément essentiel de difficultés de ces derniers. Lorsque nous les interrogeons sur le nouveau programme¹⁷⁰, nous trouvons en outre, trois occurrences sur la formation initiale des enseignants, et dix sur la nécessité de réactiver des connaissances ou de se mettre à niveau. Effectivement, dans notre enquête, seuls 14% environ des enseignants ont fait des études littéraires. La proportion est d'un peu plus de 20% pour les stagiaires et les étudiants¹⁷¹. Il est évident que construire des stratégies d'enseignement nécessite une connaissance très précise de la discipline enseignée. Or, dans le cas des professeurs bivalents de lycée professionnel, et de leur propre aveu, cette maîtrise est trop superficielle. La perception des difficultés des élèves, difficultés bien réelles nous allons le voir, est conditionnée par les difficultés des

¹⁶⁷ Clénet M., « La littérature a-t-elle sa raison d'être en lycée professionnel ? », dans Actes du colloque Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances, Aix-en-Provence, consulté en ligne en 2011, URL : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/symposiums.php>.

¹⁶⁸ Annexe I, A, 2, question 5, tableau des occurrences : « Contraintes », *item* 15.

¹⁶⁹ Lemarchand Thieurmel S., « Les enjeux de la formation disciplinaire, exemple des professeurs de lettres-histoire » dans *Diversité, Travailler en Banlieue – Enjeux de formation-*, n°166, octobre 2011, p. 138.

¹⁷⁰ Annexe I, A, 2, question 4, tableau des occurrences.

¹⁷¹ *Ibidem*, question 2.

enseignants dans la discipline. Finalement, ces derniers sont bien conscients, comme le souligne Anissa Belhadjin, du fait que les élèves sont souvent orientés en lycée professionnel au vu de « leurs résultats insuffisants dans les disciplines générales, et rebelles à des modèles disciplinaires associés dans leur esprit à leur échec¹⁷² », mais l'institution semble les laisser un peu démunis face à ce constat. Nous pouvons, à ce propos, souligner la récurrence des déclarations sur le manque de formations proposées aux enseignants¹⁷³.

Ce qui est donc saisissant dans notre enquête, c'est l'acuité avec laquelle les enseignants perçoivent les élèves dont ils ont la charge. Ce sont des élèves démotivés parce qu'en échec. Alors, la mission du professeur est bien, comme le souligne Aziz Jellab, « de "transmettre" des savoirs mais également de "réhabiliter" des élèves¹⁷⁴ ».

Orientation : déclarations et réalité empirique

La plupart du temps, les élèves sont orientés en lycée professionnel par dépit. Nos enquêtes de début de Seconde sur les deux classes de notre étude sont, sur ce point, révélatrices¹⁷⁵. Dans la classe de secrétariat, nous observons que seuls dix-neuf élèves sur les vingt-huit interrogés disent que l'orientation dans la filière est leur premier choix, et seuls trois avouent être là par défaut. Majoritairement, les élèves ne s'estiment pas en difficulté en français. Dans la classe de vente, si dix-sept élèves disent qu'il s'agit d'un premier choix d'orientation, seuls dix élèves des trente-deux de la classe de Seconde arriveront en Terminale.

¹⁷² Belhadjin A., « La place de la littérature de genre dans l'enseignement du français », dans Louichon B., Rouxel A., *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels, op. cit.*, p. 54.

¹⁷³ Annexe I, A, 2, question 12 et 13. Une formation a pourtant bien été mise en place pour activer ce nouveau programme. Cette récurrence montre alors plus fortement le besoin de formation disciplinaire des enseignants.

¹⁷⁴ Jellab A., *Sociologie du lycée professionnel, l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, PU du Mirail, 2008, p. 54.

¹⁷⁵ Annexe I, B, 2, enquête élèves document de synthèse. Cette enquête de début de Seconde doit permettre de faire le profil des classes observées en obtenant quelques renseignements statistiques. Nous interrogeons les élèves sur leur parcours scolaire, ce qui semble, *a priori* très éloigné de notre travail sur la lecture. Nous en tirerons pourtant quelques conséquences. Le protocole sera présenté plus loin, dans la seconde partie de notre travail, chapitre 4, C, « Enquêtes ».

Ainsi, quelques remarques importantes peuvent-elles être formulées sur ces déclarations. Certes, les élèves ne s'estiment pas en difficulté et disent avoir choisi leur orientation en *premier choix*. Leurs déclarations sont rassurantes. Cependant, si nous observons ces déclarations au regard de la situation au bout de trois ans, nous constatons que la réalité est loin d'y être conforme. La réorientation massive des élèves de vente montre bien ce défaut de choix. Ajoutons que parmi les élèves de secrétariat, nombreux sont ceux qui ne maîtrisent pas la langue parce qu'ils sont issus d'une immigration récente. Nous n'avons pas demandé cela dans nos enquêtes mais l'origine des noms et les lacunes en langues que nous observons lors des premiers écrits sont révélatrices. En outre, dans son travail, Aziz Jellab montre que le lycée professionnel est le lieu d'une concentration significative d'un public issu de l'immigration¹⁷⁶. L'orientation des élèves, si elle semble assumée, est en réalité tronquée dans les déclarations des élèves.

La massification scolaire, avec le développement des filières et la valorisation de la voie générale et technologique, relègue un peu plus les lycées professionnels dans leur statut d'auxiliaire des défaillances de l'école, sorte de « roue de secours » pour les élèves le plus en difficulté au collège¹⁷⁷.

Ainsi les élèves sont-ils orientés en lycée professionnel parce qu'ils ne peuvent pas aller au lycée général et technologique (LGT). En troisième, il leur est signifié que le lycée général n'est pas pour eux, alors ils font un choix d'orientation *raisonnable* au vu de l'institution. En outre, l'accès au « premier choix » d'orientation est également un leurre. Il ne s'agit pas d'un accès basé sur la motivation des élèves ou sur leurs résultats scolaires. Cet accès dépend en grande partie du taux de pression des filières choisies¹⁷⁸. Par exemple, l'inscription en secrétariat est dévalorisée socialement puisque les débouchés sont très minces et peu d'élèves souhaitent s'y inscrire. Les élèves en grande difficulté scolaire, et les *primo* arrivants, se verront alors proposer cette orientation en priorité. Les élèves obtiennent donc leur premier vœu. C'est ce que nous avons appelé une *orientation raisonnable*. C'est pourquoi, finalement, A. Jellab explique que :

¹⁷⁶ Jellab A., *op. cit.*, p. 120. Il serait d'ailleurs intéressant de regarder plus finement le parcours scolaire des *primo* arrivants. Certaines aberrations de l'orientation seraient sans doute mises à jour.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 53.

¹⁷⁸ Le taux de pression correspond au rapport entre le nombre de premiers vœux pour la section et le nombre de places disponibles. Le niveau des élèves de la filière est fonction de ce taux de pression. Dans les filières à faible pression le niveau est donc souvent très bas.

*le verdict scolaire qui oriente les élèves vers le LP sonne souvent comme une sanction et rarement comme une réponse positive à une demande [...] l'élève entrant en LP est celui qui fait souvent l'expérience d'une orientation non choisie*¹⁷⁹.

Nous pouvons ainsi expliquer une certaine méfiance vis-à-vis de quelques questions posées dans les enquêtes. Les élèves en effet ne répondent pas à tous les *items* et ceux qu'ils délaissent sont significatifs. Si nous nous attendions à ne pas avoir de réponse dans *les lectures de l'été* par exemple, surtout lorsque les élèves se disent non-lecteurs, nous sommes plus surprise qu'ils ne répondent pas aux questions concernant la profession de leurs parents ou à celles qui concernent l'orientation ou leurs éventuelles difficultés en français. Ces questions les ramènent à leur échec, à la ségrégation, plus qu'à la sélection que l'école opère en les reléguant en lycée professionnel.

Sentiment d'échec et rapport aux savoirs

De manière générale Nous pouvons estimer que les élèves de lycée professionnel dont il est question dans notre recherche se trouvent plutôt dans un contexte d'échec scolaire. Au sens strict, la situation d'échec scolaire peut-être définie comme la sortie du système « sans qualification ou diplôme¹⁸⁰ ». Or, comme nous l'avons constaté, un certain nombre d'élèves se retrouvent dans cette situation. En effet, sur les trente-deux élèves entrant en Seconde vente, seuls dix arriveront en Terminale et plusieurs d'entre eux n'auront pas de solution de substitution lorsqu'ils quitteront le lycée. C'est le cas de Yelin, une élève que nous avons sélectionnée au début de notre travail. Celle-ci a quitté le lycée en fin de Première sans obtenir le BEP¹⁸¹ et sans perspective scolaire ou professionnelle. Cependant, pour les élèves qui restent dans la section, nous avons vu que la question de l'orientation est une question cruciale. Si elle semble parfois acceptée comme un moindre mal et assumée comme un choix, elle est, en réalité, souvent mal vécue.

¹⁷⁹ *Op. cit.*, p. 21.

¹⁸⁰ Nous retrouvons cette définition dans les travaux de Péruisset-Fache N., *La Logique de l'échec scolaire*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 66.

¹⁸¹ La section prépare bien au baccalauréat professionnel ; cependant, il existe toujours en fin de Première une « certification » dite intermédiaire : le BEP ou le CAP selon les filières. Certains élèves de baccalauréat professionnel quittent le lycée avec ce diplôme.

À l'instar de Nicole Péruisset-Fache, nous pouvons nous interroger sur cette notion d'échec : s'agit-il, en effet, de « celui de l'élève, celui de l'école, celui d'une école, celui que l'école révèle¹⁸² ? ». Et Philippe Perrenoud de répondre que l'échec est une création du système lui-même¹⁸³. Le programme, le *curriculum* et le découpage des apprentissages sont, pour lui, des facteurs de ségrégation. Fondé sur la culture élitaire et une certaine représentation de ce que les élèves doivent savoir ou savoir-faire à un âge donné, ce système reproduit les inégalités sociales. C'est par l'évaluation que passe cette sélection :

L'évaluation est souvent rapportée à la volonté ou à la nécessité de sélectionner ou d'orienter les élèves. Ce n'est pas le seul enjeu. Elle doit aussi, de jour en jour, informer l'administration, rassurer les parents, mettre les élèves au travail et faire fonctionner le contrat didactique (Chevallard, 1986)¹⁸⁴.

Ainsi, la sélection à la sortie du collège favorise-t-elle le « sentiment d'échec ». En outre, alors que le système se démocratise, que les jeunes ont tous accès à l'école, les familles sont en attente de ce qu'il est convenu d'appeler *l'ascenseur social*. Or, les sociologues montrent qu'il existe « une corrélation statistique très forte entre échec (ou réussite) scolaire et origine sociale¹⁸⁵ ». Le *sentiment d'échec* vient donc du fait que le système ne tient pas ses promesses. En effet, Pierre Bourdieu explique que la hiérarchie des positions sociales est reproduite et légitimée par l'école par le biais de la transmission du capital culturel. Pour C. Baudelot, il s'agit d'une nécessité du système capitaliste. Quelles que soient les explications, il est indéniable que l'institution, malgré elle sans doute, favorise les *héritiers*¹⁸⁶. Le système de sélection est un système d'exclusion. C'est parce qu'un élève ne peut pas faire telle filière qu'il est « orienté » dans une filière moins prestigieuse, ou bien comme on le dit parfois de filières de lycée professionnel, dans « une voie de garage ».

Nous pouvons donc sans peine imaginer le rapport à l'école et aux savoirs qu'entretiennent ces élèves exclus de la filière royale. Et nous pouvons imaginer

¹⁸² *Op. cit.*, p. 66.

¹⁸³ Perrenoud P., « La triple fabrication de l'échec scolaire », dans, *Psychologie française*, n° 34/4, 1989, p. 237-245. Repris dans Pierrehumbert, B. (dir.), *L'Échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 85-102, article en ligne, URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html.

¹⁸⁴ *Ibidem*, première partie : La fabrication du jugement, Pourquoi l'évaluation ?

¹⁸⁵ Charlot B., Bautier E., Rocheux J.-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, Paris, 1992, p. 13.

¹⁸⁶ Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, *op. cit.*

aussi les difficultés qui seront les leurs s'ils veulent changer d'orientation lorsque l'on connaît le rapport très étroit de cette orientation et de leur origine sociale.

Ainsi, A. Jellab explique-t-il que le rapport aux savoirs des élèves est de quatre ordres¹⁸⁷. Le rapport *réflexif* caractérise les élèves qui ont de l'intérêt pour les disciplines d'enseignement général. Le rapport *intégratif-évolutif* aux savoirs concerne les élèves qui dépassent le clivage enseignement professionnel-enseignement général pour leur donner une cohérence, et donc du sens. Cependant, il précise que ce rapport aux savoirs est présent chez une minorité d'élèves. Plus couramment, nous trouvons des élèves qui entretiennent un *rapport pratique* aux savoirs. Ceux-ci développent un esprit critique à l'égard des savoirs généraux. Cette catégorie d'élèves est particulièrement bien décrite par Nicole Robine qui montre que la culture populaire, dont est issue la majorité des élèves, est une *culture du faire*¹⁸⁸. Enfin il existe, de manière majoritaire, un rapport *désimpliqué* aux savoirs. Les élèves de cette catégorie expriment de la difficulté à se poser comme sujets de savoirs et comme acteurs exerçant une emprise sur leur scolarité. Ces élèves sont désenchantés. Ce sont eux particulièrement qui nourrissent ce sentiment d'échec. Ces rapports aux savoirs, nous le voyons, sont à la fois conditionnés par la culture d'origine des élèves qui les disqualifie pour l'enseignement général et renforcés dans cette disqualification par l'orientation en lycée professionnel et le sentiment d'échec qui en découle.

Il est donc nécessaire de s'intéresser maintenant plus précisément aux liens qu'entretiennent ces élèves avec la discipline qui nous intéresse : le français et plus particulièrement avec la lecture.

¹⁸⁷ *Op. cit.*, p. 166 à 172.

¹⁸⁸ Robine N., « Les lectures des milieux populaires », dans Lebrun M., Rouxel A, Vargas C, *op. cit.*, p. 51.

B. Liens entre lecture et échec

Deux aspects des liens entre lecture et échec scolaire peuvent être abordés ici. D'une part, la lecture peut être définie comme un instrument de connaissance dans une société basée sur l'écrit : il s'agit là de la lecture documentaire et informative en particulier, celle qui permet l'accès aux savoirs. D'autre part, nous nous intéressons particulièrement, dans cette recherche, à la lecture qui semble « gratuite », la lecture de fiction. Or, les deux formes de lecture, les deux usages que l'on en fait, sont en interaction. Si la lecture informative est défaillante, la lecture de fiction le sera aussi. En revanche, la réciproque n'est pas mécanique. Un bon lecteur de textes informatifs ne sera pas forcément grand lecteur de fiction. C'est sur ce lien que nous allons nous arrêter ici.

Lecture comme facteur discriminant

L'échec scolaire est souvent associé à des difficultés d'apprentissage de la lecture à un stade précoce, dès 6 ans. Nicole Péruisset-Fache explique que la maîtrise de la lecture et de l'écriture est « l'assise sur laquelle le système dans son ensemble va pouvoir fonctionner¹⁸⁹ ». Lire, en effet, conditionne l'ensemble de l'apprentissage. Il faut lire une leçon ou une poésie pour l'apprendre. Il faut savoir lire un problème de mathématiques pour le résoudre. Ainsi la lecture dans son apprentissage en CP conditionne-t-elle l'ensemble du cursus de l'élève.

Or, de nombreux enfants éprouvent des difficultés quant à cet apprentissage, difficultés qui ont diverses origines. De l'élève dyslexique, à celui qui est victime d'une carence culturelle, à cet autre enfin ayant des problèmes psychologiques ou cognitifs, les raisons de ces difficultés ne manquent pas. Toutefois, Philippe Perrenoud estime que « l'échec scolaire à six ou sept ans, c'est l'échec de l'apprentissage de la lecture, donc aussi de son enseignement¹⁹⁰ ». Pourtant, l'apprentissage de la lecture repose en grande partie sur des *prérequis* issus d'un apprentissage fait « au sein de la famille », « au cours de la petite

¹⁸⁹ *Op. cit.*, p. 33.

¹⁹⁰ *Op. cit.*, Troisième partie : La fabrication des inégalités réelles.

enfance¹⁹¹» ; c'est le cas, par exemple, de l'acquisition du langage oral. Tout au long de la scolarité, l'évaluation avantage donc les élèves à l'aise en lecture.

Écrite, [l'évaluation] exige une maîtrise de la langue dans toutes les disciplines ; orale, elle mobilise des compétences de communication sans rapport avec la maîtrise des contenus. Dans tous les cas, elle favorise ceux qui doivent à leur sagacité, mais surtout à leur héritage culturel, une juste intuition de ce que Bourdieu et de Saint-Martin (1975) appellent les catégories de l'entendement professoral¹⁹²

Bernard Lahire dans son ouvrage *Tableau de familles*, traite, à travers le cas d'une famille dont l'enfant est en échec scolaire, la question de la lecture. Les parents n'ont pas fait d'études, les livres sont absents de leur univers et de leurs pratiques. B. Lahire analyse cette absence de livres comme « l'exemple type de la situation de rupture que peut vivre [l'enfant]¹⁹³ » entre son univers familial et l'école. S'il réfute l'idée qu'une seule cause produise un seul effet, en évoquant, pour le cas de cet enfant, des causes multiples à son échec, il est à remarquer que la question de la lecture y tient une place toute particulière. Si, nous ne pouvons imputer à la seule lecture la responsabilité de l'échec des enfants, il est cependant indéniable qu'elle soit au cœur des apprentissages. D'ailleurs, dans son ouvrage, *Lecture et réussite scolaire*, E. Jamet précise sous un titre évocateur « c'est en forgeant qu'on devient forgeron... » que « l'exposition à l'écrit est un facteur important de maîtrise de la lecture¹⁹⁴ ». Il prouve que la lecture d'une leçon, éventuellement accompagnée d'images avec le manuel, est le moyen privilégié d'apprentissage¹⁹⁵; ceci en raison des modulations possibles, par le retour sur un passage ou le changement de la vitesse de lecture par exemple. La lecture, et plus spécifiquement les problèmes d'apprentissage de la lecture, sont donc des causes de l'échec scolaire. Son apprentissage et les difficultés de compréhension qui peuvent apparaître à l'âge où l'école considère que la lecture doit être acquise, peuvent favoriser un mécanisme de rejet de la lecture. A. R. de Beudrap et M. Clénet constatent également le lien entre des élèves qui sont en situation d'échec

¹⁹¹ Péruisset-Fache N., *op. cit.*, p. 33.

¹⁹² Perrenoud P., *op. cit.*, première partie, Ce qu'on évalue.

¹⁹³ Lahire B., *Tableau de familles*, Gallimard Le Seuil, Paris, 1995, p. 149.

¹⁹⁴ Jamet E., *Lecture et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997, p. 86.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 110.

scolaire et le « refus à l'égard de l'enseignement général, notamment littéraire¹⁹⁶ ».

L'autre versant de la lecture à l'école est la lecture en cours de français, lecture d'extraits mais aussi d'œuvres intégrales. Or, Roland Goigoux a montré que l'échec en lecture est souvent corrélé à des pratiques d'enseignement qui développent très peu la conscience métacognitive des élèves¹⁹⁷. Les faibles lecteurs n'ont pas, d'après lui, une vision très claire de leur propre activité de lecture et des modalités de contrôle de leur compréhension.

Dans son article « Lecture littéraire et enseignement professionnel, faut-il former des "héritiers" ?¹⁹⁸ », Dominique Ledur classe en quatre points les difficultés éprouvées par les faibles lecteurs¹⁹⁹. Le premier est lié au fait qu'ils n'ont pas de contact régulier avec les livres. Leur milieu socioprofessionnel souvent défavorisé les éloigne des pratiques de l'écrit. Ensuite, ils accordent une priorité absolue au « faire ». Or, lire est considéré comme de l'inaction. Jocelyne Giasson, quant à elle, montre que les « connaissances antérieures sur le monde favorisent la compréhension mais aussi l'acquisition de nouvelles connaissances²⁰⁰ ». Or, les élèves baignés dans la culture de l'action²⁰¹ ne développent pas de réflexion bien construite sur le monde. Ainsi, pouvons-nous dire que les difficultés s'ajoutent aux difficultés et que l'effet est cumulatif. La troisième difficulté pour ces élèves est qu'ils adoptent un comportement particulier face aux textes. En effet, une étude d'Alain Bentolila montre que les élèves survolent les textes qui deviennent souvent prétexte à dire. Ils prélèvent des mots récurrents et reconstruisent complètement le texte en fonction des attentes qu'ils prêtent au professeur²⁰². Une des raisons de ce survol du texte est qu'ils ont

¹⁹⁶ Dans *La Littérature et l'école*, *op. cit.*, p. 154.

¹⁹⁷ Goigoux R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEI, 1997.

¹⁹⁸ Ledur D., « Lecture littéraire et enseignement professionnel, faut-il former des « héritiers » ? », dans Dufays J-L, Gemenne L., Ledur D. (éd.), *Pour une lecture littéraire 2, histoire, théorie, pistes pour la classe*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 328-338.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 328 à 331.

²⁰⁰ Giasson J., *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin éditeur ltée, 1990, chapitre 10, p. 169 à 198.

²⁰¹ Robine N., *op. cit.*, p. 51.

²⁰² Bentolila A., « L'école mise au défi de l'illettrisme », dans *Libération*, le 16 juin 1994, p. 5, cité dans D. Ledur *op. cit.*, p. 331.

des difficultés à rester concentrés, assis sur une chaise. Enfin, ils ont une déficience dans les compétences de lecture, notamment des problèmes pour « repérer et lier des indices épars ». Cette difficulté est renforcée par le fait qu'ils se servent peu du paratexte, car ils ne se repèrent pas dans l'édition, et qu'ils ont des difficultés de représentation mentale. Or, celle-ci permettrait sans doute de pallier les difficultés de compréhension. La conséquence est qu'ils n'arrivent pas à rétablir l'implicite d'un texte.

Dominique Ledur explique alors que :

La littérature comme objet et la lecture littéraire comme mode d'appropriation offrent [aux élèves] une forme de résistance, en ce sens qu'elles peuvent aider ces élèves si souvent confrontés à l'échec, à reconstruire une image d'eux-mêmes par une activité créatrice valorisante²⁰³.

Pourtant, D. Ledur propose aux professeurs d'être attentifs à la lisibilité des textes²⁰⁴. Or, si notre propos n'est pas de choisir des textes illisibles ou trop complexes, il convient néanmoins de choisir des textes résistants. C'est-à-dire, justement, des textes qui mettent en jeu l'activité créatrice des élèves, et les mènent vers les plaisirs de l'interprétation. Notre proposition sera donc de varier les textes pour que chacun trouve, dans les propositions scolaires, la « nourriture » qui lui convient. En revanche, il est certain qu'un accompagnement est nécessaire et d'autant plus évident que le texte est complexe.

Les habitudes de lecture, que celle-ci soit informative ou de fiction, sont particulièrement importantes dans le parcours scolaire de l'élève. Nous imaginons aisément le lien entre les difficultés éprouvées à la lecture d'un texte et la non-lecture revendiquée des élèves de lycée professionnel. Pourtant, dans notre enquête, peu d'élèves avouent avoir eu des difficultés d'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, des élèves en difficulté d'apprentissage peuvent tout à fait, fort heureusement, devenir grands lecteurs. L'effet n'est pas mécanique. La non-lecture des élèves est parfois plus précoce ou plus tardive. Bernard Lahire montre que certains élèves qui ne fréquentent jamais les livres peuvent pourtant devenir

²⁰³ *Op. cit.*, p. 332.

²⁰⁴ Elle définit la lisibilité d'un texte à l'aide de critères : sa brièveté, la possibilité de l'investissement psychoaffectif, la proximité de l'univers référentiel, la simplicité des composantes narratives, et enfin l'intégration progressive d'un modèle. *Op. cit.*, p. 332 à 335.

lecteurs ; d'autres élèves, en revanche, lisent lorsqu'ils sont petits et deviennent non-lecteurs. Souvent, l'école est accusée de cette rupture.

École et rupture dans la lecture

Christian Baudelot, dans sa célèbre enquête, affirme que l'école éloigne les jeunes de la lecture²⁰⁵. Selon lui, plus les jeunes avancent dans leur scolarité, plus l'école impose la lecture et moins ils lisent pour eux-mêmes. Ainsi l'école serait-elle responsable de la désaffection de la jeunesse pour la littérature, si désaffection il y a²⁰⁶. En outre, les difficultés scolaires apparaissent plus nettement lorsqu'il y a une rupture précoce avec la lecture dans le parcours de l'élève. Or, cette rupture interviendrait au moment d'un apprentissage difficile le plus souvent.

Cependant, les résultats de notre enquête de Seconde montrent des éléments qui permettent de nuancer ce discours. Si nous examinons les autobiographies de lecteurs de la classe de vente, par exemple, nous constatons que les ruptures dans l'histoire des lecteurs ne sont pas toujours liées à l'école. En tout cas, elles ne sont pas vécues comme telles. En effet, sur trente et une histoires racontées, seules quinze font référence à une rupture dont douze à une rupture négative, en ce sens les jeunes arrêtent effectivement de lire avant leur entrée au lycée. Sur ces douze élèves, cinq expliquent que la rupture est liée directement à l'école, en particulier aux corpus d'œuvres qui ne leur conviennent pas, ou à l'apprentissage de la lecture. Sept élèves sont en rupture pour d'autres raisons.

En réalité, nous pouvons identifier un point de rupture plus large que la seule réalité scolaire dans la vie d'un enfant. En effet, les ruptures, qu'elles soient liées ou non à l'école, positives ou négatives, interviennent très largement à deux moments de la scolarité : en CP et en 6^{ème}. Or, ces périodes correspondent à des passages importants dans la vie d'un élève et ne se font souvent pas sans de multiples changements. La rupture du CP est évoquée en particulier par des enfants en détresse dans leur apprentissage de la lecture. Mais ce n'est pas la seule

²⁰⁵ Baudelot C., Cartier M., Detrez C., *Et Pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999.

²⁰⁶ En effet, si l'on entend souvent que le livre est en danger, il en est peut-être autrement de la lecture. Voir à ce sujet l'enquête d'Olivier Donnat *Les Pratiques culturelles des français à l'ère du numérique, enquête 2008*, La Découverte, Ministère de la culture et de la communication, 2009. Il montre la variété des situations de lecture dans le monde contemporain.

explication. Le passage en CP correspond souvent à un changement d'environnement : l'enfant passe en effet de l'école maternelle à l'école primaire et cet événement s'accompagne d'un changement de comportement des parents. La lecture du soir devient autonome. Or, elle est un moment important dans l'histoire d'un sujet. M. Petit évoque cette voix de la mère présente avant la naissance²⁰⁷. Selon elle, la voix, que bientôt l'enfant s'approprie, devient le symbole du voyage de l'enfant vers l'autonomie, il passe « de l'état d'union avec sa mère à celui où il est avec elle²⁰⁸ ». Nous pouvons donc estimer qu'un arrêt brutal et imposé de la lecture du soir, assorti de la difficulté bien réelle de l'apprentissage de la lecture est une violence faite à l'enfant. Il se retrouve seul, incapable de prendre plaisir à l'histoire qu'il déchiffre. La lecture, objet transitionnel et rassurant jusqu'alors, devient un objet angoissant. La seconde rupture est celle que les enfants vivent avec l'entrée en 6^{ème}. Ce sont sept occurrences dans notre enquête qui évoquent cet âge comme celui d'un changement, dont six de manière négative. Là encore, l'autonomie de l'enfant est un paramètre important dans les changements qu'il vit. Les élèves évoquent l'achat d'un ordinateur, la multiplication des sorties avec les amis par exemple. Cependant, il semble qu'un autre facteur touche à l'attitude parentale face à la lecture. Si les parents vérifient régulièrement la lecture du soir des petits, ils laissent les « grands » plus autonomes dans ce lien à la lecture et les enfants en profitent pour « abandonner ».

Le changement d'environnement de l'enfant, qui le mène vers l'autonomie, est souvent vécu comme l'entrée dans un monde plus rude et plus contraignant. Ainsi, l'obligation scolaire de lire, qu'elle soit révélée par la nouveauté que constituent les « devoirs » en CP ou la lecture d'œuvres intégrales étudiées au collège, relève-t-elle de la gageure. Alors que l'enfant revendique sa liberté de « grand », voici que la lecture devient obligatoire. On ne s'étonnera pas que les goûts en matière de lecture se modifient profondément à ces époques de la vie.

Finalement, les ruptures dans la lecture sont liées à une certaine rupture d'avec l'enfance. Les jeunes élèves passent de la petite enfance protégée de la

²⁰⁷ Petit M., *Éloge de la lecture : la construction de soi*, op. cit., p. 27.

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 28.

maternelle à l'enfance plus autonome du primaire et de l'enfance à la pré-adolescence, lors de l'arrivée au collège. Ces ruptures, symbolisées par le changement d'école et d'environnement, correspondent quasiment à des rites de passages vers l'âge adulte. Ces rites sont structurants parce qu'ils permettent d'acter les passages d'un état à un autre. En revanche, ils sont aussi frustrants car ils procèdent d'un renoncement systématique aux attributs de l'enfance, en dehors de toute logique personnelle. Le jeu et la lecture laissent place à des activités considérées comme plus importantes ou plus utiles. Ce sont les sorties revendiquées par les jeunes qui s'éloignent alors de l'univers familial et les activités scolaires considérées par les parents comme plus importantes que la lecture, surtout si celle-ci est « gratuite²⁰⁹ ». Et les élèves de dire souvent que lire, *cela ne sert à rien*. M. Petit explique ainsi, en effet, certaines attitudes face à la lecture dans des milieux peu lettrés. Les femmes dans les campagnes, dit-elle, se cachent parfois, pour ne pas paraître oisives. Mais elle montre aussi que cette peur du livre, et notamment de la littérature n'est pas propre aux milieux populaires. « Les universitaires, explique-t-elle, ne lisent que des thèses et des mémoires et se méfient de ceux qui aiment la littérature²¹⁰ ». En fait, la lecture n'est pas un acte isolé, elle trouve – ou ne trouve pas - sa place dans « un ensemble d'activités dotées de signification²¹¹ ». Lorsque cet espace est investi par l'école, il peut être abandonné pour d'autres horizons. L'arrêt de la lecture est alors une prise d'autonomie. Nous pouvons alors expliquer la facilité avec laquelle la rupture se fait avec l'acte de lire.

En revanche, la lecture est une pratique qui n'est pas sans risque car elle peut signifier un danger pour le groupe – familial ou communautaire - : le lecteur peut « prendre des distances », il peut se construire son espace ou personne n'aura prise, un espace à lui, transgressif. C'est pourquoi nous trouvons également dans notre échantillon des élèves qui se « mettent » à lire au moment de ces ruptures.

Devant ces paradoxes et la complexité de l'action de la lecture sur le sujet, prendre en compte sa dimension singulière semble plus que jamais nécessaire lorsque l'élève entre au lycée. C'est, en effet, un autre passage qui le conduit à

²⁰⁹ Nous verrons plus loin le témoignage d'une élève qui explique qu'elle doit quasiment se cacher pour lire car ses parents estiment qu'elle est inactive lorsqu'elle lit. Ce temps de lecture est, selon eux, pris au travail scolaire.

²¹⁰ *Op. cit.*, p. 79.

²¹¹ *Ibidem*, p. 80.

plus d'autonomie encore à la sortie de l'école. Le lycée est donc un autre lieu de rupture possible.

Ce que l'école évalue

Lorsque nous parlons de lectures, nous parlons souvent de plaisir. Nous parlons de moments-clés d'une vie, d'un destin. Or, la lecture en cadre scolaire est une lecture contrainte et évaluée. Ces deux éléments sont des causes de la rupture des élèves avec la lecture.

J.-L. Dumortier explique qu'à l'école, il n'est pas seulement demandé de lire et de comprendre mais de manifester ce que l'on a compris. Il y a donc une double contrainte : lire et manifester sa compréhension²¹². Deux catégories de difficultés se posent donc aux élèves : comprendre la lecture et savoir en rendre compte. La lecture, nous l'avons vu, procède d'un mécanisme intellectuel complexe. Or, les élèves ne savent pas évaluer la pertinence des mécanismes de lectures qu'ils utilisent. L'apprentissage de la lecture à l'école ne s'accompagnerait pas, en France, d'un apprentissage de ces mécanismes. En outre, toujours selon J.-L. Dumontier, la difficulté scolaire ne peut se réduire à des problèmes de compétences. La seule question valable selon lui est celle qui consiste à s'interroger sur les tâches imposées aux élèves au moment de la certification. Il s'agit de performance. Or, la tâche demandée aux élèves a trait à la manifestation du savoir lire²¹³. Les difficultés se posent donc à la fois au niveau de la tâche qui peut ne pas être comprise, mais aussi au niveau de la lecture elle-même, du texte choisi et enfin du contexte dans lequel évolue l'élève. Somme toute, pour qu'il y ait procédures de lecture et évaluation de celles-ci, il faut qu'il y ait investissement du lecteur. Il faut également que les questions de l'évaluation permettent d'investir le champ de ces procédures. Or, souvent la certification propose des questions fermées, du type : « montrez que ». Le sujet lecteur doit alors s'effacer au profil de « l'agent exécuteur ».

²¹² Dumortier J.-L., *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 167.

²¹³ *Ibibem*, p. 192 et 193.

Nous pensons donc, à l'instar de D. Ledur, qu'une initiation à la lecture littéraire ne doit pas négliger le sujet lisant²¹⁴. Elle estime en effet que « nombreux sont les exercices qui forment des lecteurs experts mais en dehors de la relation à l'œuvre vécue par l'élève ». Elle propose donc de ménager un équilibre entre l'acquisitions de savoirs et la part subjective de la lecture de l'élève. Mais nous le voyons bien, la question de l'évaluation de la lecture, si nous garantissons une part de liberté au lecteur, n'est pas aisée. La liberté totale ne permet pas l'acquisition de savoirs, mais ceux-ci ne peuvent être transmis à des élèves récalcitrants. Ils doivent investir le texte, lui donner sens et vie.

Pierre Piret montre, quant à lui, qu'un poème de Verhaeren est sujet à de multiples interprétations, parfois très éloignées du sens consensuel du texte. Il montre que de nombreuses erreurs sont liées à l'utilisation systématique d'outils comme le champ lexical. Dans son expérimentation, les élèves en effet, bousculés par un texte *a priori* résistant à l'interprétation, s'accrochent à des outils connus et maîtrisés d'eux, en l'occurrence ici le champ lexical. Or, celui-ci s'avère parfois trompeur. P. Piret montre que l'investissement dans le sens du texte manque aux élèves. Il faut qu'ils s'autorisent une pensée autonome, sinon, le texte est réduit à sa dimension minimale. La lecture scolaire est, selon lui, une véritable entreprise de refoulement.

L'école doit donc interroger la place effective du sujet lecteur pour construire une évaluation qui prenne en compte l'investissement de l'élève dans sa lecture. Il faut sans doute pour cela, nous l'avons dit, que le professeur accorde lui-même une place de choix à sa propre lecture intime. Bien sûr, les changements induits par la prise en compte de la subjectivité dans la lecture et la volonté de faire vivre une expérience impliquent-ils une prise en compte du cadre de la démocratisation scolaire. Or, la dimension de l'*habitus* est un facteur qui explique la lenteur des changements et l'échec même de l'institution lorsqu'elle évalue la lecture.

²¹⁴ *Op. cit.*, p. 338.

C. Le poids de l'*habitus*

Si la lecture est un facteur discriminant comme nous l'avons montré, les difficultés de lecture sont, elles, souvent liées à l'*habitus*. Nos travaux nous conduisent à utiliser ce concept qui permet de saisir, pour une large part, les résistances des élèves à la lecture. Il permet également de comprendre l'importance de l'écoute que le professeur accorde aux lectures singulières des élèves et de la place qu'il donne aux échanges.

Pierre Bourdieu définit ainsi l'*habitus* :

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre²¹⁵.

L'idée première qui nous intéresse ici est celle de conditionnement. Lire ou ne pas lire est, en effet, lié au milieu dans lequel évoluent les élèves. Cependant, il serait trop simple de considérer qu'un élève dans une famille de non-lecteurs ne lit pas et inversement. En effet, s'il existe bien un conditionnement lié au milieu, le jeune se construit en se positionnant avec ou contre les habitudes du milieu. La lecture peut donc être, comme le montre très bien Michèle Petit, un moyen d'échapper à son milieu, de s'en affranchir et de construire son propre espace, « sa chambre à soi²¹⁶ », dit-elle.

Nous avons identifié trois paramètres qui expliquent manifestement le poids des *habitus* pour ces élèves face à la lecture. Des combinaisons variées de ces paramètres parmi les élèves provoquent des situations de lecteur tout à fait différentes. Premièrement, la classe sociale des élèves des deux classes observées est assez homogène. Ils viennent presque tous d'un milieu populaire. Ensuite, la

²¹⁵ Bourdieu P., *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p. 88 et 89.

²¹⁶ *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 25.

classe d'âge est très importante : ce sont des adolescents. Ils sont donc très liés à leur groupe de pairs. Celui-ci est conditionné par leur milieu et génère des comportements qui peuvent être en rupture avec le milieu familial dont l'adolescent tente de se libérer. Enfin, le lycée professionnel est un autre élément qui souvent conforte l'*habitus*, et permet analyser certains résultats sur les trois ans. L'orientation en lycée professionnel est, en effet, à la fois produite et conditionnée par la vision de soi. Une assez large part d'élèves intègrent les difficultés dans l'enseignement général et pensent que la littérature : *ce n'est pas pour eux*.

Conditionnement des lectures et des postures du lecteur

Très majoritairement, nous l'avons vu, les élèves de lycée professionnel viennent de familles ouvrières ou de la classe moyenne. Olivier Donnat montre, dans son enquête de 2008, que les classes sociales les moins favorisées sont celles qui lisent le moins. Il explique même que « les différences entre milieux sociaux ont eu tendance à se creuser au cours de la dernière décennie du fait du décrochage d'une partie des milieux populaires, notamment ouvriers²¹⁷ ».

Lire est en effet, une pratique culturelle. S'il est des milieux dans lesquels on ne lit pas, il est aussi évident que les différences sociales se traduisent par des choix de livres et des modes de lecture. Cependant, nous n'avons pas demandé explicitement aux élèves ce qu'il en était précisément de leur propre famille. En revanche, leurs déclarations montrent qu'un choix de lectures est souvent conditionné par le choix des familles. Les filles notamment échangent leurs livres avec leur mère. L'étendue de l'offre, ou plutôt ici la restriction des choix, est assez « naturelle » dirait P. Bourdieu, car les élèves aiment les livres dont ils disposent chez eux. P. Bourdieu explique en effet, que l'*habitus* génère les goûts de manière inconsciente « par cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable²¹⁸ ». Lorsque le milieu ne base pas la réussite de chacun sur la lecture, celle-ci peut être

²¹⁷ Donnat O., *op. cit.*, p. 153.

²¹⁸ *Op. cit.*, p. 90.

considérée comme inutile et donc bannie. En revanche, lorsqu'elle est valorisée, le corpus de textes et d'œuvres dont dispose l'élève le conditionne à aimer les textes qui semblent abordables dans son milieu et qui lui permettent d'atteindre un rang valorisé : celui de lecteur. Nous reviendrons sur ce point plus loin à l'aide d'exemples de résistances très persistantes à l'issue des trois ans de recherche.

En outre, le milieu populaire dans lequel évoluent les élèves de notre recherche présente un clivage particulièrement sexué car, si nous trouvons davantage de garçons non-lecteurs, il nous semble qu'il s'agit de la marque d'un milieu. Christian Baudelot montre que les filles lisent plus que les garçons et notamment dans les milieux populaires. « Le sexe constitue le facteur de discrimination principal, mais les écarts tendent à s'estomper à mesure que s'élève le niveau social²¹⁹ ». Si, en revanche, O. Donnat constate que la différence selon le sexe est moins marquée dans la nouvelle génération²²⁰, le milieu détermine effectivement la non-lecture des garçons. Le conditionnement lié à la perception de soi sexué constitue donc un des poids de l'*habitus* comme règle intégrée et structurante. Nous verrons que de nombreux garçons non-lecteurs lisent tout de même les œuvres que leur donne l'école et qu'ils peuvent même les apprécier. En revanche, l'*habitus* est si fort que même après des expériences de lectures effectives et positives à l'école, ils ne peuvent lire d'eux-mêmes et encore moins y prendre un réel plaisir.

Le milieu dans lequel évoluent les élèves est un milieu populaire qui par définition, selon N. Robine, nous l'avons vu, est dans la culture de l'action²²¹. Ainsi ne trouvent-ils aucune utilité à la lecture et notamment lorsque celle-ci est longue et personnelle. Lire pour l'école est possible car c'est utile – pour avoir de bonnes notes, pour comprendre le cours, pour avoir le baccalauréat - mais lire pour soi est du côté de l'inaction, de la passivité, de l'intériorité féminine. N. Robine montrent que ce sont deux systèmes de valeurs référentielles et de pratiques culturelles qui s'opposent à l'école, porteurs chacun de valeurs intériorisées dès l'enfance. La lecture pour beaucoup de jeunes de notre enquête « ne paraît servir que pour l'école²²² ». Ils lisent alors des magazines et des revues

²¹⁹ *Op. cit.*, p. 108.

²²⁰ *Op. cit.*, p. 155.

²²¹ *Op. cit.*, p. 51.

²²² *Ibidem*, p. 52.

de sport et d'actualité, ce sont pour eux des lectures utiles : elles sont rapides et documentaires.

Ainsi l'*habitus* génère-t-il le désir. Face à une activité non intégrée comme une pratique « légitime » dans le milieu, le sujet est amené à penser « ce n'est pas pour [lui]²²³ ». En revanche, l'*habitus* génère le désir d'objets considérés comme appartenant à la sphère du sujet. Nous pouvons expliquer de cette façon certaines pratiques lectorales et certaines spécialisations. Dans notre enquête en effet, nombreux sont les élèves qui ne lisent qu'un seul type d'ouvrages. Les élèves faibles lecteurs sont souvent spécialisés dans les magazines ou les mangas. Ces élèves correspondent aux catégories de lecteurs élaborées par Séverine de Croix et Jean-Louis Dufays²²⁴. Dans une enquête auprès d'une centaine de jeunes, les chercheurs montrent, en effet, qu'au lycée professionnel, les lecteurs « peu diversifiés- peu passionnés²²⁵ » sont 38% contre 5% au lycée général. En outre, dans cette même enquête, 30% des élèves de lycée professionnel sont « diversifiés-peu passionnés ». Dans cette catégorie, très présente dans notre recherche, nous trouvons les élèves qui n'accèdent pas à une littérature qui leur convient vraiment. Ils lisent donc tous les livres qui se présentent à eux sans distinction. Les choix étant portés par les familles, les possibilités offertes ne sont pas assez riches pour que ces élèves trouvent les livres qui leur conviennent. C'est pourquoi plusieurs élèves confient aimer lire, mais lire peu. Il semble qu'ils ne franchissent pas le seuil de la bibliothèque ou de la librairie parce qu'ils ont intégré le fait que la lecture de certaines œuvres est réservée à l'école. La résignation est très nette même chez les élèves qui font une belle rencontre avec les œuvres, ceux qui savent ce qu'ils peuvent y trouver.

En revanche, la lecture est aussi un lieu important de transgression de la reproduction, et ce, à deux niveaux. Michèle Petit explique, en effet, que la lecture

²²³ *Op cit*, p. 93.

²²⁴ S. de Croix, J.-L. Dufays, « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le Sujet Lecteur, op. cit.*, p. 161.

²²⁵ *Ibidem*. Quatre catégories sont établies qui reprennent, en la simplifiant, la typologie de D. Lafontaine proposée dans « Engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000 » dans *Caractères*, N° 13, déc. 2003. Ce classement permet de différencier les types de lectures des élèves, avec l'engagement de l'élève dans sa lecture. Les deux paramètres se décomposent comme suit : certains élèves ont des lectures « peu diversifiées » lorsqu'ils ne lisent qu'un ou deux types d'ouvrages, et d'autres ont des lectures « diversifiées ». Les mêmes élèves sont engagés différemment dans leurs lectures, certains seront qualifiés de « peu passionnés » lorsque l'élève est peu investi dans sa lecture, les autres seront dit « passionnés » quand leur engagement dans la lecture est important. On obtient donc quatre catégories : le lecteur « peu diversifié- peu passionné », le « diversifié-peu passionné », le « peu diversifié-passionné » et enfin le « diversifié-passionné ».

peut contribuer « à donner une plus grande liberté pour se porter ailleurs que sur les chemins tout tracés par le destin²²⁶ ». Elle permet le « montage identitaire » du lecteur qui peut aller jusqu'à la rupture, plus ou moins nette et plus ou moins consciente, d'avec son milieu. M. Petit parle à ce propos de « lecture transgressive²²⁷ », de fugue. De plus, la lecture permet aussi de palier le « déficit culturel » des enfants des classes populaires. À ce propos, E. Jamet constate que la lecture à la maison est « un bon vecteur de nouvelles connaissances²²⁸ », et notamment de connaissances encyclopédiques. Il s'appuie sur une étude américaine dans laquelle les chercheurs tentent de mesurer si l'étudiant le plus cultivé est celui qui est le plus lecteur ou bien le plus intelligent. Ils aboutissent à la conclusion que lire est le facteur le plus important dans le niveau de culture générale²²⁹.

Cependant, les familles ne sont pas les seuls constituants du milieu des élèves. Au rôle du milieu social, aux conditions d'existence, dit P. Bourdieu, s'ajoute le rôle des pairs et celui de la représentation de soi liée au lycée professionnel. Ainsi, les pratiques profondément ancrées dans les milieux sont-elles confortées ou conjurées par les pairs et l'image que l'on a de soi. Michel Petit prend un exemple signifiant qui nous permet d'observer le renforcement de l'*habitus* par les pairs. Elle expose, en effet, le portrait de l'élève qui aime lire, dressé par des élèves de lycées techniques ou professionnels :

*C'est un bouffon, une grosse tête, avec des lunettes, un fils ou une fille à papa, il ne doit pas être bien dans sa peau, il n'a pas de personnalité, il se croit plus fort que les autres, c'est un malade, un coincé, un solitaire, il est emmerdant, etc.*²³⁰

Nous comprenons alors que la non-lecture des élèves peut être du domaine de la posture. Se mettre à lire, si l'on en croit ce portrait, revient à devenir *bon élève*. Or, les bons élèves ne sont pas au lycée professionnel. Le discours de l'ensemble de l'institution renforce le poids de l'*habitus* généré par les familles et le milieu. En revanche, il est tout de même des lecteurs en lycée professionnel. Et là encore, les pairs ou la valorisation par l'école de la lecture peut générer un renforcement de cette pratique. Les élèves partagent entre eux des livres qu'ils aiment sans que

²²⁶ *Éloge de la lecture, op. cit.*, p. 10.

²²⁷ *Ibidem*, p. 26.

²²⁸ *Op. cit.*, p. 111.

²²⁹ *Ibidem*, p. 112. Il s'agit d'une étude de Stanovich K. E. et Cunningham A. E.

²³⁰ *Op. cit.*, p. 93.

le professeur n'en soit témoin. Et pour cause, les livres qu'ils lisent ne sont pas ceux qu'il propose. Nous pouvons même affirmer qu'il existe un certain mépris chez les enseignants pour les lectures populaires que peuvent lire leurs élèves. Cela ne favorise pas le partage.

Lire à l'école s'avère donc à la fois discriminant, puisque tous les élèves ne sont pas lecteurs, et indispensable, car personne d'autre ne donnera l'occasion de lire à certains enfants. Lire, en lycée professionnel, des œuvres complètes, patrimoniales, mais aussi des œuvres récentes, peut donc être un élément de (re)motivation des élèves.

Résistance à long terme et rôle de l'école.

L'expérience scolaire des élèves et leur intégration au lycée professionnel est un autre élément important dans la lecture et le rapport à la lecture des élèves. P. Bourdieu précise que l'*habitus* repose sur une « sorte d'hypothèses pratiques fondées sur l'expérience passée, [qui] confère un poids démesuré aux premières expériences²³¹ ». L'expérience personnelle de l'élève est donc primordiale, et notamment sa première expérience de lecture. Or, plusieurs des élèves que nous avons interrogés ont eu des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. L'*expérience de la lecture* est donc liée à l'échec ou, au moins, à un effort qui annihile tout plaisir. En revanche, les élèves qui font une première *expérience de lecture* – même longtemps après cet apprentissage - peuvent conjurer cet aspect. L'expérience de l'apprentissage de lecture se différencie alors nettement de l'expérience de lecture pour l'élève et il peut ainsi modifier sa position, son avis face à la lecture. Ce constat a une implication didactique : la nécessité de proposer des œuvres variées et nombreuses pour dissocier la première expérience de l'apprentissage de la lecture et le plaisir d'une première rencontre authentique avec un texte. Dissocier déchiffrement et lecture n'est pas toujours une évidence pour les élèves lorsqu'ils n'arrivent pas à dépasser une expérience douloureuse de l'apprentissage²³². Or, les lectures futures s'ancrent dans cette expérience.

²³¹ *Op. cit.*, p. 90.

²³² Nous avons vu que la difficulté scolaire de l'apprentissage du déchiffrement n'est pas la seule douleur que les enfants doivent surmonter en CP. Souvent, ce qui est douloureux, c'est l'arrêt de la lecture du soir par les parents.

En outre, le poids de cette première épreuve explique aussi les difficultés de l'école à conjurer ce sentiment d'échec dans lequel l'obligation scolaire à lire des œuvres les replonge parfois. L'*habitus* en effet dure dans le temps. Il permet une stabilité rassurante et l'économie de tout le processus amenant à une action précise dans telle situation. L'actualisation liée à de nouvelles expériences est donc effective mais ne peut être radicale qu'en de rares cas. Cela explique la permanence des postures devant les livres de nombreux élèves. Nous ne pouvons, en trois ans, défier le poids de l'*habitus* des jeunes de quinze à vingt ans que nous avons en charge. En revanche, nous pouvons permettre une actualisation, la modification jouant sur le long terme et la répétition d'expériences valorisées par le sujet. Seule cette répétition permet une incorporation suffisante pour devenir *habitus*.

P. Bourdieu explique aussi que l'*habitus* confère aux pratiques une «indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat²³³ ». La non-lecture comme posture du milieu semble donc parfois impossible à conjurer. Une solution peut être de rendre visible et consciente le mécanisme qui mène à la non-lecture. Mais encore faut-il qu'un travail en amont permette de saisir ce mécanisme. Une autre solution est de permettre une certaine imprégnation de la lecture et plus encore de la littérature à l'école. Si l'école ne peut compenser le déficit de lecture et moins encore le déficit culturel des élèves, même dans le cadre d'une démocratisation scolaire, elle devrait, à notre avis, tendre vers cela. Si les élèves n'évoluent pas dans un milieu qui permet l'imprégnation, l'école peut au moins proposer une expérience véritable et donner les moyens de la comprendre. L'école devrait donc permettre aux non-lecteurs d'expérimenter aussi les habitudes du lecteur amateur.

Enfin, il est nécessaire de prendre en compte le fait que le système scolaire tente de modifier et d'éradiquer parfois, une certaine manière de lire qui semble incompatible avec la lecture canonique, calquée sur l'exercice du commentaire. P. Bourdieu identifie cette manière de lire comme un besoin d'informations qu'il associe à la lecture populaire. Le livre est alors

²³³ *Op. cit.*, p. 94.

dépositaire de secrets, de secrets magiques, climatiques (avec l'almanach pour prévoir le temps), biologiques, éducatifs, etc... [...] le livre [est] guide de vie, comme un texte auquel on demande l'art de vivre, le modèle étant le livre par excellence, la Bible²³⁴.

Cette manière de lire s'oppose à une lecture qu'il dit « virtuose » et que l'école tente de transmettre, excluant, par là-même, la lecture populaire.

Or, un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on n'a pas assez fréquentée pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien à dire²³⁵.

L'*habitus* s'il est modifié par l'école l'est donc de manière convenue, et déracine ce qui fait l'univers de référence du sujet lecteur. P. Bourdieu propose alors de laisser aux classes populaires la littérature populaire. Nous préférons penser que la littérature n'est pas en cause. En revanche, il est important de prendre en compte la manière de lire de chacun et de laisser une place de choix à une lecture qui cherche l'information. Une lecture investie par l'élève du point de vue affectif et psychologique peut permettre, non une acculturation brutale, celle justement qui laisse le sujet démunni, mais un enrichissement de la lecture, un déplacement de l'*habitus* en profondeur. Redonner du sens à la lecture scolaire, c'est d'abord permettre une expérience et pour ce faire, l'expérience doit être vécue et assumée par le professeur et le chercheur, nous y reviendrons.

La dimension subjective de la lecture est facteur de plaisir et de motivation à la lecture. Sa prise en compte dans le cadre scolaire et particulièrement pour des élèves récalcitrants permettrait, selon nous, de sortir de l'impasse d'un refus stérile dommageable à l'élève. En outre, si tous les élèves ne deviendront pas de grands lecteurs, il nous semble qu'un des objectifs de l'école doit être de permettre à tous une expérience. Alors qu'en est-il de la pratique effective aujourd'hui ? Quelle place le sujet lecteur occupe-t-il dans les programmes et les pratiques des enseignants ?

²³⁴ Bourdieu P. dans « La Lecture : une pratique culturelle, débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier », dans Chartier R., *Pratiques de la lecture, op. cit.*, p. 279.

²³⁵ *Ibidem*, p. 280.

Chapitre 3. De la pratique scolaire

M. Bernard hochait sa vieille tête. « Tu as pleuré le dernier jour tu te souviens ? Depuis ce jour, ce livre t'appartient ».

Albert Camus²³⁶

La lecture des élèves de collège et de lycée est bien connue. Les épreuves du baccalauréat qui orientent l'ensemble de l'enseignement, particulièrement au lycée, sont observées par l'ensemble de la communauté professionnelle, enseignants et chercheurs, mais aussi par l'ensemble de la société. Ces épreuves disent l'état de la culture, et de ce qu'il faut savoir et savoir dire de la littérature. Françoise Demougin pourtant, explique que les élèves voient la littérature enseignée comme empreinte d'une certaine fadeur.

Fadour augmentée par le fait que la question d'ensemble de l'épreuve orale de français au baccalauréat vise à développer la capacité à parler d'un texte par extrapolation davantage que par appropriation²³⁷.

Ainsi, la littérature serait-elle prise *à partie*, elle permettrait de construire des savoirs culturels ou de les mobiliser à des fins sociales. La lecture littéraire se confond alors avec la littérature. En somme, F. Demougin rejoint les propos de R. Barthes lorsqu'il affirme que la littérature est ce qui s'enseigne, mais ajoute qu'elle devient une *manière de lire*.

²³⁶ Camus A., *Le Premier homme*, Paris, Gallimard, 1994, p. 167.

²³⁷ Demougin F., « Du réseau de l'école primaire au corpus de textes du lycée, comment le système scolaire prend-il « à partie » la littérature ? », dans Louichon B., Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, op. cit., p. 27.

Dans nos travaux, ce ne sont pas ces élèves que nous observons et ils ne sont pas soumis aux mêmes programmes. Le corpus des œuvres est différent et l'enjeu de l'appropriation des textes au lycée professionnel plus fort encore qu'au lycée général. En effet, l'enseignement professionnel prime pour ces élèves et leur famille. En outre, la littérature enseignée en lycée professionnel n'est pas une préoccupation de la société²³⁸. Pourtant, le « nouveau programme » qui accompagne la réforme de l'enseignement professionnel s'inscrit dans une conception nouvelle de la littérature à enseigner, de ses finalités et de ses enjeux. La lecture tend à exister pour elle-même, en dehors d'objectifs professionnels justement. Le programme propose, d'ailleurs assez clairement, de favoriser le sujet lecteur à l'école. Ce sont donc les pratiques scolaires que nous allons interroger maintenant, à la fois sur la question du programme mais aussi sur la manière dont les manuels et les enseignants s'en emparent. Chacun cherche-t-il à donner une place au sujet lecteur ?

²³⁸ Une restriction doit être faite ici lorsque les épreuves du baccalauréat professionnel viennent dévoiler un peu rapidement les conséquences d'une ouverture large du corpus. Ainsi, lors des épreuves de juin 2013, l'association entre un texte de Laurent Gaudé et la chanson *Là-bas* de Jean-Jacques Goldman, a-t-elle fait couler beaucoup d'encre. Ce sujet avait au moins le mérite de poser la question du littéraire, du corpus et de la représentation qu'un tel sujet suppose de l'élève de lycée professionnel.

A. Le « nouveau » programme

La lecture littéraire fait partie intégrante du programme de baccalauréat professionnel en trois ans. La construction du lecteur est un objectif explicite de la formation puisque l'élève doit devenir un « lecteur compétent et critique²³⁹ ». La dimension subjective de la lecture est alors définie ainsi : le lecteur « enrichit dans l'espace du texte son expérience vécue et apprend à lire le monde²⁴⁰ ». La subjectivité du lecteur intervient donc à deux niveaux. Elle est à la fois constitutive de la lecture et se modifie par le texte qui tend à permettre une lecture du monde. Les compétences de lecture sont donc favorisées par la variété des types de lecture proposées par l'enseignant car chaque objet d'étude « permet de lire une œuvre longue et d'étudier un groupement de textes²⁴¹ ». La lecture d'œuvres intégrales est donc réaffirmée par ce programme qui met en avant sa place et la démarche qui motive son utilisation. Si nous poussons plus avant l'investigation dans ce programme, outre les finalités avouées, nous trouvons en effet un véritable parcours logique qui permet cette construction du lecteur de la Seconde à la Terminale. L'organisation du programme en objets d'étude et en tableaux de compétences peut sembler un peu opaque et nécessite une réflexion globale sur le sujet qui nous intéresse : le lecteur.

Le programme de français s'organise autour de trois objets d'étude par an. Chacun d'eux se décline en trois questions qui permettent au professeur de cerner les enjeux de l'objet d'étude et de problématiser le cours pour les élèves. Il nous semble que l'ensemble de ces objets d'étude et de ces questions peuvent se résumer en trois thématiques qui progressent et se complexifient de la Seconde à la Terminale : la construction de l'individu, la relation entre la société et l'individu et enfin la formation du citoyen éclairé. Dans ce cadre, nous dirons même que la réussite aux épreuves du baccalauréat constitue l'intégration dans la communauté des jeunes adultes. Ces trois thèmes se répondent et dialoguent entre

²³⁹ BO Spécial N°2 du 19 février 2009, p. 1.

²⁴⁰ *Ibidem*.

²⁴¹ *Ibid*. Ajoutons qu'il y a trois objets d'étude chaque année. L'élève doit donc, selon les programmes, lire neuf œuvres intégrales dans le cycle du baccalauréat professionnel.

eux sur les trois ans pour aboutir, en Terminale, à des questions complexes et à forte teneur philosophique. L'individu se construit dans le dialogue avec l'autre et dans une société donnée. Nous développons plus bas la question centrale pour notre travail c'est-à-dire la construction de l'individu puisque l'intime et le singulier comme moteur de la motivation des élèves sont les points d'ancrage de notre recherche. Nous dirons un mot des deux autres thèmes.

Le premier est la relation de l'individu avec la société. Il se décline sur trois objets d'étude et de manière progressive sur les trois ans²⁴². Le dialogue de soi avec l'autre en Seconde consiste en l'acceptation des différences et la prise de conscience de la relativité de ses propres goûts. En Première, il s'agit d'étudier les choix de société et de questionner l'éthique pour enfin parvenir, en Terminale, à une réflexion plus vaste sur le rôle de l'art dans notre vision du monde. Ces questions, bien sûr, ne font pas abstraction de l'individu et du citoyen. Nous voyons bien par exemple, que les interrogations scientifiques amènent à un positionnement citoyen face aux questions éthiques. Mais ce qui est marquant dans cette progression, c'est l'objectif du dialogue entre soi et l'autre dans une visée constructive. Les réflexions amènent à se positionner ou se repositionner en fonction du dialogue qui s'établit entre soi et les textes, entre soi et les autres.

La formation du citoyen passe, selon nous, par la question de l'information en Seconde puis par l'étude des philosophes des Lumières en Première et enfin, en Terminale, par une analyse des discours et des possibles manipulations qu'ils recèlent²⁴³. Ces objets d'étude ont en commun le travail sur la parole et son fonctionnement, sur la vérité et la manipulation. L'objectif semble clairement la construction d'un individu capable de distance critique vis-à-vis d'un discours. En somme, le programme est conçu comme un parcours progressif qui met en dialogue à chaque étape, l'individu et la société dans laquelle il vit. Alors justement, quelle est la place du sujet dans ce programme ?

²⁴² Notre analyse nous conduit à observer que cet objectif est particulièrement important dans l'objet d'étude 2 de Seconde : « Des goûts et des couleurs, discutons-en ! », en Première dans la partie consacrée à « L'homme face aux avancées techniques : enthousiasmes et interrogations » et enfin, en Terminale dans la question qui porte sur « L'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts ».

²⁴³ Ce sont respectivement de la Seconde à la Terminale les objets d'étude 1, 2 et 3.

Affirmation de la place du sujet lecteur

En Seconde, l'introduction de cette question : « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire²⁴⁴ ? », ancre pleinement ces programmes dans les recherches actuelles sur la lecture et la didactique des lettres en faisant explicitement référence à la réception des œuvres et aux pistes de réflexion proposées sur la prise en compte du sujet lecteur dans les classes²⁴⁵. Cette question fait implicitement référence aux finalités d'une relecture de l'œuvre en classe qui impose une première lecture du texte par l'élève et donc une première réception. Il s'agit bien de construire *un lecteur*. Anissa Belhadjin souligne, d'ailleurs, qu'il y a une occurrence du mot *élève* contre six de *lecteur*²⁴⁶.

Le personnage de roman est placé dans une démarche dynamique. Le programme ne propose pas d'étudier un personnage figé mais un personnage en situation, aux prises avec des événements et qui évolue tout au long de son parcours. Dans cette perspective, M. Picard proposait d'examiner l'identification du lecteur : dans cette appropriation singulière le personnage n'a, pour lui, que la fonction de dessiner les contours d'une situation que le lecteur intègre temporairement²⁴⁷. Ainsi, les documents ressources pour cet objet d'étude précisent-ils que « par le roman, par le théâtre, par le cinéma, le lecteur ou le spectateur vit des aventures sans risques, il expérimente des existences autres que la sienne²⁴⁸ ». L'identification aux situations est donc un des éléments clés du programme de Seconde qui doit permettre au lecteur de se construire.

Cependant, les perspectives du programme précisent qu'étudier le personnage, « c'est aussi montrer que le personnage n'existe pas (c'est un être de papier) et que, paradoxalement, il permet d'entrer dans la compréhension d'une époque, d'un auteur, et de soi-même²⁴⁹ ». La question de la construction de soi est

²⁴⁴ BO, *op. cit.*, p. 2.

²⁴⁵ Elle découle, nous l'avons vu, des recherches de Michel Picard et de Vincent Jouve lorsqu'ils s'intéressent au lecteur réel, ouvrant le vaste champ d'étude didactique sur l'élève en tant que sujet lecteur. Aujourd'hui en effet, de nombreuses recherches font des propositions didactiques pour intégrer une démarche réflexive sur la posture de l'élève-lecteur dans les classes à partir du recueil de leur réception.

²⁴⁶ Belhadjin A., « Le français en baccalauréat professionnel : nouveaux programmes, nouveau corpus ? » dans *Le Français aujourd'hui, Corpus littéraires en question*, n° 172, janvier 2011.

²⁴⁷ *Op. cit.*, p. 93.

²⁴⁸ Ressources, classe de seconde, Parcours de personnages, mai 2009, p. 2.

²⁴⁹ *Op. cit.*, p. 2.

de nouveau affirmée et l'on fait appel cette fois à l'instance distanciée du lecteur en suscitant une réflexion sur la fonction du personnage. Les analyses successives de M. Picard et de V. Jouve²⁵⁰, sont intégrées dans ce programme qui tente d'articuler toutes les instances lectrices de l'élève. Il s'agit bien de travailler, au niveau de la classe de Seconde et dans la perspective de V. Jouve, sur ce mouvement de va-et-vient entre une instance primaire, le *lu* - fusion avec le personnage, reconnaissance de soi dans l'autre, croyance en la réalité du personnage -, le *lisant*, qui joue de cette illusion référentielle et le *lectant*, prenant, avec l'aide du professeur, des distances. D'ailleurs, le document ressource *Lire* propose, pour le cycle du baccalauréat, les articulations nécessaires à la formation du lecteur. Il est précisé que la littérature « n'est ni consensuelle ni déconnectée du monde extérieur », les objectifs sont bien de développer les « capacités de réflexion [des élèves], les initier au débat d'idées. Pour cela les élèves sont aussi amenés à s'interroger sur le contexte de production et de réception de l'œuvre étudiée²⁵¹ ». Les compétences de lecteur explicitement détaillées dans des tableaux pour chaque objet d'étude, forment le critique lorsque l'élève devient autonome dans sa lecture et peut construire lui-même un parcours interprétatif cohérent.

Les programmes s'articulent donc dans une logique de construction du lecteur et la question étudiée ici n'est que le premier jalon de cette construction ; elle est une invitation à lire les œuvres pour soi. La distance critique qui fait le lecteur compétent est favorisée petit à petit dans l'ensemble du cycle. Comme le souligne un enseignant interrogé lors de nos enquêtes à propos de la question du programme de Seconde sur le personnage²⁵² : « la question ne peut être posée en classe : nous devons convaincre nos élèves non-lecteurs de cette évidence²⁵³ ». C'est tout l'enjeu de ce programme.

Dans les autres niveaux du cycle en effet, cette construction du lecteur s'affine. Si la classe de Seconde permet de travailler sur l'identification du lecteur

²⁵⁰ La typologie des instances de lecture proposée par M. Picard dans *La Lecture comme jeu*, (*op. cit.*) est reprise par V. Jouve dans *L'Effet personnage dans le roman*. Cette tripartition repose « sur la structure complexe du crédit que le sujet accorde à l'univers romanesque », Jouve V., *op. cit.*, p. 82.

²⁵¹ Ressources, baccalauréat professionnel, *Lire*, mai 2009, p. 2.

²⁵² Rappelons que la question est la suivante : « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? ».

²⁵³ Annexe I, A, 2, document de synthèse, commentaires libres sur l'objet d'étude.

au héros, la prise de distance qui fait le lecteur critique est favorisée en Première et en Terminale. Le programme prend donc en compte, dans la progression des objets d'étude, l'âge des élèves et leurs lectures supposées. En effet, en sortant du collège nous pouvons imaginer que les élèves sont encore liés à la littérature de jeunesse et que le passage au lycée marque une ultime rupture quant aux visées du cours de français. En outre, de nombreux élèves ne sont pas lecteurs et leurs seules références risquent d'être celles des films qu'ils regardent, nous y reviendrons. La classe de Seconde est une classe de transition entre le collège et le lycée et la question du héros peut faire écho à l'intimité des lectures ou des aventures vécues par procuration dans les films. L'enjeu, à ce niveau, est aussi de rendre consciente l'activité lectrice par une expérience véritable de lecture d'œuvre et par la prise de conscience de sa propre posture.

En Première, les objets d'étude deviennent plus « littéraires » et les objectifs poursuivent celui de la construction du lecteur. Le champ littéraire est affirmé puisqu'il s'agit d'étudier la littérature des Lumières, le surréalisme, les essais et les récits d'anticipation des XIX, XX et XXI^e siècles. Le questionnement qui guide les différentes études approfondit lui aussi la question de la lecture. Il soulève, en effet, la question du langage, sa fonction et son emploi, à travers des thèmes souvent connus des élèves. Parmi les questions qui guident ces objets d'étude, l'une peut précisément servir la réflexion sur la construction du lecteur : « Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ? ». Si nous lisons cette question dans le cadre des théories de la réception, il est indéniable qu'elle offre une entrée par la lecture singulière des textes et le retour sur les éléments du langage qui permettent ces lectures singulières. Cette question est, pour nous, fondamentale dans les perspectives de cette recherche. Pourtant, les documents ressources qui explicitent cette question sont pour le moins décevants. En effet, ils ne font pas référence à la réception des textes mais à leur construction par l'auteur. Ce n'est pas *le texte du lecteur* qui intéresse le concepteur du programme mais celui de l'écrivain. Les mots de ces récits offrent une vision singulière du monde qui est celle de l'auteur, certes, mais ils entrent en dialogue avec ceux du lecteur. L'imaginaire, s'il est défini par son aspect à la fois singulier et collectif dans le programme, n'est pas questionné du côté de l'élève. Pourtant, et cela constitue une hypothèse de notre recherche, l'accès à l'imaginaire de l'auteur ne peut se faire sans une approche

singulière du texte par l'élève lui-même, investissant son propre imaginaire et construisant ainsi une relation intime avec l'œuvre et peut-être, une relation différée mais bien réelle avec l'auteur. Finalement, dans le programme, l'imaginaire ne fait référence à l'élève que lorsque celui-ci prend la place de l'écrivain. Dans les exercices de compétences d'écriture, en effet, l'élève peut investir son propre imaginaire. La lecture n'est pas considérée comme une activité créatrice.

En Terminale, les questions qui accompagnent les objets d'étude sont fortement philosophiques et sollicitent la réflexion sur l'homme et son rapport au monde, que ce soit directement ou bien via les récits de filiation ou encore la mise en scène de la parole. La construction du sujet se poursuit clairement dans l'objet d'étude « identité et diversité » qui ne manquera pas d'intérêt pour des adolescents en quête d'identité. Dans les tableaux de compétences, nous retrouvons les éléments qui permettent de construire des parcours didactiques autour de la subjectivité et de l'implication des élèves. La Terminale est conçue comme un aboutissement des apprentissages de lecture débutés en Seconde, même s'ils nous semblent interrompus en Première. Dans l'objet d'étude « identité et diversité », il s'agit d'être « sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres » ou encore de « s'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle²⁵⁴ ». Ce sont bien des éléments construits par la lecture littéraire si elle n'est pas un exercice scolaire systématique mais véritablement une expérience sensible et humaine, une interrogation sur soi et les autres, une rencontre.

Ce nouveau programme tente de rendre à la lecture cette fonction si souvent oubliée de la construction de l'individu par la lecture. Il propose une nouvelle façon d'aborder la littérature en classe qui laisse place à l'intimité du lecteur et lui permet d'engager sa réflexion. L'enjeu de la mise en œuvre de ce programme est tel qu'il impose aux enseignants une réflexion nouvelle sur leur rapport personnel et intime à la lecture.

Bâtir un parcours didactique et pédagogique sur la construction du lecteur nécessite donc une vue d'ensemble du programme. L'enseignant doit avoir à

²⁵⁴ Programme, *op. cit.*

l'esprit les compétences globales qu'il cherche à construire afin de ne pas cloisonner les questions selon les objets d'étude mais de proposer une démarche d'analyse et de lecture qui puisse être à la fois récurrente et singulière à chaque texte lu. Dans ce programme, il manque, le fil explicite qui lie les trois années du cycle et les références, théoriques et didactiques, qui permettent de tisser ce lien.

En outre, les références littéraires attachées à ce programme manifestent un vrai changement dans les habitudes du lycée professionnel qui avait tendance à abandonner la littérature patrimoniale au profit d'œuvres réputées plaire aux élèves. En effet, le programme adjoint à chaque objet d'étude une période littéraire et une liste d'œuvres possibles. Cela fait dire aux enseignants que les œuvres sont principalement issues du panthéon littéraire et très inadaptées aux élèves. Qu'en est-il réellement ?

Volonté de transmettre le patrimoine et élargissement du corpus

Un recensement systématique des œuvres proposées dans les documents ressources donne une idée très différente de ce programme²⁵⁵. Ces documents présentent cent soixante-dix-neuf œuvres pour les trois ans du cycle baccalauréat. « Or, il est intéressant de constater que celles qui, justement, sont patrimoniales ne sont jamais citées. Ce sont les mouvements littéraires, affichés comme connaissances à acquérir qui déterminent les œuvres que le professeur pourra choisir. On étudie par exemple, la littérature du XIX^e siècle, le théâtre classique, la littérature des Lumières²⁵⁶ ». Il existe donc un consensus implicite sur les œuvres patrimoniales, ce sont les œuvres considérées comme incontournables. A. Belhadjin soulève justement ce problème dans un article²⁵⁷. Un des témoins interrogés lors de son enquête, Marie, explique que la patrimonialisation va de

²⁵⁵ Nous avons recensé les œuvres citées dans les documents ressources sous les titres « qu'étudier en classe ? » ou bien « propositions de lectures ». Il ne s'agit pas de prescriptions mais bien de propositions. Une liste a été constituée qui est présentée en annexe. Annexes II, A, 1,2 et 3.

²⁵⁶ Lemarchand Thieurmél S., « La subjectivité de la lecture pour s'appropriier le patrimoine », dans les actes du colloque des 13^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, à paraître.

²⁵⁷ *Op. cit.*, p. 59.

pair avec une standardisation des corpus choisis par des enseignants non spécialistes²⁵⁸.

Les œuvres citées dans les programmes sont pourtant moins consensuelles. Beaucoup sont des œuvres qu'Annie Rouxel constate légitimées par l'institution scolaire comme celles d'Annie Ernaux ou de Patrick Modiano, par exemple²⁵⁹. Il est difficile de dire si ces œuvres sont plus proches des élèves. En revanche, elles sont plus contemporaines et semblent, sur ce point, plus abordables. La barrière d'une langue plus ancienne, d'un vocabulaire dépassé se lève, certes, mais les thèmes sont-ils plus attrayants pour des élèves de quinze ans ? Nous n'en sommes pas toujours persuadée.

Il est certain que ce programme offre une ouverture très large du corpus. Les œuvres proposées sont variées et ne concernent pas seulement la littérature. Par exemple, nous trouvons mention de cinquante-neuf films, mais aussi d'œuvres de peintres ou de photographes. Le roman, la poésie et le théâtre côtoient les essais, les documentaires et la bande dessinée. Le corpus proposé permet d'ancrer le programme dans le monde contemporain en l'ouvrant à d'autres arts que la littérature, à d'autres discours. En effet, « La littérature, explique Françoise Demougin, vit d'échanges permanents avec les autres formes de discours d'une société, qu'elle détourne, parasite, dont elle modifie l'usage²⁶⁰ ». Ainsi, l'une des caractéristiques de ce programme est-elle de mener les élèves à une réflexion sur le monde qui les entoure et de leur ouvrir l'accès au symbolique.

Ce programme établit des liens entre le lecteur contemporain et les auteurs du passé. L'élève entre dans une communauté unie par une époque et doit être conscient de ce qui l'a produit. Ce programme s'il semble bien ambitieux redonne, à notre avis, du sens à la littérature à l'école. Elle permet de se penser, de penser le monde. L'élargissement du corpus est donc une évidence. Lorsque nous questionnons, par exemple, l'actualité des mythes, le programme suppose de partir de lectures contemporaines qui les actualisent afin de montrer la permanence de ce qui fait l'humanité. Nous verrons que cette conception du

²⁵⁸ Dans notre enquête, en effet, seuls 14, 8% des enseignants ont fait des études de lettres, annexe I, A, 2 document de synthèse, question 2.

²⁵⁹ Annie Rouxel, « Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classification », dans Louichon B., Rouxel A., *op. cit.*, p. 122.

²⁶⁰ *Op. cit.*, p. 30.

programme a des implications très fortes dans les possibilités qu'il permet d'ouverture du corpus et de motivation à la lecture, même d'œuvres patrimoniales. Nous pensons en effet, à l'instar d'Italo Calvino lorsqu'il définit *les classiques*, que si des œuvres appartiennent au patrimoine c'est bien parce qu'elles nous parlent encore aujourd'hui²⁶¹.

Du côté des examens

Enfin nous ne pouvons parler des programmes sans dire un mot des examens qui sanctionnent leur appropriation. Les examens que passent les élèves de lycée professionnel sont de deux ordres : le BEP – ou le CAP mais les classes dont il s'agit ici ne sont pas concernées - et le baccalauréat professionnel²⁶². Les élèves passent le BEP en fin de Première et le baccalauréat en Terminale.

La lecture des élèves est sollicitée dans les deux examens et de deux manières différentes. Les deux épreuves se décomposent en deux parties : l'une évalue les compétences de lecture et l'autre, les compétences d'écriture. Les compétences de lecture s'appuient sur un corpus constitué en BEP de deux documents dont un texte littéraire, et au baccalauréat de deux ou trois documents qui peuvent tous être littéraires.

Les questions sont de trois ordres : le BEP contient une première question de lecture cursive qui s'attache à vérifier la compréhension d'un des documents. Une ou deux questions sollicitent une analyse plus fine du texte et s'appuient sur des procédés d'écriture précis et explicités dans la question²⁶³. Enfin la dernière question permet de confronter les documents. Pour le baccalauréat la démarche est inversée. L'élève doit d'abord rendre compte d'une lecture du corpus avant d'aller plus avant dans l'étude analytique d'un ou deux documents. En revanche, les procédés d'écriture sur lesquels l'élève peut s'appuyer ne lui sont pas fournis. Ce type d'exercice impose aux élèves de pratiquer la lecture littéraire, c'est-à-dire de

²⁶¹ Calvino I., *Pourquoi lire les classiques*, *op. cit.*

²⁶² Les diplômes du BEP et ceux du CAP sont de même niveau, cependant, les examens diffèrent en français.

²⁶³ En guise d'exemple, la question 2 du BEP cession juin 2013 en métropole. Elle porte sur un extrait du texte de L. Carrol, *La Traversée du miroir*, 1872, elle est formulé ainsi : « De la ligne 1 à la ligne 10, comment d'effectue le passage du monde réel au monde imaginaire ? Vous vous appuierez sur l'étude du lexique, des verbes, et des comparaisons ».

savoir rendre compte des effets d'un texte en utilisant la langue. Globalement, cet exercice ressemble à une première étape pour un commentaire qui serait guidé par des questions fermées. L'élève doit donc, dans son parcours scolaire, apprendre à observer et à expliquer les effets d'un texte.

Cependant, la lecture intégrale des œuvres nous semble surtout sollicitée pour l'exercice d'écriture. Si nous partons des annales du baccalauréat professionnel, il est indéniable que les lectures des élèves sont primordiales pour obtenir une note honorable dans cet exercice. En effet, la question porte sur un des objets d'étude et convoque de manière systématique les lectures des élèves sur le sujet²⁶⁴. La production d'un discours sur une lecture et la capacité à réinvestir les lectures pour la production d'un discours sont alors fondamentales pour l'exercice d'écriture du baccalauréat. Sur ce point, les critiques sur l'aspect sociétal, voire de l'instrumentation de la littérature pour un discours sociologique, sont légitimes et sans doute justifiées. Du point de vue du praticien l'exercice d'écriture impose que les lectures scolaires laissent une trace, un souvenir, qui puisse être réinvesti dans un discours. Du point de vue du didacticien, il impose que les démarches proposées en classe, permettent ce souvenir et donc permettent l'élaboration d'une *bibliothèque intérieure*²⁶⁵. Ces méthodes d'appropriation du corpus par la prise en compte de la subjectivité du lecteur constituent l'objet de notre recherche.

Enfin, l'examen de rattrapage du baccalauréat professionnel diffère de celui du baccalauréat général. L'élève doit préparer une épreuve d'enseignement général qui sera tirée au sort pour chaque élève entre l'histoire-géographie ou le français. Or, l'exercice de français sollicite, lui aussi, le souvenir d'au moins une œuvre²⁶⁶.

Ce que nous proposons ici est une démarche assez souple pour convenir aux différents élèves de lycée professionnel, mais une démarche qui permette de construire les compétences attendues en Terminale, à savoir être un lecteur

²⁶⁴ La formulation est, en effet, récurrente : « Vous répondrez à cette question dans un développement argumenté d'une quarantaine de lignes en vous appuyant sur les textes du corpus, vos lectures de l'année et vos connaissances personnelles ». C'est nous qui soulignons.

²⁶⁵ Louichon B., Rouxel A., *op. cit.*

²⁶⁶ La formulation, là encore, est récurrente : « Après avoir présenté une œuvre/un groupement de textes le plus précisément possible (titre(s) d'œuvre(s), auteur(s), époque(s) de publication, propos de l'œuvre/des textes), vous expliquerez ce qui vous a intéressé dans cette étude dont vous présenterez les principales lignes de force. », BO n° 18 du 16 mai 2010.

compétent et critique, ce que nous devons chercher à définir. Pour nous, la mission assignée aux enseignants, ne s'arrête pas à une construction « technique » du lecteur sachant décortiquer un texte. Elle fait référence, via le sujet de baccalauréat par exemple, à la construction d'un lecteur littéraire faisant intervenir dans ses lectures, ses lectures précédentes, ses souvenirs, sa *bibliothèque intérieure*. Les élèves de lycée professionnel, et particulièrement les élèves en difficulté scolaire qui nous intéressent ici, étant souvent non-lecteurs, la démarche que nous tentons de mettre en place doit permettre une lecture suffisamment impliquée, voire intime et subjective, pour que les lectures scolaires fassent partie de leur *bibliothèque intérieure*. En somme, nous souhaitons redonner du sens à la lecture scolaire, qu'elle ne soit pas une lecture rébarbative et une analyse techniciste mais bien une lecture qui autorise une implication affective des élèves, seule garante de l'adhésion de l'élève à sa propre formation.

Dans ce programme il semble que, contrairement à ce que prétend T. Todorov, l'enseignement du français en lycée professionnel tente bien de permettre de saisir *de quoi* parlent les œuvres. Il invite à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu et la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, et pas seulement sur des notions critiques, traditionnelles ou modernes²⁶⁷. Si le programme peut effectivement être lu comme cela, en revanche, il peut en être autrement de sa mise en pratique qui peut s'éloigner de ce projet. C'est pourquoi nous proposons maintenant un détour par les manuels scolaires pour le vérifier.

²⁶⁷ Todorov T., *op. cit.*, p. 18, 19.

B. Les manuels

Ce qui nous intéresse dans les manuels est de deux ordres. Nous observons d'abord les œuvres qui sont proposées en étude, soit en parcours de lecture, soit en œuvres intégrales. Ceci nous donne une idée assez précise de la manière dont les concepteurs de manuels lisent les programmes et conçoivent la capacité des élèves à lire des œuvres. En outre, nous observons le corpus des œuvres lues par les élèves de lycée professionnel lorsque les enseignants utilisent les manuels. Quelle culture ont-ils ou sont-ils susceptibles d'acquérir ? Ensuite, nous examinons la manière dont les œuvres sont questionnées. Le sujet lecteur que les programmes tentent de réhabiliter est-il également pris en compte dans les manuels ? Il est évident que l'aspect figé de ce type d'ouvrages limite la prise en charge d'une réception par essence évanescence. Cependant, certaines stratégies peuvent permettre de ne pas enfermer les élèves dans une interprétation artificielle et univoque. De plus, certains écueils se font peut-être jour : ils tiennent à la difficulté de cette conception de la lecture et de la singularité des élèves.

Nous avons donc étudié les manuels scolaires de la Seconde à la Terminale au moment de leur parution²⁶⁸. Nous avons choisi de traiter uniquement ceux s'engageant sur les trois ans afin de rester cohérente avec l'aspect longitudinal de notre étude. Il nous semble également intéressant d'envisager la progression d'un même manuel de la Seconde à la Terminale. Sont donc exclues plusieurs éditions qui n'ont proposées de manuels qu'en Seconde ou bien pour les deux premières années. Il ne reste, dans l'ensemble de l'édition, que quatre collections qui répondent à ces exigences²⁶⁹.

²⁶⁸ Nous n'avons pas modifié notre analyse alors que certaines éditions proposent des rééditions de leurs ouvrages au moment où nous terminons cette rédaction. Nous avons également exclu les nouvelles éditions telles que celle des éditions Robert qui paraissent en 2013. Un bref examen de ces nouveautés nous permet d'observer que le bénéfice à en tirer est moindre.

²⁶⁹ Il s'agit des éditions Nathan, collection grand format et Nathan collection entre-ligne, Foucher et Belin. Abensour C. (dir.), *Français bac pro*, Nathan technique, coll. Grand Format, Paris, parutions de la Seconde à la Terminale de 2009 à 2011. Bourguignon V., Imini H., Lamourette C., Larat C., Planche J.-C., Vilalba A., *Français bac pro*, Nathan technique, coll. Entre-lignes, Paris, parutions pour la Seconde et la Première en 2009 et 2010, Bergeret T., Bourguignon V., Planche J.-C., Rosemberg P., Williame CA., *Français Term bac pro*, Nathan technique, coll. Entre-lignes, Paris, 2011. Delannoy-Poilvé C. (dir.), *Français bac pro*, Belin, Paris, parutions de la Seconde à la Terminale de 2009 à 2011, et enfin, Sendre Haïdar M. (dir.), *Français bac professionnelle*, Foucher, Paris, parutions de la Seconde à la Terminale de 2009 à 2011.

Nous avons procédé à un relevé systématique des œuvres étudiées sous l'appellation « parcours dans une œuvre », « œuvre intégrale » ou encore « œuvre longue ». Puis, nous avons analysé la manière dont les manuels questionnent les textes. Un codage nous permet de rendre compte de manière synthétique des observations²⁷⁰. Cependant, chaque ouvrage a fait l'objet d'une fiche de synthèse qui consigne les remarques sur les questionnaires et l'évolution de la pratique de lecture de la Seconde à la Terminale. Enfin, en guise d'exemple, nous avons procédé à une étude comparative d'une œuvre proposée dans trois manuels et qui recoupe les trois éditions. Ce travail permet d'envisager l'ensemble des modes de traitement des œuvres. Nous rendons compte ici des grandes lignes de nos observations selon deux axes majeurs : le corpus obtenu dans les manuels et l'appellation choisie par les concepteurs des manuels d'une part ; et le questionnement des œuvres d'autre part.

Œuvres intégrales, parcours de lecture et groupement de textes

Une première remarque s'impose quant au choix de ces diverses appellations et au choix que nous effectuons nous-même à nous centrer sur la question de l'œuvre intégrale. Les manuels proposent effectivement davantage de corpus de textes, qu'ils appellent « groupements de texte », que d'œuvres entières. Pourtant, les corpus n'en sont pas moins intéressants. Ils s'appuient, selon les cas, sur différents axes qui permettent de cerner un problème posé par le programme. Nous trouvons des corpus thématiques, regroupant par exemple différents héros, en classe de Seconde ; des corpus autour d'un courant littéraire, comme celui des surréalistes en Première ; et des corpus autour d'un auteur significatif pour le programme. Pour ne prendre que quelques illustrations : le manuel Nathan collection grand Format propose un groupement de textes en Première sur l'affaire Calas²⁷¹ ; le Foucher de Seconde propose un groupement sur « Les

²⁷⁰ La synthèse et quelques pistes d'analyse figurent dans les annexes III.

²⁷¹ *Op. cit.*, p. 96 à 99.

antihéros romantiques et le " mal du siècle"» ou encore un autre sur « Molière face aux modes de son temps²⁷² ».

L'œuvre intégrale ou le parcours dans une œuvre dépasse quelque peu ce projet. Le programme, certes, n'est pas évacué mais la réception des élèves est davantage sollicitée, l'œuvre étant travaillée dans un temps plus long que lorsqu'il s'agit d'un seul extrait. Nous pensons également que l'expérience de lecture est favorisée lorsque l'œuvre est largement fréquentée et l'ancrage mémoriel est sans doute plus fort. C'est en tout cas notre hypothèse. Notre choix se porte donc sur l'analyse des œuvres traitées pour elles-mêmes dans le cadre du programme.

D'une manière générale, les manuels scolaires proposent une œuvre par objet d'étude. Trois appellations différentes orientent la lecture des chapitres qui y sont consacrés²⁷³. Ces manières de nommer les études des œuvres sont à elles seules des projets de lecture. Nous attendons effectivement une lecture intégrale de l'œuvre lorsqu'elle est annoncée et un corpus significatif sur l'œuvre avec des résumés ou des activités complémentaires pour les passages non lus, lors des « parcours de lecture ».

Cependant, ce projet est illusoire dans nombre de ces ouvrages et peu attendent une lecture intégrale alors qu'elle est annoncée. Dans ce cadre, seul le manuel Belin prend soin de ne pas trancher. C'est le titre de la séquence qui indique qu'il s'agit d'étudier une œuvre²⁷⁴. Le manuel Nathan « grand format », quant à lui, varie l'appellation selon ce qu'il propose effectivement. Globalement et assez logiquement, ce sont les œuvres courtes qui sont proposées en œuvre intégrale. Les œuvres longues, romans, théâtres et écrits philosophiques, sont étudiées sous forme de *parcours*. Pour l'ensemble des manuels, la lecture intégrale est proposée de manière plus évidente lorsque les œuvres sont courtes. Elles sont en effet adaptées au format du manuel et, sans doute, considérées comme plus abordables pour des élèves de lycée professionnel. Nous constatons d'ailleurs que les œuvres s'allongent sur les trois ans. Si l'on propose des œuvres

²⁷² *Op. cit.*, pour le romantisme, p. 104 à 109, puis pour Molière, p. 174 à 179.

²⁷³ Il s'agit d'œuvres intégrales, d'œuvres longues ou bien de parcours de lecture.

²⁷⁴ Par exemple, en Première, une séquence s'intitule « *Le cœur révélateur*, d'Edgar A. Poe : un récit fantastique ? ». Ce titre permet à l'élève de se placer dans la perspective d'une lecture, mais c'est l'enseignant qui décide de faire lire l'œuvre entière ou non sans que le manuel y invite explicitement.

courtes - des nouvelles en particulier - et des supports variés en Seconde – films et bandes dessinées -, les œuvres proposées en Terminale sont plus longues et plus complexes. Ce sont souvent des romans ou des pièces de théâtre.

Pourtant, nous regrettons que les attentes ne soient pas toujours plus explicites et que la nécessité de lire l'œuvre intégralement ne soit pas davantage assumée. Certes, le manuel ne peut prendre en charge l'analyse globale de l'œuvre ; en revanche, il peut solliciter l'élève pour une lecture intégrale et favoriser pour l'enseignant une démarche de différenciation pédagogique. L'œuvre, on le sait, même lorsqu'elle est imposée comme une œuvre à lire entièrement, n'est pas lue par tous les élèves. Cependant, faut-il anticiper ce refus et l'accompagner ou bien montrer que l'objectif est bien la lecture intégrale et permettre des adaptations - en parcours par exemple - pour ceux qui n'y parviennent pas ? En effet, accepter la difficulté scolaire n'est pas renoncer par avance à la complexité. En outre, le Foucher sollicite le visionnage intégral du film de Ray B., *Le Mystificateur* de 2002. Nous pouvons donc nous interroger sur les motivations pour ne pas réitérer l'expérience sur une nouvelle ou un roman. Nous voyons ici poindre la représentation sur laquelle se fondent les manuels pour renoncer à la lecture : l'élève de lycée professionnel peut regarder un film mais ne peut pas lire.

Le manuel cependant n'est pas le seul support possible pour l'enseignant et nous pouvons imaginer que la lecture intégrale renvoie à d'autres formes de supports pour le professeur. D'ailleurs, les mêmes éditions proposent des collections qui y sont consacrées²⁷⁵. Les aspects économiques ne sont bien évidemment pas à exclure de leurs motivations.

Les œuvres dans les manuels scolaires

L'analyse des œuvres proposées dans les manuels fait apparaître quelques éléments significatifs²⁷⁶. Le choix des œuvres recoupe naturellement les exigences

²⁷⁵ Nous pensons, par exemple, à la collection *carrés classiques* de Nathan qui propose des études d'œuvres adaptées. Foucher appartient au groupe Hachette qui établit également une collection de livres classiques à étudier en classe avec un matériel pédagogique : la collection *Biblio lycée*. Quant à l'édition Belin, elle possède une collection similaire : *classico lycée*.

²⁷⁶ La liste des œuvres est présentée en annexe III, A.

du programme, cela n'est pas une surprise. Ce sont globalement des œuvres récentes des XIX^e et XX^e siècles, et de langue française. Sur les quarante-sept œuvres qui constituent le corpus de celles étudiées dans les manuels, vingt sont des œuvres du XX^e, neuf du XIX^e et enfin six sont du XXI^e siècle. Dans cet ensemble de trente-cinq textes, il y a dix œuvres traduites. En revanche, nous ne trouvons que cinq œuvres des XVII^e et XVIII^e siècles malgré la présence au programme de Première d'un objet d'étude consacré aux philosophes des Lumières. Dans ce cadre, *Candide* de Voltaire est étudié deux fois²⁷⁷.

Si l'amplitude historique de la littérature semble gommée, c'est parce que nous ne nous intéressons qu'aux textes complets. Les œuvres du patrimoine, plus anciennes et qui figurent dans les programmes, sont proposées en groupement de textes à l'occasion de l'étude d'un thème ou d'une situation. Finalement, les manuels actent ce que préconise J.-L. Dufays : favoriser la découverte des œuvres du patrimoine à travers des extraits significatifs et incontournables²⁷⁸.

Cependant, si nombre d'œuvres sont récentes nous pouvons constater que les manuels proposent globalement des textes reconnus et légitimes ; en somme, des œuvres qui constituent la culture commune. Ce sont, en particulier en Terminale, des œuvres d'Albert Camus et de Bertolt Brecht que nous trouvons le plus souvent au côté d'André Malraux, ou d'Eugène Ionesco, par exemple. Les programmes exigent que les élèves en sortant de lycée professionnel aient fréquenté des œuvres de la culture commune et en ce sens les manuels y répondent assez fidèlement.

Notons enfin que globalement, le récit l'emporte sur la poésie ou l'essai. Les œuvres proposées racontent des histoires. Ce sont des nouvelles et des romans dans la grande majorité des cas, mais aussi des contes, du théâtre, et enfin des films, courts ou longs métrages. L'ensemble du système éducatif est dominé par le récit, probablement parce qu'il fait écho à ce que l'on cherche dans la lecture : construire son histoire à partir des mots de l'autre. Nous regrettons quand même quelques absents : la faible présence de la poésie, qui n'est abordée qu'en Seconde, alors qu'elle peut être l'objet d'une belle étude en Première ; l'absence du théâtre classique, pourtant obligatoire dans les programmes dans le cadre de

²⁷⁷ Dans le manuel Nathan, collection entre-ligne et dans le Foucher.

²⁷⁸ Dufays J.-L., « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international », dans Louichon B., Rouxel A. (*dir.*), *op. cit.*, p. 18.

l'objet d'étude 2 de Seconde²⁷⁹. Cependant, outre le corpus, ce qui nous intéresse ici est la manière de le questionner. Le lecteur est-il pris en compte et libre de lire les œuvres de manière autonome, comme un « vrai lecteur » ?

Le questionnement

Le questionnement répond souvent à une logique de progression des élèves sur trois ans. Il s'agit de les rendre plus autonomes et plus performants dans leur lecture. Cependant, la complexité des questions induites par le programme et les œuvres, ainsi que la qualité des réponses attendues diffèrent significativement d'un manuel à l'autre. Afin de rendre compte de ces différentes démarches et des questionnements récurrents dans les manuels nous avons choisi de présenter l'étude d'une œuvre dans trois collections différentes. *La Peste* d'Albert Camus est en effet, celle qui est la plus étudiée des manuels. Elle semble s'imposer en Terminale dans l'objet d'étude consacrée à « L'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts » au XX^e siècle²⁸⁰. L'étude de ce cas permet de percevoir l'ensemble des démarches proposées dans les manuels.

La première remarque qui s'impose concerne la présentation du texte. L'œuvre étant longue, aucun manuel ne prétend à l'étude intégrale et aucun manuel ne propose explicitement la lecture intégrale de l'œuvre. Le manuel s'en remet probablement au professeur à qui il revient de faire ce choix. Dans ce cadre, l'analyse de l'ouverture de l'étude de l'œuvre nous semble révéler les démarches engagées dans les manuels. En effet, trois introductions différentes ont été choisies pour entrer dans cette œuvre : deux d'entre elles s'organisent autour de l'auteur et du contexte, la troisième entre directement par l'œuvre. Les choix effectués vont *crescendo* : de l'interprétation imposée à une relative liberté du lecteur.

²⁷⁹ La poésie est abordée dans le cadre de l'étude d'une rupture esthétique dans l'objet d'étude 2 de Seconde « Des goûts et des couleurs, discutons-en ! ». Il s'agit d'étudier les poètes de la Pléiade, qui sont absents des manuels en œuvre intégrale, et de l'esprit nouveau. Le théâtre classique est le troisième choix possible pour les ruptures esthétiques de cet objet d'étude ; largement représenté par le théâtre de Molière, il ne fait l'objet d'aucune étude intégrale. En première, la poésie est abordée dans le cadre de l'étude du surréalisme dans l'objet d'étude sur l'imaginaire.

²⁸⁰ Les trois éditions y consacrent en effet un chapitre. Pour l'édition Nathan, c'est la collection *Entre-lignes* qui l'étudie.

Dès la première page en effet, le manuel Nathan expose une interprétation de l'œuvre. Aucune liberté n'est laissée au lecteur, l'auteur du manuel lui explique ce qu'il doit comprendre. Plus soucieux de la construction du lecteur, le manuel Foucher propose trois courts textes de statut très différents qui contextualisent le roman²⁸¹. L'élève est amené à saisir assez vite l'aspect métaphorique de la peste qui est explicité dans un des textes. On impose donc un horizon d'attente au lecteur. Le manuel Belin, qui entre directement dans le texte, est, à notre avis, le plus ouvert : l'horizon d'attente est construit par le lecteur lui-même. D'ailleurs la problématique de la séance est explicite à ce sujet : « comment le narrateur fait-il naître l'intérêt du lecteur pour ce roman ?²⁸² ». L'entrée dans les œuvres conditionne la lecture des textes par les élèves. Elle permet de saisir également la conception du lecteur sous-tendue par les auteurs de ces ouvrages. À ce titre, il semble que seul le Belin cherche vraiment à construire un lecteur. Si la lecture intégrale n'est pas explicitement demandée, le professeur peut se servir de cette première double page pour construire un horizon d'attente qui soit vraiment celui de l'élève et n'induisse pas directement le sens de l'œuvre. Finalement, les manuels directifs visent sans doute l'efficacité de la lecture en la guidant, mais ils enlèvent également le sel de la lecture, la découverte de l'œuvre elle-même, et les échos qu'elle peut trouver chez un lecteur singulier.

La présentation du texte est très différente d'un manuel à l'autre et nous identifions trois types de corpus pour travailler l'œuvre qui recoupent d'ailleurs les corpus possibles lors des examens.

Le premier est un *corpus interne* à l'œuvre. Les extraits sont regroupés dans une double page et forment un ensemble cohérent pour le questionnement. Le cas le plus extrême de ces corpus est représenté par le manuel Nathan qui choisit de donner l'ensemble des extraits de manière linéaire. Ils sont entrecoupés de brefs résumés sans que les extraits soient d'ailleurs identifiés comme tels : la numérotation des lignes est continue. Le principal problème de cette présentation est que l'élève n'a aucune idée du volume qui est coupé. En revanche, de cette

²⁸¹ Il s'agit d'une note biographique du manuel lui-même, un extrait du *Dictionnaire A. Camus* dirigé par Guérin J., Robert Laffont, 2009, dans lequel est explicitement fait référence à l'occupation et d'un extrait du roman.

²⁸² Belin, *op. cit.*, p. 100.

manière, le manuel mime une lecture réelle et suivie, même s'il n'en propose que quelques extraits. Ce choix prend en compte la dimension continue de la lecture qui peut être menée seule, en lecture cursive, avant que le cours commence. Il peut aider les faibles lecteurs à comprendre l'histoire. Si le professeur demande de lire l'œuvre intégralement, ce type de parcours permet la différenciation pédagogique. Cette présentation favorise aussi une lecture *en diagonale* et si les extraits permettent de saisir le contenu de l'histoire, le parcours des personnages manque souvent de substance et d'épaisseur. Le manuel, lorsqu'il propose un résumé, le fait en fonction des questions qui seront posées ou de ce qui est nécessaire au lecteur pour comprendre les extraits proposés. Mais l'œuvre est faite d'autres éléments que le lecteur explore à sa guise et qui font la particularité d'une lecture. Ainsi donc, dans ce cas précis, l'expérience de lecture n'est-elle qu'effleurée. La dimension empathique, identificatoire de la lecture n'est pas favorisée par le texte lui-même mais par ce qu'en dit le manuel. Pourtant, l'avantage de ces corpus internes à une œuvre est la possibilité donnée à l'élève de travailler l'œuvre pour elle-même. Ce type de groupement de textes est particulièrement fécond lorsque qu'il s'agit d'étudier un thème dans l'œuvre ou l'évolution d'un personnage²⁸³. Nous retrouvons ce type de corpus dans l'étude des recueils de poésie. En outre, ce choix prépare les élèves à l'examen du baccalauréat²⁸⁴.

Le deuxième cas de figure est plus répandu, il s'agit d'un corpus que nous nommerons *mixte*. Il rassemble des extraits de l'œuvre et des documents qui lui sont extérieurs : des extraits d'autres romans, de critiques, des documents iconographiques par exemple. Ce type de groupement semble très intéressant car il permet à l'élève de créer des liens entre une œuvre et un contexte par exemple. Cependant, pour que le corpus mixte laisse de la place au lecteur singulier il faut qu'il intervienne après la lecture intégrale du livre. Le choix des liens, en effet, appartient au concepteur du manuel et guide la lecture de l'œuvre. Le lecteur comprend rapidement les enjeux de cette présentation qui, d'ailleurs, répond aux

²⁸³ Nous trouvons, par exemple, ce type de corpus dans l'ensemble des manuels. Deux ou trois extraits d'une même œuvre permettent de questionner un aspect particulier du programme. Par exemple, dans le Belin de Terminale, nous trouvons un corpus autour de P. Chamoiseau, *Une Enfance créole, II, Chemin d'école*, Gallimard, 1994 et 1996. La problématique est explicite et exemplaire : « Comment Patrick Chamoiseau utilise-t-il dans son récit les langues de son enfance ? », p. 30.

²⁸⁴ Les annales zéro, en effet, présentent ce type de groupement avec un corpus de deux textes issus de l'œuvre d'Annie Ernaux, *Une Femme*, 1987. Annales zéro, mars 2011, sujet n°3.

exigences du baccalauréat. En revanche, si l'élève n'a pas lu l'œuvre, il en a une lecture partielle et partielle, très éloignée d'une lecture personnelle. L'exemple le plus frappant dans l'étude de *La Peste* est la partie consacrée à l'interprétation symbolique de l'œuvre. Les groupements sont alors tous construits de la même manière : un extrait de l'œuvre et un document ou deux qui guident l'interprétation de celui-ci. Précisément, ici, l'enjeu est d'amorcer la création du lien entre la lutte des personnages contre la peste et la résistance pendant la seconde guerre mondiale. Par exemple, dans le manuel Foucher, deux textes concernant les mesures prises par les autorités face à l'épidémie sont mis en lien avec une œuvre de Francine Mayran sur la Shoah et un court extrait dans lequel A. Camus explique les trois lectures possibles de *La Peste* : récit d'une épidémie, symbole de l'occupation nazie et illustration concrète d'un problème métaphasique²⁸⁵. L'interprétation de l'œuvre n'est évidemment pas contestable ; en revanche, la manière d'amener l'élève à saisir ce lien exclut toute véritable lecture de celle-ci. L'environnement de la double page conduit à une lecture unique, et comme il s'agit principalement d'un document iconographique, l'interprétation est très rapide. Le constat est le même pour le manuel Belin. Pourtant, l'évocation des *fosses communes* et des *fours crématoires* dans les morceaux choisis est assez forte pour que les élèves puissent, d'eux-mêmes, faire une hypothèse de lecture en ce sens et construire cette interprétation. À notre avis, cette démarche est plus riche et plus valorisante pour les élèves. Ce sont eux, dans ce cas, qui donnent du sens au texte.

En revanche, ces corpus préparent les élèves à créer des liens entre différents documents. C'est d'une part le type de corpus qui domine dans les examens du BEP et du baccalauréat, mais c'est aussi ce qui fait la richesse d'une lecture littéraire. Il s'agit alors d'*intertextualité* pour le cas présent car la référence à la Shoah, de l'ordre de l'allusion, est bien favorisée par l'auteur. Mais il peut s'agir également d'*interlecture* si le lecteur actualise par exemple le texte en faisant de la peste un fléau contemporain. Cet écho probable à la lecture du texte ne peut être pris en charge par le manuel dans un corpus, pour la raison évidente que chaque lecteur trouvera un écho particulier au texte, mais nous pensons qu'il peut être favorisé autrement.

²⁸⁵ *Op. cit.*, p. 103, l'extrait en question est tiré du *Dictionnaire A. Camus*.

Enfin, le dernier type de corpus que nous trouvons dans les manuels est plus surprenant et plus rare, nous pouvons l'appeler *corpus externe* à l'œuvre. Ils interviennent plutôt à la fin des séquences et favorisent le réinvestissement des notions acquises lors de l'étude. Par exemple, le Foucher propose une évaluation sur la question des formes d'engagement. Trois textes mettent en dialogue les conceptions de Georges Brassens et de Jean Ferrat. Si nous regrettons que le texte d'A. Camus ne soit pas sollicité dans la guidance pour traiter le sujet, nous pensons néanmoins que ce type de corpus favorise la mise en lien des œuvres et la réflexion sur l'art. En outre, lors de l'examen du BEP, le corpus proposé sur le sujet d'étude « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » peut ne pas contenir de texte du XVIII^e. Dans ce cas, le questionnement obligera l'élève à faire le lien. Cet exercice – difficile - peut être travaillé dans ce type de corpus à l'occasion d'une lecture intégrale. Enfin, lors de l'examen du baccalauréat, les élèves sont invités, nous l'avons vu, à utiliser leurs lectures pour répondre à la question d'écriture. L'autonomie induite par cette compétence est aussi travaillée dans ce groupement de textes.

En somme, trois types de corpus sont possibles pour analyser une œuvre. Ceux-ci se retrouvent dans les séquences thématiques ou notionnelles et dans les examens. Cependant, l'utilisation de chacun n'est pas uniforme et induit des travers spécifiques. Leur alternance peut permettre une plus grande souplesse. Enfin, la lecture intégrale favorise la compréhension des enjeux de ces corpus, pour l'élève, comme pour le professeur.

Allons maintenant plus avant dans l'analyse des questionnements, car les travers dénoncés et les avantages relevés de chaque corpus peuvent être conjurés ou renforcés par les questions qui les accompagnent.

Quelques éléments communs aux différents manuels sont à remarquer. Quelle que soit la place du texte, les questions qui y sont associées sont spécifiquement des questions de lecture. Compréhension globale d'une lecture cursive, question d'analyse plus fine d'un passage, la lecture n'est jamais liée à une activité d'écriture, en tout cas dans un premier mouvement. Le résumé est la seule activité qui soit proposée aux élèves dans ces questions, encore que ce ne

soit pas le cas dans les séquences sur *La Peste*²⁸⁶. L'écriture d'invention qui pourrait suivre directement la lecture du texte pour permettre de revenir sur la lecture n'est jamais proposée. La réaction première des élèves n'est pas non plus demandée. Les manuels, dans leur ensemble, traitent de la lecture par l'étude du texte et de l'écriture par des consignes spécifiques. Même les comptes rendus écrits de lecture construisent davantage des compétences d'écriture²⁸⁷. En fait, les deux activités sont assez peu liées. Il n'est jamais question, ou très peu, d'écrire pour mieux lire. Nous pouvons supposer que la contrainte éditoriale soit responsable de ce mode figé de questionnement. Il est probablement plus efficace – ou plus simple - de se tenir à un mode de questionnement identique à chaque double page. Le maquettiste est probablement reconnaissant de cette planification.

Globalement, la tendance des manuels est de figer la lecture dans le sens nécessaire à l'élaboration d'une réponse à l'objet d'étude. L'élève n'est pas un *lecteur*, il est un *apprenant*. La lecture est un support de son apprentissage. En outre, le texte devient souvent prétexte à un discours sur le monde ou une leçon culturelle. Le texte lui-même est oublié. En effet, les questions de Terminale notamment qui accompagnent les programmes induisent une réflexion quasi philosophique de l'élève. Nous en avons dit tout l'intérêt. Cependant, le texte n'est plus lu pour lui-même mais dans la perspective de ce qu'il peut apporter. Dans l'exemple qui nous occupe, c'est sans doute la raison pour laquelle ce texte précis d'A. Camus est choisi et c'est pour cette raison qu'il est questionné directement dans le rapport au monde qu'il induit : la dénonciation de la peste nazi. La littérature sert alors à expliciter un rapport singulier au monde.

Deux types de questions dominent dans les manuels : les questions de simple constat qui consistent en des relevés dénués de sens, ou bien pour lesquels le sens est donné ; et les questions fermées qui consistent, pour l'élève, à démontrer une hypothèse qui n'est pas la sienne. Dans les deux cas, l'élève n'est pas lecteur. Ce que l'on cherche à construire est une *expertise du relevé* et non une *expérience de lecture*. Sur ce point encore, le manuel Belin se détache un peu de l'ensemble. Si la lecture est guidée vers le sens consensuel qu'on lui connaît, ce

²⁸⁶ Nous n'avons, en effet, trouvé que très peu de questions portant sur le résumé et la plupart du temps c'est le manuel Belin qui les propose. Elles ont pour vocation de vérifier une compréhension globale du texte.

²⁸⁷ Il s'agit par exemple de rédiger un paragraphe de synthèse. Mais ce qui est sollicité c'est bien la capacité de l'élève à organiser ce paragraphe.

manuel tente tout de même de laisser une place à la lecture autonome de l'élève. Si de nombreuses questions induisent une réponse unique, la réception personnelle de l'élève est tout de même sollicitée. Nous remarquons, outre un certain nombre de questions ouvertes, que les synthèses qui répondent à la problématique peuvent être faites par l'élève seul²⁸⁸. De plus, les questions *d'écriture et d'oral* permettent régulièrement aux élèves de partager leur interprétation du texte. À ce titre, la question suivante nous semble exemplaire :

*Expliquez par écrit le sens que prend, selon vous, la dernière phrase du texte, puis confrontez oralement votre réponse à celle de vos camarades*²⁸⁹.

D'une part, l'élève peut interpréter le texte seul et le fait à l'écrit, ce qui est favorable à une réflexion personnelle et à une lecture singulière. D'autre part, sa lecture sera enrichie de celle des autres élèves. Ce partage des subjectivités est potentiellement un bon vecteur pour que la lecture soit efficace et riche. Cependant, le sens global de l'œuvre est imposé et aucune transposition contemporaine n'est favorisée.

Le manuel Nathan, en revanche, propose cette actualisation dans une formulation conforme au baccalauréat. Cependant, nous regrettons qu'elle arrive seulement dans la préparation à l'examen et jamais comme une ouverture sur la réception de l'élève et son droit à lire l'œuvre comme un lecteur d'aujourd'hui. En outre, les questions de réception sont toujours posées à la fin de l'analyse dans un exercice purement artificiel. Celui-ci en effet, oblige l'élève à se positionner sur son goût pour ce livre ou sur ce qui le marque, sans que jamais ces questions ne soient travaillées dans le reste du manuel et sans que la lecture intégrale ne soit sollicitée. Les questions du programme sont donc travaillées mais l'on oublie que ce qui compte surtout, c'est de donner aux élèves l'habitude de réfléchir aux œuvres qu'ils lisent. Ceci implique une lecture de l'œuvre et une réception personnelle de celle-ci, une *expérience* qui pourrait servir de base aux questions du baccalauréat, mais aussi à sa propre réflexion. De plus, la question du littéraire

²⁸⁸ Pour être tout à fait précise, nous avons constaté une tentative de rendre l'écriture des synthèses autonome dans le manuel Foucher de Seconde : les questions sont alors introduites par des expressions du type « Qu'en dites-vous ? » en début de séquence, puis dans le corps de la séquence les conclusions sollicitent les élèves : « À votre avis ? », « À vous de conclure ! », « À vous de chercher ! » sont des expressions récurrentes. Cependant elles disparaissent en Terminale. Seule la formule de l'introduction persiste.

²⁸⁹ Belin, *op. cit.*, p. 101, question 6.

est souvent effacée au profit d'une interprétation basée sur une connaissance du contexte de l'écriture uniquement.

Enfin et dans ce même sens, soulignons que le traitement des questions de langue répond assez bien à l'inquiétude formulé dans un article d'A. Behadjim. « On incite à construire des notions relativement à des objets d'étude, ce qui est bien. Mais on retrouve ici la dérive du listage notionnel²⁹⁰. » En effet, la langue, alors qu'elle est régulièrement convoquée pour l'explication des textes ne trouve toujours pas sa place dans les manuels. Un exemple nous semble assez parlant. Dans le manuel Foucher, une double page est consacrée à la langue à la fin du chapitre. Il s'agit de travailler les discours rapportés, explicitement inclus dans le programme pour cet objet d'étude. Or, dans l'ensemble de la séquence, jamais le discours rapporté n'a été questionné. De plus, le sens des choix des types de discours n'est jamais questionné dans l'exercice. Comment d'ailleurs le serait-il puisque l'enjeu porté par l'œuvre n'est pas sollicité ? L'élève doit reconnaître les types de discours, rien de plus. Si cet aspect artificiel de l'étude de la langue est souvent dénoncé : entre le texte prétexte à l'étude d'un fait de langue et l'absence totale de référence à la langue pour étudier les textes, il nous semble que la réflexion est encore à mener.

Globalement, les manuels scolaires proposent des œuvres variées et conformes au programme. Les lectures intégrales sont généralement contemporaines et permettent aux élèves de répondre à l'ensemble des questions du programme, mais cela, seulement s'ils apprennent bien leurs leçons. En effet, la prise en compte du lecteur n'est pas encore très ancrée dans les pratiques proposées par les manuels. S'il ne s'agit pas de faire une lecture sociologique des textes, il s'agit tout de même de proposer un véritable rôle au lecteur. Il nous semble d'ailleurs que la place de l'étude de la langue prend toute sa dimension dans ce cadre. Si un texte « parle » aux élèves, c'est bien l'écriture qui produit un effet sur lui. Les faits de langue sont donc à étudier sous l'angle de l'effet produit sur le lecteur qu'est l'élève et non sous l'angle de ce qu'a voulu créer l'auteur - même si cet aspect n'est pas à négliger – ou, pire encore, sous l'angle du programme. Celui-ci, s'il impose un certain nombre de points à étudier peut

²⁹⁰ *Op. cit.*, p. 61.

supporter la souplesse d'une étude de la langue qui réponde à un besoin. En somme, si l'étude du discours rapporté est nécessaire pour étudier un texte dans l'objet d'étude de Terminale « identité et diversité », le professeur doit le faire à ce moment précis, il n'a pas besoin d'attendre l'objet d'étude « L'homme et son rapport au monde » dans lequel ce fait de langue est explicitement référencé. Il s'agit probablement d'une évidence pour la plupart des professeurs, mais l'analyse des manuels révèle le contraire. Alors justement qu'en est-il des enseignants ? Comment perçoivent-ils ce programme ?

C. Les enseignants

Nous avons déjà évoqué l'enquête effectuée auprès des enseignants, professeurs stagiaires et étudiants de master 2 se destinant au professorat²⁹¹. Le premier volet de cette enquête permet de saisir le ressenti des enseignants face à ce programme. Contrairement à ce que nous attendions, c'est-à-dire une vision distanciée, les remarques récurrentes permettent de saisir ce qui sépare un programme, de la lecture qu'en font les enseignants. En effet, ces derniers envisagent uniquement son application. Ce côté pragmatique est finalement une évidence ; c'est bien en imaginant ce qu'ils vont faire avec leurs élèves que les enseignants lisent les programmes. Nous livrons ici les axes saillants de notre analyse de leurs discours lors de la première année de la mise en œuvre du programme. Nous avons, en outre, mené un entretien avec deux enseignants sur un point précis du programme qui nous semblait devoir être approfondi. Nous utilisons ces entretiens pour préciser les résultats de l'enquête.

Une certaine vision du programme

Le nouveau programme que nous interrogeons, est ressenti par les enseignants comme un carcan qui vient briser leur liberté pédagogique : les périodes littéraires à étudier sont explicites, elles ne l'étaient pas dans l'ancien programme ; les objets d'étude obligent l'enseignant à une progression annuelle plus fermée. Ce sont, dans l'enquête, dix-huit occurrences qui expriment ce cadre contraignant ; elles sont souvent assorties de remarques sur le manque de temps pour traiter l'ensemble du programme : les élèves de lycée professionnel ont, en effet, de nombreuses périodes de stages en entreprise et le temps hebdomadaire alloué est d'environ 4H30 pour le français, l'histoire, la géographie et l'éducation civique.

Dans ce cadre tout à fait particulier, qu'en est-il de cette problématique de la construction du lecteur ? Dans notre enquête nous nous intéressons à la

²⁹¹ Annexes I, A.

question posée en Seconde : « En quoi l’histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? ». Cette question, en effet, est une question fondamentale de la recherche en didactique de la lecture. Cependant, notre enquête est réalisée juste après la parution du programme et au moment où les enseignants le découvrent, c’est pourquoi nous n’abordons pas la question de la construction du lecteur en Première et en Terminale. Les réponses des enseignants à notre enquête permettent de saisir leurs pratiques et leur difficulté à se placer dans ce nouveau programme.

Une première remarque concerne le profil des enseignants évoqué plus haut²⁹². Nous trouvons, en effet, peu de réponses sur leurs connaissances théoriques : si trente-quatre enseignants sur les quarante-cinq interrogés disent tenir compte de cette question pour préparer leurs cours, trente-deux disent ignorer les théories auxquelles elle fait référence. Si nous considérons uniquement les enseignants en poste, seuls cinq sur vingt-huit se risquent à évoquer leurs connaissances. Les seuls théoriciens cités sont « Barthes, Todorov et consorts » pour un professeur et Bettelheim. Les « théories de la réception » sont citées une fois, le processus d’identification est évoqué trois fois. Huit professeurs stagiaires sur neuf disent ne pas reconnaître de références théoriques ; un seul peut citer Umberto Eco. Pour les étudiants de master, ce sont cinq réponses négatives sur huit et aucune proposition²⁹³. Globalement, la question posée par le programme ne convoque que très rarement des connaissances précises. Ceci explique peut-être que vingt-trois enseignants sur vingt-huit estiment que la question du programme : « En quoi l’histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? », s’adresse aux élèves.

Deux entretiens²⁹⁴ permettent de mettre en lumière l’ambiguïté que contient cette question. Le premier enseignant répond qu’elle s’adresse uniquement aux professionnels et fournit deux explications. La première est qu’il maîtrise mal les mécanismes de la lecture, il préfère donc ne pas les aborder de

²⁹² Voir à ce sujet les difficultés des enseignants, bivalents et rarement issus de filières littéraires, dans leurs pratiques, évoquées dans le chapitre 2, A, Vision des enseignants.

²⁹³ Synthèse de l’enquête annexe I, A, 2, questions 9 et 11.

²⁹⁴ Nous avons en effet proposé deux entretiens semi-directifs à deux enseignants selon qu’ils répondaient que cette question s’adresse aux élèves ou aux professeurs. L’un d’eux est le professeur qui conduit la classe de secrétariat en Seconde et en Première, le second n’est pas engagé dans notre recherche mais a aimablement accepté de répondre à nos questions. Les entretiens sont reproduits en annexes IV, A, 1, Yann et 2 David.

front. Cette réponse fait écho au manque de connaissances théoriques des enseignants que l'enquête fait apparaître. Mais la deuxième explication révèle un autre élément : ce professeur estime, comme de nombreux enseignants, que la difficulté de faire lire les élèves justifie que cette question ne leur soit pas posée directement. Il explique, en effet, que décomposer les mécanismes de la lecture ajoute « des bornes, des remparts » entre l'élève et la littérature. D'ailleurs, il s'indigne : « autant faire des grilles ! ». Nous pouvons reprendre ici la remarque ironique de Michèle Petit qui imagine des questions que peut-être nous ne sommes pas loin de poser : « quelles lectures t'ont permis de te construire au cours du dernier mois ? Développe un discours argumentatif pour expliquer pourquoi, en mettant en valeur les processus à l'œuvre²⁹⁵ ».

Le deuxième entretien sur cette question montre un autre aspect de la lecture de ce programme. Cet enseignant est interrogé parce que, comme la grande majorité des professeurs, il pense que cette question s'adresse aussi aux élèves. Il explique qu'il propose des œuvres dans lesquelles l'élève peut se reconnaître : le héros doit ressembler à l'élève. Ainsi, lors de l'étude de *L'Étudiant étranger* de Philippe Labro, le professeur demande-t-il aux élèves de faire le lien entre la situation du héros et une situation connue, il prend l'exemple « d'un déménagement ». Il s'agit d'une situation immédiatement transposable. Or, la lecture nous invite à vivre ou à revivre des situations ou des émotions sur le mode symbolique échappant parfois à la conscience même du lecteur. Afin d'être consciente, la lecture nécessite une démarche analytique dont l'école ne peut se charger sans une intrusion dans l'intimité de l'élève ; mais est-il pour autant nécessaire de laisser la littérature à ce stade de l'analogie de situation ? D'ailleurs, alors que l'entretien se poursuit sur la lecture personnelle de l'enseignant, celui-ci explique qu'il estime peu l'ouvrage qu'il a fait lire aux élèves : parlant d'une œuvre déconcertante, selon lui, de « pauvreté stylistique », il s'exclame : « même Labro à côté c'est bien écrit ! ». Le choix d'une œuvre récente et conforme aux attentes supposées des élèves se fait donc parfois au détriment d'une œuvre plus ambitieuse, offrant toutes les possibilités d'une lecture véritable. Cet enseignant se prive de partager des œuvres qui lui plaisent ou qu'il estime dignes d'intérêt par méconnaissance du processus et des enjeux de la lecture. En fait, dans l'enquête,

²⁹⁵ *Op. cit.*, p. 132.

diverses remarques vont dans ce sens. Cinq enseignants par exemple, estiment que le processus d'identification est impossible parce que les périodes étudiées sont «trop éloignées des préoccupations des élèves » et un enseignant estime que ce programme ne permet plus le « jeu²⁹⁶ ». Le roman et la littérature du XIX^e siècle semblent donc être gages de sérieux et d'analyses ennuyeuses²⁹⁷.

Sur ce point, l'entretien avec ce second professeur est très révélateur, sans qu'il soit, pour nous, la base d'une généralisation. L'enseignant revient en effet sur son parcours de lecteur et signale : « la littérature n'a jamais été un choc esthétique ». Pour expliquer cela, il revient sur son expérience pénible de la lecture de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert. Pourtant, à la fin de l'entretien et après avoir finalement parlé d'œuvres qui l'ont « transporté », il finit par dire : « en tant que lecteur, j'existe ! ». Il nous semble que l'entretien permet ici, l'affirmation d'une identité littéraire qui, s'analysant, se perçoit. C'est, en effet, en amenant l'enseignant sur le terrain de la lecture et non de la construction de soi qu'il parvient à faire part de sa propre lecture et en creux, peut-être, d'éléments de sa propre construction d'individu.

Dans notre enquête, plusieurs enseignants montrent une certaine colère face au programme qui exige que l'on favorise la construction de soi par la lecture alors que les élèves ne sont pas lecteurs. Les missions dévolues à l'enseignant de français deviennent floues. Or, c'est bien parce que la lecture littéraire est un acte de mise à distance qu'elle permet la construction de soi. Le cours de littérature doit donc viser la construction du lecteur, pour qu'il se construise en tant qu'individu. Mais ce n'est pas en le questionnant sur lui qu'il se construit, en tout cas dans le cours de lettres, c'est bien en lisant et en interrogeant le texte. Les échos les plus profonds de l'œuvre sur le lecteur échappent à l'école. Il s'agit d'un long processus et l'analyse des corpus et des réponses faites sur les finalités de la lecture permet de comprendre que ce processus se poursuit bien au-delà de l'école.

²⁹⁶ Pour les périodes étudiées qui seraient trop éloignées des élèves : annexes I, A, 2 question 4, tableau, occurrences liées aux élèves *item 7* et commentaires libres sur le programme *items 5* et *6*. Pour le jeu impossible : question 5, *item 4* des réponses liées aux contraintes.

²⁹⁷ L'objet d'étude porte, en effet, sur les champs littéraires du romantisme et du réalisme.

Finalement, seuls quelques enseignants semblent enclins à prendre en compte le sujet lecteur qu'ils tentent de construire. Deux cas nous semblent significatifs, non qu'ils soient courants, au contraire, mais parce qu'ils montrent l'importance de la formation disciplinaire pour parvenir à mettre en œuvre ce programme.

L'un d'eux travaille cette année-là sur la lecture de *Colomba* de Mérimée et propose une analyse comparée des parcours de *Colomba* et *Orso*²⁹⁸. Les élèves sont amenés à questionner les différents choix des personnages face à une même situation. Les personnages agissent et se construisent, dans cette étude, par le biais de leurs actes motivés par la vengeance. La question de la construction de soi est laissée de côté mais nul ne doute que l'œuvre peut avoir une résonance particulière pour l'élève alors même que les personnages ne lui ressemblent pas. L'identification peut s'effectuer sur le mode symbolique parce que le positionnement de l'élève n'est pas questionné directement. L'enseignant laisse un *blanc* dans le cours qui, comme le *blanc* du texte d'U. Eco, doit être comblé par le lecteur. C'est dans cet espace que l'individu peut se construire, lorsque l'école ne l'oblige pas à un positionnement socialisé et consensuel. Son intimité est intacte et il nous semble que le décentrement est possible.

Une deuxième conception, d'ailleurs très proche, est évoquée par un autre professeur. « Le lecteur est mis en face d'une œuvre qui va l'intéresser, provoquer le débat, éveiller sa curiosité, et lui poser des questions auxquelles il pourra répondre avec l'aide de son professeur. La démarche est "initiatique"²⁹⁹ ». L'approche ici, peut-être comparée à celle que propose V. Jouve³⁰⁰. L'élève vit l'œuvre dans son intimité, partage en classe sa vision et retourne au texte, « avec l'aide de son professeur ». L'idée d'une démarche initiatique est assez proche aussi de ce que décrit M. Petit lorsqu'elle évoque ces enseignants qui marquent les élèves :

*Il leur revient d'ouvrir le sens, de faire passer l'idée que si l'on ne peut pas faire dire n'importe quoi à un texte, il est plusieurs lectures possibles, plusieurs interprétations*³⁰¹.

²⁹⁸ Annexe I, A, 2 question 16, *item* 7.

²⁹⁹ *Ibidem*, question 15, centrage sur la démarche, *item* 1.

³⁰⁰ Il propose en effet une démarche en trois temps : partir du rapport personnel au texte, confronter les réactions des élèves aux données textuelles et interroger les réactions subjectives, dans Rouxel A., Langlande G., *op. cit.*, p. 111.

³⁰¹ *Op. cit.*, p. 133.

Pour elle, ce professeur doit être capable de s'interroger sur son propre rapport à la littérature et léguer une proposition nouvelle de lecture. Or, pour construire ce parcours dans l'œuvre, il ne s'agit pas d'être formé à la pédagogie, mais à la lecture et de savoir se laisser « bousculer par ce qui surgit, de façon imprévisible [...] sans en être affolé³⁰² ». Finalement, c'est aussi reconnaître en soi le lecteur, comme cet enseignant découvrant au détour de l'entretien « comme lecteur, j'existe ! ». Or, les deux enseignants sur lesquels nous nous basons ici ont tous deux fait des études de lettres. Les fonctions qu'ils assignent à la lecture sont de l'ordre de l'intime et du vital³⁰³. Ce rapport particulier à la lecture est sans doute un des fondements de leur enseignement. Ce qu'ils transmettent est une autre vision de l'œuvre que celle qui est immédiatement perceptible dans une lecture naïve. Ils peuvent alors mettre en mouvement, chez les élèves, un « nouveau travail d'éclaircissement³⁰⁴ ».

Les enseignants : des lecteurs ?

La question qui se pose maintenant est légitimement liée aux lectures des enseignants. Sont-ils eux-mêmes lecteurs ? Et si oui, que lisent-ils ? Dans notre enquête, divers éléments permettent de saisir le profil des enseignants. Certaines questions, en effet, portaient explicitement sur leur lecture : la quantité de celles-ci, les derniers ouvrages lus et enfin ce que représente la lecture pour eux³⁰⁵. Cela ne permet pas une généralisation du profil des enseignants de lycée professionnel mais nos résultats donnent tout de même des tendances non négligeables.

En termes de quantité de livres lus, tous les enseignants et futurs enseignants s'estiment lecteurs. En revanche, peu pensent être *grands lecteurs*. En effet, la grande majorité des enseignants se pense lecteur moyen. Le volume de livres lu qu'ils accordent à cette catégorie est en moyenne de quinze livres par an. Les grands lecteurs, dans la représentation des enseignants lisent en moyenne une trentaine de livres par an. Globalement, les enseignants sont plus grands lecteurs que les étudiants de master et les professeurs stagiaires. Il est possible que ce

³⁰² *Ibidem*, p. 135.

³⁰³ Annexe I, A, 2, question 17.

³⁰⁴ Bellemin-Noël J., *op. cit.*, p. 202.

³⁰⁵ Annexe I, A, 2 questions 17 à 19.

résultat ne tienne pas compte des lectures professionnelles ou universitaires mais uniquement de la lecture plaisir. Les enseignants sont donc lecteurs. Mais l'analyse des corpus et des termes liés à la lecture fait apparaître des différences surprenantes entre les enseignants, les stagiaires en poste et les étudiants³⁰⁶.

Pour les étudiants, et les stagiaires, le corpus obtenu montre qu'ils lisent presque exclusivement des ouvrages de littérature du panthéon littéraire ou des œuvres documentaires en lien avec leur enseignement. Leur conception de la lecture a naturellement une portée plus scolaire - ou plus universitaire -. Ainsi, à la question « quel rôle assignez-vous à la lecture d'une manière générale ?³⁰⁷ », concentrent-ils leurs réponses sur la construction de la culture ou de soi, reprenant les termes du programme. Pour les enseignants, en revanche, il existe une vraie rupture entre les lectures pour le travail et les lectures intimes. Le nombre des personnes interrogées est aussi plus large et modifie peut-être un peu notre vision de la situation. Cependant, il est remarquable que les enseignants, par leur corpus personnel, confirment ce qu'ils affirment dans les fonctions assignées à la lecture en général. Ils emploient des termes souvent plus forts que les autres catégories : il s'agit de « couteau de survie », la lecture est « indispensable » ou encore « vitale ». Il ne s'agit plus de former son rapport à l'autre et une vision du monde, il s'agit de vie, d'intime, de plaisir. Nous pouvons dire que les enseignants sont des lecteurs qui connaissent bien les effets de la lecture sur eux-mêmes, leurs lectures sont libérées des contraintes scolaires. Finalement, les étudiants et les professeurs stagiaires terminent leur formation en lisant ou relisant les œuvres qu'ils proposeront aux élèves. Les enseignants en poste peuvent passer à d'autres lectures et lorsqu'ils lisent ou relisent des œuvres pour leur enseignement ils ne considèrent peut-être plus cela comme de la lecture, mais comme leur travail.

Nous pouvons alors nous interroger sur leur difficulté à utiliser cette expérience pour transmettre cet outil *pour vivre*. Car le lecteur, s'il veut enseigner une vraie compétence de lecture doit accepter de partager sa propre expérience. Or, les enseignants sont un peu démunis face à la mission que le programme leur assigne vraiment : construire le lecteur. La confusion entre élève, lecteur et sujet mérite que la réflexion se porte sur les missions propres de l'école. Si l'on

³⁰⁶ Annexe I, A, 2, question 19. Et pour le détail des œuvres citées, annexes II, B, 1-3.

³⁰⁷ Annexe I, A, 2, question 17.

considère le jeune comme un élève et uniquement cela, le savoir dispensé peut rester de l'ordre de la technique. Cependant, l'école permet aussi de construire le sujet lecteur, c'est-à-dire un lecteur critique, capable de s'appropriier les textes, d'être sensible aux effets qu'ils ont sur lui. Or, que le savoir construise le sujet et l'aide à se positionner dans le monde n'est pas à démontrer. C'est pourquoi l'école se doit de transmettre du savoir. Cependant, le savoir à transmettre est particulier s'il faut construire un sujet lecteur et il s'encre sur la confiance que l'on place en l'élève-sujet-lecteur. Celui-ci est constitué de ces lectures, de récits, mais aussi de connaissances construites ailleurs et autrement.

Entre expérience et délire du lecteur

Pierre Bayard dévoile le modèle dominant de l'interprétation des textes lors de son analyse du roman policier d'Agatha Christie, *Le Meurtre de Roger Ackroyd*³⁰⁸. Il montre que la production de sens s'apparente à la résolution d'une énigme qui prend sa source sur le modèle de la question d'Œdipe au sphinx. Selon lui, le genre policier incite moins à *créer* qu'à *trouver*. Ce genre, pris comme modèle pour l'interprétation, limite donc la valeur polysémique de la littérature et les intrusions subjectives du lecteur. Ainsi P. Bayard tente-t-il, en réinterprétant l'œuvre d'Agatha Christie, de rétablir le droit du lecteur à user de son intelligence pour interpréter le texte³⁰⁹.

Effectivement, le modèle dominant, nous l'avons montré, tend à établir une vérité de l'œuvre. Si le critique ouvre un sens nouveau, il cherche à le démontrer avec une prétention objective, oubliant de souligner ce qui, dans son approche, est du domaine du délire, au sens ou P. Bayard l'entend³¹⁰. Ainsi, une analyse nouvelle est-elle découverte d'une vérité nouvelle, c'est une énigme résolue. Ce modèle est également celui que l'école propose. L'élève doit (re)trouver *le* sens du texte, c'est-à-dire celui que le professeur entrevoit, celui qu'il estime être le « bon sens », *la* vérité. Un élève capable de saisir les attentes du professeur n'a pas besoin de lire l'œuvre pour y répondre. Sur le modèle des questionnaires de lecture, l'élève parcourt l'œuvre en fonction de ce qu'il comprend des attentes de l'enseignant. Il n'est pas alors à démontrer que la lecture scolaire est très éloignée de la lecture privée, de la lecture comme *expérience*. En effet, une des difficultés énoncées par P. Bayard est bien d'accepter le délire de l'autre.

³⁰⁸ *Op. cit.*

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 104 et 105.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 108 à 111. Le délire répond, selon lui, à plusieurs critères. La déviance par rapport à une prétendue vérité, le sentiment de conviction de celui qui le produit et l'intervention d'une interprétation. Le critique et le théoricien *délirent* donc lorsqu'ils avancent une nouvelle hypothèse sur une œuvre car le délire est aussi une recherche de sens basée sur l'investissement subjectif et créatif du sujet.

[Le délire apparaît] *plus nettement dans l'interprétation des œuvres que dans tout autre domaine, de par la présence insistante de ce monde intermédiaire où le lecteur vient, dans la solitude, compléter l'œuvre et la faire sienne. Un monde peuplé de référents personnels, sensibles à l'histoire de chacun et incomparables à ceux de tout autre, et qui instaure de ce fait au cœur de toute communication critique des points d'incompréhension indépassables*³¹¹.

Pour que la lecture soit une expérience, il faut qu'elle soit effective. L'œuvre lue intégralement favorise l'expérience esthétique et celle-ci favorise un savoir sur le monde et la mémoire de l'œuvre.

Pourtant, les manuels semblent ignorer cette dimension de l'expérience en ne proposant que des parcours dans les œuvres, sans susciter explicitement la lecture de celles-ci. Cependant, une expérience peut avoir lieu lors de lectures d'extraits, à condition que la réception du texte soit libre. Or, nous l'avons montré, les propositions de sens sont souvent fermées et les œuvres prétextes à un discours, à l'élucidation d'un point du programme, à délivrer *une vérité*. Les enseignants eux-mêmes semblent douter de la capacité des élèves à vivre une expérience. Le lecteur qu'ils tentent de construire est celui qui découvre *la vérité* du texte plus que celui qui peut verbaliser un de ses effets, *sa vérité* intime et singulière. Or, comme le souligne J.-L. Dumortier, nous l'avons vu, la réussite de l'interaction pédagogique dépend de la capacité du professeur à interpeller ses élèves comme des individus singuliers³¹².

Deux types de questions se posent alors : Comment faire émerger cette subjectivité et accepter d'accueillir la singularité des lectures dans le cadre scolaire ? En effet, la lecture est ici considérée comme une expérience, relevant de la sphère privée. Proposer aux élèves d'en rendre compte à l'école peut donc être vécu comme une intrusion dans leur intimité. En outre, nous savons que la lecture est liée dans le parcours de nombreux élèves à une rupture. Dès que l'école s'empare de la lecture, le jeune s'en éloigne, car l'école ignore souvent la lecture comme expérience vécue par le jeune jusqu'alors. Afin de rompre avec cette spirale du renoncement à la lecture, nous proposons de renouer avec la lecture à l'école. L'arrivée au lycée peut également représenter une rupture pour le jeune,

³¹¹ *Ibid.*, p. 133.

³¹² *Op. cit.*, p. 169.

mais cette fois nous souhaitons que la lecture l'accompagne dans ces changements au lieu de constituer le point symbolique de la rupture.

Enfin, que se passe-t-il lorsque nous accueillons les lectures singulières en classe ? Est-ce alors, comme le dit V. Jouve, dangereux ? Est-ce tout rendre relatif que de donner une place au sujet ? Ou bien est-ce, au contraire, permettre le dialogue des subjectivités et l'ouverture sur soi et sur l'altérité ? Nous allons maintenant nous pencher sur ces problèmes pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse.

Deuxième partie :

Méthodologie et analyse des paramètres

*Le fruit que l'on en tire n'est pas un savoir mort, mais
une compréhension et une connaissance vivante.*

Hermann Hess³¹³

Afin de cerner les possibilités d'accueillir les lectures singulières des élèves et de mesurer l'impact de cet accueil sur leur rapport à la lecture, nous avons choisi un dispositif comparatif entre deux classes de deux lycées professionnels sur trois ans. La première est notre classe témoin. Il s'agit d'une classe de secrétariat exclusivement féminine. Nous engageons avec le professeur un choix d'œuvres communes et quelques exercices communs aux deux classes. La seconde est une classe de vente, mixte. Cette classe est notre « laboratoire ». Elle est soumise à un protocole visant à octroyer aux élèves les droits dévolus aux lecteurs amateurs.

³¹³ Hess H., *Une bibliothèque Idéale*, Payot et Rivages, 2010, p. 18.

Nous avons élaboré une série de critères qui permettent de comparer les deux classes. Si l'objectif est l'observation sur un long terme - 3ans -, nous devons néanmoins expérimenter plus précisément les dispositifs de manière ponctuelle afin de déterminer leur impact sur les deux temps. Assurément, s'il n'y a aucune différence entre les deux classes sur le temps court, nous pouvons douter des effets du dispositif à long terme. L'élève ayant d'autres sources de connaissances que l'école, il sera difficile d'attribuer les différences entre les classes au bout de trois ans uniquement à ces dispositifs didactiques. En revanche, l'observation de différences sur un temps court peut être un élément témoin de l'importance du dispositif sur les modifications à long terme. Deux types d'instruments de mesure sont donc nécessaires pour estimer l'évolution des rapports à la lecture des élèves des deux classes. Les premiers permettent d'évaluer des différences effectives au bout de trois ans, les seconds permettent d'identifier le rôle éventuel des dispositifs didactiques dans ces écarts.

Pour l'étude longitudinale à proprement parler, nous demandons une autobiographie de lecteur aux élèves des deux classes à l'entrée en Seconde et en milieu de Terminale. Nous procédons également à trois enquêtes : une par an, avec des questions récurrentes ou comparables afin de mesurer les écarts et les évolutions année par année. Enfin, nous menons avec six élèves par classe et par an des entretiens semi-directifs. Nous proposons également un carnet de lecture aux deux classes mais nous verrons que ce protocole est modifié face aux résistances de nombreux élèves dans la classe de vente. Ponctuellement, les élèves lisent des œuvres communes et des travaux d'élèves sont relevés pour mesurer les impacts du dispositif à court terme. Les entretiens annuels permettent aussi d'évaluer le discours des élèves sur la lecture et particulièrement sur la lecture des œuvres scolaires.

Pour la classe de vente, nous avons élaboré un dispositif permettant d'accueillir la parole de l'élève lecteur et de favoriser son investissement subjectif. Il faut user d'une stratégie didactique subtile qui permette à l'élève de devenir ou de redevenir lecteur véritable grâce à l'école et sans que celle-ci ne soit trop intrusive. Parce que nous sommes convaincue que la lecture est un vecteur essentiel de la construction de soi et du rapport de soi au monde - un bien précieux pour penser et se penser -, il nous semble impossible d'accepter un certain

renoncement, observé chez certains enseignants, à faire lire des œuvres aux élèves en difficulté.

La question du corpus des œuvres se pose donc à nous. Entre un corpus patrimonial et son ouverture à des œuvres contemporaines et accessibles, nous faisons le choix de proposer des œuvres qui nous ont touchée. Nous préciserons les raisons de ce choix, mais disons d'ores et déjà que nous cherchons à ouvrir la littérature sur le partage qu'elle permet et l'enthousiasme qu'elle déclenche parfois.

Enfin, face aux questions que nous posons aux élèves et à cette recherche sur les effets de la lecture intime, il nous a semblé honnête et juste de chercher aussi ce qui se passe pour nous, lecteur, lorsque nous lisons une œuvre. Sommes-nous un lecteur expert³¹⁴ et insoumis aux caprices de nos désirs profonds ou au contraire sommes-nous le terrain de jeu de notre inconscient qui s'empare de la lecture pour faire émerger quelque chose de notre personnalité la plus inattendue ? Nous avons donc, nous aussi, procédé à l'écriture d'un journal de lecture sur une œuvre commune avec les élèves. Notre analyse portera à la fois sur la lecture qui est faite de cette œuvre mais également sur l'influence de la subjectivité du professeur sur la lecture de ses propres élèves. Est-il capable d'accueillir, sans ciller, les lectures singulières des élèves ou fait-il infléchir leurs lectures en fonction de son propre *délire* ?

³¹⁴ Nous entendons *lecteur expert* ici comme le lecteur dont le discours rejoint les significations institutionnalisées.

Chapitre 4 : Dispositif théorique et effectif

Ce qui a du Sens, ce n'est pas le rêve mais le récit de rêve, qui est déjà une interprétation.

Nancy Huston³¹⁵

Notre travail propose deux axes : d'une part, il s'agit d'observer ce que les élèves lisent pour eux-mêmes et comment ils le lisent, cela sur les trois ans et d'autre part, il convient d'imaginer un dispositif souple qui permette de faire éprouver aux élèves l'expérience de lecture et de la recueillir. Ainsi, espérons-nous trouver des pistes didactiques pour avancer sur le terrain de la modification du rapport à la lecture des élèves en difficulté. Il ne s'agit pas de faire des élèves de lycée professionnel des lecteurs experts mais de les ouvrir au jeu de la lecture littéraire, celle qui permet de lire en liberté et de prendre conscience de soi et de l'autre dans ce plaisir du mouvement de sa propre pensée.

Nous présentons ici le dispositif qui a été mis en place avec les élèves afin de leur permettre une lecture singulière des œuvres lues pour l'école. Nous revenons sur notre choix de proposer des lectures intégrales et sur notre stratégie pour accueillir les lectures singulières des élèves : l'utilisation de l'écriture et du partage des lectures subjectives en classe. Cela s'inscrit dans un contexte plus large de recueil de données sur les lectures et les manières de lire des élèves. Les

³¹⁵ Huston N., *L'Espèce fabulatrice*, Acte sud, 2008, p. 74.

enquêtes, les autobiographies de lecteur et les entretiens constituent des éléments du dispositif permettant ce recueil.

Certes, la porosité entre les deux types de dispositif existe et il est certain que sur les trois ans, les élèves régulièrement sollicités pour rendre compte de leurs lectures modifient sensiblement leur réflexion sur celle-ci. Mais, justement, il n'est pas certain que les résultats soient les mêmes selon que c'est leur professeur ou un tiers qui s'intéresse à leurs lectures.

A. Un parti pris : la lecture d'œuvres complètes

Œuvres intégrales, parcours de lecture et étude d'extraits

Notre choix se porte, pour cette recherche, sur la lecture des œuvres intégrales. Il s'agit d'une part, de ne pas renoncer à la lecture malgré les protestations des élèves et le découragement qui guette parfois les enseignants. D'autre part, il s'agit de favoriser l'implication subjective des élèves ; notre hypothèse étant que cette implication favorise l'appropriation des œuvres, et donc la mémorisation. Or, nous faisons cette autre hypothèse que la lecture intégrale favorise l'implication du sujet lecteur car elle se prolonge dans le temps.

Nous faisons pourtant le constat, à l'instar de Bénédicte Shawky-Milcent, que même les élèves n'ayant pas lu telle œuvre peuvent être dépositaires de celle-ci³¹⁶. En effet, lors d'une expérimentation sur la lecture de l'œuvre de Balzac, *Le Père Goriot*, elle propose l'écriture d'une scène de lecture. Or, certains élèves qui n'ont pas lu l'œuvre pourtant étudiée en classe, en parlent et décrivent la scène de manière habile, s'appuyant sur les extraits vus en classe³¹⁷. Il nous semble justement que l'un des intérêts de l'étude des œuvres complètes en classe est de permettre à des élèves faibles lecteurs de parler des livres qu'ils n'ont pas lus, pour paraphraser Pierre Bayard³¹⁸ ; car de la même manière qu'au lycée général, les élèves tentent d'échapper à ce qu'ils considèrent comme une corvée.

Ajoutons qu'il est possible que l'expérience de lecture que nous souhaitons favoriser ne soit pas l'unique possible. En effet, cette expérience, dans la théorisation de Vincent Jouve, s'appuie sur la lecture complète de l'œuvre parce qu'elle postule un plaisir lié au texte, aux effets de l'écriture. En revanche, l'expérience, dans sa dimension épistémique peut s'appuyer uniquement sur le

³¹⁶ Shawky-Milcent B., « Quelle place pour la rencontre personnelle de l'élève avec l'œuvre « classique » lors de l'étude en classe ? » dans De Peretti I. Ferrier B., *Enseigner les classiques aujourd'hui*, op. cit., p. 252.

³¹⁷ *Ibidem*.

³¹⁸ *Op. cit.*

récit ou sur un certain nombre d'éléments de celui-ci. La littérature vit de la réécriture. L'expérience peut donc s'appuyer sur un récit sans cesse reconstruit. Cette possibilité rapproche le texte littéraire du récit mythique tel qu'il est examiné par Claude Lévi-Strauss³¹⁹. Ce dernier montre en effet que « la substance du mythe, ne se trouve ni dans le style, ni dans le mode de narration, ni dans la syntaxe, mais dans l'histoire qui y est racontée³²⁰ ». Ainsi, alors que C. Lévi-Strauss estime que la littérature, parce qu'elle est poésie, est à l'opposé du mythe, la lecture que chacun fait d'un texte peut, elle, en revanche, être proche de l'*usage* que l'on fait du mythe. Rappelons que nous proposons d'étudier la lecture singulière de faibles lecteurs dans un milieu populaire, nous nous situons donc dans la perspective énoncée par M. De Certeau : le lecteur braconne et ruse avec le texte et sur le texte. Nous faisons l'hypothèse que, si la forme littéraire permet la digression et la polysémie, c'est bien en s'engouffrant dans le récit et en le recomposant que le lecteur fait l'expérience de la lecture. Ce type d'expérience est raconté dans le roman de Dai Sijie, *Balzac et La Petite Tailleuse chinoise*³²¹. Les deux héros, jeunes étudiants contraints à l'éducation par le travail dans la Chine populaire, racontent les aventures des héros de Dumas ou de Balzac aux villageois médusés. Quelles que soient les transformations qu'ils font subir aux textes, la magie du récit opère et les paysans attendent la prochaine histoire.

Or, proposer à la classe la lecture intégrale n'empêche pas certains élèves d'y échapper. Les élèves savent parfaitement *ruser* pour éviter cette contrainte. C'est pourquoi, dans la classe de vente, qui fait l'objet d'un dispositif particulier, le cours est conçu de façon à ce que la lecture puisse être accompagnée. L'étude de l'œuvre se fait de manière linéaire. Les élèves n'ayant pas lu l'œuvre peuvent suivre tout de même la progression grâce à un *parcours de lecture*³²². La lecture intégrale est en principe faite en lecture cursive, c'est-à-dire effectuée en autonomie. Mais là encore, des dispositifs permettent de lancer et d'accompagner

³¹⁹ Lévi-Strauss C., *Mythologiques, Le cru et le cuit*, Paris, Plon, 1964. À partir du mythe du dénicheur d'oiseau, il montre, en effet, qu'un mythe est soumis à diverses variations dans le temps et l'espace mais que ce sont les permanences dans le récit qui en font un mythe.

³²⁰ Lévi-Strauss C., *Anthropologie structurale*, Paris, Librairie Plon, 1958, p. 240.

³²¹ Dai Sijie, *Balzac et La Petite Tailleuse chinoise*, Paris, Gallimard, 2000. Le héros prend la place du conteur et raconte par exemple durant neuf nuits, *Le Comte de Monte-Cristo*. Il découvre, en racontant la logique même de l'histoire, p. 154 à 158.

³²² Ce dispositif est inspiré de celui de V. Le Liboux que préconise Annie Rouxel, dans *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Delagrave et CRPD Midi-pyrénées, 2005, notamment ici, lorsque les passages qui ne sont pas étudiés en classe sont résumés par les autres élèves ou bien par le professeur.

les élèves dans leur lecture. En Seconde particulièrement, de larges passages sont lus en classe par le professeur³²³. Ces lectures interviennent pour lancer la lecture autonome, avant un départ en vacances par exemple, mais peuvent intervenir au cours de la lecture pour la relancer ou bien pour aider les élèves à passer des étapes difficiles à lire. Nous avons également proposé systématiquement des livres audio, mais ceux-ci ont eu peu de succès. Ce qui compte pour nous est aussi de favoriser l'appropriation des œuvres c'est-à-dire une recréation de celles-ci, pour cela il faut que les élèves lisent ou entendent le récit des œuvres.

Enfin, l'œuvre intégrale étudiée en classe ne peut se passer de l'étude analytique de l'extrait. Cela en effet permet de travailler, outre l'exercice certificatif, les effets du texte. Nous partons donc, pour choisir les extraits et pour les étudier, des questions et ressentis des élèves sur le texte. Ceux-ci peuvent prendre la forme d'hypothèses explicites mais aussi implicites lorsque nous leur faisons écrire un récit d'invention, une suite de texte par exemple, ou encore lorsque l'interaction pédagogique fait apparaître les distorsions interprétatives entre les élèves. Les choix des textes étudiés en classe dépendent également de la subjectivité du professeur qui expose sa propre lecture du texte, nous y reviendrons.

En outre, ce travail sur l'extrait peut revêtir d'autres formes. Lors d'une lecture cursive, par exemple, le choix d'un extrait signifiant pour l'élève, recopié dans son journal de lecture ou bien présenté dans un exposé, peut être un exercice riche de sens pour lui. Cette pratique rapproche l'élève, parfois non-lecteur, des habitudes du lecteur amateur qui souligne une phrase de son livre ou divague au détour d'un mot ou d'un passage de l'œuvre. Il n'est pas question, ici, de limiter la lecture complète des œuvres à un vaste débat sur des interprétations qui se vaudraient toutes. Bien au contraire, il s'agit d'affiner la lecture des œuvres, de l'enrichir en revenant sur le texte lui-même. La lecture scolaire est alors considérée comme une relecture du texte, c'est-à-dire comme un apprentissage de la lecture littéraire.

³²³ En Seconde est lu le premier chapitre de *Pauline* et en Première ce sont les trois premiers chapitres de *Frankenstein* et de très larges extraits de *Candide* qui sont lus par le professeur. En Terminale, en revanche, il semble que les élèves se passent plus volontiers de cette pratique.

Le choix des œuvres communes

Afin que l'impact du dispositif proposé soit mesurable sur les trois ans, il nous faut choisir des œuvres qui seront lues dans deux classes alors qu'elles ont des professeurs différents. Les œuvres communes sont donc la convergence de trois facteurs : le programme, la subjectivité du chercheur lui-même, ou, pour le dire plus simplement ses goûts, et la rencontre avec un autre professeur.

Le programme, loin d'être considéré comme une contrainte, permet de restreindre les possibles afin d'effectuer un choix dans la *bibliothèque intérieure* et physique du professeur. À ce paramètre du programme, nous joindrons celui du temps. Il faut en effet effectuer des choix de manière à traiter l'ensemble du programme lorsque nous disposons d'environ 2h30 par semaine pour le cours de littérature. Ajoutons également que ce manque de temps conjugué à une exigence assez forte du programme et à un parti pris de faire lire des œuvres entières a pour conséquence de nous pousser à penser le programme sur trois ans. En effet, les œuvres lues en Seconde, si elles peuvent servir en Terminale, seront un gain de temps pour le professeur et permettront, nous y reviendrons, de véritablement construire une culture commune. En effet, les œuvres lues une fois et abandonnées ensuite peuvent s'évaporer rapidement de la mémoire, en tout cas, si elles n'ont pas été l'objet d'un investissement affectif fort. Pour qu'une œuvre entre dans la *bibliothèque intérieure* de l'élève et qu'elle soit mobilisable, il faut qu'elle soit sollicitée à différents moments de son apprentissage³²⁴.

La subjectivité du professeur lui-même est le second paramètre pour choisir les œuvres. Il est, à notre avis, plus fructueux de faire lire des œuvres qu'on aime. En outre, nous estimons que les œuvres marquantes sont plus à même de déclencher entre le professeur et les élèves, un véritable échange. Au contraire de l'un de nos professeurs témoins³²⁵, nous ne lisons pas les œuvres pour les élèves, mais pour nous-même et le choix se fait en fonction de ces lectures. Cela implique pour le professeur d'aimer lire. Or, nous avons vu que cela n'était pas

³²⁴ Par exemple, lorsque nous choisissons de faire lire *Frankenstein* en Première pour travailler sur le thème de « l'homme face aux avancées scientifiques et techniques », nous pensons que ce sont surtout les questions d'identité de la bête et ses tourments qui intéresseront les élèves. Ainsi proposerons-nous un parcours très rapide en Terminale à partir de leur lecture de Première sur cette œuvre, dans le chapitre consacré à la question de l'identité.

³²⁵ Annexe IV, A, 2, entretien avec David.

une évidence pour l'ensemble de la communauté enseignante³²⁶. De ceci découle une autre conséquence : le professeur doit assumer cette subjectivité et nous prendrons la mesure qui s'impose à la fin de cette partie en livrant notre lecture intime et subjective de *L'Étranger*³²⁷. Précisons que la subjectivité du professeur dans le choix des œuvres est inévitable, cependant, elle est limitée et encadrée par le programme. Les œuvres choisies le sont en effet dans la liste établie à partir des documents ressources du programme³²⁸.

Ces deux paramètres conjugués donnent un champ de possibles. Par exemple, en Seconde, la thématique du héros proposée dans le programme évoque pour le professeur ses propres héros, ou les personnages qu'il estime emblématiques ou au contraire problématiques dans la littérature. Entre une « idée » du héros propre au professeur et une définition canonique de ce dernier, nous percevons bien quelques *hiatus* possibles³²⁹. Il n'est donc pas question de choisir des œuvres conformes à une définition du héros mais bien d'ouvrir la question pour que l'élève se positionne et définisse un certain nombre de critères qui font « le » héros, tout en acceptant les héros des autres.

Alors intervient le troisième paramètre : le consensus avec le professeur de la classe de secrétariat, lui-même soumis aux mêmes critères de programme et de goût³³⁰. Ces choix se font de manière consensuelle autour d'œuvres qui séduisent les deux professeurs. Ainsi, en Seconde, c'est l'ouvrage d'A. Dumas, *Pauline*, qui est choisi pour étudier le personnage romantique, en Première nous sommes d'accord pour proposer *Frankenstein* de M. Shelley, et *Candide* de Voltaire, et en Terminale, *L'Étranger* d'A. Camus. Le nombre des œuvres n'a pas été défini par

³²⁶ Nous nous référons au même professeur qui dit ne pas aimer la littérature, il explique en effet s'être ennuyé profondément en lisant Flaubert, par exemple. Mais d'une manière plus éloquente encore, il évoque des lectures faites pour les élèves comme celle de Rufin J.-C., *Globalia*. Or, s'il propose cette œuvre aux élèves, il montre pour elle un grand mépris. *Ibidem*, item 17.

³²⁷ Deuxième partie, Chapitre 6, B.

³²⁸ Annexes II, A, 1, 2 et 3. Précisons cependant que les œuvres du patrimoine ne sont pas explicitement citées. Ainsi, le choix de faire lire Dumas A., *Pauline*, 1838, répond-il à la prescription de faire lire des romans du XIX^e siècle, mais l'œuvre n'est pas citée. De la même manière, le roman de Shelley M., *Frankenstein ou le Prométhée moderne*, 1818, répond à la prescription de faire lire des œuvres d'anticipation ou de science-fiction du XIX^e siècle.

³²⁹ Ainsi, et pour l'anecdote, un professeur demande-t-il à un garçon de 5^e : qui est le héros de *La Belle au bois dormant* ? Le garçon répond « le prince » et obtient zéro. Le héros est, pour le professeur, celui qui donne son nom au conte. En revanche, le jeune garçon explique, à notre avis assez logiquement, que c'est un héros bien étrange qui dort pendant cent ans, lorsque le prince affronte le dragon pour le délivrer. Alors même que la question semble évidente au professeur et conforme à la définition qu'il donne dans son cours, le lecteur peut justifier d'un autre point de vue : son héros n'est pas le héros.

³³⁰ Les deux professeurs qui interviennent dans la classe de secrétariat, en effet, n'envisagent pas de faire lire une œuvre qui les ennuie.

avance. En effet, les professeurs avaient des contraintes particulières selon les sections et l'œuvre intégrale ne prend pas la même place dans leur pratique. Imposer deux ou trois œuvres par an semble compliqué et complexifie encore les données à recueillir. Nous avons donc composé en fonction des choix de chacun.

Les différences de corpus entre les deux classes

Les séquences de cours sur ces œuvres sont partagées par les professeurs des deux classes, au moins les deux premières années³³¹. Cependant, les œuvres ne sont pas toujours proposées en lecture intégrale dans la classe de secrétariat. Dans cette classe, en effet, seuls *Pauline* et *L'Étranger* sont lus intégralement. *Frankenstein* est lu dans une édition qui ne prend que les passages considérés comme essentiels ; de même pour *Candide*. En revanche, en Première, le professeur propose un autre parcours dans *L'Écume des jours* de Boris Vian.

Dans la classe de vente, l'ensemble des œuvres est proposé en lecture intégrale. D'autres œuvres sont cependant ajoutées. L'idée est de favoriser un « bain littéraire » malgré le faible nombre d'heures. Même si ce n'est pas notre seul objectif, et que l'école ne peut pas conjurer l'*habitus*, le cours de lettres doit permettre de palier un peu le déficit culturel des classes populaires. Ainsi, en Seconde, seront proposée également la nouvelle de Maupassant *Boule de suif*, et la pièce de théâtre d'Anouilh *Antigone*. Cette dernière fera l'objet d'un très bref cours sur le héros et la tragédie en fonction de ce que les élèves auront ressenti lors de la représentation³³². Il faut néanmoins préciser que les élèves ne perçoivent pas l'œuvre *vue* au théâtre comme une lecture. Pour nous, l'intérêt d'utiliser d'autres supports que le livre est de considérer la représentation théâtrale, ou bien le film, comme un récit. En ce sens, voir une œuvre et travailler son interprétation entrent dans notre champ de recherche et nous faisons l'hypothèse que la fréquentation de récits variés favorise la lecture d'œuvres littéraires. En outre, nous proposons aux élèves une lecture proche de la lecture personnelle. Il s'agit

³³¹ Ce partage se limite cependant aux choix des extraits qui seront étudiés en classe car les dispositifs didactiques sont nécessairement différents pour l'expérience, et à quelques exercices communs qui serviront à mesurer les effets du dispositif.

³³² La pièce n'est pas lue intégralement par les élèves. En revanche, ils assistent à une représentation au théâtre. La tragédie d'Anouilh a également l'intérêt de pouvoir être réinvesti en Terminale, dans les objets d'étude 2 : « L'homme et son rapport au monde » ; et 3 : « La parole en spectacle ».

d'une forme de lecture cursive. Les élèves doivent choisir une œuvre parmi celles proposées au Goncourt des lycéens disponibles au CDI. Ils interviennent ensuite à l'oral pour expliquer et partager leur choix. En Première, outre *Frankenstein* et *Candide*, nous demandons aux élèves de choisir une œuvre dans la liste du programme³³³ et de la présenter aux autres élèves. En Terminale, *L'Étranger* d'A. Camus est l'œuvre commune aux deux classes à laquelle nous ajoutons *Pourquoi j'ai mangé mon père* de Roy Lewis et Le film *Le discours d'un roi* de Tom Hooper. Une œuvre au choix dans la liste du programme complète les lectures de l'année.

Les enseignants dont il est question présentent des profils différents. Ceux-ci peuvent se percevoir au travers de ces corpus mais également à partir des enquêtes réalisées et des entretiens. Nous n'en dirons qu'un mot, l'objet de notre travail étant la lecture des élèves.

Le premier professeur de la classe de secrétariat aime lire et a pour ambition de faire percevoir aux élèves les ressorts de la lecture. Lors de l'entretien, il explique qu'il considère comme une réussite l'afflux de ces élèves au CDI lorsqu'il propose des bandes dessinées³³⁴. Son objectif semble être le même que celui du professeur de la classe de vente : faire éprouver le plaisir de lire aux élèves non-lecteurs et enrichir la lecture des autres élèves. À son goût pour la littérature, s'ajoute celui de la bande dessinée. Ce sera également le cas du professeur qui viendra à sa suite, en Terminale dans cette classe. Ce dernier s'est livré en même temps que ses élèves à l'exercice de l'autobiographie de lecteur. Dans celle-ci, il explique être venu à la lecture par le biais de la BD et en être toujours amateur.

Ainsi, la différence principale entre les professeurs de ces deux classes est-elle leur origine universitaire. Seule l'enseignante de la classe de vente est littéraire. Le corpus choisi et l'importance accordée à la place de l'œuvre en sont sans doute la manifestation la plus grande.

³³³ Il s'agit d'une liste réduite extraite du corpus présenté en annexe II, A, 2. Cette liste se complète en fonction des propositions des élèves et des nouveautés de l'année. La même méthode sera utilisée en Terminale.

³³⁴ Annexe IV, A, 1, Yann, *item 7*. Il s'agit alors d'une autre classe.

B. Dispositif didactique :

Les deux classes ont donc des éléments de comparaison mais c'est la classe de vente qui dispose d'un aménagement particulier. Or, pour que l'expérience de lecture ait lieu, il faut une rencontre entre les deux pôles que sont le texte et le désir du lecteur³³⁵. Dans le cas d'élèves peu enclins à la lecture, ce n'est pas toujours le texte qui fait défaut, même si la lecture est parfois peu investie. Ce qui fait défaut, c'est le désir. Afin de le susciter, nous faisons le choix de convoquer le sujet lecteur. Notre dispositif s'articule donc autour de deux axes : l'écriture qui permet à chacun de réfléchir à sa propre posture de lecteur et l'interaction verbale, les échanges entre pairs ou avec le professeur, qui permettent de partager les lectures singulières des œuvres.

Passer par l'écrit nécessite pourtant un « passage à l'écriture³³⁶ » qui n'est pas toujours une évidence pour les élèves, en particulier au lycée professionnel. C'est pourquoi nous engageons, dans notre dispositif, des actes de dédramatisation de ce passage. Il s'agit d'un détournement de la réception directe des œuvres pour laisser le temps aux élèves de connaître leur professeur et d'avoir confiance en lui, et du passage à l'acte d'écrire qui, lui-même, peut poser problèmes à de nombreux élèves. Ce détournement prend différentes formes mais la principale est l'aspect personnel de la plupart des écrits de réception directe et le passage par l'interaction verbale de la plupart des écrits.

³³⁵Nonnenmacher G., « L'expérience de lecture, une expérience liminale ? », dans JOUVE V., (dir.), *L'Expérience de lecture, op. cit.*, p. 406.

³³⁶ Nous plagions ici le titre de Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M., *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF, 2000.

L'écriture d'invention³³⁷

Bénédicte Shawky-Milcent dresse le constat suivant :

Les écrits d'invention, aussi intéressants soient-ils, donnent parfois l'impression que ces jeunes lecteurs en restent à la superficie des textes. Ils s'approprient certes un ressort de la création. Ont-ils vraiment rencontré l'œuvre étudiée, se sont-ils interrogés sur son sens ? Le doute persiste³³⁸

Pourtant, nous avons commencé notre recherche par ce type d'activité qui met l'élève au travail sur les œuvres. L'écriture d'invention est en effet, « une écriture mise au service de la lecture »³³⁹. L'écriture d'invention permet à l'élève de s'apercevoir qu'il peut s'approprier l'œuvre, pour lui-même. Nous insistons particulièrement sur ce type d'écriture en Seconde. Nous proposons aux élèves, par exemple, de raconter ce qu'ils imaginent de l'histoire de Pauline, héroïne éponyme du roman d'A. Dumas³⁴⁰, après la lecture du premier chapitre. Or, dans ce chapitre, nous savons qu'elle va mourir et que le roman retrace cette lente agonie. Cependant, le lecteur ignore les raisons de cette mort. Les élèves imaginent donc une histoire singulière à cette jeune femme qui leur permet d'élaborer des hypothèses, de forger leurs attentes. Un des objectifs est de leur tendre un piège en suscitant assez de curiosité pour qu'ils lisent volontiers cette œuvre. L'expérience n'est pas, sur ce point et dans ce cas précis, très concluante³⁴¹. Cependant, cette activité a un autre mérite et non des moindres, il établit pour la classe les règles de la lecture scolaire au lycée. Cette étape est

³³⁷ L'écriture d'invention dont il s'agit dans ce travail est proche de celui du troisième sujet du baccalauréat général et technologique. Si l'objectif dans ce cadre est de « tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture », dans le cadre de notre recherche, cette écriture permet de faire émerger la singularité des lectures. Comme pour le baccalauréat général, l'élève « doit écrire un texte, en liaison avec celui ou ceux du corpus, et en fonction d'un certain nombre de consignes rendues explicites par le libellé du sujet ». Il peut prendre des formes variées comme l'écriture d'un article, d'une lettre ou bien encore d'une suite de texte. Pour le lycée générale URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57469

³³⁸ Shawky-Milcent, *op. cit.*, p. 249.

³³⁹ Huyhn J.-A., « Écriture d'invention et identité du sujet lecteur », dans *Le Sujet lecteur, op. cit.*, p. 305.

³⁴⁰ L'expérience a été réinvestie dans un manuel de Seconde sous la direction de Laville Bidadanure F., *Français Seconde*, Paris, Casteilla, 2011, p. 142. Le sujet exact est formulé ainsi : « À partir de vos impressions et de ce que vous avez compris, écrivez la suite du chapitre : le narrateur rencontre Alfred de Nerval sur la tombe de Pauline. Celui-ci lui raconte l'histoire de Pauline ».

³⁴¹ Dans les entretiens qui suivent cette activité, les élèves, s'ils ont « aimé » cette activité d'écriture, ne l'estiment pas moteur de la lecture. Sans doute a-t-elle un rôle dans la lecture effective mais peut-être aussi dans les déceptions des élèves, qui globalement n'ont pas apprécié cet ouvrage.

déterminante pour l'orientation de notre recherche : la liberté de la réception ne peut être entravée, le lecteur a le droit de recevoir l'œuvre comme il l'entend. En effet, la plupart des récits des élèves sont plein d'anachronismes et d'aberrations. Pourtant, si la réception peut être questionnée, le lecteur peut, à souhait, reconfigurer l'œuvre à sa guise. Le jeu des hypothèses, les attentes face au texte se transformeront sans doute au cours de la lecture ou des travaux de classe, mais la réception première n'est pas censurée. C'est un pari audacieux si la liberté n'est pas restreinte d'entrée de jeu.

Dans notre recherche, ce sont les effets de l'accès à l'imaginaire que nous observons. Comme le souligne Jean-Marie Schaeffer,

loin d'être une excroissance parasitaire d'un rapport au réel qui serait une donnée originaire, l'activité imaginative, donc l'accès à la compétence fictionnelle, est un facteur important dans l'établissement d'une structure épistémique stable, c'est-à-dire dans la distinction entre le moi et la réalité³⁴²

Ainsi, l'écriture d'invention donne-t-elle accès à l'élaboration du sens. Si nous avons constaté un certain plaisir des élèves à dire n'importe quoi sur les œuvres, il nous semble qu'il s'agit là d'un moyen d'affirmer une posture de non-lecteur et de montrer « qui l'on est ». Mais ce plaisir s'estompe assez vite au profit d'une vraie discussion sur le sens des textes.

Bien souvent, l'écriture d'invention, sollicitée lors de l'épreuve du BEP mais aussi du baccalauréat général, donne lieu à un protocole normé et sclérosant. Comme le souligne François Le Goff,

une proposition d'écriture doit être précédée de l'examen préalable d'un ou plusieurs textes littéraires, examen de forme et de procédés littéraires que l'élève est invité à réinvestir dans sa propre écriture encadrée par un type défini de transposition textuelle³⁴³

Or, il montre également que le retour réflexif et critique sur les textes d'élèves et les réécritures des textes permettent de placer l'élève dans une posture plus impliquée et plus riche. Aussi, l'écriture d'invention que nous proposons aux élèves est-elle souvent effectuée par le biais d'ateliers d'écriture. Et c'est

³⁴² Schaeffer J.-M., *Pourquoi la fiction*, Paris, Seuil, 1999.

³⁴³ Le Goff F., « Métadiscours en écriture d'invention et mode d'investissement du sujet lecteur », dans *Le Sujet lecteur, op. cit.*, p. 293.

l'interaction entre pairs qui favorise cette prise de distance et l'amélioration des travaux d'élèves et de leurs lectures des textes littéraires. Nous y reviendrons.

En outre, nous avons pratiqué ce que les programmes préconisent pour l'examen du CAP : à savoir *l'écriture longue*³⁴⁴. Celle-ci consiste en une écriture en trois étapes. La première, celle du *premier jet* est une écriture spontanée face à la consigne. Le professeur ajuste son cours en fonction des difficultés des élèves. En somme, il donne des outils de remédiation souvent constitués de lectures de textes littéraires. Le professeur corrige le texte en donnant deux consignes de réécriture. L'élève est alors mis devant ses difficultés mais peut puiser dans le cours les moyens de les résoudre. L'exercice est reconduit une ultime fois si besoin. Dans notre travail, ce type d'exercices, propre à favoriser l'acquisition de compétences d'écriture, est proposé pour permettre aux élèves de prendre conscience des interactions entre les activités de lecture et d'écriture. Il permet également une individualisation des consignes lors de la réécriture et une (re)motivation des élèves qui pensaient parfois, être très faibles en français.

L'écriture d'invention, pratiquée en ateliers, en groupes ou dans un cadre plus classique, est un outil pour que l'élève s'implique dans la lecture et éprouve la situation de l'auteur. Lui-même est perçu par un lecteur, qu'il soit professeur ou camarade. Il peut saisir que son propre texte lui échappe et que « ce qu'il a voulu dire » disparaît au profit de ce que l'autre comprend. C'est ainsi que les travaux de Michel Dabène montrent l'ambivalence du scripteur entre plaisir de s'écrire et non contrôle de la réception³⁴⁵. Les ateliers d'écriture permettent de mettre à jour cette ambivalence et de la dépasser au profit d'une écriture assumée. De cette manière se construit le sujet lecteur-scripteur. Nous reviendrons un peu plus loin sur les ateliers qui sont un élément clé de notre dispositif car l'écriture ne va pas sans interaction pédagogique. Cependant, notre travail s'est également orienté vers un autre type d'écriture plus proche du carnet de lecture et convoquant plus directement la réception des œuvres.

³⁴⁴ Les programmes de CAP préconisent en effet la réécriture qui « consiste à améliorer en permanence son texte en l'enrichissant, en le modifiant, en le révisant et en l'adaptant le plus possible à la commande ». BO n° 8 du 25 février 2010. Elle fait l'objet de la première situation d'évaluation pour l'examen.

³⁴⁵ Dabène M., *L'Adulte et l'écriture ; contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck, 1987, cité dans Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M., *op. cit.*, p. 35.

L'écriture autonome systématique

Ce type d'activité est une autre forme de l'écriture qui peut permettre une amélioration de la lecture par une implication plus grande de l'élève-lecteur. Inspiré du carnet de lecture au moins dans sa phase première, il en diffère par son aspect purement scolaire. Le carnet, par sa forme et surtout lorsqu'il est librement tenu, n'est pas un outil évident pour les élèves et l'autonomie nécessaire à son écriture n'est pas toujours acquise. En effet, au début de notre recherche, nous souhaitons mettre en place dans les deux classes un carnet de lecture qui servira, nous le verrons, à recueillir des informations sur la lecture intime des élèves dans le cadre privé et scolaire. Dans la classe de vente, nous imaginons un retour sur ces carnets pour favoriser une activité réflexive sur l'acte même de lire. Or, dans la classe de vente, nous nous sommes heurtée à un refus massif d'utiliser cet outil et l'écriture du carnet est un échec quasi-total ; nous en verrons plus loin les raisons. Nous décidons alors d'enrichir notre projet d'écriture en classe pour compenser ce revers.

Nous avons proposé un dispositif parallèle, complémentaire ou substitutif selon les élèves, afin d'observer quel autre dispositif d'écriture peut permettre cette appropriation singulière d'une œuvre pour les élèves récalcitrants. Il s'agit aussi d'observer plus clairement le rôle de l'écriture dans la mise en place de l'apprentissage de la lecture littéraire. Enfin, le problème de ces carnets est qu'ils dérivent rapidement vers l'abandon de leur caractère scolaire. Il faut donc revenir sur ce travail ou le compléter par un écrit centré sur l'activité scolaire et observer si cela peut infléchir, dans les carnets, la lecture personnelle des élèves. Ainsi, *l'écriture autonome systématique* permet-elle à la fois de mesurer les écarts entre les attentes des lecteurs et les effets de la lecture, mais aussi la modification de la perception de l'œuvre au cours de la lecture. L'élève peut prendre conscience de ce qui se passe lorsqu'il lit. L'objectif est que les apprentissages soient construits sur l'expérience et non plus imposés en amont de la lecture, ce qui, nous l'avons vu, paralyse souvent l'investissement du lecteur. L'enjeu de l'expérimentation est de rendre compte du rôle de l'écrit comme facteur de réflexion et de mémorisation avec des élèves dont le seul travail fourni est celui fait en classe. Les élèves de l'autre classe, en travaillant les cours et les écrits donnés par l'enseignant, ont d'autres occasions de réfléchir au sujet, d'investir le savoir.

Si c'est la question de l'échec de l'utilisation du carnet de lecture dans la classe de vente qui nous amène à proposer un écrit systématique en classe, la réflexion se nourrit également des remarques formulées dans la recherche de Sylviane Arh qui propose un retour au texte et à sa propre lecture à la fin d'une séquence de partage des lectures des élèves³⁴⁶. Cette phase - qui n'est pas nécessairement une synthèse - si elle peut être anxiogène pour certains élèves, puisqu'il n'y a pas de correction, paraît nécessaire. D'ailleurs, il nous semble que sans retour autonome sur la lecture, le carnet est moins riche. En somme, ce n'est pas le carnet qui importe mais bien la mise en activité d'une réflexion sur la lecture personnelle et sur les textes. Le dispositif d'écriture systématique rapproche donc un peu notre travail des recherches de l'équipe de Cergy-Pontoise. Il n'a été proposé qu'à la classe de vente afin de comparer les effets du dispositif sur trois ans.

Finalement, l'écrit est ici envisagé comme un acte de mise à distance de la lecture subjective et intime des élèves. Elle doit permettre de susciter le désir de lire des élèves et celui de partager leur expérience de lecture. Or, N. Robine souligne le manque de curiosité des élèves pour qui discourir sur une œuvre ou un objet culturel est loin d'être une évidence³⁴⁷. L'investissement dans le savoir scolaire est donc très limité. Pourtant, le nouveau baccalauréat professionnel convoque explicitement les lectures des élèves lors de l'exercice d'écriture, nous l'avons vu. L'écriture sert ici de moteur à la lecture et à la construction du discours sur les œuvres. Toutes les œuvres étudiées passent peu ou prou par le même dispositif dans la classe de vente. Celui-ci, nous le verrons plus loin, est associé à un partage lui aussi systématique des subjectivités des élèves.

Procédure de l'écriture systématique

La première phase d'écriture systématique, correspond à ce que nous attendions du carnet de lecture. La différence est que cet écrit est fait en classe, lorsque nous laissons un peu de temps aux élèves pour qu'ils réfléchissent à leur lecture et qu'ils en parlent. Finalement, comme Annie Rouxel le souligne à propos des carnets de lecture, dans ces recueils d'écrits systématiques, nous ne trouvons

³⁴⁶ *Op. cit.*, p. 159.

³⁴⁷ Robine N., « Les lectures dans des milieux populaires », *op. cit.*, p. 50.

pas de *texte de lecteur* à proprement parler mais des *croquis de lecteur*³⁴⁸ : « brefs résumés, épisodes, mentions de mots ou de phrases³⁴⁹ ». Pourtant, ces textes portent ou révèlent des sensibilités, des visions du monde. Il existe donc dans ces textes des « traces de singularisation du texte³⁵⁰ ». La seconde phase consiste en l'écriture de réflexions personnelles sur le texte selon l'avancée des travaux sur l'œuvre. Chaque séance est ponctuée par une phase d'écriture autonome qui vient soit en début de séance, pour favoriser une réaction immédiate à la lecture de l'extrait ; soit, en cours de travail lorsque la difficulté du texte exige un moment de réflexion, soit en fin de séance afin que les élèves répondent seuls à la problématique. Ces phases sont autonomes, et jamais corrigées formellement, la vérité sur l'œuvre n'étant pas l'objectif à atteindre. Enfin, au terme de la séquence, parfois en évaluation, nous proposons un sujet qui donne l'occasion aux élèves de conclure sur leur lecture de l'œuvre en incluant l'avancée de leur réflexion.

Les résultats tendent à montrer que ces phases d'autonomie déclenchent une réflexion personnelle sur l'œuvre et permettent un accès plus aisé à la lecture littéraire. Les résultats montrent clairement que l'usage de l'écriture pour lire permet bien une appropriation singulière du texte et un accès à sa dimension symbolique. Même si une expérience ponctuelle ne garantit pas un ancrage mémoriel plus efficace sur le long terme, il semble que le dispositif répété de manière systématique pour l'ensemble des œuvres permet, nous le verrons, une modification non négligeable bien que modeste, des habitudes de lecture des élèves.

En fait, les écrits intermédiaires révèlent que peu d'élèves vont jusqu'au bout de leur travail d'écriture. En revanche, tous s'y soumettent puisque le professeur donne ce temps de réflexion en classe. Les élèves, même s'ils ne notent parfois qu'une phrase, même s'ils jettent cet écrit à la fin du cours, ont commencé un travail de réflexion. Il est plus que probable que la qualité des résultats obtenus vient finalement non des écrits intermédiaires eux-mêmes, mais de la mise en

³⁴⁸ Annie Rouxel emprunte cette expression à Philippe Lejeune, « Les souvenirs de lectures d'enfance de Sartre » », dans *Lectures de Sartre*, textes réunis et présentés par Claude Burgelin, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 1986, p. 51, cité par Rouxel A., dans *Le Texte du lecteur*, op. cit., p. 117.

³⁴⁹ *Ibidem*.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 118.

place de l'activité réflexive qu'elle suppose. Dans ce cas, l'écrit est « un véritable médiateur cognitif qui [...] permet d'accéder à un univers plus distancié, plus symbolique³⁵¹ ».

Ce que nous observons régulièrement, c'est la mise en place de ce que Régine Delamotte-Legrand et Marie-Claude Penloup appellent le *rituel de passage à l'écriture*³⁵². Il est fait d'un moment de flottement et d'un passage à l'acte, véritable « franchissement d'un seuil³⁵³ ». Ce moment de flottement, les auteures l'expliquent par la difficulté de l'exercice : « La difficulté est telle qu'on fait tout pour *retarder ce moment fatidique*³⁵⁴ ». Notre hypothèse, mais nous ne pouvons la vérifier, est que lors de ce franchissement, la réflexion est amorcée et le travail cognitif enclenché. C'est sur cette mise en activité, souvent vécue par le professeur comme un temps difficile ou rien ne semble se passer, que pourtant tout se joue.

En outre, nous pensons que l'écriture favorise la prise en compte de la subjectivité de la lecture des élèves. Les élèves rendent compte de leur lecture singulière en utilisant leurs exemples personnels. Notre travail finalement se situe dans ce qu'Alain Trouvé nomme « la critique écrite », c'est-à-dire une forme plus ou moins (ici plutôt moins) savante qui « oscille avec un bonheur inégal entre respect du texte à lire et utilisation de ce dernier comme prétexte à règlement de compte³⁵⁵ ». Le professeur en refusant de donner une interprétation figée des textes laisse place à la réflexion.

Si cette démarche est adoptée de manière systématique dès la Seconde, une expérience ponctuelle a été menée et ses effets mesurés en Première. Nous relatons les résultats de cette expérience pour expliquer les effets immédiats de cette démarche et les résultats au long cours de notre recherche.

³⁵¹ Portelette A., « Écrire pour mieux lire », dans Le Français aujourd'hui, *Penser à l'écrit*, n°174, 2011/3, p. 70.

³⁵² Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M., *op. cit.*, p. 60.

³⁵³ *Ibidem*, p. 24.

³⁵⁴ *Ibid.* Souligné par les auteures.

³⁵⁵ Trouvé A., « Le texte de lecture comme texte du lecteur », dans Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (*dir.*), *Le Texte du lecteur*, *op. cit.*, p. 34.

Exemple de Frankenstein

Pour préciser notre propos nous livrons ici quelques éléments des résultats obtenus lors de l'étude de *Frankenstein ou le Prométhée moderne* de M. Shelley, en Première³⁵⁶. L'objectif est la réalisation d'un exercice d'écriture réflexive sur la lecture et l'interprétation du texte en fonction de l'objet d'étude dans lequel il s'inscrit : « L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations ». La question finale est formulée ainsi : « Montrez que le roman *Frankenstein* permet une réflexion sur les risques liés aux progrès scientifiques ».

Nous avons procédé à une comparaison des écrits terminaux dans les deux classes observées. Les extraits choisis et la trame envisagée pour l'étude de l'œuvre sont les mêmes, seule la méthode diffère. Dans la classe de secrétariat, en effet, les élèves notent les éléments de réponse que le professeur valide, les bilans de séances sont faits par le professeur ou bien construits dans l'interaction pédagogique ; seule la question finale est proposée en écrit de manière totalement autonome. Dans la classe de vente, en revanche, les élèves sont sollicités pour noter leurs impressions de lecture lors de la phase de lecture et ils doivent passer systématiquement par écrit les différentes phases de la démarche menées préalablement à l'oral. Nous donnons à chaque séance un peu de temps pour que les élèves mènent l'activité d'écriture et notamment le bilan de l'étude des textes. Le questionnement passe par les impressions des élèves et le débat oral. Les différents écrits de travail sont menés de manière autonome. « Ce sont des écrits destinés à accompagner et stimuler l'activité réflexive, [...] de (re)formulation immédiate d'une leçon, d'ébauche d'un projet explicatif³⁵⁷ ».

Précisons que l'exercice d'écriture finale est réalisé dans un délai assez long après la fin de la séquence. En effet, de nombreux élèves se contentent de l'écoute en classe pour retenir quelques éléments de la leçon qui leur permettent, dans le court terme, d'être relativement performants. Notre idée est de limiter le recours à cette mémoire immédiate. Les élèves de chaque classe ont donc fait

³⁵⁶ Ce travail a fait l'objet d'une communication lors du colloque international, *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissages de la maternelle à l'université*, Colmar, les 21, 22 et 23 mars 2012, Organisé par l'Université de Strasbourg, IUFM d'Alsace et LiLPa, Didactique des langues.

³⁵⁷ Chabanne J.-C., Bucheton D., (dir.) *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire, l'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, 2002, p. 26.

l'exercice d'écriture six semaines après la fin du cours. En outre, nous pensons que l'appropriation de l'œuvre se fait souvent *après coup*, comme l'indique le titre de Brigitte Louichon³⁵⁸. La même remarque est formulée par B. Shawky-Milcent à propos d'un exercice en classe qui clôt l'étude du *Père Goriot*. Alors que les émotions ne semblaient pas accompagner les premières notes de lecture, l'émotion « surgissait, enfin, à contretemps, dans cet écrit, une fois le roman complètement refermé, intériorisé, tout simplement compris³⁵⁹ ». Dans notre travail, cet *après coup* est observé par les textes obtenus lors de la question finale. Celle-ci fait l'objet d'une étude comparée des résultats en fonction du profil des classes et des élèves.

Lors de cette expérience, nous avons noté plusieurs différences entre les deux classes qui révèlent le rôle de l'écrit autonome systématique proposé dans la classe de vente. Nous nous concentrerons ici sur les écarts de l'ordre du contenu³⁶⁰.

La différence majeure nous semble très fortement liée à cette autonomie dans l'écriture. Dans la classe de secrétariat, en effet, six élèves proposent des exemples relevant d'une lecture consensuelle qui les conduit à des contresens sur la lecture de l'œuvre. Cette lecture ne permet pas de faire le lien entre l'œuvre et un discours sur la science en général, ce qu'impose le sujet. Les élèves cherchent des cas de scientifiques qui reproduiraient exactement la même expérience que Frankenstein. Les exemples proposés sont donc essentiellement des exemples relatifs à la création de la vie : cinq élèves font référence au clonage, un autre aux possibilités de greffe, un autre encore à la chirurgie esthétique, et enfin, moins évident mais dans ce même registre, le dernier parle de la possibilité de faire des robots. En somme, pour ces élèves, le roman *Frankenstein* ne parle pas de la science au sens large mais de la possibilité qu'a l'homme de créer la vie, ce qui est vrai bien sûr. Cependant, cette lecture est univoque et consensuelle. En outre, elle n'interpelle pas vraiment les élèves. Ils répondent en effet, que si M. Shelley a fourni une réflexion sur la science valable à son époque, cette réflexion est

³⁵⁸ *Op. cit.*

³⁵⁹ Shawky-Milcent B., *op. cit.*, p. 253.

³⁶⁰ Nous notons, en effet, des différences formelles importantes mais il nous semble impossible d'affirmer qu'il s'agit des effets de la lecture et de l'écriture autonome des élèves. En outre, ce sont les effets de fond qui nous intéressent.

aujourd'hui tout à fait dépassée. Aussi, les élèves développent-ils uniquement des opinions positives sur la science d'aujourd'hui. Plusieurs d'entre eux semblent même soulagés de vivre à une époque où le danger n'existe plus : comme le souligne une élève à propos de naissances hors du ventre de la mère : « de toute façon c'est interdit ! ». Le débat est clos. L'œuvre finalement, est lue comme un témoignage de l'époque et la dimension symbolique échappe à ces élèves.

Dans la classe de vente en revanche, les exemples employés pour faire le lien entre l'œuvre et l'actualité scientifique sont variés ainsi que les raisons pour lesquelles la science peut présenter un risque. Deux élèves mentionnent par exemple Internet et les jeux vidéo. Pour le premier, Internet peut envahir la vie privée, telle cette créature qui échappe à Frankenstein et l'empêche de vivre. Pour le second, le joueur de jeux vidéo peut se couper de sa famille par passion du jeu comme Frankenstein par passion pour la science. Deux autres élèves font référence au nucléaire, l'un en précisant que lors de la catastrophe de Fukushima, la bête a échappé à son créateur imprudent. Enfin, un autre élève nous étonne en donnant une interprétation toute particulière de ce livre. Pour lui, M. Shelley a fait un « clin d'œil » à Dieu et aux hommes car si Dieu a créé l'homme, alors il ne l'a pas éduqué et c'est pourquoi aujourd'hui l'homme détruit la planète.

La différence majeure entre ces deux classes réside dans le fait que plusieurs élèves de la classe de secrétariat sont incapables de saisir la portée symbolique de l'œuvre. Ils restent fidèles à la lecture du professeur sans en percevoir les enjeux. En revanche, dans la classe de vente, si certains élèves sortent du cadre de l'objet d'étude, ils montrent tout de même une certaine capacité à transposer l'œuvre sur d'autres terrains que la seule lecture consensuelle révélée par le professeur. Certains élèves vont même plus loin. Par exemple, une jeune fille fait le lien entre cette œuvre et d'autres questions de société comme celle de la drogue. Elle explique que le drogué est dans la même situation que Frankenstein : il est dans l'impossibilité d'assumer ses actes, il fuit la réalité, s'éloigne de son entourage. En somme, la créature serait une métaphore de cette substance. Dans ce cas, le parallèle évoqué par l'élève révèle une capacité à laisser l'œuvre entrer en écho à une expérience personnelle. L'élève lit de manière subjective l'œuvre et en rend compte dans ce travail. Certes, il ne s'agit plus de science mais cette erreur nous semble facile à résoudre car il suffit de revenir à la consigne d'écriture. En outre, cette consigne ne nie pas la lecture de l'élève, elle

propose un autre axe de lecture. En revanche une lecture consensuelle, ne reposant sur aucune réflexion personnelle, pose davantage de question à l'enseignant et au chercheur, notamment dans l'apprentissage de l'élaboration d'un discours personnel sur la lecture. C'est bien l'appropriation de l'œuvre qui est en jeu dans ce dispositif et nous voyons clairement que le passage par l'écriture autonome systématique permet cette appropriation.

Il est donc impossible de se servir des mêmes catégories d'erreurs pour les deux classes. Les élèves de la classe de vente ne font aucun contresens interprétatif lorsque ceux de la classe de secrétaires en font six. Le problème principal dans la classe de vente est que certains élèves ne font pas référence à l'objet d'étude sur lequel ils sont interrogés. En effet, ils sont six à raconter l'œuvre et l'aventure de Frankenstein sans faire mention du questionnement sur la science. Pourtant, une introduction permet aux élèves de rattacher leur résumé au sujet. C'est bien l'histoire de Frankenstein, le scientifique zélé, qu'ils racontent³⁶¹.

En fait, les élèves de la classe de secrétariat semblent ne pas s'être appropriés l'œuvre alors que les élèves de la classe de vente ont fait le lien entre le livre et l'objet d'étude d'une manière plus personnelle. Finalement, les élèves qui ont résumé l'œuvre, s'ils présentent une difficulté d'écriture, n'ont pas de problème de compréhension de l'œuvre ou du sujet car tous font référence aux événements scientifiques dans leur récit : Frankenstein n'assume pas sa découverte et transgresse les règles éthiques. Aucun élève de cette classe ne dit qu'aujourd'hui le danger est passé.

Nous constatons pourtant que les éléments étudiés en classe reviennent globalement dans les écrits des élèves de la classe de vente. Aucun élève n'est tout à fait démuné devant la question lorsque quatre élèves ne peuvent écrire plus de dix lignes dans l'autre classe. Les éléments de l'étude faite en classe sont les mêmes : l'enthousiasme exacerbé de Frankenstein devant les possibilités de la science, sa responsabilité qu'il n'assume pas, l'abandon de la créature qui échappe à son créateur et finit par le détruire. Mais l'appropriation de l'œuvre est tout à fait différente d'un élève à l'autre dans la classe de vente et chacun peut, à sa guise, prendre les exemples qui lui parlent car, à aucun moment, un exemple du

³⁶¹ Notons au passage que dans la classe de vente, nous trouvons davantage de textes ayant une introduction. Il semble que l'habitude d'écrire de manière autonome permette également d'améliorer la structure d'ensemble du texte.

professeur n'a été imposé. Dans leurs écrits, les élèves peuvent donc mobiliser des exemples variés ou ne pas en donner selon que l'œuvre entre en écho avec leurs centres d'intérêts ou leur personnalité. Finalement, il s'agit là du début d'élaboration d'un texte de lecteur, c'est-à-dire, selon la formule d'Annie Rouxel, « d'un métissage du texte de l'auteur et de l'imaginaire du lecteur³⁶² » auquel s'ajoute ici, probablement, celui du professeur. Comme le souligne Alain Trouvé, « c'est à travers les mots que s'effectuent la socialisation et l'accès du sujet à la maîtrise, relative, du symbolique³⁶³ ». Ainsi, la mise en mots de la lecture singulière des élèves permet-elle cet accès au sens, et une appropriation suffisante de l'œuvre pour qu'elle intègre la *bibliothèque intérieure* de l'élève et qu'elle puisse être réinvestie.

Enfin, sur le terrain de la lecture littéraire, il nous semble que l'acte d'écrire permet également de rendre effectif le temps de la réflexion et de la distance qu'elle impose. La lecture littéraire oblige, en effet, à une certaine lenteur réflexive qui seule permet la distance nécessaire à l'interprétation du texte. Cela nécessite un apprentissage. La culture actuelle, culture de consommation, mettant en valeur l'immédiateté du plaisir est *a priori* difficilement compatible avec la lecture littéraire qui nécessite un temps de lecture, et de relecture parfois, objet de plaisir. L'écrit autonome, dans cette expérience, permet cette relecture après débat sur le texte en classe. L'élève prend donc le temps de *faire le tri* dans ce qui a pu se dire, relit peut-être l'extrait, prend le temps de laisser les mots résonner en lui³⁶⁴. Dans ce dispositif, il s'agit de permettre aux élèves, par le biais de l'écriture, d'apprendre à lire.

Finalement, ce travail montre que, pour beaucoup d'élèves, l'écrit est nécessaire à la construction de la pensée, il permet de faire émerger une démarche que l'oral ne fera peut-être qu'effleurer. En passant par l'écrit personnel, l'élève engage une réflexion. L'important est le mouvement de la pensée qui commence.

³⁶² Rouxel A., « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », dans *Le Français aujourd'hui, Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, n°157, 2007/2, p. 71.

³⁶³ *Op. cit.*, p. 31.

³⁶⁴ Certains élèves soulignent ce retour sur le texte lors de l'activité d'écriture et le bénéfice qu'ils en tirent. Nous retiendrons l'exemple de Théo, lors de l'entretien reproduit en annexe IV, B, 2, Théo, *items* 24 à 27. Il explique que ce travail l'oblige à relire le texte. Et celui de Yelin qui explique que l'écriture l'aide à comprendre le cours, *ibidem*, Yelin, *items* 20 à 24.

Peut-être que cette recherche ne vaut que pour ces élèves. Toutefois, il est important d'observer ces élèves en rupture scolaire pour saisir que seule la variation pédagogique peut permettre à *tous* les élèves de s'y retrouver. Pour ne laisser personne au bord du chemin il faut donner à tous et à chacun la possibilité de construire son savoir et sa pensée.

Pourtant, l'écrit systématique, pas plus que le carnet de lecture, ne semble vraiment opérationnel pour que les élèves accèdent à la lecture littéraire sans un dispositif complémentaire de retour au texte ou d'apprentissage parallèle de cette écriture réflexive que nous cherchons à construire. Plusieurs chercheurs ont déjà montré la nécessité de compléter le dispositif du carnet ou de l'accompagner³⁶⁵. Nous engageons cette démarche complémentaire en classe en favorisant les échanges oraux à chaque phase de la lecture de l'œuvre.

Partage des subjectivités

L'activité d'écriture, qu'elle soit faite sous forme de carnet ou d'écrits scolaires ne va pas sans l'association à d'autres dispositifs qui l'engagent et la nourrissent. Rappelons-le l'activité d'écriture engage et nourrit elle-même l'activité de lecture. Le cours de littérature est, traditionnellement et comme l'ensemble de l'activité scolaire, d'abord oralisé. L'enseignant questionne ou bien dispense un savoir, suscite des interrogations dans une interaction verbale. Depuis plusieurs années, considérant que l'élève est à la fois au centre de son apprentissage et acteur de celui-ci, les activités orales en classe se modifient. Elles passent de la parole toute puissante du professeur à l'interaction entre pairs, régulée par le professeur. Dans l'idéal, le professeur ne dispense plus le savoir mais le fait construire par les élèves eux-mêmes.

Pour notre part, le dispositif proposé tend à prendre en compte les deux positions du lecteur que met à jour Louise Michelle Rosenblatt.

La première concerne la sphère privée de la lecture en train de se dérouler. Rosenblatt parle d'une position « esthétique ». C'est le flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments

³⁶⁵ Citons par exemple les travaux de S. Arh, ceux de P. Joole, et A. Schneider, nous reviendrons sur leurs travaux à propos des carnets de lecture qui font partie du protocole de recueil de données.

de fusion ou de conflit avec le texte et qu'il alimente dans la conscience du lecteur. La seconde position est orientée vers l'utilisation du texte une fois la lecture achevée. Rosenblatt parle d'une position « efférente » : transmettre une information, un résumé à autrui, agir selon les instructions contenues dans le texte, ou encore, reprendre ses premières impressions ou « semences de lectures » pour en discuter avec ses pairs et élargir son interprétation après coup³⁶⁶.

Le carnet de lecture et la première phase de l'écrit systématique ambitionnent de rendre consciente la première position du lecteur. Le débat interprétatif propose de faire vivre la seconde. Bien sûr, dans une lecture véritable, les deux positions se mêlent, et nous verrons que les formes que revêt le carnet sont parfois proches de la seconde position. Cependant, ici, il s'agit de faire éprouver les deux positions comme expérience de lecture à la fois singulière et entrant dans le champ de la socialisation.

Aussi, deux dispositifs principaux sont-ils proposés aux élèves : le premier ressemble aux cercles de lecture. Il s'agit d'un dispositif didactique qui permet aux élèves « rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes³⁶⁷ ». Le second, sans doute plus classique, et pour tout dire le plus fréquent, est l'interaction des élèves avec le professeur positionné lui-même comme un lecteur subjectif. Dans ce cas, nous considérons que le professeur est un modèle explicite de lecteur, dans la mesure où il « partage avec enthousiasme son amour de la lecture³⁶⁸ » mais aussi, parce qu'en livrant sa propre subjectivité, il incarne le droit qu'il accorde aux élèves. Il leur accorde donc la possibilité d'une autre lecture, respectant ainsi le pacte de départ.

Dans une certaine mesure, nous tentons de motiver les élèves en établissant des habitudes de lectures considérées comme facteurs de plaisir : la lecture à haute voix par le professeur, par exemple, mais aussi et surtout, nous laissons les élèves parler librement des livres. Ces habitudes, dont nous avons vu qu'elles manquaient largement aux élèves de lycée professionnel, sont intégrées aux *rituels* de classes. Petit à petit, durant les trois ans, quelques élèves viennent à la fin d'un cours montrer le livre qu'ils sont en train de lire, ou proposer au

³⁶⁶ Terwagne S., Vanhulle S., Lafontaine A., *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 18.

³⁶⁷ *Ibidem*, p. 7

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 11.

professeur un livre qui les a enthousiasmés. Il est fort probable que cette réaction soit le fait d'un manque comblé, en partie, par les habitudes de classe ; le professeur de français devient un interlocuteur pour parler des livres qu'on lit, ou qu'on envisage de lire.

Outre une motivation à la lecture, ces dispositifs visent avant tout, par le partage des subjectivités, à favoriser l'activité interprétative des élèves. Le sens, discuté, débattu, négocié est créé dans les échanges. Chacun peut rendre compte de sa lecture singulière, et enrichir ainsi celle des autres lecteurs. Les erreurs de lectures sont considérées en opérant un retour au texte, questionnées parfois comme signes d'un investissement singulier, d'un écho du texte en soi ; elles ne sont pas stigmatisées.

Si la différence entre subjectivité nécessaire et subjectivité accidentelle est questionnée et utilisée dans la classe, l'une et l'autre ont leur place. En effet, les interactions entre pairs permettent aux élèves de saisir ce qui est du domaine de l'interprétation possible des textes. La vision qu'ils ont de Meursault dans *L'Étranger* par exemple, alors qu'il n'est pas décrit est forcément subjective et construite par l'imaginaire du lecteur. En revanche, s'ils le voient algérien « de souche », c'est-à-dire, s'ils en font un arabe, le groupe de pairs réagit en retournant au texte. Les confusions liées à une lecture superficielle ou bien au contraire trop investie émotionnellement sont rectifiées par le groupe. Cependant, ces lectures ne sont pas censurées. Certains investissements sont possibles même s'ils ne correspondent pas tout à fait aux interprétations habituelles et reconnues de l'œuvre. Un élève, lui-même Marocain, peignant Meursault comme un étranger en phase d'intégration, lit l'œuvre en fonction de sa propre vie, de son expérience, de ce qu'il projette³⁶⁹. Cependant, il n'est pas nécessaire d'écarter cette lecture. Les élèves entre eux, d'ailleurs, l'acceptent même s'ils n'y adhèrent pas. En revanche, l'élève en question enrichit sa lecture de celles des autres et se questionne sur l'aspect symbolique du titre. Il n'est donc, à notre avis, pas besoin de censurer les lectures singulières, elles s'enrichissent mutuellement, posant de multiples questions à chacun, permettant l'écoute de l'autre et l'écoute de l'autre en soi, l'altérité en somme.

³⁶⁹ Nous questionnerons plus précisément ce positionnement sur l'œuvre dans le chapitre 6.

Ce sont ces échanges entre pairs qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qui se joue lorsqu'il lit. En outre, les élèves apprennent en écoutant d'autres interprétations à ouvrir le sens des œuvres en se décentrant. Ils prennent de la distance après des phases de forte implication parfois et s'il ne s'agit pas de modifier leur lecture intime, il s'agit de leur permettre de la percevoir comme leur singularité et comme un espace de rencontre avec soi et les autres. Il s'agit donc de favoriser le processus dialectique entre une lecture impliquée et subjective et une lecture plus distanciée. L'une n'éliminant pas nécessairement l'autre. Dans les situations didactiques évoquées – à savoir le débat entre pairs et l'interaction pédagogique - le rôle du professeur se trouve dans les consignes qu'il donne, les relances, les recadrages et les échanges qu'il favorise, il s'agit de ce que Jérôme Seymour Bruner appelle l'étayage³⁷⁰.

L'articulation entre les phases de lecture autonome et les phases de socialisation des lectures singulières passe par le carnet ou le premier travail d'écriture systématique dans lequel il s'agit de livrer, par écrit, sa vision de l'œuvre. Afin de dédramatiser un peu les lectures singulières, nous procédons en outre, à une forme d'atelier d'écriture, notamment autour des écrits d'invention. Le courant des ateliers d'écriture, né à la fin des années soixante, répond au besoin de renouveler l'approche de l'écriture en classe³⁷¹. Nous l'utilisons avec le double objectif de permettre le passage à l'écrit mais aussi comme vecteur des débats interprétatifs sur les œuvres.

Après l'écriture d'un premier jet ou d'un projet d'écriture, l'élève partage ce texte avec les autres dans une lecture oralisée par l'élève lui-même, le professeur ou un camarade. Cette activité, particulièrement utilisée en Seconde permet de dédramatiser l'erreur de lecture. Chaque texte est critiqué par le groupe d'une manière constructive. Le seul interdit est la critique malveillante ou gratuite. Là encore, le partage permet à tous de profiter de la lecture singulière de chacun mais aussi de l'identification et du traitement des erreurs multiples qui tiennent à la langue, au non-respect de la consigne, à l'incorporation incomplète des démarches littéraires étudiées. Le partage des erreurs est un geste important dans les classes. L'élève n'est pas seul face à ses difficultés, il perçoit que les

³⁷⁰ Bruner J. S., *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, cité dans Tewagne, *op. cit.*, p. 17.

³⁷¹ Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M., *op. cit.*, p. 33.

autres ont aussi des lectures erronées de l'œuvre, ou de la consigne. Ce système d'atelier peut-être proche de ce que propose François Le Goff lorsqu'il demande aux élèves de partager leur regard sur deux productions d'un autre élève. Il s'agit pour lui :

*d'installer le sujet lecteur dans une position de questionnement susceptible de développer le retour réflexif sur son propre écrit et plus largement d'accorder aux phénomènes textuels rencontrés dans les lectures un intérêt plus grand*³⁷².

Ajoutons pour être tout à fait exacte, que cette forme de l'atelier ne concerne pas l'écrit du carnet, qui lui, est personnel. À aucun moment, les phases d'interaction n'obligent les élèves à livrer leur lecture, telle qu'ils la conçoivent dans ces écrits. Cependant, les débats générés par les lectures singulières de quelques élèves au début de l'interaction permettent souvent à chacun de trouver sa place : l'un ajoutant un argument en faveur de telle interprétation, l'autre acquiesçant simplement une lecture. Ainsi, comme le souligne Anne Jorro : la co-activité interprétative ne part-elle pas des contenus de savoirs mais elle y conduit³⁷³. Notons au passage que le rôle du professeur est très important pour que tout se déroule pour le mieux. Il doit favoriser l'écoute de chacun et la prise de parole de tous, sans la forcer.

Cette recherche met donc en pratique ce que certains chercheurs ont déjà proposé, à savoir d'inclure davantage de partage des lectures dans les lycées. Pour l'élève, la classe devient un espace pour raconter ce qu'il aime dans les œuvres. Celles-ci lui servent probablement à se construire comme jeune adulte, et comme sujet. Cependant dans notre dispositif, le partage des impressions de lecture, s'il est un élément clé, ne fonctionne quasiment que pour les œuvres scolaires. Or, dans la plupart des carnets, ce sont des lectures personnelles dont il est question et nous sentons bien la nécessité de prendre en compte ces lectures à un moment ou à un autre. Le plaisir de lire, en effet, est aussi en lien avec celui de partager. Ce partage appartient autant à l'intimité du lecteur qui rencontre la voix d'un autre dans l'œuvre que le partage avec un autre lecteur, voire avec une communauté.

³⁷² *Op. cit.*, p. 294.

³⁷³ Jorro A., « D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action ». Discussion en ligne : *Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens ?* INRP, cité dans Ahr S., « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture », dans AEBY S. (éd.), *Enseigner la langue et la littérature – Des dispositifs pour penser leur articulation*, Diptyque, 21, Presses Universitaires de Namur, 2011, p. 161.

Cela semble aller de pair avec un vrai besoin de reconnaissance pour les élèves parfois en échec scolaire. Nous le voyons souvent apparaître dans les carnets de lecture et particulièrement avec celui d'Anaïs, dont nous allons parler plus loin : le carnet est un élément de valorisation de ce qu'aime l'élève et de ce qu'il *est* aussi. Voyons maintenant ce qui a été mis en place pour recueillir les données sur la lecture des élèves.

C. Une démarche qualitative : dispositif de recherche et recueil des données

Les données ont deux objectifs principaux que nous déroulerons d'ailleurs de manière chronologique. D'une part, il s'agit de dresser un état des lieux de la situation de la lecture des élèves à l'entrée en Seconde et d'autre part, d'établir une mesure des modifications de ces lectures en trois ans, en fonction du dispositif retenu. Les données concernent la lecture scolaire des élèves dans l'impact qu'elle a sur leur lecture personnelle et sur leur rapport au monde. Nous travaillons donc sur leur lecture personnelle autant que sur leur lecture scolaire, dans ce qu'elles ont chacune d'intime et de singulier, mais aussi dans les influences que l'une a sur l'autre.

Le dispositif de recueil des données se fait en un double mouvement : le recueil ponctuel face à des situations de lecture et la comparaison de données objectives recueillies de manières récurrentes sur trois ans. Il s'agit, nous l'avons dit, d'une recherche longitudinale. En outre, comme nous souhaitons conduire une démarche qualitative, nous nous attarderons sur des cas particuliers d'élèves. Dans les deux classes, nous avons sélectionné quelques élèves que nous suivons sur les trois ans de manière plus fine que l'ensemble des deux groupes. Cependant, les élèves sont observés dans leur singularité par rapport à l'ensemble des classes. C'est pourquoi, nous avons bâti une série d'indicateurs permettant de travailler le profil des classes et l'évolution de leur représentation de la lecture de manière globale, et même parfois statistique. C'est ce double mouvement d'observation : élève singulier, groupe classe, mais aussi données ponctuelles, données longitudinales qui donne à notre travail son intérêt et sa pertinence.

Une série d'outils permet donc l'observation fine des élèves et des classes sur trois ans : autobiographies de lecteurs, enquêtes, entretiens et carnets de lecture en sont les principaux, auxquels s'ajoutent ponctuellement des travaux d'élèves lors des études d'œuvres communes aux deux classes.

Les autobiographies de lecteurs

L'autobiographie de lecteur est à la fois l'outil premier de notre recherche et le point de comparaison entre les deux dates clés de l'aspect longitudinal de notre recherche : l'entrée des élèves au lycée en Seconde, en septembre 2010 et la classe de Terminale, en avril 2013. En effet, à partir de l'autobiographie et de la première enquête, nous avons procédé à la sélection de l'échantillon d'élèves observés et à l'aide de ces deux outils également, nous avons établi les premiers profils de classe. Cependant, c'est en demandant en Terminale, soit trois ans plus tard, les mêmes exercices aux élèves des deux classes que nous établissons le dernier tableau de notre recherche.

Nous pensons tout de même qu'elle est un moment important pour les élèves à l'entrée en Seconde.

C'est parce qu'il se raconte que le sujet se construit en tant que sujet et qu'il prend conscience en les disant d'un certain nombre de traits constitutifs de son identité, lesquels en se racontant se nouent et font apparaître des liens³⁷⁴.

Le statut de cette autobiographie est ambigu puisqu'il s'agit d'un exercice pour le chercheur qui pourtant permet à l'élève d'entrer dans une réflexion sur soi. En outre, il ne s'agit pas d'un travail qui fera l'objet, *a priori* d'une réflexion construite, il permet pourtant d'ouvrir un temps de réflexion qui n'est pas dénué d'intérêt.

Ce que je dis de moi à un autre me questionne réflexivement, m'oblige à déconstruire mon expérience pour la reconstruire, la resignifier pour mon interlocuteur, la mettre à distance et la repenser. L'identité personnelle se construit plus fortement dans la narrativité qu'ailleurs³⁷⁵.

Commencer l'année scolaire et, mieux encore, l'entrée au lycée par un travail de ce type, donne, à notre avis, le *ton* à l'ensemble du cours de lettres. Il s'agit de travailler sur sa propre posture de lecteur ou de non-lecteur et la parole de l'élève, quelle qu'elle soit, est accueillie.

³⁷⁴ Bertucci M.-M., « La notion de sujet », dans *Le Français aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 17.

³⁷⁵ Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M., *op. cit.*, p. 48.

Annie Rouxel interroge l'utilisation de l'autobiographie de lecteur à l'école³⁷⁶ et notamment, l'intérêt pédagogique de cette pratique pour de jeunes lecteurs. Cette pratique, en effet, étant celle de grands lecteurs adultes, il semble « paradoxal de proposer cette démarche à de jeunes lecteurs, voire à de faibles lecteurs³⁷⁷ ». Les élèves n'ayant pas de goût pour la lecture, l'autobiographie de lecteur risque fort de se transformer en autobiographie du dégoût de lire. Or, ceci n'est pas simple à avouer à son professeur de français, supposé grand lecteur lui-même. En outre, le cadre scolaire dans lequel l'élève livre sa réflexion peut conduire à « livrer l'image d'un lecteur contraint³⁷⁸ ».

En revanche, l'autobiographie de lecteur permet aux chercheurs de montrer « comment se déterminent les goûts littéraires et l'identité de lecteur³⁷⁹ » et de mesurer la place de l'identification dans la réception des textes. L'intérêt scientifique est donc essentiellement celui de montrer des mécanismes dominants dans la construction du sujet lecteur. En outre, en comparant les deux autobiographies de lecteur des mêmes élèves entre la Seconde et la Terminale nous pensons pouvoir évaluer notre dispositif et peut-être même l'intérêt et les effets de la lecture pour les adolescents en lycée professionnel.

A. Rouxel parle aussi de l'autobiographie de lecteur comme d'un « acte fondateur » d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer³⁸⁰ » ; la comparaison des deux autobiographies permettra de percevoir cette construction. Dans nos annexes, nous livrons successivement les autobiographies des élèves de Seconde et de Terminale car notre travail partira de l'identité de chaque lecteur en Seconde pour percevoir, à la fin de l'étude, les changements éventuels dans le rapport aux livres. En outre, plus que l'identité littéraire, c'est l'identité du sujet qui se construit à travers ou à partir du discours qu'il tient sur la lecture. En effet, A. Rouxel explique que l'identité littéraire est en quelque sorte à double entrée : « identité révélée et construite par la littérature mais aussi décrite par cette dernière³⁸¹ ». C'est donc l'évolution de l'individu qui

³⁷⁶ Rouxel A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », dans Rouxel A., Langlade G., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, op. cit.*, p. 137.

³⁷⁷ *Ibidem*, p. 139.

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 140.

³⁷⁹ *Ibid.*, p. 137.

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 141.

³⁸¹ *Ibid.*, p. 139. La notion d'identité littéraire, nous dit encore A. Rouxel, suppose une « sorte d'équivalence entre soi et des textes ». Le sujet se construit donc avec et par la lecture, mais aussi par « son rapport à la langue, à l'écriture, à la singularité de manière de lire ».

nous intéresse ici et la manière dont la lecture peut accompagner son parcours d'élève et d'homme.

Les enquêtes

Les enquêtes ont les mêmes fonctions que l'autobiographie de lecteur. Il s'agit à la fois de cerner le profil des classes et de chaque élève mais aussi d'obtenir des données comparables sur les trois ans. La différence majeure tient dans l'aspect plus technique d'une enquête et de sa possible exploitation statistique.

Les enquêtes de Seconde sont conçues afin d'établir le profil des classes étudiées. Nous privilégions donc les aspects statistiques. Les questions qui portent sur l'orientation des élèves et leurs éventuelles difficultés en français permettent de cerner certaines récurrences dans l'orientation mais aussi dans la représentation que l'élève a de lui-même³⁸². Dans cette même optique, nous avons questionné les élèves sur leur rapport à la lecture : comment se perçoivent-ils et quelle quantité de livres lisent-ils³⁸³ ? Enfin, deux questions permettent d'élaborer le corpus des œuvres qu'ils lisent pour eux-mêmes et les souvenirs qu'ils ont des lectures du collège. Ces questions achèvent le portrait des classes. En croisant les données établies en Seconde entre l'autobiographie de lecteur et les enquêtes, nous affinons les profils des classes et nous mettons à jour certains paradoxes des déclarations d'élèves.

Afin de mesurer l'évolution de la lecture des élèves des deux classes, nous avons réitéré des enquêtes comparables chaque année. Certaines questions viennent s'ajouter ou bien disparaissent lorsqu'elles ne nous paraissent pas d'une grande utilité dans notre travail. Les questions d'orientation, par exemple, ne sont plus utiles après la Seconde. En revanche, nous pouvons observer les modifications dans la perception de soi lecteur grâce à la question qui porte sur la manière dont les élèves se considèrent : grand, moyen ou non-lecteur. Et nous

³⁸² Annexe I, B, 1, document source, questions 1 à 5. La première question concernant la profession des parents, que nous avons déjà exploitée a elle aussi une vocation statistique.

³⁸³ *Ibidem*, questions 6 et 7. La question 8 permet elle aussi de saisir la représentation des élèves sur la matière « français », elle servira en comparaison aux autres données et surtout entre les deux dates qui bornent notre recherche.

mesurons l'appropriation des œuvres par les questions portant sur les œuvres lues³⁸⁴. Enfin, la question portant sur les lectures personnelles permet d'observer l'évolution du corpus des œuvres lues par les élèves et de mesurer une éventuelle influence de la lecture scolaire sur la lecture privée.

Ainsi, pouvons-nous observer l'évolution des représentations des élèves sur eux-mêmes et leur rapport à la lecture sur les trois ans à l'aide de cet outil statistique. Cependant, nous utilisons aussi ces données dans les études plus fines que nous menons sur notre échantillon d'élèves. Dans ce cas, il ne s'agira plus de tendance mais bien de profils singuliers, ne valant que pour eux-mêmes.

Les entretiens

Alors que nos enquêtes et les premiers écrits permettent de cerner les profils des classes, nous sélectionnons dans chaque classe six élèves que nous rencontrons lors d'entretiens semi-guidés³⁸⁵. L'objectif est d'obtenir des informations complémentaires sur les déclarations des élèves effectuées dans l'autobiographie de lecteur, et dans les enquêtes, mais aussi de mesurer, au fur et à mesure de l'avancée de nos travaux, l'impact du dispositif. Nous comparons donc à chaque étape les données recueillies dans les entretiens selon la classe.

Les entretiens sont menés de façon semi-guidée. Une trame est construite afin que tous les entretiens abordent des éléments similaires et comparables. Cependant, nous laissons la liberté au lecteur de digresser à propos des questions et nous nous autorisons à creuser davantage avec tel lecteur des éléments inattendus. La méthodologie adoptée a pour objectif d'ouvrir à la singularité des lecteurs. Ces phases non directives permettent

de créer un climat de confiance, une empathie peu commune en donnant toute sa présence humaine à l'enquêteur pour que s'instaure un vrai dialogue qui laisse place aux souvenirs, aux craintes, aux envies de dire, aux non-dits³⁸⁶.

Nous voyons bien d'ailleurs à quel point certaines questions, que nous posons de manière récurrente, bloquent parfois l'entretien dans des domaines qui,

³⁸⁴ Cette question n'est pas posée en Seconde parce que nous établissons le corpus à l'aide de l'autobiographie de lecteur.

³⁸⁵ Les entretiens sont retranscrits dans les annexes IV, B. Ils sont classés par année et par classe.

³⁸⁶ Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M., *op. cit.*, p. 47.

finalement, n'éclairent pas beaucoup notre problématique, alors que certaines réflexions spontanées ouvrent la voie à de véritables révélations sur la singularité des lectures.

Globalement, les entretiens comprennent quatre parties qui constituent la trame des questions qui seront posées. En revanche, nous ne souhaitons pas figer les entretiens dans un ordre précis afin d'accueillir la parole de l'élève comme une parole singulière et digne d'intérêt. Nous abordons donc la perception de soi lisant. Cette première catégorie de questions est parfois diluée dans l'ensemble de l'entretien car peu de questions directes permettent vraiment de cerner cet aspect. Nous questionnons, en revanche, les résultats des enquêtes et relevons, en Seconde, les éventuelles contradictions entre les enquêtes et les autobiographies de lecteurs. Les deux années suivantes nous privilégions les évolutions éventuelles. La lecture personnelle des élèves et les effets de la lecture sont abordés à l'aide des carnets de lectures ou bien des enquêtes qui dévoilent le corpus des œuvres lues hors du temps scolaire. Nous engageons aussi l'élève à parler de ses projets de lectures. Nous abordons également les œuvres scolaires et les dispositifs didactiques mis en place. Nous nous basons sur les œuvres communes aux deux classes en particulier car elles permettent une comparaison des résultats en termes de représentations et de compréhension de l'œuvre³⁸⁷. Cependant, nous élargissons la question aux autres œuvres et aux représentations des élèves sur eux-mêmes. Il s'agit, là encore, de percevoir d'éventuelles modifications sur les trois ans. Enfin, nous engageons une discussion plus personnelle qui répond aux problématiques de chaque élève. Cette phase est une phase plutôt libre et surtout singulière, elle peut s'arrimer à une digression dans les propos de l'élève qui nous semble devoir être explorée. Pourtant, nous préparons cette partie de l'entretien en fonction des données déjà recueillies par ailleurs.

Lors des trois années, nous avons pu rencontrer les élèves une fois par an. Cependant, lorsqu'il y avait un absent ou une impossibilité de mener l'entretien, nous avons préféré annuler ce dernier. En effet, la contrainte que nous nous

³⁸⁷ Nous entendons par *représentation* à la fois l'appréciation de l'élève sur l'œuvre mais aussi l'imaginaire qu'il développe autour d'elle, et par *compréhension*, nous entendons l'interprétation qu'ils donnent à l'œuvre. Ces observations sont conduites lors de questions parfois indirectes pour permettre une plus grande liberté d'expression de l'élève que des questions frontales et directes peuvent déranger.

donnons est que ces rencontres pour une classe soient faites le même jour afin que les élèves ne préparent pas de réponses en fonction des récits des camarades. En outre, nous prélevons les élèves pendant leur cours, ce qui limite encore les possibilités de préparation. Dans l'ensemble, les élèves se prêtent de bonne grâce et avec sincérité aux entretiens. Nous percevons, en revanche, un besoin très fort de parler de soi qui dépasse largement le cadre de la lecture et nous avons parfois du mal à faire revenir les élèves sur le thème qui nous occupe. Théo, en Première, est un cas exemplaire de cette situation car il tente de faire dévier l'entretien sur sa perception du monde. Ces passages ne sont parfois pas retranscrits dans les annexes afin de ne pas les alourdir par des propos digressifs.

Les carnets de lecture

Le carnet de lecture est un autre dispositif qui devait initialement nous renseigner sur l'évolution de la lecture scolaire et personnelle des élèves sur trois ans. Finalement, il nous permet presque exclusivement de saisir les aspects personnels de la lecture des élèves et ce, surtout dans la classe de secrétariat. Nous avons vu que ce carnet se transforme dans la classe de vente en un exercice fait en classe, dans le cahier.

De nombreuses recherches sont aujourd'hui faites sur les carnets ou cahiers de lecture ou de littérature. Elles concernent particulièrement l'école primaire puisque les programmes y font référence dès 2003. Cependant, cette suggestion est assez floue et les pratiques sont très variées, le cahier est donc multiforme : parfois il est tenu de manière très libre par les élèves, parfois au contraire l'activité des élèves est encadrée par une consigne de l'enseignant. Il peut même contenir les synthèses du cours donnant un sens précis au texte. Nous considérons, pour notre part, que deux facteurs principaux sont en jeu qui permettent un investissement particulier du carnet au lycée. L'âge des élèves - environ dix ans dans la plupart des études - ne permet pas l'autonomie face à la lecture que nous pouvons attendre d'un élève de quinze à vingt ans. Le niveau des élèves est aussi très différent. L'apprentissage de la lecture littéraire qui se met en place au primaire est sans doute perçu différemment au lycée, particulièrement au lycée professionnel. Beaucoup d'élèves sont en rejet du

système scolaire et souvent le sens des activités proposées leur échappe. Ce dispositif a pour ambition de permettre de donner du sens à l'apprentissage de la lecture littéraire en réintroduisant le sujet lecteur dans la lecture.

Le carnet a été présenté aux élèves comme un outil personnel pour trois ans. Ce carnet est un croisement entre les trois pôles présents dans notre travail. Il doit servir les élèves, mais il peut aussi être utile au professeur et, dans le cadre particulier de notre étude, il est un outil de recherche.

Patrick Joole propose trois objectifs didactiques au carnet qui sont aussi les nôtres³⁸⁸. Le premier objectif est de faire comprendre ce qu'est « l'état de lecture³⁸⁹ ». Il s'agit pour nous de faire éprouver le plaisir de lire, voire de faire éprouver que la lecture peut être plus importante que l'œuvre elle-même dit P. Joole³⁹⁰. Ce carnet a donc pour fonction de faire sortir la lecture première de son statut d'activité scolaire et de permettre une certaine rupture d'avec les pratiques du collège. Cette rupture peut permettre, lorsqu'il en est besoin, de réconcilier l'élève et la lecture. Nous parions qu'à ces âges, pouvoir rendre compte d'une opinion toute personnelle sur les œuvres peut être un facteur de motivation. Le deuxième objectif est de favoriser la mémoire. Le carnet, en effet, permet d'avoir une *trace* des œuvres lues et d'évaluer ces effets sur le lecteur. Dès la classe de Seconde, il est présenté comme un outil utilisable au baccalauréat. En outre, et nous l'avons constaté dans le cas de l'écriture autonome systématique, en engageant l'élève dans la réflexion, l'écriture permet de mettre la pensée en mouvement. Il s'agit donc de favoriser l'enrichissement de la *bibliothèque intérieure* des élèves. Enfin, le carnet rend parfois visible les tentatives d'interprétation. Il est présenté comme un moyen d'exprimer sa lecture personnelle et intime de l'œuvre dans la solitude de la lecture. Il peut permettre à l'élève de prendre de la distance avec l'œuvre mais aussi avec sa posture de lecteur, notamment lorsqu'il relit son carnet. Une modification éventuelle de sa perception de l'œuvre peut alors apparaître dans ce carnet. Nous avons proposé, à ce propos, que les élèves laissent une page blanche après chaque lecture pour qu'ils puissent, justement, y revenir. Cependant, dans les carnets qui nous ont été

³⁸⁸ Joole P., « Le carnet de "lecteur de littérature" », dans Bulten M., Houdard-Merot V., *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, CRTE, Cergy-Pontoise, 2009, p. 291-304.

³⁸⁹ Il définit cet état comme une rêverie, un travail particulier de l'imagination qui fait de la lecture une expérience, *Ibidem*, p. 297, 299.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 299.

confiés, aucun élève n'a laissé cette page blanche. Dans ce cadre, ce carnet n'est pas évalué – et d'ailleurs pas évaluable puisqu'il est une expression spontanée – mais peut servir l'élève dans la préparation d'autres travaux. C'est une des ambiguïtés des carnets à l'école justement.

Au début de notre recherche, ce carnet était aussi destiné au professeur. Il peut, en effet, permettre à ce dernier d'apprécier l'investissement des élèves, d'examiner les différentes visions de l'œuvre, et d'ajuster le cours en fonction de la réception des élèves. Pourtant, le professeur de la classe de secrétariat n'a pas souhaité en faire cet usage, estimant que le carnet était un outil personnel et intime. C'est donc dans la classe de vente qui refusera pourtant de tenir ce carnet, qu'il devient, sous une autre forme, un outil pour le professeur. Cependant, le carnet reste avant tout personnel et intime : il est essentiellement la base du partage des subjectivités dans la classe et « associé à la pratique du débat interprétatif³⁹¹ ». Ainsi, un des termes clés pour définir cet objet est-il la confiance : confiance dans l'enseignant à qui l'élève livre une lecture singulière et personnelle de l'œuvre, sachant que cette dernière peut être tout à fait éloignée de ce que l'école attend ; confiance en soi aussi lorsque l'élève découvre que sa propre histoire peut permettre de renouveler la lecture d'une œuvre et que certaines singularités du lecteur sont dignes d'intérêt. L'utilisation du carnet dans la classe doit permettre aux élèves de livrer collectivement leur propre vision de l'œuvre. C'est sans doute un travail de longue haleine, mais nous pensons que le partage des subjectivités peut permettre de modifier le rapport du groupe classe face aux œuvres et à la lecture.

Enfin, ce carnet est aussi un outil d'observation pour notre recherche. Il doit donc permettre d'observer le rapport intime de l'élève avec l'œuvre. Un des axes de notre recherche est, en effet, de vérifier que la littérature « légitime » peut être le lieu d'un investissement affectif de l'élève. Nous pensons même que la littérature « parle » davantage aux élèves que certaines œuvres écrites spécifiquement pour eux. Mais ce carnet doit aussi permettre d'examiner à quelles conditions la lecture scolaire peut être le lieu d'un investissement de la part des élèves parfois non-lecteurs. Qu'est ce qui les motive ou au contraire les bloque ?

³⁹¹ Ahr S., « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture », *op. cit.*, p. 157 à 175.

Pour ces trois années il sera aussi, nous le verrons, un objet de dialogue avec le chercheur.

Afin de concilier ces objectifs, nous avons proposé une consigne assez vaste qui sera répétée oralement plusieurs fois au cours de ces trois ans, mais qui ne sera pas écrite afin de laisser aux élèves une plus grande liberté à l'expression des échos du texte en eux. Voici un texte type de la consigne donnée oralement aux élèves :

Consignez vos impressions de lecture ; votre vision du livre, de l'histoire des personnages, ce que vous en pensez, ce que vous ressentez.

Vous pouvez noter le contexte dans lequel vous lisez (le soir avant de dormir, dans le bus...); ce à quoi vous fait penser le livre ou une situation ; ce que vous aimez, ce que vous comprenez ou au contraire ce que vous ne comprenez pas....

Enfin, ce carnet vise à recueillir « le flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion, ou de conflits avec le texte³⁹² ». Il entre donc dans un dispositif de formation du sujet lecteur.

Dans les deux classes, le carnet a été présenté de manière sensiblement différente. En secrétariat, le carnet est acheté par le lycée, tous les élèves ont le même³⁹³. L'utilisation proposée par le professeur est libre et il ne sera pas du tout vu par lui. Sur les six élèves interviewés pendant trois ans dans le cadre de cette recherche, tous ont leur carnet et tiennent à le montrer les deux premières années. Mais lorsque le professeur de la classe change, en Terminale, le rappel est moins systématique et il tombe dans l'oubli pour cinq d'entre eux. Seule une élève se l'approprie d'une manière exemplaire : Anaïs. Globalement, les élèves notent leurs lectures scolaires et personnelles. Les élèves non-lecteurs ont bien compris cependant qu'ils pouvaient ajouter des films. En fait, les lectures personnelles sont celles qui dominent et une élève oublie même de mentionner les lectures scolaires. Nous estimons donc, pour la classe de secrétariat, que le carnet fait l'objet d'une appropriation satisfaisante les deux premières années. Cependant, il est fort

³⁹² Terwagne S., Vanhulle S., Lafontaine A., *Les Cercles de lecture*, De Boeck-Duculot, 2002, p. 18.

³⁹³ Il s'agit d'un carnet 11X17 de couleur rouge.

possible que les élèves qui ne participent pas à la recherche ne tiennent ce carnet que peu de temps.

Dans la classe de vente, en revanche, les élèves doivent acquérir eux-mêmes le carnet et il est possible de le fabriquer soi-même, d'utiliser un format singulier. La consigne est la même mais le chercheur est aussi leur professeur. Très rapidement, nous constatons que les élèves n'adhèrent pas au format du carnet. La deuxième année, seuls deux ou trois élèves tiennent à peu près régulièrement leur carnet sur le même support. L'un d'eux d'ailleurs l'utilise de manière tout à fait autonome et intime et refuse de le montrer. Quelques élèves en prennent un nouveau à chaque nouvelle lecture. Aucun élève n'apporte ce carnet lors des entretiens. Parfois, les élèves donnent une feuille volante pour faire partager leur lecture. En fait, la résistance à l'utilisation de ce carnet est immédiate. Peu d'élèves l'acquièrent tout de suite. Beaucoup de ceux qui en ont un au début de la recherche, l'oublient, le perdent, omettent de l'utiliser. Nous pouvons estimer que certains élèves souhaitent garder le secret sur ce qu'ils en font. Nous pouvons aussi supposer que le caractère ambigu de ce carnet explique cette résistance. En effet, il est à fois intime et partagé avec le professeur, personnel et collectif puisqu'il permet de partager la singularité d'une lecture. Peu scolaires, les élèves ne voient pas l'importance de tenir un carnet pour eux-mêmes alors qu'ils ont des difficultés à tenir un cahier de cours. Nous pensons aussi que cette résistance est liée au fait qu'il s'agit d'une classe mixte. Or, si le carnet fait partie de l'univers des jeunes filles qui écrivent des poèmes ou tiennent un journal intime, les garçons sont beaucoup plus réticents à cette pratique.

Cependant, que ce soit dans les carnets des élèves de secrétariat ou dans les feuilles volantes que donnent parfois à lire les élèves de vente, l'utilisation de ce carnet revêt des caractéristiques récurrentes qu'une élève, Anaïs, réunit quasiment toutes. Nous examinerons donc les récurrences de son carnet comme exemplaires de la manière de lire des élèves³⁹⁴.

³⁹⁴ Le contenu même du carnet sera en effet analysé dans l'étude longitudinale, nous proposons, ici d'observer comment les élèves s'approprient l'outil pour parler de leurs lectures. Les mêmes caractéristiques ont été observées lorsque nous proposons aux élèves de la classe de vente de livrer leurs impressions de lectures en classe, c'est à ce titre que le carnet d'Anaïs nous semble représentatif des pratiques scripturales des élèves des deux classes.

Le carnet d'Anaïs : quelques récurrences dans l'écriture de la lecture

Nous observons six catégories dans la manière de présenter les lectures, que ce soit dans le carnet ou dans les écrits systématiques demandés en classe de vente.

La première est constituée par les résumés des livres. Dans ce cas, l'élève donne parfois un avis plus ou moins motivé, mais le plus souvent nous trouvons une lecture assez désengagée. Nous pouvons identifier dans ces textes la première posture décrite par Dominique Bucheton, le *texte-tâche*³⁹⁵, à ceci près que la lecture n'est pas forcément erronée, elle simplement désinvestie. L'élève résume de manière linéaire les événements de l'histoire. En fait, nous constatons cette tendance au résumé pour beaucoup de lecteurs en difficulté, ceux qui oublient les pages au fil de leur lecture. Dans ce cas, le résumé permet un ancrage mémoriel qui peut manquer à certains élèves. Nous constatons alors qu'ils résument chapitre par chapitre le début des œuvres et passent à des commentaires plus libres lorsque la lecture est suffisamment lancée pour que le souvenir des pages lues la veille ne soit plus un problème pour la lecture³⁹⁶. Dans le cas d'Anaïs, notons que ses résumés ont un air de quatrième de couverture et ne dévoilent pas tout de l'histoire ; c'est une caractéristique de son carnet qu'elle pousse parfois plus loin encore.

Parfois, en effet, c'est le deuxième type d'écrit que nous trouvons, le résumé se termine en une série de questions qui évite de dévoiler la fin de l'histoire. Nous voyons très clairement qu'Anaïs *adresse* son carnet à un lecteur potentiel. Ces questions semblent avoir pour but de faire lire le livre au lecteur du carnet. Ceci montre une utilisation assez inattendue du carnet et témoigne d'un besoin de partage des lectures. Le texte peut alors servir à établir un lien avec un interlocuteur³⁹⁷. En suggérant au lecteur de son carnet de lire lui-même l'œuvre, Anaïs fait bien plus que de confier un élément de ce qu'elle aime, elle livre ce

³⁹⁵ Bucheton D., « Les postures de lecture des élèves de collège », dans Demougin P., Massol J.-F. (éd.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999, p. 137-150. Dans le *texte tâche*, la lecture est masquée. Soit que l'élève ne joue pas le jeu du travail scolaire demandé, soit que le travail est confus, et la lecture partielle.

³⁹⁶ Nous avons, par exemple, observé cette manière de procéder dans le cas d'une élève dyslexique.

³⁹⁷ Annexe II, C, 3, par exemple, le 03/2011, *Mercy Thompson, T4*.

qu'est pour elle la lecture : une invitation au voyage. Ainsi, les autres élèves offrent-ils aussi, non pas un aperçu de ce qu'ils lisent mais plutôt de ce qu'ils souhaitent que le lecteur sache d'eux. Le carnet permet d'exister en tant que lecteur singulier, mais surtout en tant que personne, d'afficher son identité.

Ce besoin de partage est aussi manifeste lorsque les élèves dévoilent leur enthousiasme pour l'écriture ou la structure du texte. Chez Anaïs en particulier mais aussi chez d'autres élèves, nous trouvons des traces de jugements esthétiques. Elle explique, par exemple, pourquoi elle a aimé *Que serais-je sans toi ?* de G. Musso : « j'ai été impressionnée par la plume de cet auteur. J'ai eu l'impression de lire de la poésie tellement les phrases sont belles et chantantes³⁹⁸ ». Cette capacité à percevoir les raisons d'une émotion esthétique est propre à la lecture littéraire. Or, le plus souvent, les élèves s'arrêtent à l'histoire et oublient que le récit est une mise en mots et que c'est là que naît l'émotion. En effet, la poésie du texte, si elle touche les élèves semble assez secondaire dans leur lecture.

La citation, catégorie d'écrit souvent associée aux lecteurs amateurs, n'occupe pas la place à laquelle nous nous attendions. En effet, elle est un procédé très utilisé dans les carnets d'écrivains et est d'usage dans les carnets scolaires. Or, nous la trouvons rarement dans le carnet d'Anaïs et il faudra explicitement le permettre pour que les élèves osent adopter ce type d'écrit. Nous trouvons plus souvent de la paraphrase, c'est-à-dire une réécriture du texte, des passages aimés ou signifiants pour l'élève. Il est évident que la paraphrase est un moyen de s'appropriier le texte. Elle permet d'associer ses propres mots aux mots de l'auteur, comme l'a montré B. Daunay³⁹⁹. Cependant, il est probable que celle-ci prenne la place de la citation lorsque l'élève n'ose pas recopier le texte dans un exercice scolaire. C'est pourquoi nous avons explicitement autorisé et même favorisé la citation.

Nous trouvons aussi de manière récurrente des réflexions générales qui dépassent le cadre de l'histoire elle-même, ce sont des digressions. Souvent les thèmes abordés dans les œuvres sont déclencheurs de cette réflexion. La différence, l'exclusion, l'esclavage sont les thèmes de prédilection d'Anaïs. Ce

³⁹⁸ *Ibidem*, 09/2011.

³⁹⁹ Daunay B., *Éloge de la paraphrase*, Vincennes, PUV, 2002.

sont assez typiquement les *textes signés* ou encore *textes tremplins* de la typologie de D. Bucheton⁴⁰⁰. Ainsi, le texte est-il une métaphore qui ouvre sur l'interprétation.

Enfin, certains élèves entrent vraiment dans un processus interprétatif. C'est la dernière catégorie d'écrits que nous trouvons de manière récurrente mais, il faut bien l'avouer, assez rarement⁴⁰¹. L'objectif des élèves est, il est vrai, de laisser une trace, mais aucunement de travailler sur le sens des œuvres et leur interprétation. Ils ignorent encore, pour beaucoup d'entre eux, que le sens est souvent caché derrière le mot. Celui-ci perd donc de son importance au profit des émotions qu'il déclenche ou des digressions qu'il permet.

En somme, les carnets permettent aux élèves qui les utilisent de concentrer leurs écrits sur un support unique et nous percevons bien, à travers l'exemple d'Anaïs, qu'il est un moyen privilégié de l'expression personnelle prenant toutes les formes possibles selon les effets de la lecture. En outre, ces écrits tiennent compte, la plupart du temps, du lecteur auquel ils s'adressent. L'écrit est utilisé pour introduire un dialogue entre le scripteur et le lecteur, c'est une véritable démarche d'auteur que l'écriture enclenche. Finalement, le carnet permet parfois à l'élève d'activer une réflexion personnelle sur les effets de la lecture.

Le dispositif mis en place dans les classes doit permettre d'activer l'implication personnelle et subjective dans la lecture des œuvres. Se faisant, il permet également de mesurer l'influence de celui-ci. Les élèves sont en effet engagés à lire pour eux-mêmes les œuvres scolaires et à les laisser entrer en échos avec leur vie, leur personnalité, leurs histoires singulières. L'articulation entre ces différents écrits et les débats interprétatifs menés en classe permet la dialectique implication-distance qui fait la lecture littéraire. Les données recueillies sont déclaratives et laissent entrevoir les représentations des élèves. Elles permettent de cerner un peu mieux le rôle de leur implication dans leur devenir de sujet-lecteur-scolaire. Ainsi élaborons-nous en première année des profils de classe et d'élèves qui nous permettent de mettre en place l'analyse qualitative.

⁴⁰⁰ Les *textes signés* utilisent des métaphores d'idées et les *textes tremplins* sont prétextes à une forte implication et à une réflexion personnelle. *Op. cit.*

⁴⁰¹ À propos de *Je ne sais plus pourquoi je t'aime* Anaïs explique : « j'ai l'impression que Naomi retrace l'histoire de sa mère... ». Elle interprète à la fin de sa lecture les éléments du début de l'histoire et ce d'une manière assez consciente.

Chapitre 5. Analyse de la situation de départ

Il trouvait qu'à côté des lectures multiples que suscitait ce drame, la politique ou l'économie disaient peu de nos différences.

Sorj Chalandon⁴⁰²

Le recueil des données nous permet d'établir des profils de classes et d'élèves à différents moments de leur parcours au lycée. Afin de mener notre travail sur trois ans, nous avons besoin d'analyser la situation des élèves à l'entrée en Seconde. Nous comparons ensuite cette situation à celle que nous constatons à la fin de notre étude.

Cet état des lieux de Seconde est établi à l'aide des premiers travaux demandés aux élèves : l'autobiographie de lecteur et la première enquête. Ces matériaux nous conduisent à brosser un tableau des récurrences dans les situations et les postures des élèves et nous permettent de comparer les deux classes. Établir le profil des classes, implique de se doter d'un outil statistique qui permet de replacer les élèves dans leur contexte mais aussi d'observer des évolutions dans un cadre plus vaste que l'étude qualitative à proprement parler. À partir de ce premier travail, qui cadre et conditionne l'ensemble de notre analyse, nous choisissons les élèves sur lesquels nous allons centrer notre étude qualitative. Douze élèves sont donc sélectionnés et nous allons plus précisément les présenter dans ce chapitre.

⁴⁰² Chalandon S., *Le quatrième mur*, Paris, Grasset, 2013, p. 170.

Ce va-et-vient entre étude précise d'élèves et analyse des groupes classes permet de nuancer notre propos et de cerner ce qui relève du singulier et ce qui relève du collectif. Le premier est lié aux histoires personnelles des sujets lecteurs, le second est lié à l'influence que peut avoir le groupe sur l'individu ou bien à l'influence de la personnalité du professeur. Nous commençons cette présentation par les groupes classes pour aboutir à des portraits plus fins de quelques élèves.

A. Profils des classes

Profils sociologiques et appétence scolaire

L'analyse des réponses à la première enquête confirme ce que beaucoup d'études montrent déjà. Les élèves de lycée professionnel sont, très majoritairement, des enfants d'ouvriers⁴⁰³. Sur ce point, les deux classes sélectionnées ont un profil homogène. Nous avons vu que l'orientation en lycée professionnel est souvent liée à l'organisation du système qui exclut les élèves dont la culture est éloignée de celle de l'école. Ugo Palheta explique en effet que le système s'acquitte de la relégation des élèves « de manière systématiquement inégale selon l'appartenance de classe des élèves en difficulté⁴⁰⁴ ». En outre, nous connaissons la force de la reproduction sociale. Or, nous constatons que les élèves de la classe de vente sont issus d'un milieu proche de celui auquel ils postulent. Il y a, en effet, six élèves qui sont enfants de commerçants ou de professions intermédiaires.

En revanche, force est de constater que les élèves de secrétariat n'avouent pas facilement la profession de leurs parents. Or, ce « non-dit » est assez récurrent chez les élèves de lycée professionnel. En effet, si nous examinons les résultats de l'enquête d'Aziz Jellab, nous constatons que les élèves qui ne déclarent pas l'origine sociale de leurs parents sont, pour 47,1%, au lycée professionnel⁴⁰⁵. Nous faisons donc l'hypothèse d'une méfiance vis-à-vis de ces enquêtes liée à une peur d'être jugés et « étiquetés » définitivement, comme ils le sont déjà dans leur parcours scolaire.

À propos de ce parcours justement, les élèves affirment majoritairement qu'ils ont choisi leur orientation⁴⁰⁶. Ils ne s'estiment pas en échec scolaire, contrairement à ce que nous avons constaté à propos de l'orientation par

⁴⁰³ Annexe I, B, 2, première année. Notre échantillon confirme cela : la moitié des élèves sont des enfants d'ouvriers.

⁴⁰⁴ Palheta U., *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Presses Universitaires de France, 2012, p. 61.

⁴⁰⁵ *Op. cit.*, p. 73.

⁴⁰⁶ Annexe I, B, 2, première année. La question 2 montre que dix-huit élèves dans chaque classe disent avoir demandé l'orientation en premier vœu.

exclusion⁴⁰⁷. Si nous comparons la représentation de soi à la réalité de l'orientation, nous pouvons affirmer avec Ugo Palheta qu'il existe une *autoéviction*⁴⁰⁸ des classes populaires des filières généralistes. C'est ainsi que nous pouvons expliquer l'absence de références à d'éventuelles difficultés scolaires dans la question qui aborde le choix d'orientation dans la classe de vente et seulement trois dans la classe de secrétariat⁴⁰⁹. Dans cette dernière d'ailleurs, nous voyons très clairement que la motivation des élèves n'est pas liée directement à un projet professionnel mais plutôt à un désir d'entrer rapidement dans la vie active – pour trois d'entre eux - ou de « réussir ». Dans la classe de vente, c'est davantage le profil attendu des élèves qui semble les motiver. Il y a, en effet, neuf réponses qui touchent aux qualités du vendeur ou à des métiers précis. En outre, ces déclarations montrent que l'essentiel, pour les élèves de vente, est l'obtention du baccalauréat et les poursuites d'études qu'il permet⁴¹⁰. L'orientation exprime donc « davantage une rationalisation de leur devenir que la manifestation d'un "projet" auquel ils croient réellement⁴¹¹ ».

Enfin, lorsque nous abordons de front la question des difficultés actuelles en français, la majorité des élèves disent ne pas en avoir et, lorsqu'ils en ont, c'est la langue qui est mise en cause. Or, les questions d'orthographe ou de grammaire sont très largement admises comme un problème récurrent des élèves et étudiants actuels. Nous ne pouvons donc caractériser l'élève de lycée professionnel à partir de ce seul critère. Nous trouverions sans doute des résultats similaires dans une classe de Seconde générale. En revanche, la sélection des élèves se fait davantage sur des difficultés de compréhension fine d'un texte ou de rédaction. Or, ces difficultés ne sont pas conscientes pour beaucoup d'élèves ou bien, pour d'autres, elles sont inavouables. Aussi, lorsque nous abordons l'apprentissage de la lecture, les résultats des deux classes sont-ils comparables : les élèves n'ont pas eu de problèmes dans cet apprentissage, ou bien s'ils en ont eu, ils l'ont oublié. S'ils peuvent avouer qu'ils n'aiment pas lire ou qu'ils n'aiment pas « le français », les

⁴⁰⁷ Nous avons expliqué ce point de vue dans la première partie, chapitre 2, A, Orientation : déclarations et réalité empirique.

⁴⁰⁸ *Op. cit.*, p. 64.

⁴⁰⁹ Annexe I, B, 2, première année, question 3, pour les élèves de secrétariat, dans le premier choix, réponse 1, dans le second choix, réponses 1 et 2. Notons que la question des difficultés scolaires n'intervient pas pour les élèves orientés par dépit.

⁴¹⁰ En vente : avoir un baccalauréat ou une poursuite d'études est relevé treize fois, contre deux fois en secrétariat.

⁴¹¹ Jellab A., *op. cit.*, p. 74.

élèves ne peuvent se présenter comme étant en difficulté face à l'écrit. Il est probable que la représentation de leur famille leur permet d'occulter les différences potentielles d'avec d'autres classes sociales. Les codes de l'école, ceux de l'écrit, puisqu'ils ne sont pas intégrés, ne peuvent donc être considérés comme un problème⁴¹².

Si les élèves des classes sélectionnées sont exemplaires des profils que nous trouvons en lycée professionnel, nous pensons pourtant faire une place particulière aux genres représentés dans ces classes. Il est en effet admis qu'être fille ou garçon conditionne le rapport au savoir et à la lecture. Cela peut donc avoir un impact non négligeable sur les résultats de notre recherche. Par exemple, la question de l'ambition scolaire, manifestement plus forte en classe de vente, ne se traduit pas par une assiduité dans le travail scolaire. La particularité des élèves de la classe de vente réside dans un refus manifeste de travailler. Les entretiens menés dans les deux classes confirment ce qu'en disent par ailleurs les professeurs. En effet, aucun élève sur les six questionnés ne revoit ses cours avant un devoir. En revanche, les élèves de la classe de secrétariat, essentiellement constituée de filles, disent toutes travailler leurs cours, même « vite fait ». De plus, la qualité de présentation des écrits relevés, lors de l'expérience sur *Frankenstein* par exemple, montre une vraie différence d'investissement dans le travail de classe. Les élèves de la classe de secrétariat offrent un travail soigné et agréable à regarder, si ce n'est à lire. Les élèves de la classe de vente rendent un travail très mal présenté, sur les feuilles parfois déchirées d'un cahier, réalisé par certains élèves au crayon à papier. Il est indéniable que les classes n'estiment pas du tout le travail scolaire de la même manière. Cependant ne nous y trompons pas, le niveau des élèves est équivalent et les élèves de secrétariat ne font pas preuve d'un comportement exemplaire. Ainsi, le terrain qui nous semble le plus significatif des clivages filles-garçons est-il celui du goût de lire, traditionnellement attribué aux jeunes filles.

⁴¹² Cette hypothèse pourrait être confirmée en procédant à une étude comparative des représentations de la difficulté scolaire entre des classes de LP et des classes de LGT. Ces données, croisées aux milieux sociaux représentés dans les échantillons, permettraient d'affiner ce propos.

Le goût de lire

Sur ce point, en effet, de vraies différences apparaissent. La classe de secrétariat compte quatre grandes lectrices qui déclarent lire entre cinquante et trois cents livres par an et seize élèves sur les vingt-huit se disent lectrices moyennes. Il n’y a donc que sept non-lectrices. Dans la classe de vente, en revanche, aucun élève ne se dit grand lecteur. Et si quinze élèves sont « moyens lecteurs », ils sont seize non-lecteurs⁴¹³.

Si nous croisons les déclarations faites dans les enquêtes et la manière de se présenter dans les autobiographies de lecteurs, nous constatons quelques paradoxes intéressants. Par exemple, certains non-lecteurs aiment lire : ils sont trois en secrétariat et un seul en vente, et certains lecteurs moyens n’aiment pas lire. Ils sont trois en classe de vente et deux en secrétariat⁴¹⁴. Nous faisons l’hypothèse que ces postures paradoxales sont liées aux *hiatus* entre l’école et les familles. Ainsi, la non-lecture liée à une absence de proposition familiale de livres, n’empêche-t-elle pas les élèves d’éprouver du plaisir lorsque l’école leur propose des œuvres. En revanche, certains élèves lisent les propositions scolaires sans y adhérer : ils sont des lecteurs qui n’aiment pas lire.

Plus concrètement, nous pouvons observer dans les réponses de l’enquête, la quantité de livres que peuvent citer les élèves. En effet, en réponse à la question sept de l’enquête de la première année : « qu’avez-vous lu cet été⁴¹⁵ ? », les élèves de la classe de vente ne proposent que dix titres d’œuvres. Dix élèves, rarement les mêmes d’ailleurs, parlent de journaux et de magazines. Dans la classe de secrétariat en revanche, vingt-deux titres de livres sont cités, auxquels nous pouvons ajouter sept références à des catégories diverses d’œuvres (romans/histoire d’amour, *etc.*) et seulement neuf indications de journaux et magazines. Ce premier constat semble corrélér les propos de C. Baudelot qui affirme que le sexe est le « premier facteur de différenciation⁴¹⁶ » pour les livres comme pour les magazines. Les filles liraient davantage que les garçons. L’enquête, plus récente, d’O. Donnat fait le même constat : pour les jeunes de 15-24 ans, « 26% des

⁴¹³ Annexe I, B, 2, première année, question 6.

⁴¹⁴ *Ibidem*, synthèse sur le goût de lire.

⁴¹⁵ *Ibid.*, question 7.

⁴¹⁶ *Op. cit.*, p. 110.

hommes n'ont pas lu de livre au cours des douze derniers mois contre 15% des femmes⁴¹⁷ ». En effet, dans la classe de secrétariat, les jeunes filles proposent trois fois plus de titres que dans la classe de vente à dominante masculine. M. Petit explique cette différence par le fait qu'il peut exister un certain refus de l'intériorité chez les garçons⁴¹⁸. Nous pouvons également supposer que les garçons cachent éventuellement leurs lectures, ou plutôt qu'ils ont intégré le fait de ne pas lire comme une marque de leur appartenance au groupe des garçons de lycée professionnel. En outre, cette différence sexuée est liée selon C. Baudelot à l'appartenance des élèves aux classes populaires⁴¹⁹.

Outre la différenciation sexuée, notons que sur les vingt-huit questionnaires d'enquête récoltés en classe de vente, vingt-deux élèves disent ne rien lire ou lire uniquement des journaux contre treize en secrétariat. Si la proportion de non-lecteurs est différente, elle reste forte dans les deux classes. O. Donnat explique que la lecture de livres au quotidien est en baisse depuis des années et la proportion de faibles et non-lecteurs augmente régulièrement puisque 53% des français « déclarent spontanément lire peu ou pas du tout de livres⁴²⁰ ». La presse est d'ailleurs citée très largement par les garçons – huit ne citent que cela en vente contre trois filles en secrétariat.

La classe de vente présente donc un profil beaucoup plus problématique, avec un rapport à l'école plus dégradé que celui de secrétariat et surtout une quantité de non-lecteurs plus grande. L'enjeu de notre travail est bien de faire éprouver le plaisir de lire à ces élèves, qu'ils fassent l'expérience d'une lecture véritable. Notre ambition n'est pas d'inverser tout à fait la tendance entre les deux classes mais bien de montrer que des élèves non-lecteurs, n'aimant pas lire, peuvent, si on leur donne une véritable place de sujet, trouver un plaisir intime et personnel à lire une œuvre. Le rapport à la lecture, aux savoirs, à l'art également est, sur un très long terme, conditionné par d'éventuels résultats positifs de cette recherche. L'école est-elle en mesure de modifier l'*habitus* ?

⁴¹⁷ *Op. cit.*, p. 144. Il précise d'ailleurs, plus loin, que les filles lisent davantage de fictions que les garçons, p. 147.

⁴¹⁸ Petit M., *Éloge de la lecture ou construction de soi*, *op. cit.*, p. 92 et 93.

⁴¹⁹ Il explique, en effet, que la différence entre les sexes s'estompe lorsque le niveau social des élèves s'élève, *op. cit.*, p. 108.

⁴²⁰ *Op. cit.*, p. 142.

En outre, les différences de densité de lecture que nous trouvons entre les deux classes s'accompagnent de différences de corpus. Alors, justement, que trouve-t-on précisément dans les œuvres citées par les élèves ?

Les corpus d'œuvres lues

Les deux classes présentent des différences notables dans la qualité de leur lecture. Nous avons établi les corpus des œuvres lues par les élèves à l'aide des enquêtes réalisées au début de chaque année. Pour l'instant, c'est le corpus obtenu à l'entrée en Seconde qui nous intéresse. Nous avons également dressé le corpus des œuvres citées dans les premières autobiographies. Celui-ci vient en comparaison du corpus obtenu à partir des enquêtes car ce qui nous intéresse est bien ce que les élèves lisent à l'entrée en Seconde. Leur histoire de lecteur est l'objet d'un autre chapitre. Les corpus obtenus sont donc comparés entre eux, mais aussi comparés à ceux d'autres enquêtes concernant la même classe d'âge. Deux tendances importantes nous semblent devoir être approfondies : d'une part, la place de la littérature de jeunesse lue à l'entrée en Seconde, d'autre part, la concurrence manifeste entre les œuvres que nous dirons légitimes et les œuvres populaires.

Littérature de jeunesse

Le classement des œuvres des corpus tel qu'il apparaît dans les annexes⁴²¹ est mis en place lors du dépouillement des premières enquêtes. Il semble opportun de faire une place à part à la littérature de jeunesse car nous ne nous attendions pas à un tel volume de ces lectures au moment où commence cette recherche. Or, en Seconde, dans les deux classes qui participent à l'enquête, nous trouvons dix-neuf références à cette littérature : c'est la catégorie la plus représentée. Elle doit donc faire l'objet de toute notre attention.

La littérature de jeunesse, faut-il le rappeler, existe de longue date. Certaines œuvres sont écrites pour divertir les enfants mais aussi pour les instruire des dangers qui les guettent dans le monde des adultes. Cependant, la création de

⁴²¹ Annexes II, C, corpus élève.

la littérature de jeunesse comme champ pose de nombreux problèmes de définition. Les contours en sont flous, en effet, notamment lorsque ces ouvrages s'adressent à des adolescents. Nathalie Prince fait le point sur les termes de cette appellation⁴²². Elle constate que le terme de « jeunesse » renvoie au lecteur, au destinataire des textes, or, cette littérature mériterait sans doute un pluriel lorsque l'on met dans cette catégorie les albums de Babar et les romans de Tolkien. En outre, le terme de « littérature » n'est pas non plus sans soulever des questions qui rejoignent l'ensemble de celles qui se posent pour la littérature en général, qu'elle soit pour les adultes ou de jeunesse. C'est d'ailleurs ainsi que se termine l'ouvrage de Danielle Thaler et Alain Jean-Bart : « finalement, derrière la question *Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?* se profile une autre question : *Qu'est-ce que la littérature*⁴²³ ». Or, aujourd'hui, cette littérature, rencontre un écho considérable et l'édition propose les titres les plus divers. La présence de la littérature de jeunesse à l'entrée en Seconde semble, d'ailleurs, d'autant plus légitime que l'école la prend en compte dans ses propositions de lecture et tout élève peut aujourd'hui y avoir accès. Cependant, la littérature citée ici est tout à fait particulière.

Nous avons classé dans la littérature de jeunesse plusieurs types d'œuvres. La littérature légitimée, celle qui est directement issue des littératures scolaires du collège est assez rare, voire inexistante, nous l'avons donc positionnée dans la littérature scolaire lorsqu'elle apparaît dans les autobiographies de lecteurs⁴²⁴. La littérature illustrée ou d'images, essentiellement la bande dessinée et le manga, est particulièrement évoquée par les garçons. Enfin, la dernière catégorie de textes est exclusivement liée à la mode du moment. Dans cette catégorie, la plus représentée dans nos corpus, nous pouvons distinguer deux types d'œuvres : la *fantasy*, d'une part, et une littérature réaliste plutôt plébiscitée par les filles.

La *fantasy* est elle-même différente selon que l'on soit fille ou garçon. Dans la classe de vente deux élèves citent *Percy Jackson*, histoire d'un garçon perturbé, dyslexique, qui découvre bientôt l'origine de sa différence : il est fils de

⁴²² Prince N., *La Littérature de jeunesse*, Paris, A. Colin, 2010, p. 10 et 11.

⁴²³ Thaler D., Jean-Bart A., *Les Enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*, Paris L'Hamattan, 2002, p. 305.

⁴²⁴ Nous constatons, en effet, que la littérature de jeunesse proposée à l'école, celle que nous pouvons aussi classer dans la littérature légitime, n'est citée par les élèves que dans les autobiographies de lecteurs. Elle est donc liée à des souvenirs scolaires.

Poséidon. Ce type de récit est assez révélateur de ce que peuvent chercher ces deux garçons. Il est basé sur une possible identification du lecteur au héros qui a son âge et se sent différent des autres. En outre, *Percy Jackson* se décline en cinq volumes pendant lesquels le héros évolue et grandit et il semble assez révélateur de ce qu'est une grande partie de la littérature de jeunesse pour adolescents. Ce livre rejoint en effet, la grande vague de « l'inflation contemporaine du cycle et notamment du cycle merveilleux⁴²⁵ ». Le héros grandit avec le lecteur comme dans *Harry Potter* par exemple.

Dans la classe de secrétariat, la littérature de jeunesse occupe une place très importante. Cependant, le seul titre en lien avec l'univers de *Percy Jackson* est celui de S. Meyer, *Twilight*, cité par quatre élèves. C'est en effet, le seul qui décale l'univers du roman dans un environnement imaginaire : celui des vampires. Tous les autres romans ont pour toile de fond l'univers quotidien d'un lycéen ou collégien d'aujourd'hui. Pourtant, une des particularités de cette saga est son caractère fortement *identitaire*. Elle représente, en effet, l'appartenance de ses lecteurs à un groupe. Hélène Laurichesse explique que la sortie du film adapté du livre, consacre *Twilight* comme phénomène commercial⁴²⁶. Une véritable « communauté de lecteurs » de la saga puis de spectateurs partagent leur passion sur des sites ou des blogs. Nous pouvons expliquer ainsi la surreprésentation de cette saga dans la classe de secrétariat : il s'agit d'un univers propre aux adolescents, dans lequel ils se reconnaissent. Il s'agit d'ailleurs d'une lecture plutôt féminine. L'analyse faite sur les romans de R. L. Stine⁴²⁷ par D. Thaler et A. Jean-Bart peut tout à fait s'adapter ici. Il s'agit, en effet, d'un « phénomène d'édition dont le succès relève davantage de la sociologie que de la littérature⁴²⁸ ». En outre, « L'éducation sentimentale reste le thème dominant du roman pour adolescent⁴²⁹ ». Les mêmes scènes de premières fois semblent se répéter à toutes les époques. Ce type de roman est symptomatique de la « condition d'adolescent partagé entre la soif de clichés romanesques et un esprit ouvert à la dérision qui

425 Prince N., *La littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes, PUR, 2009, p. 118.

426 Laurichesse H., « La sérialité au cinéma : une stratégie de marque ? », *Mise au point* [En ligne], 3 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2011, URL : <http://map.revues.org/938>.

427 R. L. Stine est un auteur américain à succès qui est notamment l'auteur de nombreux romans de la collection « chair de poule ».

428 *Op. cit.*, p. 304.

429 *Ibidem*, p. 194.

lui permet de garder les pieds sur terre⁴³⁰ ». Nous verrons plus loin ce qu'il en est réellement de nos élèves friands de cette littérature.

Enfin, la littérature de jeunesse contient aussi un autre type de livres que le genre *fantasy* ou fantastique. Il s'agit d'une littérature réaliste et très contemporaine puisque tous les titres sont postérieurs à 2000. Elle est particulièrement présente dans la classe de secrétariat. Les thèmes abordés offrent la possibilité d'un processus d'identification rapide car ces livres abordent des sujets proches des élèves : on y parle d'amitié, de sexualité, de dérives adolescentes, par exemple. En fait, les jeunes peuvent s'identifier aux personnages, qui ont tous leur âge, ainsi qu'aux situations, dont on sait qu'elles favorisent le processus d'identification. Finalement, nous retrouvons les préoccupations des jeunes de l'enquête de C. Baudelot. Ce dernier constate, en effet, que « les thèmes de l'adolescence suscitent leur curiosité⁴³¹ ». Les formes que prennent ces récits sont souvent des témoignages et des journaux intimes. Cette récurrence apparaît aussi dans les œuvres analysées par Anne-Claire Raimond⁴³², à partir du corpus de troisième rassemblé par Alain Journaud.

Cependant, dans l'enquête de C. Baudelot, nous trouvons aussi des « œuvres plus classiques centrées sur l'enfance ou l'adolescence⁴³³ » ce qui n'est pas le cas dans notre corpus. En tout état de cause, il semble que la lecture scolaire n'ait pas d'impact direct sur les lectures des élèves de notre enquête. D'ailleurs, Philippe Clermont constate que la *fantasy* est un genre très rare dans les manuels scolaires⁴³⁴, alors que c'est un genre apprécié des élèves. Le seul impact des habitudes scolaires de lecture est peut-être une certaine autonomie dans la sélection des œuvres, objectif clairement énoncé dans les programmes et les documents ressources du collège⁴³⁵. Or, dans les corpus issus des autobiographies

⁴³⁰ *Ibid.*, p. 198.

⁴³¹ *Op. cit.*, p. 92.

⁴³² Raimond A.-C., « La littérature jeunesse, un nouveau corpus pour la classe de 3^e », dans Louichon B., Rouxel A., *La Littérature en corpus, op. cit.*, p. 29.

⁴³³ *Op. cit.*, p. 93.

⁴³⁴ Clermont P., « Corpus d'un mauvais genre : la littérature de science-fiction au collège », dans Louichon B., Rouxel A., *La Littérature en corpus, op. cit.*, p. 47.

⁴³⁵ C'est par exemple le cas dans les documents d'accompagnement pour le cycle central dans la partie consacrée aux choix des textes et à la littérature pour la jeunesse : « Les jeunes lecteurs apprennent à aimer des auteurs et à choisir des livres de façon autonome ».

de lecteur, nous l'avons vu, la littérature de jeunesse scolaire est bien représentée. L'école semble donc avoir bien joué son rôle.

Nous pouvons tenter une explication qu'il nous faudra confronter aux déclarations des élèves et aux constats que nous pourrons faire pendant ces trois ans : T. Todorov n'a-t-il pas raison lorsqu'il constate qu'à l'école « on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres mais de quoi parlent les critiques⁴³⁶ ». S'il énonce ce constat au regard des programmes de lycée, il est évident qu'il est aussi valable pour le collège. Or, c'est peut-être cette dérive, si souvent dénoncée mais que l'école n'arrive pas à conjurer, qui serait à l'origine de l'incompréhension, du *hiatus* même, entre les littératures scolaires et celles que lisent, pour eux-mêmes, les élèves. Les élèves s'écartent donc des propositions scolaires de littérature de jeunesse pour construire un espace qui leur est propre et que l'adulte récuse ou ignore. Ils affirment ainsi leur appartenance à un groupe de pairs et affichent leur indépendance. Cette tension perceptible dans l'ensemble de la littérature de jeunesse se retrouve également avec la littérature plus adulte.

Littérature populaire vs littérature scolaire

Il nous faut commencer par dire un mot des termes choisis. Nous choisissons d'employer le terme de *populaire* pour parler des ouvrages que l'on dit aussi *de masse* ou de *paralittérature*. Le terme de paralittérature nous semble peu approprié car il connote un mépris et induit une « marge » à la littérature. Or, si nous accolons les termes de légitime, classique ou patrimoniale à celui de littérature c'est que le terme même devrait s'écrire au pluriel. Il existe des littératures qui ont des caractéristiques différentes mais que nous refusons de classer dans un rapport de hiérarchie, *a priori*.

Selon Daniel Compère, un roman est *populaire* lorsqu'il n'est pas considéré comme légitime par les instances littéraires elles-mêmes⁴³⁷. Ainsi, le *populaire* s'oppose-t-il au *légitime*. Cependant, au regard des instances classificatrices - l'école par exemple -, force est de constater que la légitimation des œuvres est de l'ordre du processus et non d'un état de fait *a priori* et immuable. Par exemple, le roman de G. Orwell, *1984*, appartient à un genre

⁴³⁶ Todorov T., *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 19.

⁴³⁷ Compère D., *Les Romans populaires*, Paris, PU Sorbonne nouvelle, 2011.

considéré longtemps par l'institution scolaire comme de la sous-littérature. Or, c'est une œuvre aujourd'hui étudiée à l'école et donc légitimée par elle. Notre étude portant sur l'influence des lectures scolaires sur le corpus des œuvres lues par les élèves dans leur intimité, il nous semble opportun de donner une place à cet ouvrage dans la littérature légitime. Nous faisons ce même constat pour la littérature de jeunesse, qui inclut à la fois des ouvrages légitimes, considérés comme patrimoniaux et des ouvrages plus populaires.

En outre, lorsque nous proposons de parler de littérature *populaire*, nous reprenons à notre compte la définition que M. De Certeau donne de ce terme. Selon lui, en effet, le populaire est inscrit dans une logique de répression. Le regard porté par le lecteur expert sur cette littérature est un regard méfiant, parfois même méprisant qui se traduit par un bannissement de cette littérature. Si nous pouvons expliquer ce dédain par les attentes d'un lecteur expert, lisant pour lui-même, en revanche, il ne peut se comprendre d'un professeur ou d'un chercheur travaillant sur la lecture effective des élèves. Nous verrons, en effet, que le terme de *populaire* que nous défendons ici est lié à une forme de lecture singulière plus qu'à la qualité littéraire ou poétique de l'œuvre, c'est pourquoi, elle est bannie de l'école. Or, c'est ce bannissement qui fait peut-être l'intérêt de ce corpus pour les élèves. Ils échappent ainsi à la commande scolaire, celle qui les met en échec et qui, peut-être, assèche la lecture en décomposant sans cesse des textes pourtant jubilatoires. C'est la dimension du plaisir, que les élèves ne trouvent peut-être pas à l'école, qui les fait choisir d'autres œuvres, celles que l'école, justement, ignore. En outre, cette littérature répond souvent à une commande commerciale qui l'éloigne de la dimension artistique de l'œuvre littéraire. Selon nous pourtant, elle correspond à un besoin de récits qu'experts, amateurs et novices en lecture ont en commun. Nous y reviendrons.

Ainsi, les deux catégories, littérature populaire et littérature scolaire, sont-elles un élément de nette différence entre les deux classes : la classe de vente, globalement peu lectrice, propose deux auteurs de littérature patrimoniale : Molière et Voltaire, deux biographies, l'une de Bob Marley, la seconde de Barack

Obama et un ouvrage de littérature américaine⁴³⁸. Les biographies sont citées par deux garçons et la littérature scolaire est citée par une jeune fille, plutôt bonne élève par ailleurs. Cela confirme la thèse de C. Baudelot lorsqu'il démontre la spécialisation de certains lecteurs⁴³⁹. Cela rejoint également l'étude menée par Séverine de Croix et Jean-Louis Dufays. Ils estiment, en effet, à 38%, les lecteurs « peu diversifiés-peu passionnés » au lycée professionnel, ce qui correspond aux deux garçons et à « 15% les lecteurs peu diversifiés-passionnés⁴⁴⁰ », profil de la jeune fille en question. En effet, les deux garçons s'estiment peu lecteurs et affichent une spécialisation qui se confirmera par la suite. La jeune fille, en revanche, même si elle s'estime moyenne lectrice, est l'élève qui propose le plus de titres dans notre enquête. Or, elle cite exclusivement des œuvres scolaires.

Dans la classe de secrétariat, si deux œuvres sont considérées ici comme légitimes, elles sont très contemporaines puisque parues à partir de 2000 et elles ne semblent pas directement liées à l'école. Il s'agit de *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, de Dai Sijie, et de *Jours sans faim* de Delphine de Vigan. Nous considérons cette littérature comme légitime au regard des prix obtenus par les auteurs de ces œuvres. Cependant, l'œuvre D. de Vigan est conforme au thème de la littérature appréciée de nos élèves ; il s'agit en effet de l'histoire d'une jeune fille anorexique proche du témoignage. En outre, ce sont six œuvres de littérature populaire qui sont proposées. Ces œuvres sont particulièrement signifiantes et homogènes. Les œuvres lues par les élèves proposent une vision du monde conforme à celle qu'ils ont déjà ; ce sont exclusivement des œuvres réalistes ou des témoignages. Les thèmes abordés sont globalement les mêmes que ceux de la littérature de jeunesse. On y parle de sujets de société souvent graves. Cette catégorie correspond à ce C. Baudelot constatait dans son étude : les témoignages vécus sont bien du côté des « filles en retard⁴⁴¹ » si l'on considère l'orientation en lycée professionnel comme une marque de ce retard. Les thèmes d'ailleurs sont communs aux deux enquêtes : il s'agit d'amour, d'amitié, mais aussi de conflits familiaux qui mettent l'adolescent dans une situation délicate de violence. Or, ces

⁴³⁸ Nichol W., *Ne te retourne pas*, 2006. Cet ouvrage est le premier roman d'un dramaturge canadien. Il est classé dans la littérature populaire pour le genre, Thriller, de son roman.

⁴³⁹ *Op. cit.*, p. 112.

⁴⁴⁰ De Croix S., Dufays J.-L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans Rouxel A., Langlade G., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 161.

⁴⁴¹ *Op. cit.*, p. 112.

thèmes, tout comme la manière de les traiter, ne relèvent pas de ce que H. R. Jauss proposait de jeu avec la norme. En effet, H. R. Jauss, détermine trois formes de l'impact collectif d'une œuvre : la transmission de la norme, la création de la norme et la rupture avec la norme⁴⁴². L'œuvre littéraire, grâce à la lecture, peut donc, comme le démontre H. R. Jauss, avoir un rôle déterminant dans l'évolution des mentalités⁴⁴³. Il montre, en effet, qu'une œuvre peut confronter ses lecteurs à des questions nouvelles et que la littérature n'est pas réduite à la fonction de « *représentation* » mais peut, au contraire, proposer de nouvelles *solutions morales*. Il attribue ainsi à la littérature une fonction spécifique de « création sociale⁴⁴⁴ ». La lecture, très fréquemment, sert d'abord de « confirmation » de ce que le lecteur croit, sait et attend. C'est, selon V. Jouve, ce qui fait l'habileté des best-sellers, nous l'avons vu. L'aspect rassurant de ces lectures est gage de leur succès. V. Jouve fait d'ailleurs le lien entre les lectures enfantines de *Cendrillon* ou du *Petit Poucet* et ces lectures adultes qui répondent au même mécanisme. Ces textes appartiennent à une littérature de reproduction, sans innovation formelle. Or, les lectures des élèves de secrétariat correspondent à cette description. Les témoignages viennent conforter les élèves dans leurs valeurs et leurs croyances, utilisant le registre quasi unique du pathos, sans susciter la réflexion collective, ce que l'on peut attendre de la littérature. Cependant, nous n'en sommes ici qu'au stade de la description des corpus. Il faudra observer si les lectures effectives des élèves n'offrent pas d'autres explications que cette seule recherche du connu et des larmes.

Si nous observons les corpus obtenus à partir des autobiographies de lecteur, les différences permettent d'affiner nos remarques et le profil des classes. Si nous considérons que les autobiographies de lecteurs sont significatives de ce qui a marqué les élèves dans leur histoire, il s'avère fort intéressant de constater que les élèves de la classe de vente citent beaucoup d'œuvres scolaires et patrimoniales⁴⁴⁵ : elles sont en effet au nombre de vingt et une. Dans la classe de

⁴⁴² Jauss H. R., *Pour une esthétique de la réception*, op.cit., p. 261.

⁴⁴³ *Ibidem*, p. 79 et 80.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 73.

⁴⁴⁵ Parmi les œuvres scolaires, nous avons choisi de mettre certains textes considérés comme appartenant à la littérature de jeunesse : *L'œil du loup* de D. Pennac par exemple. Seules les œuvres explicitement liées à l'école ont été placées dans cette catégorie. Les œuvres de littérature de jeunesse laissées dans cette catégorie sont des œuvres de lectures personnelles.

secrétariat, elles sont moins nombreuses⁴⁴⁶. Bien entendu, les œuvres de petite enfance sont plus nombreuses que dans l'autre corpus : cela tient à la commande. Les œuvres de littérature populaire sont au nombre de sept en vente et neuf en secrétariat. Quoi que lisent les élèves aujourd'hui, et malgré le petit nombre de lecteurs dans la classe de vente, les élèves semblent avoir été marqués par la littérature scolaire. Finalement, ceci confirme la situation de ces élèves : sans l'école, point de livres. Nous pouvons même avancer l'hypothèse que les élèves qui s'estiment et sont, de fait, faibles lecteurs, le sont parce qu'ils n'ont pas d'autonomie dans le choix des œuvres. Les familles, leur culture, leur milieu, ne permettent pas toujours l'accès à des œuvres de littérature légitime qui pourtant semblent parler à certains d'entre eux. Il s'agit peut-être d'une question d'*habitus* et non de choix, de goût ou encore de difficulté scolaire. En revanche, pour les élèves de la classe de secrétariat en particulier dont nous avons vu qu'ils étaient plus volontiers lecteurs, les œuvres citées sont plus variées. L'observation du corpus de la classe de secrétariat montre en effet un équilibre plus grand. Elles citent dix-sept œuvres de littérature de jeunesse, neuf de littérature populaire, dix de littérature légitime.

Finalement, les élèves faibles lecteurs, concentrés dans la classe de vente, n'ont d'occasion de lire qu'à l'école. Leur implication dans la lecture est donc liée à cette relation difficile à l'école et forcément moins affective que dans une autre classe. En effet, dans la classe de secrétariat, seules deux élèves font référence à l'école et aux lectures scolaires. La plupart des élèves évoquent un rapport intime à la lecture. Anaïs parle de la lecture comme d'une « drogue » et évoque des aventures qu'elle n'aurait jamais pu vivre sans les romans⁴⁴⁷. Julie aime se « mettre dans la peau des personnages⁴⁴⁸ », Sofia dit se « faire des films » et même *trop rêver* par rapport à ce qu'elle s'autorise dans la vraie vie⁴⁴⁹. Nous reviendrons sur ces déclarations mais nous pouvons déjà constater que la lecture est fortement ancrée dans l'intimité du jeune et semble très loin des préoccupations scolaires.

La classe de vente présente un autre profil. L'école est très présente puisque seize élèves y font référence. Mais c'est de manière assez négative. Les

⁴⁴⁶ Nous trouvons en effet seulement une dizaine d'ouvrages scolaires dans leurs écrits.

⁴⁴⁷ Annexe V, A, 2, Autobiographie de lecteurs, première année, Anaïs.

⁴⁴⁸ *Ibidem*, Julie.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, Sofia.

termes employés sont très forts : les élèves disent souvent « détester » la lecture. En outre, l'école vient parfois contredire une attirance initiale. Nous trouvons aussi des élèves en difficulté dès l'apprentissage de la lecture, nous y reviendrons plus en détails dans les portraits. En somme, il y a beaucoup d'affects dans les récits des élèves de vente et c'est sur ce terrain que cette classe est intéressante, mais c'est aussi dans ce domaine qu'elle est peut-être blessée.

Notons quand même qu'un élément réunit ces classes : l'absence d'évocation intime de lecture enfantine avec les parents. Seuls deux élèves y font référence et deux autres parlent des lectures qu'ils faisaient en tant qu'aînés à leurs frères ou sœurs. Il s'agit peut-être d'un oubli. Sans doute quelques élèves ont-ils vécu des expériences de lecture d'histoire pour s'endormir. Il est possible que le cadre scolaire dans lequel s'inscrit cette étude ne soit pas propice à ce genre de confiance. Cependant, il est aussi possible que cette expérience ait été trop rare pour qu'elle soit vraiment marquante.

Deux classes singulières

Les deux classes que nous avons observées pendant ces trois années offrent de nombreux points comparables et les différences que nous pointons permettent de nuancer les propos que nous tiendrons lors de nos analyses. Ces classes forment aussi le cadre de notre observation car les élèves dont il sera question pour notre étude qualitative baignent dans leur univers. Ainsi pouvons-nous considérer ces classes comme homogènes sur quelques points précis. Les élèves orientés en lycée professionnel le sont globalement par défaut et rarement en réponse à un projet professionnel précis. Les élèves sont très majoritairement issus d'un milieu populaire largement dominé par les ouvriers, ce qui correspond aux profils que nous trouvons dans d'autres études sur le lycée professionnel. Cependant, peu d'élèves s'estiment en échec scolaire même si beaucoup d'entre eux avouent ne pas aimer la lecture et être peu portés sur les études en général.

Pourtant, nous observons également entre les deux classes des différences significatives qui peuvent avoir une incidence sur les résultats de notre recherche. La classe de secrétariat est composée uniquement de filles qui sont nettement plus enclines à la lecture que la classe de vente composée de seulement dix filles pour

vingt-et-un garçons. Ceci explique que la proportion des lecteurs est beaucoup moins grande dans la classe de vente. En revanche, les élèves de la classe de vente lisent davantage de livres prescrits par l'école que les élèves de secrétariat qui sont plus ouvertes sur l'univers des adolescents ; leurs lectures relèvent de la littérature populaire. Finalement, sur la question de la lecture, la situation de ces deux classes à l'entrée en Seconde est presque inversée. La classe qui se trouve être la moins pourvue en lecteurs investit davantage la lecture scolaire. C'est sans doute la seule à laquelle un certain nombre d'élèves a accès. Les élèves de l'autre classe sont plus enclins à la lecture personnelle et mettent donc de côté la lecture scolaire qui est pour eux accessoire, moins « utile » à leur usage, nous le verrons.

Enfin, nous pouvons interpréter l'absence de réponse à certaines questions des enquêtes comme la marque d'une certaine méfiance dans la classe de secrétariat. Le fait que le chercheur soit bien connu de la classe de vente peut induire des modifications de résultats. La relation de confiance étant un point important dans cette recherche. Avec les élèves de secrétariat, cette démarche de mise en confiance se fera plus précisément et plus systématiquement dans le lien qui s'établit lors des entretiens. Ces derniers nous servent pour brosser plus finement le portrait de quelques élèves.

B. De la lecture et des lecteurs ordinaires à l'entrée en Seconde

Un mot de méthodologie

Afin d'élaborer notre analyse qualitative, nous avons sélectionné six élèves par classe. Nous avons croisé les données des autobiographies de lecteurs avec les premières enquêtes pour effectuer un choix raisonné d'élèves. Il fallait que notre échantillon soit assez représentatif de ce que sont les élèves de lycée professionnel mais aussi de ce que sont les élèves des deux classes observées. Cependant, la recherche qualitative que nous entendons mener ne peut se limiter à un travail sur des élèves représentatifs de données statistiques qui ne valent qu'en fonction des procédures de recueil de ces données. Les autobiographies de lecteurs, dont la lecture est plus subjective que celle d'une enquête, apporte à des données globales, voire statistiques, une dimension plus ouverte et plus singulière. « Chaque individualité est le lieu où se joue une pluralité de déterminations et où s'exerce une diversité d'activités⁴⁵⁰ ». Il est donc impossible de trouver des élèves qui répondraient en tous points à un profil type.

Cependant, dans une première approche, nous avons tenté de sélectionner des profils d'élèves proches les uns des autres. Nous avons imaginé un dispositif en miroir qui permettrait d'obtenir un binôme d'élèves aux profils comparables, l'un dans la classe de vente, l'autre dans la classe de secrétariat. Dans un premier temps, nous avons utilisé la typologie proposée par Séverine de Croix et Jean-Louis Dufays⁴⁵¹ pour faire un classement à partir des autobiographies de lecteurs et de la question de la première enquête sur le régime de lecture⁴⁵². À l'épreuve des résultats, il s'avère que cette typologie ne nous permet pas de rendre compte de la situation singulière de nos deux classes. La raison première est que cette typologie est élaborée pour rendre compte de la diversité des lecteurs dans l'ensemble du système scolaire, alors que notre travail se limite au lycée

⁴⁵⁰ Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M., *op. cit.*, p. 45.

⁴⁵¹ Ces catégories sont présentées dans la première partie, chapitre 2, C, Conditionnement des lectures et des postures de lecteur, note 225.

⁴⁵² Annexe I, B, 1, question 6.

professionnel. Ainsi, l'investissement dans les lectures ne semble pas pouvoir se classer en *passionné*, *peu passionné*, car de nombreux élèves se passionnent de manière épisodique à la lecture de tel ouvrage ou de tel genre. Dans l'enquête d'ailleurs, le positionnement des élèves ne permet pas une sélection comparable entre les deux classes. En effet, dans la classe de vente, aucun élève ne se considère grand lecteur par exemple. L'autobiographie permet alors d'estimer si ce positionnement correspond aux mêmes critères dans les deux classes. Ainsi, des élèves qui s'estiment « moyens lecteurs » mais citent de nombreux livres, ont-ils été sélectionnés pour cet aspect spécifique. Cependant, ce critère ne nous semble pas, dans notre étude, le plus pertinent.

En outre, la distinction entre *lectures diversifiées* et *non diversifiées* se révèle assez peu opérationnelle dans notre échantillon d'élèves, car ces derniers ont rarement des choix de livres « diversifiés ». À ce titre d'ailleurs, l'expression « non diversifiée » pour qualifier la lecture des élèves ne lisant qu'une sorte de livres est peu parlante, nous lui préférons le terme de *spécialiste* employé par C. Baudelot. Il implique une connaissance d'un genre unique qui est très caractéristique des élèves des deux classes, et une ignorance des autres allant parfois jusqu'au mépris. Tel lecteur d'histoires vraies, par exemple, dira son dégoût pour la fiction. Les *spécialistes* sont la catégorie la plus représentée si nous prenons l'ensemble des deux classes. Les différentes enquêtes auxquelles nous nous référons à titre de comparaison aboutissent également à cette conclusion pour les élèves de lycée professionnel⁴⁵³. Parmi eux, certains le sont d'un genre qu'ils ont personnellement choisi alors que d'autres le sont de lectures scolaires. Or, ce qui nous intéresse, c'est le rapport à l'école et aux lectures avant tout scolaires et c'est l'autonomie face aux textes scolaires que nous voulons mesurer. En effet, nous avons été surprise de la place prise par les lectures scolaires dans la lecture de certains élèves et du mépris dont elles font parfois l'objet. En somme, la lecture scolaire cristallise le rapport à la lecture des élèves que nous observons. D'ailleurs, dans la classe de vente, nous avons trouvé une spécificité que les autres enquêtes citées ne mentionnent pas. Plusieurs élèves, en effet, ne proposent pas ou très peu de lectures personnelles, en revanche, ils citent de nombreux ouvrages scolaires. Ce sont des élèves que nous qualifions de *spécialistes*

⁴⁵³ Nous pensons en particulier à l'étude de C. Baudelot, *op. cit.*, et à celle de J.-L. Dufays, *op. cit.*

scolaires. En revanche, l'autonomie affichée par les élèves qui refusent les lectures scolaires ne présage pas du goût de lire : certains élèves *spécialistes scolaires* sont très avides de textes alors que des élèves spécialistes d'un genre particulier peuvent déclarer ne pas aimer lire. En fait, nous pensons que cet aspect est très circonstancié au moment où nous démarrons notre travail. Les élèves s'enthousiasment vite mais abandonnent tout aussi vite leurs lectures.

Une autre difficulté est d'établir des points communs récurrents entre les lecteurs. En effet, les histoires des lecteurs sont très singulières. Il ne s'agit pas de trouver des causes déterminantes à la lecture ou à la non-lecture des élèves mais bien de cerner des processus qui permettent d'engager le lecteur dans une réflexion et dans une posture non hostile. Quels que soient les profils de départ et la manière de lire, les résultats ne peuvent être systématiques. Il ne s'agira en tout état de cause que de tendances.

Enfin, il s'agit également d'assumer la part subjective du chercheur. Quel que soit le portrait établi, le chercheur construit son échantillon. Et s'il veut absolument questionner tel élève dont l'autobiographie le touche ou l'intrigue, il trouvera moyen de le faire, en toute honnêteté. Nous sélectionnons donc, dans les catégories d'élèves, ceux qui nous marquent par leur parcours scolaire ou par leurs déclarations. C'est la part subjective de notre sélection. Nous donnerons les raisons de ces choix à chaque portrait. Ce qui nous intéresse dans notre sélection est la singularité des lecteurs, de leurs lectures et de leur posture face aux livres.

Ainsi, arrivons-nous à une catégorisation d'élèves élaborée selon trois critères dans laquelle nous allons puiser notre échantillon : la quantité de livres déclarés lus, la spécialisation des élèves, et enfin les élèves en difficulté scolaire mais ne rejetant pas la lecture auxquels nous souhaitons faire une place particulière. En dehors de ces critères un certain nombre d'élèves restent inclassables : nous avons donc élaboré une catégorie d' « élèves atypiques ». Pour chaque catégorie, les élèves choisis l'ont été soit pour leur caractère représentatif, dans la mesure où leur rapport à la lecture nous semble récurrent parmi les élèves des deux classes, soit au contraire pour leur singularité.

En secrétariat, la sélection est plus facile car les élèves se positionnent dans toutes les catégories de volume de lectures, nous l'avons vu. Nous avons

choisi deux élèves par catégorie entre grand lecteur – Anaïs et Julie -, lecteur moyen – Lisa et Camille- et non-lecteur – Meryem et Sofia. Mais là encore le choix se porte sur les types de lecture des élèves : la plupart d’entre elles, en effet, sont des spécialistes d’un genre représentatif des lectures des élèves. Anaïs lit de la *fantasy*, Julie des romans pour adolescents, Lisa des mangas et Camille des histoires vraies. Enfin nous choisissons une élève en difficulté scolaire : Meryem et une atypique : Sofia qui refuse de lire à cause des effets de la lecture sur elle. L’expérience de lecture lui est douloureuse. Notre travail portant sur le plaisir de lire, il nous semble pertinent d’observer une expérience de ce type.

Dans la classe de vente, ce sont les lecteurs *spécialistes scolaires* qui dominent et il n’y a pas de grand lecteur. En outre, nous avons la surprise de ne pas retrouver les mêmes élèves tous les ans. En effet, nous avons vu que beaucoup d’élèves orientés en vente par défaut ont préféré quitter la section. Notre échantillon s’est donc modifié en Première, dans la classe de vente, pour deux élèves⁴⁵⁴. Lors de l’entretien de Première, nous tentons de faire le point sur les lectures de Seconde pour nous assurer que les nouveaux élèves sélectionnés sont comparables aux autres élèves. Bien sûr, les traits spécifiques des premiers ont disparu. En revanche, nous avons renoncé à remplacer Yelin qui est partie à la fin de la classe de Première, le sens de l’étude longitudinale étant moins pertinent avec des élèves observés seulement pendant un an. Nous examinons donc les autobiographies de lecteurs pour privilégier le discours sur les œuvres et sélectionner des élèves parmi les plus grands lecteurs de la classe afin d’équilibrer l’échantillon. Nous choisissons deux élèves considérés comme grands lecteurs au regard de leur autobiographie de lecteur : Quentin et Mégane, deux lecteurs moyens – Théo et Julien et deux non-lecteurs - Yelin et Florian. Les élèves *spécialistes scolaires* étant représentés uniquement dans cette classe, nous sélectionnons deux élèves dans cette catégorie : un lecteur, Quentin et un non-lecteur, Florian. Nous choisissons également un spécialiste de manga, Julien, afin d’observer plus finement les relations à la lecture de jeunes qui affectionnent ce genre très peu prisé à l’école. Notre élève en difficulté est Yelin qui ne terminera pas le cursus du baccalauréat et quittera le lycée en fin de Première sans diplôme.

⁴⁵⁴ En secrétariat, en revanche, l’échantillon est stable.

Enfin, nous sélectionnons deux élèves atypiques pour cette classe : Mégane qui est une lectrice sans enthousiasme. Nous faisons en effet l'hypothèse qu'elle est une lectrice potentielle mais qu'elle ne sait que choisir dans les rayonnages des bibliothèques. Le deuxième, Théo, refuse *a priori* la discussion sur la lecture. Il n'évoque, en effet, aucune lecture dans son autobiographie de lecteur. Or, nous trouvons deux autres élèves dans cette situation. Nous choisissons donc d'en sélectionner un afin de questionner ce qui se joue dans cette résistance.

Portraits d'élèves

Ainsi avons-nous sélectionné quelques élèves que nous allons présenter maintenant pour la clarté du propos. Notons que les élèves choisis en première instance et qui ont quitté le lycée en fin de Seconde ne seront pas décrits. Pour établir ces portraits, nous nous référons aux autobiographies de lecteurs et à la première enquête qui nous servent à la sélection de l'échantillon, mais aussi aux déclarations des élèves lors du premier entretien, en janvier 2011⁴⁵⁵. Seuls Mégane et Théo, élèves de vente sélectionnés pour remplacer deux élèves qui ont quitté le cursus à la fin de la Seconde n'ont pas participé à ce premier entretien. Nous utilisons, pour eux particulièrement, les premiers matériaux - enquête et autobiographie de lecteur -, et quelques éléments de l'entretien de Première.

Les lecteurs spécialistes scolaires

Parmi eux, deux types d'élèves très différents peuvent être identifiés : les élèves grands lecteurs scolaires et les non-lecteurs qui peuvent néanmoins parler des livres qu'ils ont lus – ou n'ont pas lus - à l'école.

⁴⁵⁵ Annexes V, A, pour les autobiographies de lecteurs, I, B pour les enquêtes et IV, B, 1 pour les entretiens. Notons tout de même que nous n'avons pas présenté les résultats de l'enquête de manière nominative, cela ne présentait pas un intérêt déterminant pour notre propos.

Quentin en quête de reconnaissance

Dans la catégorie des lecteurs, nous avons sélectionné Quentin, qui dit avoir lu « tous les Marcel Pagnol⁴⁵⁶ », et n'évoque quasiment que des lectures scolaires. Ce qui nous intéresse chez Quentin, c'est qu'il commence son autobiographie de lecteur en disant qu'il n'est « pas très grand lecteur », ce que confirment ses déclarations dans la première enquête ; pourtant, il semble intarissable sur les lectures scolaires. Cette ambivalence nous pousse à le sélectionner. En effet, il emploie des termes dévalorisants pour parler de lui-même, tout en nous signalant sa conformité à notre demande, ou plutôt à ce qu'il estime être notre demande en citant profusion d'exemples scolaires. Son discours est donc très contradictoire et nous pensons qu'il est un peu perdu. Il y a semble-t-il un *hiatus* entre sa situation d'élève de lycée professionnel et son ambition : très vite il souhaite quitter la section pour une première technologique, ce qui ne pourra pas se faire. Il est partagé entre une certaine dévalorisation de lui-même et une volonté de paraître autre. Le premier entretien confirme cette tendance : il dit par exemple avoir lu « tous les livres de Pagnol *en primaire*⁴⁵⁷ » et lire pour lui-même des pièces de Shakespeare. Pourtant, selon ses déclarations, lorsqu'il n'a rien à faire, il lit de la bande dessinée. Ainsi, sa relation à la lecture nous semble-elle à la fois très liée à l'école alors qu'il ne semble pas vouloir le reconnaître. Quentin tente de s'approprier la littérature scolaire, s'identifiant aux choix de ses professeurs qu'il admire⁴⁵⁸. Il est un lecteur en quête de reconnaissance. La littérature lui sert à la fois à se construire une identité qu'il peut afficher, mais aussi à se divertir et à parler de lui-même. Quentin parle, en effet, volontiers de la lecture lorsqu'elle lui permet de s'identifier, de reconnaître ses peurs, en somme, de *se reconnaître*⁴⁵⁹.

Florian, non-lecteur parce que masculin

Parmi les non-lecteurs *spécialistes scolaires*, nous avons sélectionné Florian, choisi pour la radicalité de sa position et les termes très forts qu'il

⁴⁵⁶ Annexe V, A, 1, Quentin.

⁴⁵⁷ Annexe IV, B, 1, Quentin, *item* 4, c'est nous qui soulignons.

⁴⁵⁸ Dans l'entretien de Seconde nous percevons bien cette relation au professeur. *Ibidem*, *item* 38.

⁴⁵⁹ Par exemple, il explique le rôle d'un ouvrage de littérature de jeunesse dans la mise à distance de ses peurs d'enfants. *Ibid.*, *items* 22 à 27.

emploie pour parler des romans de sa sœur⁴⁶⁰. Cet élève déteste lire et nous verrons qu'il tient beaucoup à sa position de non-lecteur. Les raisons en sont multiples : nous notons par exemple des difficultés d'apprentissage⁴⁶¹ et une forte présence de la télévision dans sa famille⁴⁶². Mais ce qui nous semble le plus marquant dans son cas est l'affrontement entre son « dégoût » pour la lecture – terme qui revient dans plusieurs déclarations et qui nous semble presque physique – et, ce qu'il considère comme une espèce de folie : la lecture gloutonne de sa sœur.

Cette réaction excessive nous semble être une position caractéristique d'une culture intégrée des hommes de son milieu. Sa sœur, en effet, est son parfait négatif : elle est une jeune femme qui lit, il est un jeune homme non-lecteur⁴⁶³. La lecture le renvoie à cette image insupportable : sa sœur lisant. Dans sa famille si tout le monde lit, il précise que son père lit « des trucs sur le foot⁴⁶⁴ », des choses utiles en somme et surtout viriles, en aucun cas des romans de « sept cents pages », qu'il estime inutiles. Ainsi, retrouvons-nous l'influence de son milieu dans le fait que Florian lit quand même les œuvres que lui impose l'école et nous verrons qu'il les apprécie. L'*habitus* est donc si fort que même après des expériences de lectures effectives et positives à l'école, il ne peut lire de lui-même et encore moins y prendre un réel plaisir. Le milieu dans lequel évolue Florian est un milieu populaire qui, selon N. Robine, est dans la culture de l'action⁴⁶⁵. Florian explique, par exemple, qu'il ne trouve aucune utilité à la lecture et notamment lorsque celle-ci est longue et personnelle. Lire pour l'école est possible car c'est utile – pour avoir de bonnes notes, pour comprendre le cours, pour avoir le baccalauréat – mais lire pour soi est du côté de l'inaction, de la passivité, de l'intériorité féminine. La lecture pour Florian, mais aussi pour beaucoup de jeunes de notre enquête, « ne paraît servir que pour l'école⁴⁶⁶ ». Ainsi Florian lit-il des magazines et des revues

⁴⁶⁰ Dans son autobiographie de lecteur, par exemple, nous notons les termes de « détesté » deux fois et « dégoute », annexe V, A, 1, Florian.

⁴⁶¹ Il évoque cette situation dans le premier entretien, annexe IV, B, 1, Florian, *item 5*.

⁴⁶² Il dévoile cette concurrence entre le livre et la télévision lors du premier entretien, *ibidem*, *items 43 à 45*.

⁴⁶³ « Je suis le contraire de ma sœur, dit-il, quand je la vois lire des romans de 700 pages, cela me dégoute », *ibidem*.

⁴⁶⁴ Annexe IV, B, 3, Florian, cette expression est utilisée dans le troisième entretien. Cependant la référence aux lectures de magazines de sport est présente dès le premier entretien, Annexe IV, B, 1, *item 2* par exemple.

⁴⁶⁵ Robine N., « Les lectures des milieux populaires », *op. cit.*, p.51.

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p. 52.

de sport ou d'actualité, ce sont pour lui des lectures utiles : elles sont rapides et documentaires.

Les spécialistes autonomes

Parmi les lecteurs spécialistes bien évidemment il y a les lecteurs autonomes dans leur choix vis-à-vis de l'école. Nous avons insisté sur cette catégorie car elle est très représentée dans notre échantillon. Pourtant, nous n'avons choisi qu'un élève de la classe de vente, Julien. En revanche, nous avons sélectionné quatre filles de la classe de secrétariat pour la variété des situations qu'elles proposent.

Lisa et Julien : lecteurs de mangas.

Nous avons choisi deux *spécialises* de mangas : une fille, Lisa, et un garçon, Julien.

Lisa est en secrétariat, elle semble être dans une quête identitaire liée à son positionnement comme jeune fille. Elle insiste fortement, en effet, lors du premier entretien, sur les livres qu'elle aime : ce sont des livres de garçons⁴⁶⁷. De fait, c'est bien parce qu'elle parle de son goût pour les mangas, genre principalement cité par les garçons, que nous la sélectionnons. Elle se dit moyenne lectrice avec dix livres lus par an, elle cite *Twilight* mais surtout « plein de mangas ». Elle précise, dans son autobiographie de lecteur, qu'elle n'aime pas vraiment lire. Finalement, dans son profil, c'est la place de l'image qui nous semble intéressante car lorsqu'elle lit des romans, c'est en lien avec des films ou des jeux vidéo⁴⁶⁸. Elle nous semble incarner la posture de nombreuses filles de son époque et de son milieu : elle assume ou exagère son côté masculin et compte sur l'image et l'écran pour lui fournir des propositions de lecture.

Pour Julien, la lecture de mangas est une manière de s'intégrer dans un groupe de pairs. Il se constitue une culture et donc un réseau de connaissances en lien avec sa passion. Il est toutefois étonnant pour nous de ne trouver aucune référence à cette recherche identitaire et de réseau dans les deux premiers

⁴⁶⁷ Annexe IV, B, 1, Lisa, *item* 40, « j'ai vraiment des goûts de garçons », dit-elle.

⁴⁶⁸ *Ibidem*, *items* 7 à 15, 55, 56, et annexe V, A, 2, Lisa.

matériaux, l'autobiographie de lecteur et l'enquête. Julien aime lire des livres « marrants ». C'est ce paradoxe et cette apparente extériorité au livre qui nous poussent à choisir Julien. Son goût prononcé pour les mangas procède d'une posture, à notre avis, masculine et culturelle. En effet, trois éléments viennent conforter Julien dans cette lecture : il retrouve son frère régulièrement pour partager ces lectures⁴⁶⁹, le lien familial est ainsi renforcé. En outre, cet élève est d'origine vietnamienne. Nous pouvons supposer que le manga, de manière inconsciente, lui permet peut-être de renouer avec des origines familiales asiatiques par le biais de cette pratique culturelle⁴⁷⁰. De plus, il partage ses lectures avec ses camarades, et se positionne ainsi en spécialiste des mangas puisque son frère lui donne accès à des ouvrages « piratés » inaccessibles en France⁴⁷¹. Il est donc en avance sur les autres amateurs et son image en est valorisée. Nous estimons que le choix de sa lecture et son goût pour le manga sont conditionnés et renforcés par ces trois paramètres au moins - d'autres sans doute nous échappent-ils - : le milieu, les pairs et le bénéfique personnel qu'il tire de sa lecture. Elle est valorisante pour lui et valorisée.

Camille, la haine de la fiction

Parmi les *spécialistes autonomes*, nous avons également une spécialiste d'histoires vraies : Camille. Elle partage ses lectures avec sa maman. S'il y a une récurrence de la lecture d'histoires vraies dans le corpus établi pour les deux classes, peu d'élèves en sont spécialistes à ce point. Camille se positionne comme une lectrice exclusive d'histoires vraies et cette posture nous interroge. N'a-t-elle vraiment rien à apprendre de la fiction ? Pourquoi une telle résistance ? Sa spécialisation va jusqu'à prendre pour vrais tous les ouvrages qu'elle a aimés. C'est le cas pour *Balzac et la petite tailleuse Chinoise* par exemple, qu'elle tient pour une histoire vraie, malgré notre suggestion⁴⁷². En outre, les histoires dont il s'agit sont des histoires épouvantables. Il s'agit de viols, de violence, d'enfants

⁴⁶⁹ Le frère de Julien est âgé de 30 ans, ils ne vivent donc pas ensemble.

⁴⁷⁰ Le manga n'est pas d'origine vietnamienne. Cependant, nous constatons qu'il reviendra sur ses origines à plusieurs reprises. C'est pourquoi nous formulons l'hypothèse que la lecture le rapproche d'une culture asiatique qu'il connaît assez peu. Cela reste du domaine de l'hypothèse.

⁴⁷¹ Julien ne racontera l'anecdote du *piratage* de dessins animés que lors du troisième entretien. Cependant, c'est bien dans ce lien entre lui, son frère et ses propres amis que Julien construit et affirme sa position de *spécialiste*. Annexe IV, B, 3, Julien, *item* 6.

⁴⁷² Annexe IV, B, 1, Camille, *item* 2.

traumatisés. Cette littérature est effectivement très prisée des élèves et nous retrouvons ces mêmes caractéristiques dans leur lecture de blogs sur la toile. En revanche, nous percevons une ouverture lors du premier entretien : Camille a aimé lire *Pauline* d'A. Dumas. Une histoire de meurtre, d'amour impossible, de trahison. Nous pouvons peut-être observer un changement dans la posture de Camille.

Julie, adolescente assumée

Julie est aussi une *spécialiste* : grande lectrice, elle lit presque exclusivement des romans pour adolescents plutôt réalistes. Elle est bonne élève et explique de manière claire ce qu'elle cherche dans la lecture : elle veut s'évader de son quotidien. En cela, elle ressemble au *fugueur* décrit par Annie Rouxel. Le processus d'identification fonctionne avec enthousiasme et elle aime se créer des images qui lui permettent de rester en contact avec l'œuvre, même après la lecture. Le temps de la lecture est assez rapide, mais le texte et les images qu'elle se crée semblent persister dans sa mémoire et poursuivre leur action. En outre, elle est une des rares élèves à pratiquer la relecture des œuvres⁴⁷³. Elle aime revivre les émotions de la première lecture. Enfin, sa conception du cours de français est liée à sa conception de la lecture : les deux doivent enseigner quelque chose de la vie, *une morale*, dit-elle⁴⁷⁴. Ainsi la lecture importe-t-elle peut-être moins que ce qui en est fait en classe. C'est ce que nous comprenons lorsqu'elle explique, laborieusement d'ailleurs, ce qui lui a plu dans l'étude du romantisme en troisième : c'est l'explication du professeur, le livre support de cette explication a disparu de sa mémoire⁴⁷⁵.

Anaïs, fantasy vs réalité

Anaïs est grande lectrice, elle lit principalement de la *fantasy*. C'est une dévoreuse de livres : elle dit lire environ cinquante livres par an et qualifie sa lecture de drogue. Elle semble être une des élèves qui offre le plus d'ouverture

⁴⁷³ *Ibidem*, Julie, items 9 à 12.

⁴⁷⁴ Elle le dit dans l'enquête en réponse à la question 8 sur le *bon* cours de français. En outre, elle le réaffirme dans le premier entretien, annexe IV, B, 1, Julie, item 13.

⁴⁷⁵ *Ibidem*, items 13, 19 et 20.

quant à ses raisons de lire. Elle lit, en effet, pour s'évader, pour apprendre, pour comprendre les autres. Elle ne cite aucun livre scolaire, et si elle situe son engouement pour la lecture en cinquième, elle explique aussi que c'est une amie qui lui a donné ce goût. Elle affirme son autonomie face à l'école. Très rapidement, elle s'avère être une lectrice effectivement acharnée, mais sa posture est presque exclusivement portée vers l'évasion. Elle ressemble, elle aussi, au *fugueur* décrit par Annie Rouxel : elle semble attentive à l'intrigue et toute entière prise dans l'histoire. Elle s'évade et lorsqu'elle tient son carnet de lecture, elle propose une évasion à son propre lecteur⁴⁷⁶. Or, lors d'un entretien, nous apprenons que cette jeune fille – que la maman tente d'empêcher de lire –, trouve dans les œuvres un moyen d'échapper à une vie qu'elle semble trouver un peu morne. Ainsi, pouvons-nous expliquer son goût pour les univers exotiques de la *fantasy* et ses escapades vers la littérature d'adolescents lorsque celle-ci aborde des thèmes qui lui sont chers : la liberté, l'amitié et l'amour. Ce sont autant de thèmes qui lui permettent une projection dans les héros et surtout d'échapper à la vie réelle.

Les lecteurs en difficulté

Yelin, ou la non-lecture inavouable

Le profil de Yelin aurait pu rejoindre celui des *spécialistes scolaires* car il est probable qu'elle n'ait pas lu autre chose que les livres que l'école lui propose. Ce qui est marquant dans ses déclarations, c'est sa fuite devant les questions de lecture et d'apprentissage⁴⁷⁷. Elle semble hésiter à faire l'aveu de ses difficultés. Cette hésitation est manifeste si nous reprenons l'ensemble de ses déclarations. Pourtant, elle a du mal à comprendre les textes et son apprentissage a sans doute été douloureux, elle a d'ailleurs doublé son CP. L'image semble l'aider dans sa lecture, c'est pourquoi elle a aimé lire une bande dessinée⁴⁷⁸. Si elle se dit lectrice moyenne, nous soupçonnons qu'elle ne lit en réalité que les ouvrages scolaires simples. Par exemple, dans le premier entretien, elle ne cite que les deux ouvrages

⁴⁷⁶ Nous avons relevé ces éléments dans le chapitre précédent, deuxième partie, chapitre 4, C, Le carnet d'Anaïs, il s'agit notamment des résumés et des adresses aux lecteurs.

⁴⁷⁷ On perçoit les hésitations à dire ses difficultés dans le premier entretien, annexe IV, B, 1, Yelin, items 21 à 29.

⁴⁷⁸ *Ibidem*, item 15.

proposés en classe et avoue alors n'avoir lu que *Boule de Suif*, le plus court, qu'elle n'a d'ailleurs pas terminé. En outre, nous ne pouvons lui faire citer aucun autre livre que ceux de l'année en cours et nous voyons bien sa fuite devant certaines questions sur ces lectures⁴⁷⁹. Nous faisons à propos de cette élève l'hypothèse qu'elle n'ose pas avouer sa non-lecture, qu'elle a honte de sa situation. Nous espérons pouvoir l'aider à dédramatiser sa situation.

Meryem, une non-lectrice qui aime lire

Meryem est une élève dont les lectures sont diversifiées mais elle se dit non-lectrice qui aime lire. Manifestement, et malgré ce qu'elle déclare dans la première enquête, elle semble en difficulté scolaire. Son autobiographie de lecteur, très courte, mentionne à la fois la poésie et les *textos*. L'éclectisme est à son comble. En outre, Meryem est peu loquace lors des entretiens. Cependant, nous comprenons qu'elle aime les histoires d'amour, ce qui explique son goût pour la poésie et la chanson. Il est probable, au vu du premier entretien, que la lecture d'œuvres courtes, chansons et poèmes, lui permette de renouer avec la langue de sa mère, le turc. En lisant, elle tente sans doute d'appivoiser cette langue et de construire une part de son identité qu'elle connaît peu et qui la singularisera.

Les atypiques

Mégane, une lectrice sans conviction

Parmi les élèves atypiques, nous avons sélectionné Mégane qui est associée à ce groupe à partir de la Première. Elle lit toutes sortes de livres mais semble peu passionnée par ses lectures. Par exemple, elle aborde dans son autobiographie de lecteur des œuvres qu'elle n'aime que moyennement ; lors de la première enquête, elle dit lire quatre livres par an mais elle n'en cite aucun. Il est intéressant chez Mégane, de constater que les œuvres scolaires ne sont pas exclues et *Antigone* est même la seule œuvre qu'elle cite dans son autobiographie de

⁴⁷⁹ Notons, par exemple, que dans le premier entretien elle dit avoir lu un livre emprunté au CDI mais nous ne pouvons pas lui faire dire lequel et surtout nous ne le saurons jamais. Annexe IV, B, 1, Yelin, *items* 16 et 19.

lecteur pour l'avoir aimée⁴⁸⁰. En somme, nous pouvons, pour Mégane, émettre l'hypothèse qu'elle n'est pas passionnée parce qu'elle ne trouve pas ce qu'elle cherche dans la lecture. Or elle cherche à lire, car elle explique qu'elle va régulièrement flâner dans les rayons de librairie⁴⁸¹. Il est possible qu'elle ne sache pas vraiment comment faire son choix dans les classements. La littérature peut, selon nous, lui apporter des réponses.

Sofia, lire c'est souffrir

Sofia lit peu car elle sait qu'elle est rapidement prise au piège de l'illusion référentielle. Le choix de Sofia est le seul qui ait été une évidence à la lecture de son autobiographie. Celle-ci nous a touchée par la sincérité avec laquelle elle explique sa vision de la lecture et de la vie, opposant l'une et l'autre. La lecture est pour elle du côté du rêve, de l'évasion, la vie du côté de la douleur et de la déception. Cette vision nous semble dire d'une manière très juste ce qui se passe dans nombre de lectures. Elle est peut être une clé pour saisir certaines résistances à la lecture. Pour ces élèves, la lecture n'est pas la vie, elle est une illusion qui les fait sortir d'eux-mêmes et de leur quotidien, mais pour qui le retour à la « vraie vie » est parfois trop douloureux. La lecture est alors souvent abandonnée car elle fait souffrir. Cette déclaration éveille pour nous des pistes d'explication pour comprendre une certaine méfiance vis-à-vis des livres et le danger qu'ils sont parfois censés représenter⁴⁸². Nous retrouverons cette vision de la lecture chez d'autres lecteurs. Anaïs, par exemple, explique sa déception lorsqu'elle revient à la réalité après une lecture excitante. Cependant, dans la plupart des cas, la lecture sert d'évasion d'une vie trop terne. Dans le cas de Sofia, en revanche, la lecture est mise à l'écart car elle ramène à la réalité, une réalité trop banale. Ainsi, explique-t-elle dans son autobiographie : « quand je lis, je me fais des films et je rêve trop, alors que je ne devrais pas vu que la réalité c'est carrément différent comme je dis "pas trop rêver car ça fait beaucoup espérer"⁴⁸³ ». Nous sommes curieuse de voir comment peut évoluer cette posture désespérée.

⁴⁸⁰ Annexe V, A, 1, Mégane.

⁴⁸¹ Annexe IV, B, 2, Mégane, *items* 2 à 4.

⁴⁸² M. Petit explique cette méfiance vis-à-vis de la lecture dans un chapitre entièrement consacré à « La peur du livre », dans *Éloge de la lecture*, *op. cit.*, p. 79 à 99.

⁴⁸³ Annexe V, A, 2.

Théo, un parcours scolaire atypique

Nous avons ajouté un élève, Théo, pour sa posture à la fois typique parce qu'elle représente une catégorie de garçons qui refusent d'aborder la question de la lecture, surtout si elle est intime et atypique pour son parcours scolaire. Ce dernier le positionne, en effet, comme un élève en grande difficulté : il est le seul élève venant de Segpa⁴⁸⁴ ; pourtant, lors du premier trimestre, lorsque nous faisons les premières analyses, il ne semble pas du tout en difficulté. Il participe et réagit très souvent et de manière pertinente en classe. S'il se dit lecteur moyen dans la première enquête, avec deux livres lus par an, il ne parle pas du tout de ses lectures dans son autobiographie de lecteur. La difficulté scolaire semble l'élément le plus marquant de son histoire. En outre, il parle de ses difficultés avec humour et nous souhaitons interroger cet aspect du personnage. Notons que nous avons trouvé trois autres autobiographies de lecteurs qui n'abordent pas la lecture.

Entre identification au héros et refus de lire, une récurrence : la quête de soi

Finalement, dans les portraits que nous brosons, mais aussi dans la perception que nous avons de l'ensemble des deux classes, nous sentons fortement la fonction identitaire de la littérature. Tous les élèves se positionnent en avançant quelque chose d'eux-mêmes lorsqu'ils abordent la lecture. Aucune déclaration n'est anodine, à notre avis. Le non-lecteur affirme, provoque ou convoque quelque chose de lui-même, quelque chose qu'il veut dire de lui-même plus exactement. Théo, par exemple, lorsqu'il refuse de parler de lecture dans son autobiographie de lecteur parle de lui, et donne en creux la solution à la question que nous posions : il ne peut pas avoir une autobiographie de lecteur car il a une histoire douloureuse avec le livre et la lecture. Beaucoup de portraits sont d'ailleurs ambivalents. Entre le lecteur qui n'aime pas lire, le non-lecteur qui aimerait lire et le lecteur qui fuit la lecture, les histoires singulières se dessinent et

⁴⁸⁴ Segpa : Section d'enseignement général et professionnel adapté. Parfois présente en lycée ces sections accueillent « des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire », définition saisie sur *éduscol*, le site du ministère, consulté le 19 août 2013.

laissent percevoir les enjeux de la lecture. Il s'agit, à travers les mots de l'autre, de dire ou de comprendre quelque chose de soi.

En outre, n'oublions pas que ces élèves ont un parcours particulier dans le système scolaire et que sans doute, leur relation à la lecture a été peu questionnée en dehors des problèmes que chacun pouvait rencontrer dans le déchiffrement des textes, la compréhension littérale ou le passage au commentaire. Ainsi, le rapport intime avec l'œuvre, qui est peu favorisé dans les familles, n'a-t-il pas sa place dans le parcours scolaire des élèves. L'école est donc avec ou contre eux. Les élèves lecteurs scolaires se plient à ce qu'ils pensent être la requête de l'école, ou bien s'engouffrent dans les lectures qu'ils aiment sans avoir de possibilité d'ouvrir davantage leurs horizons. D'autres lecteurs rejettent les propositions scolaires qui les ramènent à des contraintes très éloignées de la lecture qu'ils pratiquent pour eux-mêmes. Ils affirment alors leur indépendance face à l'école et assument des lectures peu valorisées dans le système scolaire.

Ces relations ambiguës sont pourtant riches d'enseignements pour notre recherche. Elles nous confortent dans notre volonté de proposer des lectures scolaires en cherchant à favoriser l'implication personnelle des élèves, d'accepter les *délires* dans l'interprétation des textes afin de donner à chacun le droit d'exprimer ce qu'il est et ce qu'il ressent sans réduire le sens des œuvres à ce que le professeur peut en faire.

Le professeur justement, lorsqu'il lit, est probablement, lui aussi, en quête de lui-même. Il joue, lui aussi, de cette illusion et de cette fuite pour mieux revenir à lui-même et à sa propre réalité. Or, bien souvent, il oublie son statut de lecteur au profit de celui d'enseignant, soumis à un usage du texte conditionné par le programme. Qu'en est-il pourtant concrètement ? C'est ce que nous proposons d'observer maintenant.

Chapitre 6 : La lecture du professeur et ses incidences sur la classe

Dans la littérature nous descendons jusqu'au fond où nous sommes étrangers à nous-mêmes.

*Julia Kristeva*⁴⁸⁵

La « récupération définitive [de *L'Étranger*] par tous les manuels scolaires pour lycéens, en [fait] presque aujourd'hui une référence maudite⁴⁸⁶ ». C'est en ces termes qu'Alain Robbe-Grillet commence les quelques pages consacrées à sa propre lecture de l'œuvre d'Albert Camus. S'il est vrai que cet ouvrage est lu au lycée général, il nous semble important de proposer aussi cette lecture en lycée professionnel. Nous avons vu les difficultés des élèves pour aborder les questions d'interprétation des textes complexes ; nous verrons qu'il est important de leur faire prendre conscience de leur propre posture de lecteur. Or, nous pensons que cette œuvre est favorable à cette démarche. Les élèves, en effet, lisent volontiers des romans dans lesquels le pathos engage le sujet dans l'histoire du personnage. Or précisément, dans *L'Étranger*, l'écriture ne ressemble pas à celle dont ils ont l'habitude et il est important de les y confronter. Enfin, si les élèves de lycée ont « droit », à cette œuvre il nous semble légitime que les élèves de lycée

⁴⁸⁵ Julia Kristeva, *Le Magazine littéraire*, n° 403, novembre 2001, p.103.

⁴⁸⁶ Robbe-Grillet A., *Le miroir qui revient*, Paris, Les Éditions de minuit, 1984, p. 166, 167.

professionnel puissent également y accéder. Alors *L'Étranger* est-ce vraiment une référence maudite ?

Pour répondre à cette question nous avons opté pour l'écriture d'un journal de lecteur par le professeur lui-même, démarche qui lui permet de percevoir sa propre lecture de *L'Étranger*. Cette lecture sera analysée afin d'identifier sa singularité et de mener ensuite l'analyse que nous faisons des résultats des élèves. Nous avons, en effet, recueilli les impressions des élèves de la classe de vente à différents moments de leur lecture afin de saisir leurs attentes, de construire ou modifier le cours et d'observer l'influence de la lecture du professeur sur l'évolution de la leur. Enfin, nous pourrions comparer le discours des deux classes sur cette œuvre : la classe de secrétariat ayant, elle aussi, lu l'œuvre mais avec un autre professeur.

A. Point méthodologique

Une approche de type phénoménologique

La lecture est, nous l'avons vu, une *expérience*. Elle est engagement d'un sujet. Le protocole de recherche que nous avons expérimenté tente de donner une place à cette expérience subjective alors que nous estimons que l'école la rejette.

Cette expérience, source de l'émotion esthétique, est assez difficile à saisir. Mener l'observation des termes employés ou des silences qui révèlent une réaction physique ou émotionnelle, est de l'ordre de l'interprétation. Cela nécessite que nous ayons une idée assez précise des ressources de notre propre émotion, de notre propre réaction face au texte. Il n'est pourtant « pas aisé de mener des investigations sur soi lisant, de saisir ce qui est fugitif et mobile et constitue le matériau source de la relation esthétique⁴⁸⁷ ».

Il s'agit donc de découvrir, en observant notre propre posture face au texte, comment fonctionnent l'expérience de lecture, la rencontre avec le texte, afin de mieux cerner ce qui se passe pour les élèves. Nous avons suivi la méthode d'autolecture expérimentée par Nathalie Rannou dans son travail sur la poésie⁴⁸⁸.

Nous avons opté pour cette démarche phénoménologique.

Le mode de connaissance que l'on peut appeler phénoménologique se donne pour objet de réfléchir une expérience qui, par définition ne se réfléchit pas, la relation première de familiarité avec l'environnement familier, et de porter ainsi au jour la vérité de cette expérience qui, pour si illusoire qu'elle puisse paraître d'un point de vue « objectif » reste parfaitement certaine en tant qu'expérience⁴⁸⁹

Il s'agit pour nous d'affiner la connaissance des mécanismes de la lecture et de l'implication subjective du lecteur.

⁴⁸⁷ Rouxel A., Brillant-Rannou N., « Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant », in *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*, Actes du colloque organisé par Bérengère Voisin, les 26 et 27 mai 2011, publiés sous la direction de Voisin B., Publications numériques du CÉRÉDI, "Actes de colloques et journées d'étude", n° 6, 2012, article en ligne URL : <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?du-recepteur-ou-l-art-de-deballer.html>, document PDF, p. 2.

⁴⁸⁸ Brillant Rannou N., *Le Lecteur et son poème : Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, thèse soutenue le 23 octobre 2010.

⁴⁸⁹ Bourdieu P., *Sens Pratique*, op. cit., p. 43, 44.

Un journal de lecture a été tenu par l'enseignante et analysé par le chercheur en trois temps. Le premier concerne quelques réflexions préalables à la relecture du texte. En effet, si les élèves découvrent le texte et font part de leur impressions au fur et à mesure, le journal du professeur est bien celui d'une relecture. Or, B. Louichon montre que la première lecture conditionne le lecteur⁴⁹⁰ et nous pensons qu'elle peut même l'enfermer dans ses premières impressions sur l'œuvre. Cette démarche qui consiste à commencer par les souvenirs de lecture permet de se confronter à ce conditionnement et d'évaluer l'enfermement éventuel du professeur et du chercheur dans sa propre lecture.

Ensuite, nous avons tenu le journal chapitre par chapitre afin de nous obliger à arrêter notre lecture assez souvent. L'idée est de livrer sans trop réfléchir nos impressions et réflexions dans un temps assez court. Nous avons choisi de ne jamais excéder trente minutes : nous avons la volonté d'être assez brève et le plus spontanée possible. Entre les deux parties du roman, parce que nous avons l'impression de nous souvenir exactement des pages précédentes du journal, nous avons fait une pause de quelques jours afin de tenter d'avoir un œil neuf. Nous n'avons procédé à aucune relecture, à aucune retouche pendant l'écriture de ce journal que nous livrons en l'état en annexe⁴⁹¹.

Ce journal, si bref soit-il, répond à l'objectif principal énoncé par Nathalie Brillant Rannou « prendre en compte sa subjectivité de façon plus consciente⁴⁹² », et au protocole qu'elle utilise. Le temps d'écriture est limité et prédéfini, l'objectif est de saisir notre propre lecture, notre expérience de lecture. L'analyse du texte obtenu n'intervient que plus tard. Une distance est donc établie entre les deux gestes : l'écriture et l'analyse. Le pacte est également le même : le texte de départ n'est pas retouché - à l'exception de quelques corrections orthographiques.

Enfin, il est arrivé pendant la lecture que ce texte nous revienne en mémoire à des moments inattendus. Nous avons livré quelques-uns de ces épisodes, très vite après leur surgissement⁴⁹³. À vrai dire, nous ne nous attendions pas à ce phénomène pourtant évident dans la vie d'une lecture. Cependant, y être attentif a été une expérience tout à fait nouvelle et passionnante.

⁴⁹⁰ Louichon B., « Le texte du relecteur », dans *Le Texte du lecteur, op. cit.*, p. 167 à 169 notamment.

⁴⁹¹ Annexe VI, A.

⁴⁹² *Op. cit.*, p. 372.

⁴⁹³ Ces passages sont au nombre de trois ils sont intitulés « résonance ».

Ajoutons que nous avons tenté de rester assez proche de ce que nous demandons aux élèves dans leur carnet de bord. Si le travail du chercheur n'est pas celui de l'élève, bien entendu, il nous semblait nécessaire pour le recueil de données de procéder de la même manière. Nous avons donc arrêté notre lecture à chaque chapitre pour en rendre compte, de manière tout à fait libre et séquencée.

Enjeux éthiques

À l'instar de Bourdieu, nous affirmons :

Il me paraît très important, lorsqu'on aborde une pratique culturelle quelle qu'elle soit, de s'interroger en tant que pratiquant soi-même cette pratique. Je crois qu'il est important que nous sachions que nous sommes tous lecteurs, et qu'à ce titre, nous risquons d'engager sur la lecture des foules de présupposés positifs et normatifs⁴⁹⁴.

Il est donc important, à notre avis, de tenter de repousser nos préjugés sur la lecture en nous interrogeant sur notre propre posture face aux textes.

En outre, nous demandons aux élèves un engagement dans un travail d'écriture qui les implique fortement et les dévoile. Ce travail sera lu par le professeur ou le chercheur et analysé. Même si nous précisons aux élèves qu'aucune note ne sera mise, ni aucun jugement porté sur leur lecture, il nous semble que les élèves peuvent estimer être mis en danger par ce travail. C'est pourquoi il est légitime que nous fassions cette expérience également. L'expérience de dévoilement, la mise en danger de soi-même doit être l'objet d'une expérience de l'enseignant et du chercheur afin d'observer les productions des élèves avec plus de perspicacité et de modestie. L'enseignant ne peut pas demander une chose « impossible » à ses élèves. Or, il nous a fallu un certain temps pour nous soumettre à l'exercice, par peur, sans doute, de livrer malgré nous des éléments clés de notre personnalité.

En outre, il nous semble que si la lecture, telle que nous la concevons pour les élèves, n'a pas pour objet la production d'un commentaire consensuel mais doit être impliquée, incarnée par le lecteur, il est évident que la lecture du chercheur doit l'être également. Elle ne doit pas être l'objet consensuel des

⁴⁹⁴ Dans Chartier R., *Pratiques de lecture, op. cit.*, p. 268.

lectures légitimes d'autres critiques mais le professeur-chercheur doit être, lui-même, conscient de sa propre lecture. Nous souhaitons partager la mise en danger que les élèves connaissent bien et que nous percevons lorsqu'ils demandent s'ils ont la bonne interprétation d'un texte.

Enfin, si toute lecture est singulière et productrice de sens, et que l'école tend à normer la lecture, alors il est fort probable que notre lecture déterminera en partie celle des élèves. Afin donc d'objectiver l'analyse de leur travail, il est nécessaire d'être conscient de notre propre lecture.

Pour les besoins de notre recherche, le chercheur est aussi, dans le cadre de ce travail, le professeur et le lecteur. Afin d'éviter les confusions, et puisque tel est l'usage, nous parlerons désormais du lecteur de manière distanciée. Il s'agit bien d'une lecture singulière, peu importe, lorsqu'elle est analysée, de qui elle provient. Nous reviendrons sur les implications de l'identité du lecteur lorsque nous analyserons les effets que sa lecture produit sur les élèves, mais aussi sur la recherche. Qu'en est-il de la lecture du professeur ? Comment fonctionne-t-elle ? En quoi influence-t-elle la lecture des élèves ? Et peut-être même les travaux du chercheur ?

B. Lecture subjective du professeur

La première lecture dans le processus interprétatif

La première lecture de l'œuvre est évoquée en ouverture du carnet. Il s'agit d'une prescription scolaire et cette lecture a été marquante pour le lecteur. L'âge de ce dernier est un élément clé de sa lecture d'alors. L'adolescence et les questions existentielles qui y sont liées ont trouvé un écho et peut-être des réponses dans l'œuvre d'A. Camus. Cette lecture prend donc place dans un corpus de lectures qui s'organisent en un système d'échos et d'échanges permettant la construction du sujet lecteur. Ce rôle de la littérature est clairement annoncé :

Ce livre finalement, dans mon souvenir, alors que presque 25 ans sont passés, me permet l'accès à ce que je suis devenue. Il m'a offert un accès insoupçonné à la pensée, à l'autonomie plutôt dans le monde de la réflexion et dans la connaissance de mon être⁴⁹⁵.

Nous pouvons dire, comme le suggère J. Bellemin-Noël, que le texte d'A. Camus est « vampirisé⁴⁹⁶ » par le lecteur qui avoue que les mots de Camus sont devenus siens.

Les lectures de l'époque sont clairement évoquées et prennent place dans les prescriptions du baccalauréat de français, en Première. L'avant-texte constitué d'éléments de souvenirs permet d'enraciner la lecture de *L'Étranger* dans une situation de bouleversement intellectuel du sujet. La lecture des « classiques » semble, en effet, nouvelle et importante. Il semble, en outre, qu'un bouleversement d'une autre nature, non identifié dans le détail mais évoqué avec insistance - l'adolescence - détermine l'importance de cette lecture. Ce sont sans doute ces deux facteurs conjoints qui donnent à *L'Étranger* une résonance particulière pour le lecteur. *L'Étranger* est lu comme un roman d'apprentissage : il semble l'être à fois pour le personnage de Meursault et pour le lecteur qui apprend grâce à l'œuvre ce qu'il est.

⁴⁹⁵ Annexe VI, A, *Éléments de souvenir de lecture*, lignes 35 à 49.

⁴⁹⁶ Bellemin-Noël J., *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001.

Le processus interprétatif observable dans ce carnet montre l'emprise de la lecture première, celle de l'adolescent que le lecteur adulte retrouve dans sa lecture de l'œuvre. Le fait qu'il s'agisse d'une relecture se manifeste par le processus d'anticipation auquel le lecteur n'échappe pas. C'est ainsi, par exemple, que sont interprétées les figures récurrentes comme celle du soleil. Nous le voyons à des remarques comme « le soleil *déjà* brouille sa vue⁴⁹⁷ » qui suggère que cela sera récurrent. En outre, il est considéré comme un *personnage agissant* au début du carnet parce que le lecteur sait que la suite de l'œuvre lui donnera une importance de ce type. Ce plaisir de la relecture qui anticipe est analysé par Brigitte Louichon. Elle soulève ce paradoxe de la relecture qui se « caractérise par une attente impatiente du connu⁴⁹⁸ » dont nous verrons qu'elle est aussi une posture du lecteur de tragédie.

La manière de commencer chaque section du carnet révèle un temps décalé entre la lecture et donc le ressenti immédiat du lecteur et le temps de l'écriture, celui du lecteur-scripteur. Ce temps, déjà évoqué par Nathalie Rannou⁴⁹⁹ est une des limites de l'accès aux émotions immédiates du lecteur. Ce qui est remarquable dans ce journal, c'est la récurrence du même type d'embrayeur. Il s'agit, dans la plupart des cas, de citations extraites du texte qui permettent de faire un premier point sur le sens du chapitre. Un temps de réflexion est nécessaire au scripteur qui ne peut livrer tout de suite ce qu'il ressent sans passer par une phase de contrôle de sa compréhension du texte. Résumé et citation sont alors des procédures de contrôle systématiques. Gageons que si le carnet avait été écrit de manière plus libre, plus dialogique et sans la contrainte de la lecture d'un chapitre entier avant la phase d'écriture le résultat aurait été tout différent. Ainsi, N. Rannou note-t-elle que

la lecture est une activité orientée par sa fin et son contexte, comme toute pratique énonciative. Le lecteur adapte, même inconsciemment, son régime de réception en fonction de l'usage prévisible de sa lecture⁵⁰⁰.

Cependant, nous pouvons attribuer un autre rôle à ces ouvertures, elles cachent aussi, peut-être, dans les silences du lecteur, les indices les plus

⁴⁹⁷ Annexe VI, A, chapitre 1, ligne 36, c'est nous qui soulignons.

⁴⁹⁸ Louichon B., *op. cit.*, p. 172.

⁴⁹⁹ *Op. cit.*, p. 378.

⁵⁰⁰ *Ibidem*, p. 379.

importants de la lecture intime et fantasmatique, la lecture qui ne se dit pas. C'est pourquoi certains passages – comme la dernière page par exemple - sont longuement recopiés. Nous pensons qu'il s'agit là d'un processus inconscient qui permet au lecteur-scripteur d'échapper à l'analyse. Pourtant, et ce n'est pas contradictoire, il est évident également que ce moment de lecture et l'intensité de l'émotion qui lui est liée sont trop forts pour que l'écriture suive directement ce moment de plaisir ou pour que les mots soient effectivement dits. À l'instar de Georges Nonnenmacher nous pensons que le « bouleversement est tel qu'il faut un certain temps pour l'assimiler, le digérer⁵⁰¹ » et pendant ce temps, les mots ne peuvent transcrire l'émotion. L'obligation d'écrire n'est pas assez forte pour conjurer cette paralysie.

Le temps nécessaire à l'identification des effets de la lecture est aussi manifeste lorsque le lecteur propose des hypothèses d'interprétation. Là encore, ces éléments arrivent lors de moments un peu risqués de la lecture, lors de phases qui impliquent le lecteur et ses propres divagations. Lorsqu'il risque, par exemple, une interprétation sur la régression et le symbole qu'elle peut constituer dans les propres fantasmes du lecteur, les barrières de protections spontanées se mettent en place et empêchent une écriture vraiment libérée. Ce qui domine alors peut être la peur d'une interprétation psychanalytique du texte du lecteur lui-même. D'ailleurs, aussitôt le mot lâché « régression » une explication *consensuelle*, ou au moins acceptable, se met en place : celle-ci permettrait de protéger le lecteur d'une conscience « trop accrue de [sa] condition de mortelle⁵⁰² », pourquoi pas ?

Ainsi le recours à d'autres œuvres est-il parfois également un élément protecteur pour le sujet lecteur. Le texte d'A. Camus entre, en effet, en dialogue avec d'autres œuvres, et ce, depuis la première lecture. Le lecteur, nourri de textes qui l'ont construit, de son propre aveu, fait dialoguer les textes et les œuvres. Ce processus, J. Bellemin-Noël, nous l'avons vu, le nomme *interlecture*⁵⁰³. Cependant, nous avons ici les deux niveaux d'intertexte et d'interlecture que nous avons déjà évoqués⁵⁰⁴ : celui qui est lié au texte d'A. Camus lui-même et à la

⁵⁰¹ Nonnenmacher G., « L'expérience de lecture, une expérience liminale ? », dans Jouve V. *L'Expérience de lecture, op. cit.*, p. 406.

⁵⁰² Annexe VI, A, *Journal de relecture*, chapitre 1, lignes 59, 60.

⁵⁰³ *Op. cit.*, p.11.

⁵⁰⁴ Les questions soulevées par l'intertextualité et l'interlecture ont été traitées dans la première partie, premier chapitre de la thèse, sous le titre d'*Interlecture, Interculture*.

lecture qu'en fait le sujet et celui contenu dans le texte du lecteur, lui-même texte analysable et finalement relativement opaque quant au sens profond qu'il contient.

Ainsi, le thème de la régression est-il justifié par une référence littéraire, elle aussi liée à une lecture scolaire : Robinson. Ici, nous pouvons supposer qu'une confusion permet une double lecture de cette référence. Une lecture interprétative du texte d'A. Camus et une lecture interprétant celui du lecteur-scripteur. Le lecteur, en effet, confond les deux versions du texte de Michel Tournier. Or, le titre *Robinson ou les limbes du pacifique* ramène à cette question du personnage aux limites de l'humanité et à l'expérience de lecture comme « expérience liminale⁵⁰⁵ ». Pourtant, le passage dont il est fait mention, unique souvenir de cette lecture, surgissant de la mémoire à l'occasion d'une autre lecture, est issu de l'autre version : *Vendredi ou la vie sauvage*. Deux remarques peuvent éclairer le fonctionnement de la lecture. Le lien direct entre les deux textes, celui d'A. Camus et celui de M. Tournier, apparaît à la relecture du passage de ce dernier. C'est, en effet, en se recroquevillant dans son trou, comme Meursault le fait dans son appartement, dans sa cellule, dans la mer, que Robinson « pense à sa maman⁵⁰⁶ ». La figure convoquée est bien une figure fantasmatique de la régression, figure liée dans le journal au personnage de Meursault.

En outre, le souvenir qui reste au lecteur n'est pas un souvenir du texte lui-même mais un souvenir de la sensation qu'il a provoquée « à l'époque ». C'est donc par la sensation physique du lecteur qu'un lien se crée entre les deux textes. Voici le passage en question :

N'est-ce pas aussi agréable que d'être étranger au monde ? De ne saisir d'une situation que les sensations physiques qu'elle procure ? Meursault parle peut-être à cette envie de régression, à cette tentation de déconnexion qui rôde parfois en moi, lorsque la situation justement peut générer une conscience trop accrue de ma condition de mortelle. Meursault est un peu le moi profond qui végète sur la plage au soleil, à demi somnolent, laissant le bruit des vagues et des enfants, de leurs cris et des pas qui résonnent dans le sable, m'envahir, m'engourdir, me transformer en être de sensations. Je pense à Robinson dans son trou, régression jusqu'à redevenir fœtus. Meursault semble bien être cet être là, celui d'avant la conscience que le soleil aveugle⁵⁰⁷.

⁵⁰⁵ Nonnenmacher G, *op. cit.*, p. 405.

⁵⁰⁶ Tournier M, *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Gallimard, 1971.

⁵⁰⁷ Annexe VI, A, *Journal de relecture*, chapitre 1, lignes 53 à 67.

Ce passage éclaire bien le fonctionnement d'une lecture qui échappe à la nécessité critique et laisse les sensations du corps fonctionner dans les liens qu'il permet. Remarquons, en outre, que la sensation dans ces deux textes est liée à la plage et par conséquent à la mer - mère ?-. Si cette dernière n'est pas évoquée par le lecteur-scripteur de manière directe, elle est effectivement présente dans le texte de M. Tournier puisque Robinson, nous l'avons vu, pense à *sa maman*⁵⁰⁸, et que le destin de Meursault est lié à la mort de sa propre mère. Le lecteur ici recompose l'œuvre et écrit *une autre histoire*, il entre dans un dialogue *interfantasmatique*⁵⁰⁹ avec les œuvres.

Meursault est donc vu et vécu par le lecteur comme un personnage soumis aux sensations qui l'envahissent et il ramène le lecteur à une situation d'avant la conscience portée par sa première lecture du texte. Finalement, ce n'est pas Meursault qui régresse, mais le lecteur lui-même. Il s'agit à la fois d'un retour aux sensations d'adolescent de la première lecture, mais également et peut être davantage à une évocation inconsciente et fantasmatique de la régression. Nonnenmacher explique que le point de croisement de deux textes dans une relation intertextuelle, mais nous ajoutons davantage encore dans le croisement de l'interlecture, est un

*seuil, un passage, une ouverture ou un creusement vers un espace autre. Il faut imaginer qu'en ce lieu-carrefour de deux ou plusieurs directions de sens, s'ouvre un soupirail par où l'on passe d'un réseau de surface à un réseau souterrain ou un fond caché*⁵¹⁰.

Or, ce niveau d'interlecture ramène à la fois au sens du texte d'A. Camus et au personnage de Meursault mais aussi à l'interprétation du texte du lecteur.

Si nous reprenons l'ensemble du texte du lecteur, nous pouvons remarquer qu'il associe la régression à un état primaire proche de l'animalité, nous trouvons aussi l'évocation d'un caractère végétal du personnage. Or, V. Jouve, lorsqu'il

⁵⁰⁸ Dans la version de littérature de jeunesse, *op. cit.*

⁵⁰⁹ Langlade G., Fourtanier M.-J., « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C., Sorin N. (dir.), *La Didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, Presse de l'Université Laval, 2007, p. 107.

⁵¹⁰ *Op. cit.*, p. 409.

explique le fonctionnement du personnage-prétexte⁵¹¹, détermine trois types de libido, elles-mêmes conditionnées par deux types de relations.

*Le personnage-prétexte est à étudier dans sa relation 1/ aux formes socialement censurées de l'argent, du sexe et de la mort ; 2/ aux règnes animal, végétal et minéral, selon une régression de plus en plus poussée*⁵¹².

Or, d'après ce journal nous pouvons observer que le personnage de Meursault fait appel, chez ce lecteur singulier, à la *libido Sentiendi*. Il libère en effet le non-humain chez le lecteur par son indifférence à la mort, en particulier, mais aussi par la place que prend le sexe dans ce roman, explicitement problématique pour la société. Il pousse ensuite le lecteur vers les profondeurs du règne animal et végétal peut-être même minéral. Le lecteur est alors victime de ses désirs profonds et inavouables et retourne dans son intériorité archaïque.

La lecture convoque donc chez le lecteur une part inconsciente, le *lu* qui coexiste avec une implication affective et physique du lecteur, le *lisant*, et le *lectant*, la part de curiosité intellectuelle qui se manifeste par la recherche de sens et les références intertextuelles⁵¹³. Ainsi, la plupart des autres textes convoqués par le lecteur vont-ils dans le même sens. La référence à Haruki Murakami⁵¹⁴, par exemple, lie Meursault au mythe d'Œdipe et au passage que constitue l'adolescence dans l'autonomie de la conscience. L'adolescence semble être, pour ce lecteur, le passage d'un état de sensation à un état de conscience. Meursault est le symbole de ce passage. De manière très évidente, les thèmes de ce carnet offrent une lecture à la fois cohérente et éclectique autour de cette idée de passage qui englobe tous les thèmes de ce roman.

L'œuvre comme passage

Trois éléments de ce changement d'état sont à observer de près. Dans l'ordre chronologique ils peuvent être résumés ainsi : l'état premier, archaïque pourrait-on dire ; le passage à proprement parler qui est en lien avec le thème de

⁵¹¹ Le personnage-prétexte fait appel à l'inconscient du lecteur, c'est donc le *lu* qui est en cause. Le personnage est « un support permettant de vivre imaginativement des désirs barrés par la vie sociale. » Jouve V., *L'Effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992/1998, p. 150.

⁵¹² *Ibidem*, p. 163.

⁵¹³ *Ibid.*, p. 82 et suivantes.

⁵¹⁴ Murakami H., *Kafka sur le rivage*, Paris, Belfond, 2006.

l'accouchement, de la délivrance, et enfin l'état final, l'être transformé, le nouvel état de l'être.

Les deux états de l'être - archaïque et accompli pourrait-on dire -, sont d'ailleurs symboliquement représentés par les deux phrases du texte d'A. Camus qui sont reprises telles quelles dans le journal : la première et la dernière, dont les problématiques d'écriture peuvent être, selon nous, éclairées par ce changement d'état. « Aujourd'hui maman est morte. C'était peut-être hier, je ne sais pas ». Les phrases sont courtes, la pensée n'agit pas et l'état du personnage est perceptible par l'écrasement du temps qui n'a pas d'importance. Il est. Et les dernières phrases :

Je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde. De l'éprouver si pareil à moi, si fraternel enfin, j'ai senti que j'avais été heureux, et que je l'étais encore. Pour que tout soit consommé, pour que je me sente moins seul, il me restait à souhaiter qu'il y ait beaucoup de monde le jour de mon exécution et qu'il m'accueille avec les cris de haine⁵¹⁵.

Les phrases deviennent complexes, le personnage anticipe, éprouve et pense. Il est un être pensant.

En outre, le thème du passage, soit le troisième élément de ce changement, nous semble présent explicitement dans l'œuvre. Lorsque Meursault entre dans l'eau pour se baigner, il parle d'une *délivrance*⁵¹⁶. Or, comme le souligne le lecteur dans le carnet

à la fin du paragraphe il fait intervenir sa mère. [...] Il faudra peut-être y revenir car il m'intéresse d'autant plus que sa prison ressemble à un tombeau - comme s'il y avait quelque chose entre le ventre maternel et la mort⁵¹⁷.

Or, si nous parlons du passage comme d'une naissance, la naissance de Meursault à la conscience progresse au moment de la mort de sa mère, de celle de l'arabe et de la sienne proche. Les deux états de l'être sont donc présents dans la structure même de l'œuvre, le meurtre constituant le rite de ce passage. Ce meurtre peut également se lire comme celui du parricide, acte symbolique fondateur de l'existence de l'être selon S. Freud⁵¹⁸, fondateur de la civilisation dans les sociétés

⁵¹⁵ Camus A., *L'Étranger*, Paris Gallimard, 1942, excipit.

⁵¹⁶ *Ibidem*, p. 77.

⁵¹⁷ Annexes VI, A, 2^{ème} partie, chapitre 2, lignes 19 à 24.

⁵¹⁸ Freud S., *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1923/1965/ 2001.

étudiées par C. Lévi-Strauss⁵¹⁹. Or, le parricide est présent dans l'œuvre. Explicitement, nous savons que le procès qui attire les journalistes à celui de Meursault est un parricide. Or, dans le roman, le juge claironne « l'homme qui est assis sur ce banc est coupable aussi du meurtre qui sera jugé demain. Il doit être puni en conséquence⁵²⁰ ». En outre, nous pouvons dire que son absence de sentiment lors de l'enterrement de sa mère, en fait son meurtrier potentiel. D'ailleurs, sa responsabilité lors de la mort de sa mère est en cause dans sa condamnation pour le meurtre de l'arabe. Ce dernier est-il une figure paternelle ? Le meurtre du père, mais aussi celui de la mère, seraient alors libérateurs de la conscience et donc de l'être, car c'est à partir de ces meurtres – véritable, pour l'arabe ou symbolique pour la mère - que Meursault entre dans l'état de conscience. André Abbou va même jusqu'à dire qu'il entre alors dans une « auto-analyse⁵²¹ ». Ainsi, y-a-t-il un avant et un après meurtre(s) dans la structure de l'œuvre comme dans la vie du personnage. Pierre Grouix souligne que le meurtre camusien « bouleverse entièrement l'action dont il assure l'acmé dramatique⁵²² ». Le double meurtre, - celui de la mère puisque sa mort « lui coutera sa tête⁵²³ » et du père, puisque c'est la raison que le juge invoque pour demander sa condamnation -, donne à *L'Étranger* sa dimension tragique.

Ce passage entre les deux états du personnage peut être interprété comme le passage symbolique de toute transformation humaine, de libération apaisante au sortir d'un temps obscur. C'est, pour nous, une façon de lire la vie humaine. L'expérience liminale en somme. La lecture de ce roman comme celle d'un passage est à la fois une lecture singulière, lorsque le lecteur projette sa propre vie et ces propres passages - l'adolescence par exemple comme nous l'avons mis en évidence -, et une lecture consensuelle et justifiable par le texte lui-même.

⁵¹⁹ Lévi-Strauss, *Mythologiques, Le cru et le cuit*, Paris, Librairie Plon, 1964.

⁵²⁰ *Op. cit.*, p. 102.

⁵²¹ Abbou A., « Le système expressif de l'étranger : entre Babel et Prométhée », dans Brodziak S., Chaulet-Achour C., Fonkoua R.-B., Fraisse E., Lilti A.-M., *Albert Camus et les écritures du XX^e siècle*, Arras, Artois Presses Université, 2003, p. 39.

⁵²² Grouix P., article « Meurtre », dans Guérin J. (dir.), *Dictionnaire Albert Camus*, Paris, Robert Lafond, 2009, p. 555.

⁵²³ *Ibidem.*

Dimension dialogique de la lecture : de soi à l'Autre

Ce qui nous intéresse dans le fonctionnement du processus interprétatif, c'est la manière dont sont convoquées les œuvres et les images et ce qu'elles révèlent de la lecture parfois inconsciente du lecteur. Le texte du lecteur, en effet, peut se lire comme tout texte, et échappe de ce fait à son scripteur. S'il est formulé, le texte du lecteur vit une vie autonome.

Or ici, il est évident que le texte du lecteur fait apparaître une confusion entre l'expérience du personnage et celle du lecteur lui-même. Cette confusion est explicitement abordée dès l'écriture des souvenirs de lecture : « Je me demande même si je n'ai pas été Meursault lors de ma lecture⁵²⁴ », puis : « les mots de Camus, sont devenus miens⁵²⁵ ». Elle est également relevée plusieurs fois dans notre analyse. Certains glissements du *je* vers les paroles du personnage sont en ce sens significatifs. Ils peuvent même révéler une situation du lecteur lui-même transcrivant ses impressions de lecture. Par exemple, lorsque le soir en prison est évoqué par Meursault comme étant « l'heure dont je ne veux pas parler⁵²⁶ », l'extrait est repris tel quel dans le journal. Le pronom *je* est alors ambiguë et induit une confusion entre lecteur et personnage qui révèle une lecture de l'œuvre sans doute inconsciente. De la même manière, le « vertige » que semble éprouver le lecteur devant les questions existentielles posées par l'œuvre, est celui qu'éprouve Meursault lors de son procès, alors qu'il fait l'expérience de l'absurde et qu'il commence à comprendre qu'il n'y a plus d'espoir⁵²⁷. En outre, l'état final du personnage passe par une colère qui est qualifiée, dans le carnet, de colère apaisante. Nous sommes en droit de nous interroger : pour qui cette colère est-elle apaisante ? Le personnage ou le lecteur lui-même, transformé par l'œuvre et apaisé par les échos qu'il y trouve ?

D'ailleurs, la colère est aussi évoquée avec la référence à *Antigone*. Être de révolte sublime, lui non plus n'échappe pas à son destin. L'évocation du tragique ramène encore à des lectures d'adolescent et à la connaissance de la tragédie lorsque le lecteur évoque les similitudes de structure des textes :

⁵²⁴ Annexes VI, A, *Éléments de souvenir de lecture*, lignes 30 à 32.

⁵²⁵ *Ibidem*, lignes, 42, 43.

⁵²⁶ *Ibid.*, deuxième partie, ch. 2, ligne 26.

⁵²⁷ *Ibid.*, deuxième partie, ch. 4, lignes 5 à 9.

Sa vie ressemble fort à une tragédie. Seules la conscience des événements, la torture morale du personnage l'en écartent et semblent retirées à Meursault. Nous arrivons au moment clé de son histoire : la mort de sa mère, qui le conduira sur l'échafaud. Le soleil déjà brouille sa vue. Mais rien de tout cela n'est vraiment important. Meursault ne sait pas ce qui l'attend. Il ne sait pas encore que le soleil est un personnage central de son histoire, qu'il le soumet déjà aux événements, qu'il va mourir, lui aussi⁵²⁸.

En outre, si la conscience des deux personnages diffère - Antigone sait, elle, qu'elle va mourir -, en revanche, l'histoire est tracée d'avance et les deux personnages vont « se dresser seul[s] à la face du monde⁵²⁹ ». L'interlecture est alors possible qui donne à la prise de conscience du lecteur un sens particulier : n'est-ce pas lui, Meursault, qui au moment même de sa lecture fait – ou refait - l'expérience de l'absurde ?

La situation de relecture répond également à « une des dimensions fondamentales de la lecture d'œuvres tragiques⁵³⁰ ». Le lecteur sait qu'il ne peut infléchir le destin du personnage mais il participe à son destin. Brigitte Louichon parle d'une tension entre le *savoir* du lecteur qui a déjà lu le texte et son *vouloir* qui souhaite changer le cours du destin du personnage⁵³¹. Dans le cas de la tragédie, ajoutons que c'est le sens même de la vie, et de son inéluctable fin, que le lecteur aimerait peut-être changer.

Ainsi relevons-nous plusieurs passages d'arrêt brutal du journal qui révèlent, peut-être, des émotions trop fortes laissant le lecteur « sans voix ». L'œuvre agit, en effet, sur la durée et le temps nécessaire à ce travail ne permet pas une transcription immédiate de l'émotion du lecteur. Il s'agit d'une émotion *après coup*⁵³². Les passages de *résonance* le suggèrent en montrant l'action du livre hors de la conscience et de l'interrogation du lecteur. La lecture est alors

Initiation, progression d'une pensée DANS la pensée de l'autre, d'un imaginaire DANS l'imaginaire de l'autre. Ainsi la lecture est-elle à la fois ou tour à tour, Réception du texte de l'autre et Progression du Texte à soi⁵³³.

⁵²⁸ *Ibid.*, première partie, chapitre 1, lignes 30 à 40.

⁵²⁹ Prologue d'*Antigone* d'Anouilh.

⁵³⁰ Louichon B., « Le texte du relecteur », dans *Le texte du lecteur, op. cit.*, p. 168.

⁵³¹ *Ibidem*, p.171.

⁵³² Louichon B., *La Littérature après coup*, Rennes PUF, 2009.

⁵³³ Nonnenmacher, *op. cit.*, p. 422.

Les passages interprétatifs du carnet ouvrent donc sur l'intériorité du lecteur, lui-même.

Enfin, plusieurs indices nous amènent à penser que la figure de régression récurrente dans le journal peut être considérée comme une métaphore de l'acte de lire lui-même. Le texte du lecteur dans ce cas, est un texte sur la lecture. Les différentes définitions de la lecture que nous avons évoquées dans la première partie convergent vers le point central qu'est la rencontre avec l'autre et soi-même. Georges Nonnenmacher explique que l'altérité peut prendre, c'est le cas chez Claude Louis-Combet, « le visage d'une régression vers le chaos originel, donc vers un lieu matriciel fondateur⁵³⁴ ». Or, un autre élément récurrent dans cette lecture du texte d'A. Camus est la référence aux mythes et à la Bible. Bien sûr, nous pouvons imaginer que la connaissance de la critique de Jean-Paul Sartre sur l'œuvre tronque le jeu spontané du lecteur lorsqu'il évoque le mythe de Sisyphe. De même, la célèbre phrase d'A. Camus, lui-même, considérant Meursault comme « le seul Christ que nous méritons⁵³⁵ » peut expliquer en partie les références à la Bible que nous trouvons directement – la figure de Pilate qui se lave les mains - ou indirectement – la traversée du désert -, par exemple. En outre, ces passages sont peut-être de ceux que J. Bellemin-Noël dirait ne pas appartenir en propre à la littérature mais « au code de la langue⁵³⁶ ». D'autres mythes sont convoqués : nous avons vu Œdipe et Sisyphe. La résonance 3, quelques jours après la lecture de l'œuvre propose une autre référence qui montre le travail de l'œuvre dans le temps⁵³⁷.

Ramener le texte d'A. Camus au récit biblique, et aux mythes, récits fondateurs de la civilisation dans laquelle vit le lecteur, récits universels dans les questions qu'ils posent et les possibilités de réponse qu'ils recèlent, permet d'entrevoir les effets, fondateurs eux-aussi, de la lecture sur ce lecteur singulier. Ce carnet révèle donc une conception de la lecture qui fait entrer le lecteur dans une communauté humaine très vaste et unie par des questions existentielles universelles. Cette lecture qui ramène le monde entier au singulier de l'individu

⁵³⁴ *Op. cit.*, p. 408.

⁵³⁵ Préface à l'édition américaine, 1955.

⁵³⁶ *Op. cit.*, p. 28 en note de bas de page.

⁵³⁷ Il s'agit notamment d'Icare, annexe VI, A, Résonance 3.

est sans doute une des marques de l'altérité mais aussi de la projection fantasmatique du lecteur.

Quelques phrases interpellent d'ailleurs sur la posture du lecteur : « je poursuis ma lecture du végétal et de la régression », plus loin « curieusement cette absence d'accès à une intériorité déclenche la mienne⁵³⁸ ». Nous entrons dans une lecture qui se regarde en marche, qui s'observe et prend conscience d'elle-même dans la durée entre la première lecture, originelle, et la lecture renouvelée. Alors, « la relecture est la mise en présence, en conflit, en débat, de deux textes du lecteur⁵³⁹ ».

Il semble donc que le lecteur n'échappe pas à sa première lecture et ce, sur deux niveaux. D'une part, sa lecture est comme prisonnière des interprétations et des liens associés à sa première lecture. Nous avons montré cela avec les références de livres lus lors de cette première lecture et auxquels nous pouvons joindre les musiques qui y sont également associées. D'autre part, la lecture ramène le lecteur à l'époque de cette première lecture. Ainsi s'explique la récurrence du thème de la régression : il s'agit de celle du lecteur replongé dans les sensations de sa propre adolescence, de sa première lecture. La relecture n'est pas seulement « répétition », elle est un feuilletage des lectures successives dont la première reste de loin la plus importante. Si la relecture permet de creuser l'interprétation du texte, c'est aussi la connaissance de soi qui s'approfondit et se rejoue liant les éléments de soi dispersés à travers une lecture sans cesse renouvelée.

Alors comment cette lecture, singulière, par les réactions physiques et la dimension subjective qu'elle convoque, - et pourtant consensuelle par le réseau de sens qu'elle propose -, influence-t-elle la mise en place de la séquence didactique ? Comment ce texte du lecteur intervient-il dans l'interaction pédagogique ?

⁵³⁸ *Ibidem*, première partie, chapitre 2, lignes 9, 10. Puis lignes 13, 14.

⁵³⁹ Louichon B., *op. cit.*, p. 167.

Conditionnement de l'enseignement du texte par la lecture impliquée du professeur

Le cours de littérature est conditionné par différents paramètres dont le plus évident est le programme. *L'Étranger* s'inscrit, en effet, dans l'objet d'étude 2 de Terminale : « Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts ». Si nous reprenons les documents ressources qui accompagnent cet objet d'étude, il semble évident que la lecture du professeur rejoint le programme en ce sens que l'élève doit « réfléchir aux grands questionnements du rapport au monde qui les entoure : du moi à l'universalité⁵⁴⁰ ».

Dans la séquence du professeur, présentée en annexe⁵⁴¹, nous pouvons comprendre que la seconde question est celle qui est le plus directement traitée : « comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ? ». En outre, la question 3 : « Les mythes appartiennent-ils seulement au passé ? » sera traitée à la fin de la séquence par la mise en lien de *L'Étranger* avec un autre texte de Camus : *Le Mythe de Sisyphe*. Le professeur semble donc se conformer aux programmes et propose une lecture qui permet aux élèves d'utiliser ce texte dans l'ensemble des questions possibles lors du baccalauréat. Nous sommes en Terminale, la contrainte de l'examen est un autre aspect du conditionnement du cours de français. En outre, les activités proposées dans la séquence sont en lien avec un apprentissage plus technique. Il s'agit de la lecture analytique d'extraits, mais aussi de la présentation de corpus, activité systématique au baccalauréat. Ces activités sont mises en œuvre de façon à laisser la singularité des lecteurs s'exprimer : élaboration d'hypothèses, écriture autonome, questions ouvertes sur le sens de l'œuvre. Enfin, l'observation du tableau de compétences du programme liées à cet objet d'étude achève de montrer la conformité de la séquence au programme.

Les manuels, en revanche, n'entrent pas en compte ici car ce texte d'A. Camus n'est traité dans aucun d'entre eux. Le seul extrait que nous avons trouvé de *L'Étranger* sert de support à un exercice sur les formes de discours. C'est dire

⁵⁴⁰ Documents ressources pour la classe de Terminale, « Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde », Ministère de l'éducation nationale, juillet 2011, p. 1.

⁵⁴¹ Annexe VI, B.

encore l'instrumentalisation des textes. L'œuvre d'A. Camus, en revanche, est présente dans l'ensemble des manuels consultés sous forme d'extraits ou de parcours de lecture. Nous avons vu, par exemple, que *La Peste*, est proposée dans trois manuels en œuvre intégrale. En somme, et malgré la proposition d'étudier *L'Étranger* qui figure dans les documents d'accompagnement des programmes⁵⁴², ce court roman est peu utilisé. Cela va même à l'encontre de ce qu'estime le professeur dans son journal lorsqu'il dit percevoir un nouvel engouement pour ce texte. Les manuels ne permettent pas de le vérifier. Le professeur ne subit donc pas l'influence des manuels pour construire son cours.

Restent deux paramètres : les élèves qui obligent parfois le professeur à orienter son cours en fonction de leurs questions ou de ce qu'il constate de leur lecture, effective, affective et singulière confrontée - c'est le second paramètre - à sa propre lecture du texte dans ce qu'elle a, elle aussi, de singulier.

Un mot sur les élèves s'impose avant d'analyser plus précisément leur lecture. Le plan de la séquence montre que le professeur a dû s'adapter à l'avancée de la lecture des élèves⁵⁴³. L'œuvre devait être lue avant que ne commence la séquence. Or, nous constatons que la séance 1 prend en compte la diversité des avancées de lecture. Le professeur s'adapte aux élèves et à l'hétérogénéité de leur situation. La première séance est donc une séance qui engage les élèves ayant lu l'œuvre dans un processus interprétatif, mais elle doit aussi permettre aux non-lecteurs d'amorcer leur lecture. Ainsi, un second travail d'écriture est-il demandé aux élèves au retour de vacances, alors que le cours a déjà commencé, pour leur permettre de rendre compte de leur lecture, de leur interprétation et de leur ressenti. L'influence du cours est peut-être déjà en route, nous le verrons, mais ce temps différé et l'engagement de la lecture en classe permet à beaucoup d'élèves de commencer leur lecture personnelle. Nous interprétons comme cela l'avancée chronologique dans le livre pendant toute la première période de l'étude.

⁵⁴² Nous avons, en effet, référencé *L'Étranger* comme une œuvre citée dans les propositions de lectures des documents accompagnant le programme, annexe II, A, Terminale, Objet 2.

⁵⁴³ Annexe VI, B.

Le dernier paramètre qui influence le cours est sans conteste le plus important : il s'agit de la lecture du professeur lui-même. Si *L'Étranger* entre bien dans le cadre du programme, l'œuvre, nous l'avons vu, ne semble pas plébiscité par les manuels. Il est donc évident que le choix de cette œuvre résulte d'une rencontre entre des prescriptions officielles et une lecture singulière qui entre pleinement en écho avec elles. Il s'agit d'une double subjectivité du professeur : celle qui est liée à la lecture du programme, et celle qui touche à sa lecture de l'œuvre. Passons rapidement sur les programmes dont nous avons déjà donné une lecture dans la première partie de cette recherche⁵⁴⁴. Le seul élément que nous souhaitons ajouter concerne la définition de la lecture que propose le programme et sa conformité avec la conception de la lecture décrite dans le carnet de lecteur de *L'Étranger*. Pour le professeur, la lecture, nous l'avons vu, est cette quête de réponses à des questions existentielles, à la fois fort intimes et universelles. Le programme mettant en lien l'individu et le collectif convoque pour ce lecteur singulier cette œuvre si singulière pour lui.

Plusieurs autres éléments sont influencés par la personnalité du professeur. Le choix des extraits est le plus évident d'entre eux : ceux-ci, en effet, sont ceux qui ont marqué le professeur-lecteur et ce, depuis ses souvenirs de la première lecture. Le professeur donne donc les extraits qui lui semblent signifiants. Certes, un certain consensus est visible dans le fait que les extraits en question peuvent paraître incontournables – *incipit*, *excipit*, scène du meurtre. D'autres extraits sont directement liés à la lecture subjective du professeur. C'est le cas notamment pour le prologue d'*Antigone* mis en relation avec la scène de la plaidoirie. Ce lien suggère une lecture singulière de l'œuvre que l'analyse du journal a mis en évidence.

Cependant si nous observons la manière d'aborder ces textes, nous constatons qu'une large place est laissée à l'expression personnelle des élèves, notamment avec le débat autour de l'*incipit* et des attentes de lecture. Sans doute, dans ce questionnement, se trouve la part subjective la plus importante de la séquence du professeur. Ce qui sera étudié est ce passage entre deux états du personnage, de son caractère étrange et enfantin de la première partie de l'œuvre vers un l'état de conscience qui passe par la colère et la révolte. Or, ce passage est

⁵⁴⁴ Voir à ce sujet la première partie, Chapitre 3, A.

lié, pour ce professeur-lecteur, au contexte de l'adolescence. Gageons que le choix de cette œuvre répond aussi à ce que le professeur perçoit de cette période de la vie. Nous pouvons presque penser que ce choix a une fonction presque rituelle. Lire *L'Étranger*, c'est entrer dans le monde des idées et de la littérature, c'est « naître enfin⁵⁴⁵ » à la conscience.

En somme, la lecture du professeur imprègne non seulement ce qui est visible dans le plan de la séquence mais surtout la manière de questionner les élèves et les réponses qu'il apporte au moment où les questions se posent. Lors de l'élaboration du plan, en effet, les questions du professeur sont liées au programme et au contexte de la classe qu'il connaît bien. Le plan répond donc aux attentes des IO et peut apparaître relativement neutre, relevant d'un consensus. En revanche, lors de l'interaction avec les élèves, inévitablement, la connaissance de l'œuvre, et la lecture singulière du professeur transparaissent davantage. Ce dernier peut, par exemple, revenir sur d'autres passages de l'œuvre lors de questions d'élèves ou pour aider ces derniers à résoudre un point précis qui résiste à l'analyse. Le travail contextuel, par exemple, sera abordé au cours de la lecture de l'*incipit* pour résoudre un désaccord entre les élèves : certains estimant que Meursault est un français qui va en Algérie pour l'enterrement de sa mère, d'autres estimant qu'il était arabe, le retour au texte et le débat entre pairs permet de trancher et d'inclure des éléments de la biographie de l'auteur et du contexte de production. En outre, un autre lien a été fait entre la date de l'œuvre et le contexte historique lors de la lecture de la condamnation à mort « au nom du peuple français » expression qui choque alors les élèves.

Ainsi, le professeur montre-t-il aux élèves l'importance de la lecture intégrale, mais, plus que cela, il tente de faire vivre l'œuvre. Il interroge parfois les élèves sur les liens de tel épisode avec ce qu'ils pensent de l'œuvre et la manière dont ils la lisent. Certains élèves finalement font parfois eux-mêmes des liens car ils savent que le professeur les entendra, même s'il ne partage pas leur point de vue. Les remarques spontanées d'élèves sont mises en débat pour ouvrir le sens de l'œuvre ou pointer une contradiction ; et cela n'apparaît pas dans le plan. L'implication subjective du professeur-lecteur est donc peu visible dans le plan de la séquence, si ce n'est par les méthodes employées. En revanche, elle

⁵⁴⁵ Annexe VI, A, *journal de relecture*, 1^e partie, chapitre 6, ligne 10.

intervient davantage dans l'interaction, lorsque le professeur n'a pas d'autres choix que de rebondir sur les remarques des élèves. En analysant le discours des élèves sur l'œuvre nous percevons donc mieux l'influence de cette lecture singulière dans le cours de littérature.

C. La lecture des élèves

Plusieurs questions se posent alors. La lecture des élèves est-elle conforme à celle de leur professeur ou bien sont-ils, eux aussi, en mesure de livrer leur propre lecture du texte ? Quelle lecture font-ils de ce texte et quelle posture de lecteur celui-ci peut-il révéler ?

Nous avons procédé au relevé des journaux de lecture à différentes étapes de la lecture, et de la relecture du texte par les élèves. Lorsque nous parlons de journal dans cette étude, il s'agit, le plus souvent de textes écrits en classe sur des morceaux de papiers volants. Nous avons déjà souligné les difficultés pour les élèves de tenir de manière autonome un journal. L'activité est donc une activité scolaire mais nous reprenons la consigne du journal de lecture⁵⁴⁶. Le recueil des lectures des élèves s'est fait en trois temps. Ils devaient lire ce texte pendant une période de stage. Or, au retour, peu d'élèves l'avaient effectivement lu. Nous avons donc recueilli leurs premières impressions sur l'œuvre ou bien sur la lecture des premières pages, selon les cas. Puis, nous avons laissé une autre période de lecture et recueilli un deuxième écrit portant sur leur lecture complète ; le cours avait déjà commencé. Enfin, au terme de l'étude de l'œuvre, nous avons proposé un exercice d'écriture lié au programme, conforme à l'exercice oral du rattrapage⁵⁴⁷ et permettant de faire le point sur leur lecture de l'œuvre après le cours. Ils doivent faire un bref résumé de l'œuvre, expliquer en quoi cette œuvre répond aux questions du programme et enfin, une dernière partie, non notée, les invite à donner un avis personnel sur l'œuvre. Dans un premier temps, nous ne pensions examiner que cette dernière partie qui semblait la plus intéressante pour cette recherche. Finalement, nous livrons les résultats obtenus sur l'ensemble du travail d'évaluation qui révèle certaines tendances de l'influence de la lecture du professeur. Il convient de souligner le contexte dans lequel est fait ce travail. Les élèves sont à trois mois du baccalauréat, nous sommes alors contrainte à un travail rapide et qui entre directement dans les objets d'étude du programme.

⁵⁴⁶ La consigne est explicitement formulée dans cette deuxième partie au chapitre 5, C.

⁵⁴⁷ Nous avons déjà souligné la spécificité de l'épreuve orale de contrôle, dites de « rattrapage », dans la première partie, chapitre 3, A, *Du côté des examens*.

Nous observons deux situations révélatrices de l'influence de la lecture du professeur : lorsque nous analysons les premiers écrits, nous identifions quatre postures différentes liées à la lecture personnelle des élèves. L'influence du discours professoral sur les lectures personnelles des élèves est très variable selon la posture de départ. En revanche, si nous observons les écrits scolaires, l'influence de la lecture du professeur et de son cours est manifeste et touche les quatre catégories de lecteur, même si c'est à des degrés divers.

Lecture personnelle et intime des élèves

Si nous comparons les discours produits sur l'œuvre lors des premiers écrits, nous pouvons identifier quatre postures de lecteur différentes dont l'évolution dépend de l'implication initiale de chacun des élèves. Ces catégories ne sont que des tendances manifestes et non des postures figées, la majorité des élèves oscille donc entre plusieurs catégories.

La première est une posture d'extériorité⁵⁴⁸. L'élève semble incapable de produire un avis construit sur l'œuvre, il reste au niveau de la *fabula*. Parfois, il est difficile de savoir si l'élève a effectivement lu le livre car les remarques sont très vagues. Le lecteur est peu impliqué, il lit comme il regarde un film, d'un œil distrait. Ces élèves s'intéressent à l'histoire et au personnage qui évolue dans un monde très proche du nôtre et immédiatement perceptible. Ce qui compte c'est l'enchaînement des événements sans qu'il donne lieu à une empathie très forte pour le personnage. Les choses se passent, l'élève les regarde se passer. La lecture peut être considérée pour ces élèves comme un divertissement. Leurs discours sont souvent laconiques : « le livre est bien » disent-ils. Ces avis sont parfois assortis de remarques sur la taille du livre ou l'écriture⁵⁴⁹. Ces élèves sont très proches du *fugueur* identifié par Annie Rouxel⁵⁵⁰.

⁵⁴⁸ Annexe VI, C, cas 1, posture d'extériorité. Nous observons, dans un premier temps, uniquement le texte de la première colonne.

⁵⁴⁹ *Ibidem*, l'élève explique, dans cet exemple, que les « écritures sont plutôt grosses ».

⁵⁵⁰ Rouxel A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », dans Rouxel A., Langlade G., *op. cit.*, p. 146.

Parmi ces élèves, certains sont à un stade de lecture qui ne leur permet pas l'accès à un autre sens que celui d'une histoire linéaire. Certains sont, sans conteste, en difficulté, d'autres n'ont jamais lu d'œuvre même pour l'école. Pour beaucoup de ces élèves, comme nous le développerons pour la seconde catégorie de lecteurs, l'œuvre est trop différente des textes qu'ils lisent habituellement. En ce sens, la lecture de *L'Étranger* confronte l'élève à une sorte de choc des cultures qu'il ne peut assumer. Il reste donc extérieur à l'œuvre.

La seconde catégorie n'est représentée spécifiquement que par deux élèves que nous mettons à part tant leur réaction à la lecture du texte est vive. Ils éprouvent, en effet, dès les premières pages du livre une émotion très forte. L'un est choqué et « refroidi » par les réactions de Meursault face à la mort de sa mère. Il trouve l'histoire « glauque⁵⁵¹ ». L'autre utilise une onomatopée signifiant son dégoût : « beurk⁵⁵² ! ». Les élèves habitués à des personnages vertueux, des héros, éprouvent du dégoût face à ce personnage effectivement dénué d'émotion. D'ailleurs ils relèvent, comme d'autres élèves, ce manque de sentiment mais ils ne semblent pas faire le lien entre le paradoxe de l'écriture, mettant en scène un personnage extérieur à lui-même dans un récit pourtant fort proche du journal intime, et leur « dégoût ». D'autres élèves expliquent leur difficulté à rentrer dans l'histoire mais sans faire le lien, là encore, avec le manque d'accès à l'intériorité du personnage. Or, « l'écriture blanche⁵⁵³ » de *L'Étranger* est bien la raison majeure de ce *hiatus*.

A. Camus livre en effet, les pensées de Meursault dégagées de toute émotion. Or, le *pathos* est justement le sel des lectures ordinaires des élèves. A. Camus souligne la possible construction de l'émotion, comme n'étant pas forcément « naturelle » - terme récurrent dans l'œuvre -, mais construite et peut-être même construite dans le mensonge. L'amour, pourrait donc n'avoir pas de sens hors de la construction sociale. Être homme, être cet « animal social », c'est justement être capable d'émotion. Le personnage est donc une énigme pour les élèves. Ils le trouvent *étrange, bizarre, intrigant, mystérieux*⁵⁵⁴, mais aucun

⁵⁵¹ Annexe VI, C, cas 2, situation 2.

⁵⁵² *Ibidem*, Cas 2, situation 1.

⁵⁵³ Barthes R., *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953/1972, p. 55.

⁵⁵⁴ Termes les plus fréquents relevés dans les premiers écrits des élèves.

mouvement ne transparaît qui cherche à découvrir les raisons de ce mystère. Tout au plus cherche-t-on à connaître la suite de l'histoire au risque d'être déçu.

Cependant, chez les deux élèves réagissant avec tant de violence, nous pouvons soupçonner un écho inconscient à ce texte qui déclenche cette réaction physique. L'un d'eux n'arrivera pas à terminer la lecture. Que voient-ils dans ce livre ? Cela échappe au chercheur, mais nous pouvons émettre l'hypothèse que cette lecture, toute entière du côté du *lu*, est refusée car elle bouleverse ces lecteurs. Peut-être pouvons-nous imaginer que la lecture ne retienne que la pulsion de mort que porte le personnage : mort de la mère, meurtre et sa propre mort enfin que certains considèrent comme un suicide⁵⁵⁵. Nous pouvons considérer également que Meursault met en scène le non-humain par son manque d'émotion qui le met tout entier du côté du règne animal voir même du végétal que la lecture du professeur souligne. Le dégoût peut être lié à une fascination inconsciente et censurée qui s'exprime avec le corps du sujet. Cette posture du lecteur est donc appelée par le texte lui-même qui met en scène ce personnage paradoxal, si peu humain et pourtant si proche de l'homme. Ces élèves procèdent à une reconfiguration axiologique de l'œuvre. Ce sont les valeurs du personnage qui empêchent l'adhésion à l'œuvre et déclenchent leur vive réaction.

Cependant, nous pouvons distinguer deux situations pour ces élèves⁵⁵⁶. Dans le premier cas, ce décalage de valeur engendre le rejet de l'œuvre. Dans la seconde situation, l'élève s'interroge et ce décalage provoque une certaine perplexité. Ces deux situations vont amener deux évolutions différentes dans l'appropriation de l'œuvre.

La troisième posture est liée, en revanche, à une certaine empathie pour le personnage⁵⁵⁷. Celui-ci est vu comme malheureux ou triste et pourtant sans émotion. L'ambivalence de ce discours montre la difficulté des élèves à accepter un personnage si atypique. Plusieurs élèves semblent hésiter dans leur discours et ont du mal à expliquer leur point de vue. Certains rejettent la part émotive de leur lecture et semblent rester sur la *fabula*. Pourtant, il est possible d'entrevoir, à

⁵⁵⁵ À ce sujet, lire l'interprétation de Pingaud B., dans *L'Étranger d'Albert Camus*, Paris, Gallimard, 1992.

⁵⁵⁶ Annexe VI, C, Cas 2 situations 1 et 2.

⁵⁵⁷ *Ibidem*, Cas 3, reconfiguration par l'activité fantasmatique.

travers quelques éléments de leurs écrits, que leur lecture est plus impliquée qu'il n'y paraît. L'élève perçoit des éléments contradictoires mais ne fait pas le pas de l'interprétation.

Ces lectures semblent dominées par le régime du *lisant* décrit par V. Jouve⁵⁵⁸. En effet, ces élèves semblent victimes de l'illusion référentielle au point d'avoir envie parfois d'intervenir dans l'histoire. Deux situations, là encore, peuvent être précisées. Certains élèves reconfigurent le texte en s'identifiant entièrement au personnage. Nous en avons un bel exemple dans la situation 1⁵⁵⁹. Dans ce cas, l'élève occulte les éléments qui le gênent dans la fiction. Pour lui, « le personnage principal a réussi à construire une vie dans un pays où il était considéré comme un étranger ». Tout de suite, il explique le titre de l'œuvre. Pour lui, Meursault est l'étranger au sens strict du terme : il n'est pas arabe. L'élève, lui, l'est et lui aussi a réussi à construire une vie alors qu'il est « étranger⁵⁶⁰ ». Construire sa vie, nous explique-t-il, c'est surmonter ses problèmes, ce que fait Meursault. Il est remarquable, dans la lecture de cet élève que, dans sa première lecture, il ne voit pas la mort de la mère et c'est seulement dans un second temps qu'il souligne que le personnage est un peu « bizarre ». Ce sont les réactions des autres élèves et le retour sur la première page qui ouvrent cet aspect de l'œuvre qui n'avait pas d'importance pour lui. La lecture qu'il nous livre est donc toute entière tournée vers ce qui l'intéresse : la question de l'identité du personnage en situation inversée par rapport à la sienne. Le meurtre, la réaction de Meursault lors de la mort de sa mère, la condamnation à mort lui semblent tout à fait secondaire. Ce sont des étrangetés du texte qui ne l'interrogent pas vraiment, sa lecture est très égocentrée.

D'autres élèves reconfigurent le texte par l'activité fantasmatique. En revanche, ils sont souvent bien conscients qu'il s'agit d'une fiction⁵⁶¹. Le jeu de la *victime consentante* fait l'intérêt de leur lecture. Ces élèves en effet, s'ils semblent prendre Meursault pour une personne dans leur désir de le « faire réagir », sont les seuls à parler de narrateur. Or, ce terme les place dans une démarche de regard

⁵⁵⁸ *Op. cit.*, p. 85 à 89.

⁵⁵⁹ Annexe VI, C, cas 3, situation 1.

⁵⁶⁰ Précisons qu'en réalité si cet élève se considère comme tel, il est bien français.

⁵⁶¹ Annexe VI, C, cas 3, situation 2.

distancié sur le texte. Cette ambivalence dans la lecture de ces élèves est, à notre avis, le levier qui peut permettre un engagement interprétatif.

Enfin, la quatrième posture est plus distanciée⁵⁶². L'implication des élèves est manifeste dès les premiers écrits. Elle est souvent affective, ils ont de l'empathie pour le personnage, mais ces élèves interrogent le texte d'une manière plus complexe. Parfois, ils perçoivent très vite une possibilité d'interprétation symbolique du texte. D'ailleurs, leurs textes sont plus denses et souvent plus longs que ceux des autres. Ces élèves font alors jouer plusieurs figures de lecteur, ils sont *spectateurs* lorsqu'ils évoquent leur propre intériorité, *bohèmes* lorsqu'ils utilisent le texte pour entrer dans des considérations plus générale, et même un peu *critiques* lorsqu'ils interrogent la forme du texte, et ses effets sur eux.

Deux élèves en particulier, intègrent des remarques sur le sens de l'œuvre. Ils s'interrogent sur le lien entre différents éléments de l'histoire : le titre, le rôle du soleil, la place de la vérité. En outre, ils s'engagent davantage dans leur lecture et semblent assumer une vision personnelle et peut-être moins canonique. Des expressions comme « j'ai ressenti », « je trouve la réflexion du personnage intéressante car je ne sais pas non plus quoi croire » montrent chez ces élèves une recherche personnelle de sens. Le « je » est très présent mais surtout ils se comparent au personnage, examinent les effets de cette lecture, d'un point de vue intellectuel. Ce livre les ramène à des questions personnelles car le personnage est déjà un symbole, une représentation. L'œuvre est lue comme un discours sur le monde avec lequel ils entrent en dialogue.

Ces quatre catégories de lecteurs que nous identifions lors de la lecture de ce texte vont être confrontées au cours et au discours du professeur sur l'œuvre. Il s'agit donc d'observer dans les derniers écrits, les modifications éventuelles de leur discours sur l'œuvre dans une relation personnelle à l'œuvre d'une part et dans la relation scolaire d'autre part, les résultats étant différents selon que l'on se situe strictement d'un point de vue ou de l'autre.

⁵⁶² *Ibidem*, cas 4.

Influence de la lecture du professeur selon les postures de lecteurs des élèves

Lors de l'exercice d'évaluation, nous demandons aux élèves de produire un discours sur l'œuvre au regard des questions du programme. Ils doivent, librement, expliquer les liens qu'ils font, au terme de l'étude, entre l'œuvre et l'objet d'étude. Nous constatons alors que tous les élèves peuvent produire un discours acceptable. Ils sont capables de parler du livre, même s'ils ne l'ont pas lu, même si, personnellement, ils y sont indifférents. Ce discours est plus ou moins formaté et personnel selon l'implication de l'élève mais il est acceptable pour l'institution. En somme, l'influence du professeur est évidente dans la production d'un discours scolaire, pour l'ensemble des élèves. En revanche, cette influence ne concerne que certains élèves lorsqu'il s'agit de la production d'un discours personnel et intime sur l'œuvre.

Influence sur le discours scolaire

Les textes terminaux révèlent en effet, une lecture des élèves sous influence. Aucun élève n'est tout à fait démuné devant les questions liées au programme et tous réinvestissent les éléments du cours qui leur permettent de répondre. Ils produisent donc un discours plus ou moins consensuel qui montre une compréhension personnelle – c'est l'enjeu de cette interrogation - du cours. Globalement, nous percevons que la lecture du professeur imprègne l'étude de l'œuvre : les élèves très majoritairement retiennent l'idée d'un passage ou plutôt d'un basculement, terme probablement employé de nombreuses fois par le professeur. Le meurtre en est souvent donné comme le point clé. L'étude de l'extrait du meurtre semble avoir fortement marqué les élèves qui parlent d'une descente aux enfers, thème porté par un élève lors de l'activité interprétative du texte.

Finalement, les élèves qui ne gardent pas de trace de l'étude sont peu nombreux même s'ils retiennent des éléments différents qui font de chaque lecture un texte singulier. Cependant les quatre catégories de lecteurs que nous avons mises en évidence expliquent les différences dans le discours produit.

L'analyse des textes terminaux montre que les élèves de la première catégorie de lecteurs, ceux qui semblent peu impliqués eux-mêmes, et, dans une moindre mesure, ceux de la deuxième catégorie, qui réagissent avec violence, peuvent produire un discours s'ils sont guidés par le sujet. C'est donc un exercice de type réflexif qui implique leur réflexion et portent l'influence de la lecture du professeur. Il est intéressant de remarquer, à l'instar d'Annie Rouxel, que le résumé contient parfois plus d'éléments d'une lecture singulière que le paragraphe consacré à l'avis du lecteur⁵⁶³. Cela montre que l'interprétation et l'investissement dans l'œuvre ne sont pas toujours conscients. Pourtant, les élèves comprennent l'œuvre et peuvent se souvenir des éléments étudiés, comme l'expérience de l'absurde par exemple dont les élèves parlent souvent dans leur texte.

En outre, les élèves peu impliqués dans leur lecture, l'ont également peu été lors du cours et ils font une interprétation un peu différente de celle du professeur quant au fond de l'œuvre. En effet, les questions qui, à notre avis, se prêtent à plus de résistance de la part des élèves, face à l'interprétation du professeur sont celles du destin et de la tragédie. Or, les élèves retiennent la question du destin, soulevée en classe, mais sans vraiment investir le terrain de la réflexion. Ainsi, alors que le professeur semble plus enclin à faire de la question du destin un thème universel lié à l'expérience de l'absurde, plusieurs élèves concluent-ils leur texte par des formules laconiques du type « chacun son destin ! ». Trois élèves, des garçons, l'affirment explicitement. D'autres le sous-entendent en faisant de Meursault un personnage unique et sans développer de vision symbolique de l'œuvre. Il nous semble que les questions existentielles disparaissent du discours des élèves si ce n'est pour expliquer un parcours singulier. Peu d'élèves s'interrogent sur leur propre destin de manière explicite : le pas n'est pas franchi.

Deux possibilités s'offrent pour interpréter ce non-événement ou cette différence sur lesquels nous reviendrons : soit les élèves ne peuvent s'interroger directement sur la question du destin des hommes et de l'inéluctable mort qui nous attend tous - cette question étant trop angoissante peut-être à l'âge de ces élèves -, soit ils le font mais ne l'expriment pas. Dans les deux cas, il est possible

⁵⁶³ Rouxel A., « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », dans Mazaucic C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, op. cit., p. 117, 118.

que ces questions soient trop lourdes pour ces élèves ou bien que des réponses leur soient déjà fournies : par la religion par exemple. Nous n'avons pas d'éléments pour sonder cet aspect mais il nous servira à produire quelques hypothèses lors de l'étude longitudinale.

La production du discours scolaire est, dans les cas évoqués, très liée à la lecture du professeur et aux interactions pendant le cours. Ces aspects cependant, n'étant pas investis par une expérience de lecture assumée, cette influence reste du côté du scolaire. Nous nous interrogerons donc sur les questions de mémoire de l'œuvre induite par ces postures tout à fait scolaires et souvent désincarnées car nous verrons que la lecture personnelle de ces élèves n'est pas infléchie.

Notons enfin, que parmi les élèves qui réagissent avec violence aux premières pages de *L'Étranger*, certains peuvent montrer une réflexion intéressante sur l'œuvre. Dans ce cas en effet, l'investissement subjectif est très fort et deux situations se font jour. Dans la première, l'élève ne peut pas terminer la lecture et s'arrête à son dégoût. Le texte ne prend pas de sens pour l'élève. Un discours est produit, certes, mais reste en tout point lié à l'étude en classe et les effets du texte sur l'élève ne sont pas interrogés. L'élève qui rejette le texte, passe alors à une posture d'extériorité. Il n'adhère pas au cours. Dans l'exemple proposé en annexe, l'élève perçoit, à l'instar du professeur, une prise de conscience de Meursault pendant son procès. Cependant l'évocation de cet épisode ne se transforme pas en véritable interprétation. Nous pensons que l'enjeu de ce passage ne peut pas être assumé par le sujet, mais nous ignorons, bien évidemment ce qui se joue véritablement pour cet élève.

Dans la seconde situation, l'élève est perplexe à la lecture de l'œuvre. Il investit davantage le cours et produit un discours très sensé sur l'œuvre. L'investissement subjectif est sollicité. L'engagement subjectif était manifeste et la reconfiguration axiologique de l'œuvre amène à la perplexité du lecteur. Il faut que le conflit de valeurs puisse être dépassé pour que le cours soit investi par l'élève. Alors, ce qui en est dit en classe permet à l'élève de construire un discours structuré et d'entamer une réflexion personnelle. Les passages cités comme les passages préférés sont ceux qui ont été étudiés, ce sont donc ceux qui ont été creusés, expliqués.

Les élèves des deux catégories suivantes : ceux qui investissent le texte mais sans franchir le pas de l'activité interprétative au départ, ou ceux qui se lancent dans cette activité plus spontanément, ont un discours un peu plus riche. Le discours scolaire se différencie moins du discours personnel car il est plus investi. Les lectures des élèves qui se posaient déjà des questions s'enrichissent de la lecture du professeur. Ces élèves ont intégré les éléments personnels de leur lecture aux éléments plus consensuels du cours et parfois à la vision plus personnelle du professeur. Leur vision de l'œuvre est faite de ce va-et-vient entre eux et l'autre, l'autre étant multiple : il s'agit du texte, mais aussi du professeur et, par lui, de la communauté des lecteurs de *L'Étranger*.

Un pas est franchi qui fait de l'œuvre un possible discours sur le monde et sur la condition humaine. Les élèves dans ces cas-là ouvrent le sens du texte en faisant des liens entre différents éléments de l'œuvre elle-même mais surtout de l'œuvre avec d'autres œuvres, et avec ce qu'ils perçoivent du monde.

Influence sur la lecture personnelle du texte.

C'est dans le cas des élèves investis dans leur lecture que l'influence du discours du professeur infléchit le plus celui des élèves. En effet, dans leur cas, la lecture personnelle est modifiée ou plutôt enrichie par le cours. Nous pouvons affirmer que l'interaction pédagogique engendre une actualisation de la compréhension de la lecture du texte abondé de nouvelles données. Le partage des subjectivités est alors possible car les textes singuliers existent et vivent. L'attention des élèves se fait à un autre niveau que celui de l'apprentissage de notions ou d'une compréhension consensuelle. Ces élèves ont fait l'expérience de la lecture. Ils en connaissent un peu les ressorts et les potentiels, ils ont alors une oreille très différente des autres élèves. Lorsque la lecture du professeur entre en écho avec la leur, l'échange a lieu et la lecture progresse. Le discours investi des élèves permet donc de produire un discours scolaire enrichi de réflexions personnelles qui entrent en dialogue avec la lecture du professeur.

Sans doute, le dialogue établi permet-il de rapprocher la culture du professeur et celle des élèves. Ainsi, la culture scolaire se diffuse-t-elle auprès de ces élèves et prend un sens nouveau. Si nous reprenons la définition de la

bibliothèque intérieure proposée par Marie-José Fourtanier nous pouvons dire que le cours agit sur sa part dynamique⁵⁶⁴, c'est-à-dire que :

La classe étant le lieu d'échange et d'interaction entre différents imaginaires, elle pourrait être aussi lieu de transaction, par l'exercice de la lecture littéraire, entre individuel et collectif, entre les bibliothèques intérieures de lecteurs contraints et le monde extérieur⁵⁶⁵.

Plusieurs élèves en effet sont assez proches du *lisant* décrit par Vincent Jouve. Ils sont « victime de l'illusion référentielle » et prennent le personnage pour une personne à qui ils aimeraient donner des conseils. Cependant ils restent dans le cadre d'une « représentation » et conscients de lire une fiction. Alors, il n'y a qu'un pas entre cette posture et une prise de distance critique qui saisit les aspects symboliques du personnage et les interprète. En outre, la lecture de l'œuvre par ces élèves ressemble à cette prise de conscience décrite par le professeur, sans doute, est-ce ce qu'il guette.

Mégane, par exemple, lors du deuxième écrit, montre une posture impliquée et voit le personnage comme une « personne » ordinaire : elle explique ce qu'il aurait dû faire⁵⁶⁶. Dès lors, elle se pose des questions sur lui, sur elle et l'humanité. Après l'étude du texte en classe, elle explique que Meursault représente « tous les hommes » et leur indifférence face aux événements qui les entourent. Elle entre donc dans un processus d'interprétation du texte qui prend alors une valeur littéraire. Cet événement est de l'ordre de la prise de conscience qui passe par une certaine colère. D'ailleurs, elle ne s'exclut pas de la communauté des hommes que peut représenter Meursault : « il peut représenter tous les hommes réunis en un et qui montre l'indifférence de l'homme face à ce qui se passe autour d'eux (guerre)⁵⁶⁷ ». Elle trouve même une solution : « profiter de la vie⁵⁶⁸ ». La relecture que constitue l'étude en classe permet une implication ou plutôt une légère modification de la posture de l'élève : il s'agit d'une actualisation. Mégane dira lors du dernier l'entretien que l'étude de l'œuvre

⁵⁶⁴ Elle distingue, en effet, une part extensive de la *bibliothèque intérieure* surtout construite à partir des incitations extrascolaires et une part dynamique qui est davantage liée à l'école par les activités collectives qui rendent la *bibliothèque intérieure* vivante et active. Fourtanier M.-J., « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur », dans Louichon B., Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, op. cit., p. 175.

⁵⁶⁵ *Ibidem*.

⁵⁶⁶ Mégane est en effet l'élève présentée dans l'annexe VI, C, cas 3, situation 2.

⁵⁶⁷ *Ibidem*, texte terminal.

⁵⁶⁸ *Ibidem*, et Annexe IV, B, entretien 3, Mégane, *item* 21.

permet de rendre visibles des choses sur lesquelles elle ne mettait pas de mots⁵⁶⁹. Nous ajoutons, au regard des résultats, que mettre des mots permet de mieux percevoir ce que l'on est. La lecture littéraire permet ce geste d'appropriation de soi par l'autre, c'est un effet de l'altérité.

Cependant cet événement n'a lieu que si la lecture est impliquée ou plutôt si le lecteur accepte cette implication, ouvre une porte qui permet d'être réceptif à la parole du professeur ou à la relecture de l'œuvre. Ainsi, une implication trop forte peut-elle bloquer l'accès à la réflexion personnelle. L'élève qui rejette le texte parce que le conflit de valeurs est trop fort, par exemple, n'accède pas à une lecture plus riche s'il refuse d'interroger sa propre réaction face au personnage⁵⁷⁰. En revanche, la perplexité permet l'accès à cette réflexion⁵⁷¹. De la même manière, nous voyons un élève se débattre avec les éléments apportés par le cours lorsqu'ils contrarient la première lecture. Par exemple, l'élève qui s'identifie à la situation de Meursault⁵⁷² parce qu'il est lui-même étranger, passe beaucoup de temps à expliquer les raisons de la présence de Meursault en Algérie, ce qui, est-il besoin de le rappeler, n'est pas du tout abordé dans l'œuvre.

Finalement, ce qui semble influencer la lecture des élèves c'est d'abord leur première lecture de l'œuvre. Lorsque celle-ci est impliquée et dispose déjà de multiples facettes, alors l'échange peut avoir lieu et la lecture intime s'enrichit du cours de littérature. Ce sont deux cultures qui dialoguent, échangent et trouvent des résonances. En revanche, lorsque la lecture est peu impliquée ou qu'au contraire, elle l'est dans une unique posture, alors l'échange est plus complexe et plus superficiel. Un dernier exemple illustrera ce propos.

Les élèves présentant une posture critique dès leur première lecture entrent plus clairement dans le dialogue avec la lecture du professeur. Dans l'exemple présenté en annexe, nous le voyons clairement⁵⁷³. Lors de la première lecture, en effet, l'élève se questionne sur l'étrangeté du roman. Il émet des hypothèses sur le

⁵⁶⁹ *Ibidem*, item 33 : « c'est des choses que je pensais déjà avant mais qui les font ressortir ».

⁵⁷⁰ C'est le cas de l'élève donné en exemple, annexe VI, C, cas 2, situation 1. Le rejet est si fort que l'élève ne peut produire qu'un discours scolaire sur l'œuvre. En outre ce discours montre une compréhension *a minima* de ce qui est enseigné.

⁵⁷¹ La perplexité est la posture que nous avons identifiée pour la situation 2, du cas 2 de reconfiguration axiologique. Le conflit de valeurs engendre alors une perplexité que l'élève peut questionner.

⁵⁷² Annexe VI, C, cas 3, situation 1. On voit par exemple l'insistance de l'élève sur les raisons de la présence de Meursault en Algérie.

⁵⁷³ *Ibidem*, cas 4.

titre et le personnage. Le texte terminal montre l'évolution de la réflexion et le dialogue qui s'est établi avec la lecture professeur. Le destin de Meursault est qualifié de tragique, l'expérience de l'absurde est analysée à travers divers exemples. Si nous pouvons estimer que cette lecture est une lecture scolaire, il semble pourtant que l'appropriation de l'œuvre dépasse souvent ce cadre. Et la polysémie de l'œuvre est vraiment perçue par les élèves⁵⁷⁴.

Pour que les élèves évoluent vers une lecture plus critique, il semble qu'il faut d'abord qu'ils aient déjà, en partie, une certaine posture critique. En effet, nous ne pouvons analyser les effets et des modifications de postures de lecteur sur une seule œuvre. Si cela arrive l'événement doit être spectaculaire. Nous avons en effet souligné, entre autres, le poids de l'*habitus* et la nécessité de travailler les modifications de relation à l'objet culturel sur le long terme. Nous ne pouvons nous attendre à des changements radicaux sur quelques heures.

Le professeur infléchit donc le discours scolaire des élèves peu impliqués dans la lecture mais ne modifie pas leur discours personnel. En revanche, lorsque les élèves sont impliqués dans la lecture de l'œuvre, l'ensemble du regard de l'élève porté sur l'œuvre se modifie. L'élève comme le professeur ont fait une expérience de lecture, un partage s'opère. Ce dernier ne concerne pas que les échanges entre élèves mais semble un élément clé dans l'interaction pédagogique. Plus qu'un changement radical de leur lecture, les élèves l'actualisent. Finalement, pour ces élèves, comme pour leur professeur, et comme le souligne B. Pingaud, nous pouvons dire que *L'Étranger*, est un roman de « formation⁵⁷⁵ ».

Comparaison des classes

Notre analyse a porté sur la classe de vente, avec laquelle nous nous sommes livrée à l'expérience. Nous pouvons considérer que la lecture du professeur conditionne la lecture des élèves, sur le plan scolaire ou sur un plan

⁵⁷⁴ Le cas présenté en annexe est explicite en ce sens puisque l'élève dit apprécier l'œuvre pour sa polysémie justement.

⁵⁷⁵ Pingaud B., *op. cit.*, p. 58.

plus subjectif de leur lecture. Or, cette œuvre a été proposée aux élèves des deux classes. Qu'en est-il donc de la classe de secrétariat ?

Si nous comparons les deux classes, nous voyons nettement une différence dans le discours possible sur l'œuvre. La comparaison est relative car les élèves de la classe de secrétariat n'ont pas fait le même travail d'écriture. Cependant, lors des entretiens quelques pistes peuvent être examinées qui confirment l'impact de la lecture du professeur sur le sens que les élèves prêtent à l'œuvre mais aussi sur l'importance de leur investissement personnel. Alors que les élèves de la classe de vente peuvent produire un discours sur l'œuvre, que les élèves interrogés plusieurs mois après l'étude de l'œuvre s'en souviennent bien⁵⁷⁶, le texte d'A. Camus ne semble pas laisser de traces très fortes aux élèves de la classe de secrétariat. Pour la majorité des élèves interrogés, l'investissement dans la lecture est très faible.

Lors des entretiens nous insistons pour que les élèves parlent de l'œuvre - en citant par exemple, des extraits du texte -. Or, les élèves se souviennent très vaguement de l'œuvre. Il est surtout remarquable qu'ils ne se sont pas appropriés les mêmes éléments du texte. Ce qui semble compter, pour ces élèves, ce n'est pas l'effet que produit le texte sur eux et les réflexions qu'il déclenche mais ce qu'a voulu dire l'auteur. Il ne semble pas y avoir, comme dans la classe de vente de confusion entre le personnage et une personne. Seul compte le discours d'A. Camus contenu dans l'œuvre. Ainsi l'œuvre est-elle réduite à une série de dénonciations : racisme, injustice, et l'auteur tenterait de faire réagir « à quelque chose après la mort ». En effet, la seule élève qui investit l'histoire ne le fait pas par rapport au texte lui-même mais par rapport au discours du professeur⁵⁷⁷. La question de la vie après la mort a fait l'objet d'un débat en classe et c'est le seul souvenir qui lui reste vraiment de l'étude de l'œuvre. Une autre élève moins intéressée par le sujet parlera aussi de ce débat.

Si nous comparons, par exemple, le carnet de lecture d'Anaïs alors qu'elle vient de terminer sa lecture, et ce qu'elle dit de l'œuvre à la fin de l'étude, nous constatons que sa posture n'a pas changé et que son discours reste le même. Le cours ne parvient pas à démentir une première lecture pourtant erronée. Lors de sa

⁵⁷⁶ Voir à ce sujet les entretiens avec Florian, Julien et Mégane, annexe, IV, B, 3, nous reviendrons plus précisément sur ces discours lors de la troisième partie.

⁵⁷⁷ Annexe IV, B, 3, Sofia, *item* 37 mais le passage sur *L'Étranger* commence dès l'*item* 1. Nous analyserons plus loin la portée de ce discours sur l'œuvre.

première lecture, Anaïs, en effet, estime que « l'auteur montre du doigt le racisme⁵⁷⁸ » ce qu'elle confirme lors de l'entretien⁵⁷⁹. Si le cours ne peut infléchir cette lecture, c'est que celle-ci n'a pas été interrogée. Le professeur ignore sans doute comment *L'Étranger* a été reçu par les élèves. Il dispense donc son cours sans se douter de ce qui se joue pour les élèves.

La création d'un discours sur l'œuvre semble plus complexe en secrétariat et nous pouvons confirmer une hypothèse importante de notre travail. Nous pensons en effet que le dispositif pédagogique et la posture du professeur font la différence entre les classes. Pour le professeur de la classe de vente, ce qui réunit cette posture et ce dispositif c'est la prise en compte des lectures intimes des élèves. Le professeur ne cherche pas à dispenser un savoir sur l'œuvre mais à favoriser le questionnement qui engendrera ce savoir. Le questionnement de l'élève sur sa lecture et les effets qu'elle produit est une clé du dispositif. En revanche, en secrétariat, le professeur ne tient pas particulièrement compte des lectures singulières. Il dispense le savoir qu'il estime être nécessaire aux élèves à ce stade de leur parcours. Dans ce cas, ce que les élèves cherchent à rendre dans leur discours, ce qu'ils retiennent : c'est le message de l'auteur.

Cela tendrait à montrer que la prise en compte de la subjectivité du lecteur permet un investissement plus grand et un ancrage mémoriel plus efficace. En somme, dans la classe de secrétariat, même la production d'un discours scolaire est compliqué et les élèves n'arrivent pas à parler de ce livre. Dans les entretiens menés en vente le discours est possible, certaines scènes ont marqué les élèves.

Il semble, au terme de ce travail, que la question de la lecture de l'œuvre n'est pas nécessairement ce qui importe dans la modification des postures de lecteur à l'école. Ce qui compte davantage est de rendre active la *bibliothèque intérieure* des élèves. Seuls les élèves ayant une relation émotive avec le texte gardent une trace de leur lecture même lorsque le livre n'est pas lu intégralement et qu'ils se contentent des extraits étudiés en classe.

Or, cette bibliothèque n'est pas exclusivement composée de livres lus. En effet, à l'instar des travaux de P. Bayard, M.-J. Fourtanier propose de définir cette

⁵⁷⁸ Annexe II, C, corpus du carnet d'Anaïs, 01/2013.

⁵⁷⁹ Annexe IV, B, 3, classe de secrétariat, Anaïs, *item* 39.

bibliothèque intérieure comme dynamique et en extension⁵⁸⁰. Elle peut être constituée d'extraits marquants, de livres racontés, de propos tenus sur l'œuvre. Ce qui compte, c'est l'effet produit sur le lecteur et le désir, qui se confond ici avec la curiosité, suscitée par l'œuvre. Le livre lu sans engagement du lecteur, ce livre dont on ne parle plus disparaît de la mémoire. C'est le cas pour la majorité des élèves interrogés dans la classe de secrétariat, pourtant deux mois seulement après l'étude de l'œuvre. En revanche, un livre parcouru, dont on n'a lu parfois que les extraits proposés en classe peut résonner en soi. Le discours produit, le réseau complexe de relations qui s'établit lors de cette production, le sens qu'il prend alors pour le lecteur singulier, permet l'ancrage dans le souvenir, dans une *bibliothèque intérieure*.

Ce qui échappe au chercheur pourtant ce sont les résonances que nous avons constatées dans le journal de lecteur du professeur. Celles-ci permettent d'entrevoir les richesses de la lecture et les échos inattendus qu'elle peut avoir. Cependant, nous n'accédons pas facilement au texte de l'élève-lecteur, surtout en contexte scolaire. Espérons que des résonances inattendues persistent aussi pour eux.

⁵⁸⁰ *Op. cit.*, p. 175.

De l'intime au collectif : la lecture comme expérience de soi au monde

Entre la lecture intime, dans laquelle le lecteur peut tout se permettre et la lecture scolaire, très souvent contrainte et consensuelle, il existe peut-être un entre-deux, un compromis. Notre dispositif de recherche s'attache à examiner ce qui se joue pour les élèves lorsqu'ils sont en situation de contrainte scolaire, au regard de ce qu'ils disent de leurs lectures personnelles. Or, dans les premiers travaux relevés nous constatons que les rapports aux textes scolaires sont très variés ainsi que l'utilisation que chacun peut en faire.

Globalement pourtant, les œuvres et les postures de lecteurs sont les mêmes que l'on soit lecteur scolaire ou lecteur expert. La lecture du professeur ou du chercheur, n'est pas moins délirante, moins soumises aux reconfigurations subjectives du texte que celle de l'élève. En revanche, alors que certains élèves se spécialisent dans le genre des œuvres lues et dans des postures de lecteur, le lecteur expert change de postures et diversifie les œuvres qu'il lit.

Pourtant, si l'élève lit en général les œuvres que lui propose son professeur, celui-ci connaît rarement les œuvres appréciées des élèves. N'y a-t-il pourtant rien de commun entre ces œuvres ? La question peut sembler provocatrice. Suggérer que l'on peut trouver des points communs entre S. Meyer et Voltaire ne semble pas sérieux. S'il ne nous appartient pas de juger de la qualité des œuvres⁵⁸¹, la question qui nous intéresse ici est celle de la lecture et des raisons pour lesquelles le lecteur s'éprend de tel ouvrage. Or, ces raisons il nous faudra du temps pour les questionner et trouver quelques pistes de réponses. C'est l'objet de notre travail qualitatif et longitudinal.

⁵⁸¹ L'enseignant n'ignore pas les « valeurs » attribuées aux œuvres – par la critique notamment – dans le champ littéraire contemporain. Son statut le pousse à encourager la lecture d'œuvres légitimes. Cette recherche vise justement à observer les pratiques sociales des élèves et à refuser toutes censures.

Le dispositif mis en place permet déjà de vérifier quelques éléments ponctuels. La dimension subjective de la lecture, si elle échappe en grande partie au chercheur, peut être sollicitée en classe. L'écriture est sans doute un outil efficace pour recueillir cette subjectivité mais surtout pour qu'elle s'exprime, peut-être même, pour qu'elle existe. La posture d'extériorité, redoutable pour le cours de littérature, si elle n'empêche pas l'élève de saisir quelques éléments de cours, empêche l'accès à une réflexion véritable sur les œuvres. Or, l'enjeu majeur du cours de lettres est bien de permettre l'accès à la réflexion personnelle des élèves. Écrire permet d'investir ce terrain de la réflexion. En outre, la lecture du professeur, elle-même subjective, permet l'entrée en dialogue des subjectivités et dans de nombreux cas, elle permet aux élèves une appropriation assez efficace et notamment de produire un discours riche sur les œuvres.

Les expériences ponctuelles dont nous avons rendu compte permettent d'entrevoir des possibles sur le long terme. L'appropriation des œuvres peut-elle se répéter suffisamment pour que les élèves prennent leur envol dans l'activité interprétative des œuvres et dans l'acceptation des résonances que la littérature peut avoir dans la vie d'un lecteur ? Peut-on transmettre à des élèves en difficulté face à la lecture et aux biens culturels en général, l'enthousiasme qui est le nôtre lorsque nous lisons des œuvres ? L'analyse des lectures et des postures de lecteur sur un temps plus long peut-elle permettre de saisir les points communs entre les différents lecteurs que réunit une classe, professeur compris, autour d'une œuvre ? Ce que nous cherchons maintenant, c'est le plus petit dénominateur commun entre ces lecteurs, ce point commun qui pourrait nous permettre de saisir pourquoi la lecture à un moment ou à un autre, avec une œuvre ou avec une autre, bouleverse le lecteur, que celui-ci en ait l'habitude ou qu'il vive cette expérience pour la première fois.

Troisième partie : Étude longitudinale : Comment évolue la lecture des élèves ?

L'initiation à l'humanité chez nous : berceuses, dessins animés, contes, comptines et fabliaux, films de fiction, histoires mythiques et religieuses, jeux vidéo, films documentaires, cours d' « histoire »... Tous ces récits reposent sur une cohérence factice, et sur des structures analogues.

Nancy Huston⁵⁸²

La lecture pour l'enseignant-lecteur est un passage, un accès à soi et au monde, un espace qui s'ouvre. Les œuvres du patrimoine proposées à l'école ne sont pas, comme le suggère Alain Robbe-Grillet à propos de *L'Étranger*, des références maudites, mais un don et la transmission de ce qui fait notre culture.

⁵⁸² Huston N., *L'Espèce fabulatrice*, Paris, Actes Sud, 2008, p. 87.

L'échange en classe, à propos des œuvres, prend le pas sur d'autres héritages qui, au plus loin de l'humanité, ont permis aux hommes de construire leur histoire. Théâtre grec, récits lors des veillées au Moyen Âge, feuilletons distribués dans des journaux au XIX^e siècle, sont quelques exemples d'un héritage qui se perpétue aujourd'hui et qui met en dialogue les œuvres les plus diverses. Nous postulons que les lectures des élèves ne sont pas si éloignées des lectures des experts, car la réception des œuvres dépend de cet héritage. Ainsi, ce ne serait pas la qualité des œuvres qui ferait la substantifique moelle⁵⁸³ de la lecture mais l'usage que le lecteur en fait. Quoi qu'il lise, le lecteur rejoint, dans le monde de la fiction, l'ensemble de l'humanité.

Pourtant, nous avons vu que les élèves sont souvent attirés par d'autres médias.

Il en résulte la mise en œuvre de nouveaux cadres de références dont la montée en puissance générationnelle entraîne une désaffection croissante des classiques, victimes de divergences aggravées entre les systèmes de prescriptions (l'École, les familles, l'État ou les médias)⁵⁸⁴.

C'est pourquoi nous souhaitons observer l'évolution des lectures des élèves sur les trois ans et tenter de cerner ce qui fait le lien entre leurs lectures intimes et leurs lectures scolaires. Est-il possible qu'elles se nourrissent et s'enrichissent mutuellement ? La lecture populaire peut-elle être infléchie par l'apprentissage de la lecture littéraire ? La lecture scolaire et canonique peut-elle aussi subir des transformations sous l'influence des lectures populaires ? Nous chercherons donc dans cette dernière partie à déterminer les influences mutuelles de ces lectures afin d'envisager des dispositifs didactiques conformes à nos observations.

L'étude de l'évolution du corpus des œuvres lues par les élèves nous fournira des indices précieux pour comprendre les enjeux de la lecture et certaines influences possibles de l'école sur les lectures intimes des jeunes. Ensuite, nous chercherons ce qui, au regard des discours des élèves, lie les lectures légitimes et les lectures populaires. Enfin, nous analyserons les résultats obtenus en trois ans

⁵⁸³ Rabelais F., *Gargantua*, Prologue, 1534.

⁵⁸⁴ Bazin L., « Des connaissances aux compétences : le patrimoine littéraire au service de la construction de soi » dans De Peretti I., Ferrier B. *Enseigner les classiques aujourd'hui*, op. cit., p. 52.

en ce qui concerne le goût de lire et les postures de lecteur. À partir de tout cela, nous tenterons d'élaborer des propositions didactiques.

Chapitre 7. Modifications des corpus sur trois ans

À y repenser en ce début d'insomnie, ce rituel de la lecture, chaque soir, au pied de son lit, quand il était petit - heure fixe et gestes immuables - tenait un peu de la prière. [...] sans le savoir, nous découvriions une des fonctions essentielles du conte, et, plus vastement, de l'art en général, qui est d'imposer une trêve au combat des hommes.

Daniel Pennac ⁵⁸⁵

L'observation des corpus sur trois ans permet d'analyser un certain nombre de modifications significatives variant selon les classes et les profils des élèves. Certes, l'âge des élèves, le niveau scolaire global et bien d'autres paramètres propres à chacun viennent expliquer ces évolutions. Pourtant, certaines tendances peuvent être analysées au regard des travaux effectués pendant cette période et s'expliquer par les habitudes de lecture observées dès la Seconde.

L'aspect marquant parmi les tendances relevées est l'inversion de la catégorie dominante : on passe de la prédominance des littératures de jeunesse en Seconde à la prédominance d'une littérature populaire en Terminale. Si ce changement n'est pas si étonnant qu'il y paraît, la forte présence de la littérature populaire en Terminale peut sans doute expliquer certaines persistances de la

⁵⁸⁵ *Comme un roman, op. cit.*, p. 36, 37.

résistance aux œuvres patrimoniales. En outre, une influence certaine des médias et des modes qu'ils génèrent, légitimant parfois certains textes, est observable à plusieurs niveaux. Nous souhaitons émettre des hypothèses sur les raisons de ces changements.

A. Avènement de la littérature populaire

Fi de la littérature de jeunesse ?

De manière générale et pour les deux classes, nous remarquons un fléchissement de la littérature de jeunesse sur les trois ans. Celui-ci, d'ailleurs, n'est pas sans paradoxe. Dans la classe de vente, en Seconde, nous avons six références à la littérature de jeunesse contre cinq en Terminale. Or, le nombre d'élèves interrogés diminue sensiblement. La littérature de jeunesse semble donc en hausse. Cependant, la nature de ces lectures se modifie avec une présence presque exclusive de mangas en Terminale. Nous trouvons également moins d'élèves concernés : six en Seconde contre trois en Terminale. Globalement, la littérature de jeunesse qui émane des corpus de fin troisième disparaît. La diminution du nombre de ces lectures est plus nette en classe de secrétariat puisque nous passons de treize œuvres citées en Seconde à six en Terminale. Bien évidemment, nous nous attendions à ce type de transformations. Les élèves, en arrivant au lycée, franchissent un cap, entrent dans un nouvel univers, qui, en particulier au lycée professionnel, les amène à se considérer comme de jeunes adultes. Ils apprennent un métier et seront, dans trois ans, dans la vie active. Cependant, le fléchissement de ces lectures nous semble assez lent et force est de constater qu'elles ne disparaissent pas tout à fait, ce que nous pensions avant de faire cette étude.

Une première remarque s'impose sur la place des romans *à la mode* comme ceux de la série *Twilight* de Stéphanie Meyer, dont nous avons déjà parlé. Cette récurrence est certainement liée à la socialisation des lectures dans le groupe des pairs. Il nous surprend davantage, de trouver quelques titres récurrents de la Seconde à la Terminale : *Percy Jackson* de Rick Riordan pour la classe de vente, est cité en Seconde par deux élèves et l'un d'eux relit ou bien poursuit cette lecture en Terminale. Nous avons vu, en effet, que *Percy Jackson* se décline en plusieurs volumes. Dans la classe de secrétariat, l'ouvrage *Une ado en prison* de Marc Cantin se trouve présent sur les trois années et cité par la même élève. Une autre récurrence est la présence des mangas qui persiste sur les trois ans dans la

classe de vente, avec les mêmes titres parfois si l'on considère les corpus liés à l'enquête et ceux liés à l'autobiographie de lecteur. Ce sont souvent les mêmes élèves, ceux que nous avons qualifiés de *spécialistes* qui citent ces ouvrages.

La répétition est le premier élément marquant dans ce corpus car cette catégorie ne présente pas beaucoup de renouvellement chez nos lecteurs. Anne Besson considère cette répétition non seulement comme un élément fondamental de la littérature de jeunesse qui permet à l'enfant « d'appriivoiser des peurs et de construire des modèles de vie et de comportement⁵⁸⁶ », mais aussi comme une manière de prolonger ses rêves et de vivre avec ses héros. Or, ce phénomène persiste chez nos lecteurs malgré leur âge. Il est souvent le fait de la présence de séries que les élèves peuvent mettre du temps à lire. Il semble que cela soit le cas pour les mangas lus par Julien par exemple. L'élève reste avec son héros sur plusieurs années parfois. Notons enfin, nous y reviendrons, que pour A. Besson, la répétition dans la littérature jeunesse annoncerait « la persistance plus " honteuse " de ce même attrait chez la frange du public adulte s'adonnant aux plaisirs de la littérature de grande diffusion⁵⁸⁷ ». Le glissement vers la littérature adulte populaire serait donc lié, à notre avis, à deux éléments conjoints : la lecture de séries et, solidaire de ce premier élément, le type de littérature de jeunesse que lisent les élèves et qui peut, lui aussi, être qualifié de populaire.

Pourtant, nous retrouvons cette allusion à la répétition dans les évocations de relectures d'œuvres, et ce, dès la première enquête. C'est, par exemple, le cas de Julie qui évoque la relecture de *Twilight* et de *Toi et moi à jamais*⁵⁸⁸. Or, la relecture est une pratique de lecteur amateur, et elle donne accès à la lecture littéraire. Ainsi, les élèves relisent-ils les œuvres pour retrouver les sensations de la première lecture et ils découvrent d'autres plaisirs. La relecture est donc une habitude favorable à l'apprentissage de la lecture littéraire. Que les élèves lisent et relisent des œuvres de littérature de jeunesse dans leurs pratiques quotidiennes est un signe de ce qu'ils cherchent dans leurs lectures. Cela les rapproche du lecteur que l'école souhaite favoriser.

⁵⁸⁶ Besson A., « Du Club des Cinq à Harry Potter, cycles et séries en littérature de jeunesse contemporaine » dans Prince N., *La littérature jeunesse en question(s)*, op. cit., p. 119.

⁵⁸⁷ *Ibidem*, p. 119.

⁵⁸⁸ Brashares A., *Toi et moi à jamais*, Paris, Gallimard jeunesse, 2008. La première enquête n'est pas reproduite ici nommément. Julie évoquera aussi la relecture de *Marquée*, dans le troisième entretien, annexe IV, B, 3, Julie, *item 7*.

De la littérature de jeunesse au best-seller

La littérature de jeunesse tend à disparaître au profit de la littérature populaire de best-sellers. Dans la classe de vente, par exemple, seules deux œuvres de littérature populaire sont citées en Seconde, une seule en Première alors que la littérature de jeunesse fléchit et enfin sept en Terminale lorsque, significativement, la littérature de jeunesse se raréfie. En outre, si l'on rapporte ces chiffres bruts au nombre d'élèves interrogés, on obtient le résultat suivant : 7% des élèves lisent de la littérature populaire en Seconde contre 36% en Terminale. Dans la classe de secrétariat, six œuvres de littérature populaire sont citées en Seconde contre onze en Première et douze en Terminale. Dans cette classe, nous constatons une concentration des lectures autour de quelques auteurs : G. Musso largement en tête en Première et M. Levy qui le double en Terminale. Notre hypothèse est que la lecture de jeunesse, en tous cas celle que les élèves de cette étude affectionnent, prépare, non pas à la lecture d'œuvres classiques et légitimées mais à la littérature populaire, aux best-sellers.

Si l'on ne peut, ici, établir de manière exhaustive les enjeux que se fixe l'école en proposant aux enfants la fréquentation de la littérature de jeunesse, ni être catégorique sur la posture adoptée par les élèves lorsqu'ils la lisent, il convient cependant de remarquer que la lecture de jeunesse au collège est très centrée sur l'usage personnel que peut en faire le lecteur. Beaucoup d'œuvres privilégiées dans les programmes, en effet, sont à la première personne pour favoriser l'identification du lecteur au narrateur et dans les propositions de lectures, pour chaque cycle, nous trouvons la catégorie « œuvres centrées sur la vie affective ». Dans les programmes, la lecture d'œuvres pour la jeunesse a vocation à construire le plaisir de lire :

Pour cette raison, elle gagne à être recommandée par le professeur qui cherche à développer le goût de lire, en proposant un choix commenté d'œuvres accessibles. La littérature de jeunesse occupe une place naturelle dans ce choix d'œuvres⁵⁸⁹.

En outre, lorsqu'une autre littérature est proposée, c'est pour un autre usage de la lecture⁵⁹⁰. Les programmes incitent, en effet, assez peu à la lecture cursive hors de

⁵⁸⁹ Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français, BO spécial n°6 du 28 août 2008, p. 3.

la littérature de jeunesse. En somme, les ouvrages patrimoniaux permettent un usage scolaire des textes, fait d'analyse d'extraits ayant pour vocation l'étude de point de grammaire et la construction d'une culture commune. En revanche, la littérature de jeunesse est proposée pour un usage personnel, le plus souvent en lecture cursive. Il semble alors que l'école estime que les œuvres patrimoniales ne peuvent plus être investies de manière autonome par les élèves d'aujourd'hui. Nous pensons pourtant qu'elles parlent aux élèves. C'est peut-être l'école, en ne proposant parfois qu'un usage unique de telle ou telle littérature, pensant par ailleurs favoriser la lecture, qui éloigne les jeunes de la littérature. Or, la lecture patrimoniale, les récits écrits à d'autres époques, permettent parfois l'expérience d'une certaine distance nécessaire à la lecture littéraire.

Ainsi, la littérature de jeunesse aurait-elle pour vocation de favoriser le plaisir de lire pour soi. Elle fonctionne avec des stratégies récurrentes : récit à la première personne, contexte contemporain, vocabulaire actuel, afin de favoriser le processus d'identification. En outre, les ouvrages pour adolescents sont parfois construits sur le modèle des séries télévisées et sont d'ailleurs souvent et rapidement adaptés à l'écran. C'est pourquoi, peut-être, cette littérature, elle-même populaire, ouvre prioritairement la voie à la littérature populaire pour adultes procédant des mêmes stratégies. Enfin, à l'école, cette manière d'articuler deux littératures, l'une légitime et scolaire, l'autre faite pour le plaisir personnel, nie de manière implicite ce qu'est la littérature et ce que sont les lecteurs. En ne considérant pas la complexité des rapports à la lecture, en les simplifiant, on les appauvrit.

Cette différence de traitement, à l'école, peut générer des habitudes différentes pour les élèves, des horizons d'attente particuliers, selon qu'ils lisent tel ou tel genre de livres. Ainsi, serait-il possible qu'une littérature estimée légitime déclenche une activité plus dense du lecteur que lorsqu'il lit une littérature qu'il estime populaire. On peut alors émettre l'hypothèse que lorsque les élèves lisent de la littérature pour adolescents, ils adoptent une attitude plus passive que lorsqu'ils lisent des extraits de littérature en classe.

⁵⁹⁰ Les programmes du collège mettent en effet l'accent sur la construction d'une culture commune et privilégie donc les œuvres patrimoniales pour cet usage : « Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine », *ibidem*. Si la littérature de jeunesse peut entrer en écho avec œuvres patrimoniales, elle semble être la seule qui puisse être lue de manière autonome et cursive.

Or, Michel Picard, définissant la lecture comme jeu, affirme qu'elle est forcément active⁵⁹¹. Jean-Louis Dufays montre, quant à lui, qu'il peut lire un article de presse de manière littéraire⁵⁹². On peut donc lire toute littérature, qu'elle soit légitime ou populaire de manière active. Cependant, le texte n'appelle pas nécessairement cette activité. Bertrand Ferrier explique que « c'est sur la connotativité et l'expressivité linguistiques que peut se fonder le constat de littérarité⁵⁹³ » - entendu ici comme ce qui constitue la littérature -. Si la littérarité déclenche l'activité du lecteur, il faut chercher du côté de ce dernier les raisons de l'activité, du jeu, de l'intérêt de l'œuvre. Par exemple, Mégane, comme de nombreuses lectrices de notre enquête, lit *Twilight*. Lors de l'entretien de Première, elle en parle sans enthousiasme : « ça va, dit-elle, ça se lit facilement ! J'ai pas mis longtemps à le lire... en trois jours⁵⁹⁴ ». Si la relation au temps est la première chose qu'elle souligne, c'est peut-être l'absence de résistance de cette lecture qui la laisse indifférente et dans ce cas elle « préfère regarder le film⁵⁹⁵ ». On voit que Mégane attend autre chose de la lecture, quelque chose que cette littérature ne lui donnera pas. Cependant, elle ne sait pas où chercher pour trouver « autre chose ». Au hasard des livres empruntés aux amis ou achetés dans les supermarchés, elle lit G. Musso mais ne termine pas tous ses livres. Justement, Mégane illustre cette difficulté d'accès aux livres consistants de certains élèves, des livres qui pourraient « l'accrocher » comme elle le dit. Et pourquoi ne serait-ce pas des œuvres patrimoniales ?

En revanche, de nombreuses lectrices prennent plaisir à lire les mêmes ouvrages. Par exemple, Anaïs nous montre un véritable enthousiasme pour *Que serai-je sans toi ?* de G. Musso. Elle dit, en effet, être « impressionnée par la plume de cet auteur », avoir l'impression « de lire de la poésie⁵⁹⁶ ». Sans doute la lecture de cet ouvrage permet-elle une projection d'Anaïs dans cette histoire et une activité créatrice que Mégane ne trouve pas. Nous-même, alors que nous lisons un ouvrage de ce même auteur qui a séduit les élèves, nous trouverons

⁵⁹¹ *Op. cit.*, p. 47.

⁵⁹² Dufays J.-L., « Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger », dans Jouve V., *L'Expérience de lecture*, *op. cit.*, p. 309 à 321.

⁵⁹³ Ferrier B., *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*, Rennes, PUR, 2009, p. 406.

⁵⁹⁴ Annexe IV, B, 2, classe de vente Mégane, *items* 5 à 8.

⁵⁹⁵ *Ibidem*.

⁵⁹⁶ Annexe II, C, 3, le 09/2011.

nombre de références, d'interlectures et de stratégies que nous jugerons riches ou pauvres, mais qui engagent notre activité de lectrice.

Nous avons clairement, dans cette thèse, pris le parti de la lecture comme création et donc comme nécessaire à l'achèvement de l'œuvre. Aussi, nous pensons que pour une large part, la lecture fait l'œuvre⁵⁹⁷. Si l'activité créatrice est plus ou moins sollicitée directement par le texte, le lecteur peut se mettre en activité face à n'importe quelle œuvre. En revanche, les références culturelles du lecteur mènent aux choix des œuvres et le dénuement des élèves de lycée professionnel devant la profusion de l'édition explique des choix que d'autres mépriseront peut-être. Par exemple, il nous semble que Mégane est le type même de l'élève lecteur qui arrive en lycée professionnel : elle ne sait pas vers où se tourner et laisse petit à petit la lecture de côté si on ne lui permet pas une vraie rencontre avec les œuvres et un véritable accès au sens.

Nous risquons l'hypothèse que l'habitude du jeu et la connaissance des règles du jeu de la lecture ne sont pas actives pour Mégane comme pour la plupart des élèves de notre échantillon⁵⁹⁸. Ainsi, l'accès au sens des œuvres est-il une recherche qui n'est pas maîtrisée. En outre, la culture spécifique de ces élèves ne leur permet pas toujours de varier les textes et d'avoir accès à un véritable choix dans leur lecture. Or, cette culture des élèves nous semble liée à un autre phénomène marquant dans notre enquête : le lien entre les lectures des élèves et les nouveaux médias qui sont parfois en concurrence, parfois complémentaires. Porter un regard sur la culture des écrans des élèves permet d'expliquer, en partie, leurs choix de livres et leurs difficultés à accepter les références de l'institution scolaire.

⁵⁹⁷ M. Tournier explique par exemple que le livre « écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement », dans *Le Vol du Vampire*, notes de lecture, Paris, Mercure de France, 1981, p. 10.

⁵⁹⁸ Le jeu ici est à prendre au sens que lui donne M. Picard dans *La Lecture comme jeu*, *op. cit.* Lui-même reprend l'analyse de Winnicott D.-W., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975, qui définit l'espace du jeu comme la création d'un espace intermédiaire entre le dedans et le dehors, origine, selon lui, de l'expérience culturelle.

B. Culture des écrans ou multilecture ?

Dans son enquête de 2008, Olivier Donnat explique que si la proportion de non-lecteurs semble plus importante en 2008 qu'en 1997, on ne peut pas en déduire avec certitude « que les français lisent moins, compte tenu, [...] de la multiplication des actes de lecture sur écran⁵⁹⁹ ». En revanche, il semble légitime de s'interroger sur la qualité des actes de lecture dont il parle. Il est remarquable, dans les résultats de son enquête, que la lecture dont il est question spontanément est bien la lecture de livres. Dans les classes interrogées, seuls quelques garçons de la classe de vente disent lire des articles sur internet. Pour les élèves, l'écran n'est donc pas lié à la lecture surtout lorsqu'il s'agit de cinéma. Il semblerait que regarder un film relève, pour eux, d'une attitude passive qui ne nécessite pas l'intervention d'une activité interprétative. Dans notre échantillon, nous saisissons bien le *hiatus* entre la culture savante, souvent livresque ou multimodale et la culture des élèves, relevant parfois uniquement des écrans⁶⁰⁰. En effet, au regard de la typologie d'O. Donnat sur des modes d'articulation entre télévision, ordinateur, livres et sorties culturelles, nous constatons que les élèves de notre échantillon relèvent majoritairement des catégories liées aux écrans. Si nous n'avons pas questionné directement les élèves sur leur accès à la culture, c'est par défaut que nous constatons l'hégémonie des écrans. Lors des premiers entretiens, en effet, seule une élève fait référence aux magazines d'art, au cinéma d'auteurs, aux expositions⁶⁰¹. Nous pouvons, à la rigueur, placer une élève dans la catégorie pour laquelle l'imprimé reste le média central : Anaïs. Enfin, quelques élèves parlent d'expériences de théâtre mais, pour chacun d'eux, c'est l'école qui leur donne accès à cette culture. Pour les autres, soit ils relèvent des 17% de la population qui n'ont qu'une culture de l'écran ; soit, ils n'accèdent à la culture que par la télévision. Or, toujours dans l'enquête d'O. Donnat, il apparaît que 61% des personnes ayant la télévision comme média hégémonique ne lisent pas de livre. Ils sont 38% de non-lecteurs lorsqu'ils ont une culture d'écrans – télévision, cinéma, Internet. Justement, ces données correspondent à notre échantillon

⁵⁹⁹ *Op. cit.*, p. 141.

⁶⁰⁰ L'accès à la culture peut, en effet, passer par le livre, internet, mais aussi par le spectacle vivant, les conférences *etc.* Il s'agit là d'un accès multimodal à la culture. Cet accès passe parfois uniquement par les écrans : télévision, cinéma, Internet en particulier ; enfin, certaines personnes n'accèdent à la culture que par la télévision.

⁶⁰¹ Cette élève a très vite quitté la section, elle n'apparaît donc pas dans notre échantillon d'élèves.

d'élèves. L'enjeu de les faire accéder à la lecture de livres implique donc aussi de modifier leur rapport à la culture. La relation qu'O. Donnat établit entre le mode d'accès à la culture, l'âge et le milieu socioculturel permet d'entrevoir plus clairement ces enjeux. En effet, les moins de trente ans d'un milieu socioculturel défavorisé ont très largement une culture de l'écran. Lorsque le milieu social est plus élevé, le niveau moyen des garçons reste quand même dans cette unique culture alors que les filles commencent à diversifier les modes d'accès à la culture. Une vraie différence existe entre les classes sociales puisque, dans son enquête, les milieux favorisés ont, quelle que soit la génération, une culture multimodale. L'accès aux livres est donc un facteur très fort de différenciation et d'inégalité sociale. C'est pourquoi nous tenterons de saisir si cette culture des écrans permet tout de même l'accès à la littérature et à la lecture littéraire. Dans ce cas, quelle utilisation l'école peut-elle en faire ? Comment permettre aux élèves d'utiliser au mieux cette ressource et d'élargir les modes d'accès à la culture en général et à la littérature en particulier ? Les cas proposés ici sont tous liés à la question du narratif puisque c'est l'objet de notre de recherche, il s'agit donc essentiellement des rapports des élèves aux films.

Lorsque le film aide à lire

Dans les cas de Lisa en secrétariat, Julien, Florian et Yelin en vente, le film semble faciliter la lecture et ce, pour différentes raisons. Il donne accès aux œuvres, d'une manière pratique et physique pour Lisa, mais, pour les autres élèves, il facilite aussi la création d'images mentales et la compréhension des œuvres. Nous avons choisi de présenter ces quelques exemples d'élèves pour lesquels l'écran joue un rôle dans la lecture, en termes de choix d'œuvres ou de posture de lecteur. Ils en parlent souvent dans leur autobiographie de Seconde. En outre, en Première, nous avons proposé de visionner le film *Frankenstein* de Kenneth Branagh aux élèves qui avaient des difficultés à lire l'œuvre de Mary Shelley ; nous donnons ici quelques éléments significatifs des enjeux de ce support pour accéder aux œuvres patrimoniales.

Choisir ses lectures

Globalement, alors que l'offre culturelle dans les familles est défaillante ou que le groupe de pairs se constitue autour de l'écran, celui-ci devient le vecteur essentiel de la culture et peut permettre un accès aux livres. Plusieurs élèves, démunis devant les rayons d'une librairie ou cherchant leurs ouvrages uniquement dans les supermarchés, s'orientent vers des titres connus. Or, l'accès à l'information étant essentiellement télévisuel, ils choisissent des livres en lien avec des séries télévisuelles⁶⁰². Ainsi par exemple, dans son autobiographie de lectrice et dans le premier entretien, Lisa fait une place de choix à l'image dans sa motivation à la lecture. Peu lectrice et d'une famille de non-lecteurs, elle est peut-être déstabilisée devant les choix qui s'offrent à elle. Or, d'une façon générale, elle évoque le film comme un déclencheur de ses lectures : « c'est plutôt des films que j'ai vus...et ça m'a donné envie de lire. C'est ça qui m'a donné envie de lire. En fait, c'est souvent ça⁶⁰³ ». Plus loin, elle insiste « c'est souvent le film qui me donne envie⁶⁰⁴ ». Pour cette élève, peu de lectures viennent de choix autonomes et spontanés. Lorsqu'elle évoque son appétence pour les livres « de guerre », elle explique qu'elle lui vient de son frère aîné, lui-même non-lecteur, qui « regardait souvent des films de guerre, [...] jouait aux jeux vidéo de combat⁶⁰⁵ ». Nous trouvons encore dans son attrait pour les mangas, une origine télévisuelle : « avant, c'était des dessins animés qui passaient à la télé quand j'étais petite⁶⁰⁶ ». En somme, toutes les lectures de Lisa proviennent de découvertes via la télévision ou le cinéma.

En outre, lorsque Lisa évoque son passage du film au livre, elle apporte un éclairage nouveau sur le rôle que peut prendre le cinéma. En effet, ce qu'elle cherche dans le livre ce sont les « détails », « des passages qui n'étaient pas dans le film mais dans le livre⁶⁰⁷ ». Selon elle, pourtant, les émotions qu'elle vit sont

⁶⁰² Nombre de séries, en effet, ont pour origine un livre à succès, c'est le cas de *Twilight*, par exemple. Cependant, on observe le phénomène inverse : le livre sort alors après le film ; ou bien un phénomène concomitant : l'histoire est alors conçue comme un phénomène multimodal dès son origine. Ce phénomène est étudié en particulier par Laurichesse H., « La sérialité au cinéma : une stratégie de marque ? », *op. cit.*

⁶⁰³ Annexe IV, B, 1, classe de secrétariat, Lisa, *item 5*.

⁶⁰⁴ *Ibidem*, *item 15*.

⁶⁰⁵ *Ibid.*, *item 56*.

⁶⁰⁶ *Ibid.*, *item 55*.

⁶⁰⁷ *Ibid.*, *item 11*.

les mêmes quel que soit le support de l'histoire. Sa posture de lectrice semble conditionnée par ces images, immédiatement perceptibles, ne nécessitant pas d'activité interprétative importante. En revanche, elle explique : un film « qui dure trop longtemps ça va me lasser, mais après le livre je peux le lire en plein de fois... c'est mieux⁶⁰⁸ ! ». Cette remarque est assez rare pour être soulignée : le temps accordé à la lecture est un facteur de plaisir pour cette élève.

Cependant, les « détails » qui étaient facteurs de plaisir pour les ouvrages dont elle a vu les films sont, à propos de *Pauline*, œuvre proposée en classe, facteurs d'ennui. Nous retrouvons peut-être ici un des éléments récurrents dans les lectures de jeunesse dont nous avons parlé. Revenir sur les éléments d'une histoire, surtout lorsque l'on s'identifie, ou que l'on vit avec les personnages leurs aventures, est une posture enfantine. L'enfant demande la même histoire sans cesse, cela le rassure et lui permet de se construire. Il savoure ces détails justement. Pour une adolescente, la lecture répétée peut alors être analysée comme une certaine régression lorsqu'il s'agit de revivre une émotion. La lecture littéraire est une relecture qui permet d'expliquer ses émotions et de leur donner du sens : Lisa ne cherche pas cela. En outre, ce sont bien les images, comme celles d'un livre illustré qui lui permettent l'accès au texte. Celui-ci est associé aux images pour donner, dans l'album de littérature de jeunesse, le sens de l'histoire racontée et le plaisir de lire. Pour Lisa, il semble que l'association film-livre soit de cet ordre.

De plus, Lisa aime *Twilight* parce qu'il y a « de l'action⁶⁰⁹ ». Cependant, dans sa relecture, les détails prennent de l'importance. C'est donc l'action qu'elle connaît, puisqu'elle a vu le film, qui lui permet de s'arrêter sur les détails lors de la lecture. En d'autres termes, le film lui donne accès à la compréhension globale de l'histoire, ce qui lui permet d'apprécier, ensuite, les détails du livre. Cependant, on peut légitimement se demander si la revendication qu'elle formule, en disant qu'il lui faut de l'action pour qu'elle aime le livre, ne cache pas en réalité une gêne pour ce qu'elle cherche vraiment dans sa lecture. On peut s'étonner, en effet, que le roman d'A. Dumas soit cité en référence, car c'est une histoire d'amour et c'est la raison pour laquelle, nous l'avons souligné, ce livre est plébiscité par les

⁶⁰⁸ *Ibid.*, item 14.

⁶⁰⁹ *Ibid.*, item 41.

jeunes filles. Or, dans le roman d'A. Dumas qu'elle n'a pas aimé, la seule scène qu'elle cite comme intéressante est celle du bal. En somme, une scène sans beaucoup d'action mais où « les sommeillantes princesses⁶¹⁰ » peuvent peut-être se réveiller.

Finalement, si le film aide Lisa à choisir ses livres et à prendre plaisir à les lire ; c'est bien le livre qui lui donne accès à certains éléments de sa propre personnalité. Elle aime d'ailleurs la répétition et la relecture. La posture de Lisa, entre relecture enfantine et recherche de sens dans les détails de l'œuvre est celle d'un lecteur en devenir. L'enjeu de l'école est donc de lui donner des clés pour qu'elle avance dans la compréhension des mécanismes et des enjeux de la lecture. Ainsi, est-il possible de formuler une hypothèse sur une certaine complémentarité du livre et du film pour les élèves relevant d'une culture d'écran. Le livre ouvre d'autres dimensions que le film et enrichit la compréhension du récit. L'écrit, laissant du temps au lecteur, lui permettant des arrêts et des rêveries, peut avoir un impact plus fort que le film qui lui, ne laisse pas le choix du temps.

D'ailleurs, Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré affirment que les feuilletons télévisés créés à partir de romans sont « un soutien, un support de la lecture des textes, ils incitent à lire les romans en guidant la compréhension et l'interprétation⁶¹¹ ». Elles comparent les veillées d'autrefois aux films d'aujourd'hui, parlant de « médiation active et efficace de la lecture ». Pour elles, la télévision n'est pas une concurrence à la lecture. Pour l'affirmer, elles s'appuient, sur une enquête qui montre que les adolescents grands lecteurs regardent autant la télévision que les non-lecteurs. Dans le cas de Lisa, cette constatation semble pertinente même si elle ne concerne pas la lecture d'œuvres littéraires mais l'accès à la lecture et aux choix des œuvres. Nous avons donc tenté de percevoir davantage les liens qui unissent ces médias au récit lors d'une expérience ponctuelle que nous relatons ici.

⁶¹⁰ Petit M., *op. cit.*, p. 53.

⁶¹¹ Horellou-Lafarge C., Segré M., *Sociologie de la Lecture*, Paris, La Découverte, 2007, p. 94 et 95.

Voir pour lire : l'exemple de Frankenstein

L'expérience a été menée en classe de Première autour de l'œuvre de M. Shelley *Frankenstein*⁶¹². D'une part, nous avons souligné l'existence de films adaptés de l'œuvre lors de la présentation du livre aux élèves et nous avons utilisé, dans les deux classes, des extraits du film pour étudier les concordances de points de vue ou le parti pris, au contraire très libre, du réalisateur. L'objectif est alors de mettre en perspective le texte et la liberté du lecteur. Par exemple, nous avons proposé une étude comparative de l'extrait de la naissance de la créature dans le livre et dans le film de Kenneth Branagh de 1994.

Dans la classe de vente, le film a été totalement montré aux élèves à la fin de la séquence. Il s'avère que certains élèves, même après le cours, peinaient sur certains passages du livre. Or, même si le film de Kenneth Branagh est parfois assez peu fidèle au livre, il a permis à ces élèves de comprendre l'histoire, ou de saisir la richesse de la lecture. C'est le cas pour Julien et Florian par exemple. Tous deux, nous l'avons vu, sont respectivement, faible et non-lecteur. La lecture de *Frankenstein* leur est pénible et Julien note dans son carnet qu'il ne l'a pas lu entièrement. Pourtant, il est plus loquace à propos du film : « je pensais que le monstre n'avait que pour but de tuer son créateur » explique-t-il « mais à la fin [...] le monstre ressent des sentiments de tristesse c'était son père⁶¹³ ». Le film, en lui donnant accès à l'ensemble de l'histoire, même revisitée, lui permet de produire un discours sur l'œuvre et de construire le sens de celle-ci. En fait, les difficultés de lecture qu'éprouve Julien l'empêchent de prendre plaisir à cette lecture. Le jeu des hypothèses actualisées au fur et à mesure de la découverte du texte, processus propre à la lecture justement, ne peut pas vraiment être opérant car la lecture de Julien est trop lente. Les mots peuvent parfois être oubliés et l'histoire semble stagner. Sans surprise, l'œuvre perd de son intérêt, le livre devient ennuyeux. Il dit d'ailleurs n'avoir pas aimé l'histoire de Frankenstein mais avoir aimé le film⁶¹⁴. Ce paradoxe s'explique par cette difficulté de déchiffrement, même si Julien refuse manifestement de l'avouer. Le film, ici, réactive le jeu du lecteur qu'est Julien. D'ailleurs, l'adolescent explique qu'il cherche à se créer des

⁶¹² Shelley M., *Frankenstein ou le Prométhée moderne*, 1818, pour la traduction française, Paris, Marabout, 1978 /2009.

⁶¹³ Le carnet n'est pas reproduit ici.

⁶¹⁴ Annexe IV, B, 2, classe de vente, Julien, *item* 3.

images mentales lorsqu'il a « un peu de mal dans le livre⁶¹⁵ ». Le film sert de béquille en quelque sorte. Il reconnaît pourtant que la construction du film est fidèle à ce qui l'a dérangé dans sa lecture : il s'agit, selon lui, « d'un retour vers le passé mais [le film] est plus facile à comprendre⁶¹⁶ ». S'il dit ne pas avoir eu de difficultés, il n'a quand même lu que les trois premiers chapitres. Or, ces passages avaient déjà été lus par le professeur en classe. Sans le film, Julien n'aurait donc pas pu avoir accès à l'histoire racontée et produire le discours qu'il tient sur l'œuvre.

Le film tient ce même rôle dans l'accès à l'œuvre pour Yelin. La situation de cette élève, nous l'avons vue, est compliquée car elle peine à suivre les cours. La lecture de *Frankenstein* lui semble impossible. Pourtant, elle explique lors du second entretien, qu'elle a aimé le film⁶¹⁷. Le recours aux images lui permet d'accéder au sens que l'on cherche à produire en classe : « c'est vrai j'ai compris, là c'est bon⁶¹⁸ ! » nous dit-elle. Le film semble aussi relancer sa lecture. Elle explique en effet :

En fait, moi j'aime pas trop lire. Je préfère regarder. Alors le film, il m'a aidée à comprendre le livre parce qu'il y a des scènes qui sont pareilles. Du coup quand j'ai commencé à lire, je comprends mieux, vu qu'il y a des images, je comprends mieux⁶¹⁹ !

Les images mentales ne semblent pas se créer spontanément pour Yelin. Le film lui offre l'accès à des images qu'elle peut faire siennes et qui lui permettent de passer outre la difficulté du livre. Yelin a besoin d'une aide pour commencer ou poursuivre ses lectures, sans quoi elle se décourage. Ses difficultés sont trop fortes pour qu'elle les surmonte seule. Le film peut donc jouer un rôle important pour qu'elle accède à la lecture, mais surtout pour qu'elle commence à produire une interprétation du texte.

Ces images mentales qui manquent à Yelin ne sont pas forcément fabriquées par tous les lecteurs. M. Petit explique qu'elle n'est toujours pas certaine que « la lecture fasse surgir en [elle] des images⁶²⁰ ». Il est d'ailleurs probable qu'en guise d'images, la plupart des lecteurs ne se fabriquent, comme

⁶¹⁵ *Ibidem*, item 7.

⁶¹⁶ *Ibid.*, item 5.

⁶¹⁷ *Ibid.*, Yelin, item 10.

⁶¹⁸ *Ibid.*, item 17.

⁶¹⁹ *Ibid.*, item 3.

⁶²⁰ Petit M., *Une Enfance au pays des livres*, Didier Jeunesse, 2007, p. 49.

c'est le cas pour elle, qu'une esquisse, « une vague teinte d'ensemble⁶²¹ ». Cependant, les élèves en difficulté semblent sensibles à ces images et ce sont elles qui leur donnent un accès aux mots.

D'ailleurs, si le film est un support privilégié par les élèves, il n'est pas le seul possible. En première année, nous avons fait écouter le premier chapitre de *Pauline* de Dumas pour lancer la lecture autonome des élèves. Florian confirme, lors de l'entretien qui suit, que cela l'a aidé à lire⁶²². Cependant, la plupart des élèves relisent le chapitre chez eux. L'écoute seule ne leur suffit pas. L'image semble être plus efficace. L'expérience est réitérée avec la lecture par le professeur des premiers chapitres de *Frankenstein* en classe, avec le même résultat. Cela confirme que dans leurs pratiques culturelles, le film, la télévision plus précisément, prend la place du livre et favorise de nouveaux comportements. Florian, par exemple, explique que, si petit il lisait des livres pour s'endormir, il attend aujourd'hui le sommeil en regardant la télévision⁶²³. Or Florian, lui aussi, accède au sens de *Frankenstein* grâce au film. Même s'il dit n'avoir pas tout compris, l'entretien montre une véritable opinion qu'il peut défendre grâce au film⁶²⁴. Cependant, ne nous y trompons pas, le film n'a pas fait l'objet d'une étude et lorsque nous travaillons sur les interprétations possibles, nous nous basons sur le livre. L'habitude des films cinématographiques ou télévisuels semble donner l'illusion d'une compréhension immédiate et complète ; aucune question ne se pose pour les élèves. Ainsi dans les cas étudiés, l'image permet-elle l'accès au récit et non à l'interprétation. Il est donc évident que l'apprentissage du décodage de l'image, la prise de conscience du fait que l'image offre aussi une vision particulière du monde sont des enjeux importants.

Finalement dans notre dispositif, le film joue un rôle de médiateur entre une œuvre ancienne et un élève en difficulté aujourd'hui. L'important, à notre avis, c'est que la filiation du film avec l'œuvre écrite soit connue de l'élève, qu'il accède à l'histoire et qu'il puisse parler de l'œuvre. Pourtant, si le film peut parfois aider les élèves à lire des œuvres, en revanche, la culture télévisuelle empêche souvent l'accès à une culture multimodale.

⁶²¹ *Ibidem.*

⁶²² Annexe IV, B, 1, classe de vente, Florian, *item* 14.

⁶²³ *Ibidem*, *items* 43 et 44.

⁶²⁴ *Ibid.*, *items* 20 et 21 en particulier.

Fracture culturelle ou « rupture civilisationnelle⁶²⁵ » : hiatus entre écran et école

Nous allons maintenant nous attarder sur cet aspect. Dans l'échantillon d'élèves participant à notre recherche, nous percevons davantage les problèmes que posent les habitudes liées à l'hégémonie de l'écran que les possibilités qu'elles recèlent. Ces problèmes sont liés aux effets de l'image, mais aussi aux usages que les élèves en font. En somme, toute la culture des élèves peut être interrogée et cette culture nouvelle impose à l'école de nouveaux enjeux. Quelques exemples aideront à saisir les défis que l'école nous semble devoir relever. Deux éléments majeurs retiennent notre attention : l'effet de l'image sur le « sujet » en comparaison des effets de la lecture et ce que Pierre Nora appelle la « rupture civilisationnelle » qui nous semble pourtant reproduire les inégalités sociales que l'école tente, au moins, d'atténuer.

Le rapt

Nous avons vu à quel point la création d'images mentales peut être nécessaire à certains élèves pour qu'ils accèdent aux mots et au récit. Il semble que l'habitude des images liée à la culture des écrans conditionne la perception et le choix des livres par les élèves. Or, dans certains cas, le film capte l'imaginaire et peut parfois empêcher l'autonomie de la création d'images mentales. C'est en cela que nous parlons de *rapt*. Le lecteur s'abandonne aux images et ne peut plus lire sans elles. Il ne joue pas mais est joué par un imaginaire construit de l'extérieur.

Cette question de la création d'images mentales est un élément important dans le rapport des élèves à la lecture. Or, l'image envahit la civilisation actuelle, et produit un nouveau système de références et de réflexes. Christian Baudelot explique que la préférence marquée, dans son enquête,

⁶²⁵ Expression empruntée à Pierre Nora dans le colloque, *L'Avenir du Livre*, direction du livre et de la lecture, centre national du livre, Paris, 22 février 2007, dans <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Retranscription-du-colloque-sur-L>, document PDF, p. 22.

pour les ouvrages courts, les romans de Stephen King et pour tous les ouvrages de littérature industrielle dont les principes de construction sont calqués sur les techniques cinématographiques est un signe de ces transformations des catégories mentales et des cadres de perception⁶²⁶.

L'image devient nécessaire à la compréhension. Plusieurs déclarations d'élèves montrent d'ailleurs une certaine conscience de cette activité de l'image. Julie explique par exemple, que « les livres c'est comme les films mais en mieux parce qu'on ne vous impose pas les images⁶²⁷ ». L'autonomie revendiquée de cette création d'images est sans doute un élément important pour beaucoup de lecteurs. La subjectivité du sujet est alors sollicitée et lui permet de construire son texte singulier. Nous avons vu que l'imaginaire dans lequel plonge le lecteur à partir des mots du texte et de sa propre histoire lui permet de construire son texte de lecteur et de se construire comme sujet.

Pourtant, Julie semble parfois confondre les images d'un film avec les siennes propres. En effet, dans son autobiographie de lectrice, elle explique : « un jour des images me sont venues, je pensais que c'était un film auquel je pensais, et en fait, c'était à un livre que j'avais lu⁶²⁸ ». Ceci est révélateur d'une influence particulière de l'écran sur la lecture. Ce processus de création d'images mentales, dans le cas de Julie, est peut-être lié aux livres particuliers qu'elle choisit. Ils offrent parfois une telle similitude d'écriture avec le mode filmique que spontanément, l'élève met des images *de film* sur sa lecture. Cet événement se produit, par exemple à la lecture de *Twilight* dont la structure est étudiée pour être rapidement mis à l'écran. Ceci peut expliquer une certaine difficulté, lors de la lecture de *Pauline* de Dumas, par exemple, à « se mettre dedans⁶²⁹ ». Dans ce cas, l'époque lointaine et certains éléments complexes, comme le découpage temporel et les changements de points de vue, freinent la création d'images mentales.

En revanche, Julie n'est pas gênée lorsqu'elle voit un film après avoir lu un livre. Elle l'explique lors du premier entretien à propos de *Twilight* justement : « Les personnages, je les voyais pas du tout comme ça, mais, bon, c'était bien

⁶²⁶ *Op. cit.*, p. 22.

⁶²⁷ Annexe V, A, 2, Julie.

⁶²⁸ Annexe V, A, 2, Julie.

⁶²⁹ Elle le note ainsi dans son carnet et le répète en substance dans le premier entretien. Annexe IV, B, 1, Julie, *items* 9, 17, 40, par exemple.

quand-même⁶³⁰ ». Elle voit donc le premier film après avoir lu le tome deux puis lit le tome un sans aucune gêne, semble-t-il. D'ailleurs, les émotions, qu'elles soient issues du livre ou du film, semblent identiques, même si elle emploie le mot « dedans » pour parler spécifiquement du film. Elle rejoint, en ce sens, les remarques de Jean-Louis Baudry : « Le film avait un étrange pouvoir, un pouvoir d'aspiration tel que je paraissais collé à l'écran comme une feuille morte à une grille d'égout⁶³¹ ». Certes, ce « coup d'état » qui prend possession de lui est vu avec beaucoup de circonspection en ce qui concerne l'écran. Mais l'effet du film reste le même, il accapare l'être et le met dans un certain état de léthargie. Le fait que Julie lise comme elle regarde un film dévoile l'usage qu'elle fait de la lecture. Il s'agit d'une lecture pour soi, tournée vers son propre contentement, une lecture dans laquelle elle s'abandonne, au contraire peut-être d'une lecture active avec laquelle on se construit. D'ailleurs, cet abandon est assez bien décrit dans son autobiographie de lectrice. Elle explique en effet : « ça fait du bien de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre, de vivre la vie de quelqu'un d'autre⁶³² ». En outre, lors du deuxième entretien, le même terme revient, « dedans », et ce, à plusieurs reprises. Cette récurrence montre une certaine posture de lecteur. Julie fait corps avec l'histoire et les personnages, elle semble toute entière du côté du « lu⁶³³ », elle investit, ou plutôt est investie par l'histoire et les personnages. Ce régime quasi unique de lecture chez Julie montre aussi l'influence de la culture de l'écran. Ce qu'elle cherche, c'est de l'action et un certain réalisme propre aux films : « on dirait que c'est vrai » explique-t-elle. Il faut que l'univers soit connu d'elle pour qu'elle adhère aux livres, que les histoires aient « un rapport avec les choses de la vraie vie⁶³⁴ », que les images, en somme, soient faciles à construire.

Ajoutons que ce terme : « dedans », ne concerne pas seulement Julie. Florian, lui aussi, a besoin d'être *dedans*, pour lire. C'est d'ailleurs parce qu'il n'était pas « emballé dedans⁶³⁵ » qu'il n'a pas pu lire *Frankenstein*. Certes, ce terme peut également être employé par des lecteurs avertis. Être *pris dans une œuvre* est une sensation que chacun, un jour, ressent. Pourtant, nous pensons qu'il

⁶³⁰ *Ibidem*, item 35.

⁶³¹ Baudry J.-L., *L'Âge de la lecture*, Paris, Gallimard/haute enfance, 2000, p. 60.

⁶³² Annexe V, A, 2, Julie.

⁶³³ Jouve V., *L'Effet personnage dans le roman*, op. cit.

⁶³⁴ Annexe V, A, 2, Julie.

⁶³⁵ Annexe IV, B, 2, Florian, item, 2. Le terme « emballé » revient d'ailleurs à d'autres moments dans l'entretien : items 13 et 18.

y a deux manières d'être *dedans*. La première est celle que nous relevons avec Florian par l'expression « être emballé dedans ». Le lecteur, ou le spectateur, est à l'intérieur de l'histoire. Il est accaparé, prisonnier même des événements. S'il ne peut arrêter sa lecture, c'est pour « connaître la suite », phénomène récurrent dans les propos des élèves. La lecture est alors assez superficielle. Seule compte la suite des événements. Le lecteur peut facilement investir ses propres fantasmes, mais sans s'en rendre compte. Ainsi les adolescents interrogés lisent-ils souvent des histoires avec des héros de leur âge, des situations qu'ils peuvent investir de leurs fantasmes comme celles tournant autour des questions de « premières fois⁶³⁶ ». Les romans qu'ils aiment peuvent, au contraire, relater des situations horribles et sordides, de préférence liées à des histoires vraies. Ce sont aussi ces sujets que l'on retrouve dans les séries pour adolescents. Il s'agit bien d'un *rapt*, car le lecteur, ou le spectateur de la même façon, est enlevé par le récit ; il est éloigné de toutes questions et de toutes postures réflexives, en particulier par la rapidité des actions qui s'enchainent. M. Picard parle de *fausses lectures* pour qualifier l'activité du lecteur qui « file en roue libre » et perd donc la maîtrise du jeu⁶³⁷. Le spectateur, comme le dit très bien Julie, vit par procuration, il s'agit d'un vécu fictif.

Il nous semble qu'une autre posture est celle du lecteur littéraire. « Être dedans » pour lui, est sans doute, être dans lui-même avant d'être dans le livre. C'est l'œuvre qui entre en lui et non l'inverse. Il s'agit d'une intériorité qui se dévoile par l'œuvre. Celle-ci entre en écho avec l'être. La lecture permet alors de vivre une émotion telle que la définit Michel Collot c'est-à-dire un mouvement qui « fait sortir de soi le sujet qui l'éprouve⁶³⁸ ». Sans prétendre à une analyse psychologique du phénomène de lecture, la question du *dedans*, la relation au dedans et même à la pénétration, est peut-être une des raisons du caractère souvent féminin de la lecture. Il faut accepter cette intrusion, d'être fécondé par la lecture⁶³⁹. M. Petit parle de cette peur de l'intériorité chez les garçons comme

⁶³⁶ Thaler D. et Jean-Bart A. ont montré cette récurrence à travers les siècles. Ils s'inquiètent par ailleurs des raisons qui fondent le cantonnement de la littérature pour adolescents à ce rôle de reproduction lorsqu'elle ne propose que des récits acceptables pour la société qui la produit, *op. cit.*, p. 194 et 300.

⁶³⁷ Picard M, *op. cit.*, p. 117.

⁶³⁸ Collot M., *La Matière émotion*, Paris PUF, coll. « Écriture », 1997, p.11, cité par Schaffner A., « « La Pâte de vie » La recherche des émotions du lecteur dans les romans de XX^e siècle » dans Jouve V., *L'Expérience de lecture*, *op. cit.*, p. 130.

⁶³⁹ M. Petit, *Éloge de la lecture*, *op. cit.*, p. 55.

d'une explication de leur relation souvent conflictuelle à la lecture. Elle traduit une certaine peur du livre par une peur de l'émasculatation. La lecture « éveille une intériorité d'autant plus dangereuse que celle-ci est associée aux femmes⁶⁴⁰ ».

Si, dans notre enquête, ce refus de l'intériorité est aussi le fait de jeunes filles, il est possible de l'expliquer par deux éléments : le danger que revêt la féminité dans une société violente oblige peut-être les filles à mimer les garçons dans leurs comportements. Il est possible aussi et même conjointement, que la relation au « dedans », superficiel, que nous constatons soit le fait d'une habitude liée à la culture télévisuelle, c'est-à-dire lorsque la télévision est le *seul* mode d'accès à la culture.

Finalement, toute la relation à la culture et à l'usage qui en est fait est posée ici. Le livre, le cinéma, la télévision semblent liés à une utilisation immédiate et c'est là, sans doute, qu'il y a « rupture civilisationnelle ». Cependant, celle-ci affecte probablement moins les milieux intellectuels que les classes populaires. Pour ces dernières, le média principal pour accéder à la culture est la télévision en particulier, et plus largement les écrans. L'usage de l'image est donc sans doute de l'ordre du divertissement plus que d'un réel plaisir. Et c'est bien pour cela que l'école doit s'emparer de cette question.

Divertissement vs culture scolaire

Dans notre enquête, deux éléments permettent de saisir l'usage particulier de la culture, au sens large, qu'induit la fréquentation assidue de l'univers des écrans. D'une part, la manière dont les élèves s'emparent, ou ne s'emparent pas, des propositions scolaires liées à l'image est révélatrice de ce qu'ils attendent de l'école et de l'écran. D'autre part, l'usage qu'ils font des images et des livres révèle le *hiatus* entre deux cultures qui semblent s'opposer.

Les élèves de la classe de vente se sont vu proposer une bibliographie à chaque fin d'année scolaire pour préparer l'année suivante. Dans cette liste paraissent des propositions issues du programme ; la liste est amendée dans l'année par d'autres œuvres. Y figurent donc des films, comme le montre le

⁶⁴⁰ *Ibidem*, p. 95.

corpus scolaire reproduit en annexe⁶⁴¹. Or, aucun élève de la classe ne regarde un de ces films entre la Première et la Terminale alors que deux élèves, au moins, ont lu des œuvres issues de ces listes ou en lien avec elles. L'un lit un ouvrage de Murakami que nous avons ajouté⁶⁴², l'autre, Julien, lit *Pourquoi j'ai mangé mon père* de Roy Lewis avant la rentrée. En Terminale, après un rappel à la fin du premier trimestre, Quentin regarde *Orange Mécanique*, qui est bien dans la liste, mais c'est parce que ce film lui est conseillé par un ami. En somme, le film « scolaire » n'a pas plus de succès que les conseils de lecture.

Deux explications peuvent être avancées. La première concerne le peu d'estime que les élèves ont pour les prescriptions scolaires. Nous pouvons supposer qu'une classe telle que celle-ci, dont nous avons vu les difficultés, ne peut imaginer prendre plaisir à voir des films proposés par l'école. Ceci d'ailleurs soulève un paradoxe : les élèves ne choisissent pas les œuvres proposées par l'école mais, lorsque l'école les impose, ils peuvent les aimer, prendre un certain plaisir à les découvrir. En fait, les élèves ont perdu confiance et courage face à l'objet culturel. La proposition scolaire doit donc être imposée pour briser ce cercle vicieux.

La seconde explication porte sur l'usage de l'objet culturel. Nous pouvons, en effet, supposer que l'usage que les élèves font du film remet en cause, ou ignore plutôt, l'aspect culturel qui intéresse l'école. Le film les lie à leur groupe de pairs avec lequel ils construisent une culture, leur culture, parfois très différente de celle que leur propose l'école. Or, ce n'est pas le rôle de l'école que de reproduire la culture des adolescents et les élèves, d'ailleurs, ne le souhaitent pas. Le film télévisuel ou cinématographique fait partie de l'univers des élèves comme de toute la population aujourd'hui ; l'enquête d'O. Donnat le confirme⁶⁴³. Pourtant, ils n'attendent pas non plus que l'école leur offre une situation de travail sur les films. Pour eux, l'image appartient en réalité à la sphère privée. D'ailleurs, les élèves demandent un film lorsque, la veille des vacances, ils n'ont pas envie de travailler, et ceci nous semble révélateur de leur usage du film. Regarder un film est, pour ces élèves, un « passe-temps ». Le film doit être vite compréhensible et

⁶⁴¹ Annexes II, A, 1, 2 et 3.

⁶⁴² Il s'agit de *Kafka sur le rivage*, qui est une réécriture du mythe d'œdipe, *op. cit.*

⁶⁴³ Il explique, en effet, que « ce sont la plupart des pratiques culturelles qui convergent vers les écrans [...] Tout est désormais potentiellement visualisable sur un écran ». *Op. cit.* p. 211.

immédiatement consommable. L'usage qu'ils en font est du domaine de la récréation, du *Fantasying* et non du *Playing*⁶⁴⁴. Le lecteur-spectateur qu'est l'élève ressemble beaucoup à l'auditeur de conte dont parle M. Picard et il a son attitude passive. Celle-ci, dit-il diffère profondément de l'activité ludique⁶⁴⁵. Il explique ainsi par exemple sa vision de la dévoreuse de livres : « Elle lit tout, elle lit pour se délasser, comme d'autres regardent une série à la télévision⁶⁴⁶ ».

Dans les cas étudiés, lire et regarder un film, nous l'avons vu avec Julie, procèdent de la même posture. Étudier un film à l'école relève d'un exercice qui semble « gâcher le plaisir », tout comme une étude de texte peut parfois nuire au plaisir de lire, nous connaissons cette expérience. Il serait peut-être intéressant d'ailleurs d'interroger les enseignants à ce sujet. N'est-ce pas pour contourner la difficulté de « faire lire » une œuvre longue aux élèves que les enseignants préfèrent parfois l'étude d'un film à celle d'un livre ? En outre, cela interroge sur la question de l'accès des élèves à un cinéma qui pourrait les mettre en position d'activité, de réflexion et de sujet actif. Le type de film, largement dominé par les séries américaines et la posture passive qu'elles induisent souvent constitue donc l'univers culturel des élèves ; ce n'est pas celui que propose l'école. Sur ce point, il est évident que l'écran ne fait que reproduire les inégalités sociales existantes.

Outre l'aspect divertissant de l'image, sa fréquentation assidue donne aux élèves des habitudes très éloignées de la lecture. C'est en cela, peut-être, que Pierre Nora parle de « rupture civilisationnelle ».

En premier lieu, l'immédiateté du plaisir est différente. La lecture de quelques pages peut résonner, dit M. Petit, parfois toute une vie⁶⁴⁷. Le sens se découvre au fur et à mesure des relectures ou des flâneries sur le texte. Les personnages se construisent au fil de la lecture, le lecteur leur donne corps et chair, avec le texte bien sûr, mais aussi avec ses propres projections et ses lectures

⁶⁴⁴ Michel Picard reprend cette opposition proposée initialement par Winnicott D.-W., dans *Jeu et réalité*. Il traduit *Fantasying* par *rêvasserie* et l'associe aux fausses lectures dont nous avons parlé. *Op. cit.*, p. 117.

⁶⁴⁵ *Ibidem*, p. 60.

⁶⁴⁶ *Ibid.*, p. 61. On objectera sans doute que certaines séries appellent cette activité créatrice, ce jeu, de la part du lecteur. S'il ne nous appartient pas de juger de la qualité des œuvres, qu'elles soient littéraires ou télévisuelles, nous pensons que, de la même manière que la lecture fait l'œuvre littéraire, une série peut être regardée littérairement. En revanche, l'attitude passive est possible dans toute lecture. Elle est bien sûr favorisée lorsque l'œuvre n'appelle pas nécessairement l'activité du lecteur par une certaine résistance à sa compréhension.

⁶⁴⁷ *Op. cit.*, p. 56.

antérieures, en cela le lecteur est « producteur du texte ». Or, Christian Baudelot explique que :

Les nouveaux moyens de communication – télévision, presse, magazines, téléphone portable -, les ordinateurs, les consoles de jeux engendrent et forment peu à peu l'esprit à de nouvelles catégories mentales de perception et de réception. Ils incitent à une consommation fragmentée, à une pratique du time sharing, de la tache de fond, du zapping⁶⁴⁸.

Ainsi, la taille du livre est-elle un aspect fortement présent dans les descriptions des élèves. Ils s'étonnent d'avoir lu un gros livre⁶⁴⁹ ou au contraire refusent tel livre à cause de son volume. Florian par exemple, alliant le geste à la parole, s'exclame « rien qu'à voir des gros romans comme ça, non ça me donne pas envie⁶⁵⁰ ».

L'immédiateté est aussi en lien avec le type de films offerts aux téléspectateurs. Les ouvrages de littérature sont souvent réputés comme « trop lents » avec trop « de descriptions ». La culture des jeunes « disqualifie la lenteur et le temps que réclame l'appropriation personnelle d'un livre⁶⁵¹ ». L'habitude du cinéma, et notamment du film d'action dont nous avons vu qu'il est une référence pour les élèves, est peut-être une des raisons de ce malaise. La culture des élèves est, en effet, surtout liée aux films ou aux séries américaines qui misent sur la rapidité des événements qui s'enchaînent sans laisser respirer le téléspectateur⁶⁵². Lorsqu'il regarde un film, « les images semblent directement perçues et comprises⁶⁵³ ». Il faut, en effet, du temps pour lire, les débuts de roman entrent rarement dans le vif de l'action.

Enfin, « les enfants et adolescents sont confrontés à une offre sans précédent d'activités scolaires et de loisirs [... qui] concurrencent la lecture dans l'occupation du temps libre comme du temps scolaire⁶⁵⁴ ». La multiplication des

⁶⁴⁸ Baudelot C., *op. cit.*, p. 22.

⁶⁴⁹ C'est le cas, par exemple, de Lisa lors du premier entretien à propos de *Twilight*, annexe IV, B, 1, secrétariat, Lisa, *item* 11.

⁶⁵⁰ *Ibidem*, vente, Florian, *item* 2.

⁶⁵¹ Baudelot C., *op. cit.*, p. 22.

⁶⁵² Notons également le format des séries de quarante-cinq-minutes qui ne demande qu'un temps réduit de disponibilité et de concentration. Si l'on ajoute que ce temps est entrecoupé de publicités, il est aisé de comprendre que le temps nécessaire à la lecture puisse être un problème pour les jeunes habitués à ce type de format.

⁶⁵³ Robine N., *op. cit.*, p. 54.

⁶⁵⁴ *Ibidem*, p. 49.

activités, mais aussi la vitesse à laquelle défilent les images dans les jeux et les films, conduisent à une analogie avec une sorte de drogue, de frénésie. La volonté du spectateur est anéantie par l'image qui s'impose à lui. On peut établir un lien entre la rapidité avec laquelle se déroulent les actions des films et la manière de lire des élèves. Embarqués par les images ils sont mis « hors-jeu ». Cette relation frénétique au temps, liée à des œuvres toujours proches de la réalité, ou du moins d'une certaine réalité, souvent triviale, ne permet pas l'accès au symbolique, à la métaphore, au jeu. Or, un « jeu dont on n'est pas conscient n'est pas un jeu⁶⁵⁵ » dit Jacques Henriot. Il s'agit d'une illusion, d'un *écran de fumée*.

La culture des écrans, pour ces élèves est majoritairement une culture télévisuelle. Elle est à la fois conditionnée par l'environnement des élèves et elle conditionne elle-même leur posture face à l'objet culturel et plus précisément au livre. Dans l'étude d'O. Donnat et dans notre travail, il semble clair que la question posée est celle de l'égalité face à l'accès à la culture. Et c'est un véritable enjeu pour l'école toute entière. On peut rejoindre les propos de D. Thaler et A. Jean-Bart sur une certaine littérature de jeunesse. Les auteurs s'interrogent en effet sur l'impact idéologique de l'exacerbation du moi dans la littérature de jeunesse et sur sa fonction de reproduction et de diffusion d'un modèle culturel unique. En somme, ils posent la question de l'instrumentalisation de cette littérature. Il nous semble possible de transposer ces mêmes questions au domaine de l'écran⁶⁵⁶. La culture des écrans conforte les jeunes dans les valeurs préétablies au lieu de les amener à les questionner.

Très souvent, les lectures des adolescents font l'objet de jugements moraux. Leur lien avec la culture des écrans et l'aspect quasi tribal⁶⁵⁷ des lectures entre pairs amènent parfois un certain mépris des adultes qui sont exclus et s'excluent parfois eux-mêmes de cette culture. Les œuvres leur semblent trop légères, transparentes, et ne rien apporter qui soit digne de recherches. Pourtant, il nous semble que ce corpus est lourd de signification et que son analyse peut permettre de saisir ce qui réunit les lectures populaires, qu'elles soient pour

⁶⁵⁵ Henriot J., *Le Jeu*, Paris, PUF, 1969, p. 9 et 10.

⁶⁵⁶ *Op. cit.*, p. 300 et 301.

⁶⁵⁷ Nous employons ce terme en références aux études anthropologiques auxquelles nous ferons référence, sur d'autres sujets, dans le chapitre suivant. Nous considérons, en effet, le mode de relation au groupe de pairs comme observable de ce point de vue.

adolescents ou pour adultes, et les lectures dites *légitimes*. En effet, si l'on observe le discours des élèves sur leur lectures intimes, de nombreux points communs avec les lecteurs experts et les œuvres patrimoniales se font jour. Pour nous, en toutes ces lectures, ce que le lecteur cherche, c'est lui-même, ce qui l'unit aux autres humains, sa propre humanité. Ceci amène de fortes implications didactiques car il n'est plus possible de rejeter en bloc ce que lisent les élèves. Il s'agit donc, au contraire, d'accueillir ces lectures.

D'une manière générale, comme l'étude du passé en histoire offre un éclairage nouveau sur le présent, l'étude *des marges* permet de porter un autre regard sur la culture qui les produit. Ainsi, le sens que revêtent les lectures populaires, marges de la lecture légitime, nous semble-t-il fondamental pour observer cette dernière. En effet, elles offrent des clés pour définir la *littérature* lorsqu'elle prétend donner accès à l'altérité. C'est pourquoi nous avançons maintenant des hypothèses sur la signification des corpus des élèves, au regard du discours qu'ils tiennent sur la lecture, personnelle et scolaire.

Chapitre 8. Signification : lecture littéraire et pensée mythique

*Dès que l'homme se coupe des mythes au nom du
réalisme, il n'est plus que de la barbaque.*

Romain Gary⁶⁵⁸

Nous partirons de l'apparent paradoxe des lectures des élèves. Elles sont souvent considérées comme des lectures de divertissement dont les ouvrages s'apparentent à de la « sous-littérature ». On perçoit, malgré tout, que les effets de ces lectures sont parfois très forts : elles libèrent, bouleversent, transforment le lecteur. Or, traditionnellement, on estime que ce sont là les effets de LA littérature. Il s'agit ici de montrer comment ces lectures dévoilent un besoin vital de réponses à des questionnements légitimes, existentiels, qui rapprochent la lecture des élèves de celle que l'on peut faire des contes et des mythes.

Si nous estimons que la littérature « légitime » est celle qui, le plus souvent, apporte des réponses, il ne faut toutefois pas négliger les *paralittératures*, c'est-à-dire les littératures en marge de la littérature légitime, qui offrent, à n'en pas douter, les délectations que, jusqu'ici, aucune autre œuvre n'a offert à ces élèves. Mais les œuvres lues ne permettent pas toujours l'accès à des réponses véritables : d'où des lectures abandonnées ou frénétiques, voire compulsives.

⁶⁵⁸ Gary R., cité dans Huston N., *Op. cit.*, p. 97.

Nous nous situons bien dans une recherche sur la réception des œuvres. Il ne s'agit pas précisément d'étudier les œuvres que lisent les élèves pour en extraire ce qui relève du mythe ou du conte. Mais il s'agit bien d'entendre leurs discours sur les œuvres pour saisir ce qui, dans leur réception, au regard des recherches actuelles, correspond à ce que proposent mythes et contes. Nous utiliserons donc les propositions des recherches anthropologiques et psychanalytiques en ce qui concerne la définition, la fonction et le fonctionnement des mythes et des contes. Nous verrons qu'elles permettent également de saisir les effets des lectures personnelles mais aussi des lectures scolaires dont la réception dévoile parfois les attentes profondes des lecteurs.

En effet, il n'est pas inutile de « faire lire des classiques », car les réponses que recherchent les élèves se situent bien dans une littérature de portée universelle, et nous parlons bien de cela lorsque nous employons le terme de *classique* : une littérature qui dure dans le temps car elle parle à tous et à chacun. Elle est actualisable. En revanche, une partie de la littérature étudiée plus haut est plus éphémère, c'est une littérature de circonstances qui répond, somme toute, à une demande de consommation et de marketing. Notre projet n'est pas de nous interroger sur la qualité des œuvres que lisent les élèves au regard de ce que propose l'école, mais plutôt de tenter de saisir ce qui unit les lecteurs qu'ils soient amateurs de littérature légitime ou de littérature populaire. C'est pourquoi nous nous interrogeons sur les points communs de la lecture des élèves lorsqu'ils lisent A. Camus, par exemple, et lorsqu'ils lisent G. Musso.

L'analyse des réponses des élèves dans les entretiens, mais aussi dans les enquêtes, si l'on dépasse les quelques remarques consensuelles d'usage, est fort riche et permet d'observer que la littérature, lorsqu'elle parle aux élèves, leur permet de se construire. La littérature permet au lecteur d'entrer dans les profondeurs de son être, sans que cela ne soit conscient la plupart du temps. Les données ponctuelles que nous avons développées à partir d'exemples d'expérimentation en classe permettent également de saisir le rôle et le sens des lectures des élèves. Or, c'est en partant de ce que les élèves disent de leurs lectures scolaires que nous proposons de sonder leurs lectures intimes et de tenter de percevoir ce qui se joue dans la lecture et comment l'on peut réconcilier la

lecture et l'école. Ajoutons que la conception de la lecture du chercheur et les effets qu'elle a sur lui conditionnent le regard porté sur celle des élèves.

A. Du bricolage au braconnage⁶⁵⁹, construire un espace à soi.

Mythes et contes, substrats du bricoleur :

Nous pouvons circonscrire les lectures des élèves à un rapport au monde en devenir qui peut s'observer à partir des mythes, légendes et contes contenus dans leur lecture mais surtout dans leur manière de lire, dans leur posture de lecteur. Souvenons-nous que Platon préférerait déjà que les citoyens soient éduqués par les spectacles de tragédie, plutôt que par le fait brut, la réalité. Les contes, les légendes et les mythes ont ceci de commun qu'ils confrontent le lecteur à ses débats intérieurs, à ses propres conflits et lui permettent d'envisager des solutions. Si Bruno Bettelheim explique la différence entre conte et mythe par le fait que l'un est optimiste, l'autre pessimiste⁶⁶⁰, nous proposons de définir cette différence par les effets escomptés de chacun des deux genres, et, de ce fait, de cerner davantage ce qui les unit et ce qui les rend complémentaire.

Selon B. Bettelheim, en effet,

dans les contes les processus internes de l'individu sont extériorisés et deviennent compréhensibles parce qu'ils sont représentés par des personnages et des événements de l'histoire⁶⁶¹.

La forme métaphorique des contes « met les inquiétudes à distance⁶⁶² ». En ce sens, ils permettent la construction de soi. Les contes sont donc nécessaires aux enfants car ils leur permettent de visualiser leurs problèmes intérieurs ; ils concernent la situation existentielle des enfants et permettent, notamment, de régler les « problèmes psychologiques de la croissance⁶⁶³ ». Les mythes, eux,

⁶⁵⁹ Ces deux métaphores sont empruntées à C. Lévi-Strauss pour le bricolage, dans *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962 et à M. De Certeau, pour le braconnage dans *L'Invention du quotidien*, Tome 1, *Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980/1990. Ces termes seront expliqués au cours du texte.

⁶⁶⁰ Bettelheim B., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Lafond, 1976, p. 59. Nous adoptons la définition qu'il propose même si elle ne couvre pas l'ensemble des contes, à toutes les époques. Cependant, elle permet de rendre compte de la doxa qui veut que le dénouement du conte soit heureux.

⁶⁶¹ *Ibidem*, p. 43.

⁶⁶² Petit M., *Éloge de la Lecture*, *op. cit.*, p. 64.

⁶⁶³ Bettelheim B., *op. cit.*, p. 21.

révèlent des modèles de comportements humains et fournissent « une signification au monde et à l'existence humaine⁶⁶⁴ », un sens et une valeur à la vie.

Si le mythe est toujours lié aux questions de l'origine et de la fin⁶⁶⁵, proposant donc une vision de la condition de l'homme, les contes en revanche proposent des solutions, ponctuelles ou définitives à des situations de vie, de vie intérieure, à des situations angoissantes. On peut dire que si le conte aide à vivre, permet la construction et la compréhension des règles de vie, le mythe permet de donner du sens à la vie de manière plus générale et surtout plus complexe. Il peut être interprété dans « des perspectives multiples et complémentaires⁶⁶⁶ ». En somme, l'âge du lecteur et le type de solutions proposées seraient les véritables différences entre les deux. Le conte s'adressant aux enfants pour les rassurer, le mythe aux adultes sur des questions plus délicates.

Cependant, la réalité est beaucoup plus complexe. Le conte ne peut, en effet, se réduire à ce que l'on en fait souvent aujourd'hui, une lecture enfantine. M. de Certeau compare les contes et les légendes aux récits de parties de cartes : ils servent à mémoriser des répertoires de schémas d'action. Dans les contes « peuvent [...] s'exposer, habillés en dieux ou en héros, les modèles des bons ou mauvais tours utilisables chaque jour [...] des coups s'y racontent, non des vérités⁶⁶⁷ ». Il prend appui sur l'analyse de Vladimir Propp⁶⁶⁸ qui montre que les contes sont des inventaires et des combinaisons d'actions relatives à des situations conflictuelles.

En ce qui concerne le mythe, Mircea Eliade l'interprète comme l'expression d'une pensée à la temporalité cyclique, propre aux peuples sans écriture, une telle conception temporelle étant supposée être plus rassurante pour l'esprit que celle d'une temporalité linéaire ou historique⁶⁶⁹.

Nous retiendrons de ces différentes définitions que le conte et le mythe sont des éléments de connaissances ancestrales, proposant des modèles d'actions, des interprétations du monde et des savoirs sur la nature humaine adaptables aux

⁶⁶⁴ Eliade M., *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 1963, p. 177.

⁶⁶⁵ Valabrega J.-P., *Les Mythes, conteurs de l'inconscient*, Payot et Rivages, 2001/2012, p. 52.

⁶⁶⁶ Eliade M., *op. cit.*, p. 14.

⁶⁶⁷ De Certeau M., *op. cit.*, p. 42.

⁶⁶⁸ Propp V., *Morphologie des contes*, Leningrad, 1928/Paris, Seuil, 1970.

⁶⁶⁹ *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, Quadrige, 2000, p. 501.

différentes situations et aux âges de la vie. Ils sont donc propices à l'activité imageante du lecteur et à l'expression de sa singularité.

Nous avons ajouté à ces deux genres la légende. Nous pensons effectivement que ce qui va unir ces genres dans le contexte de notre recherche c'est la valeur de transmission de ces textes. La légende, racontée au coin du feu, s'adresse à tous, enfants, jeunes, adultes. Elle développe une histoire familiale ou transmet une mémoire collective souvent édifiante, permettant la construction d'une culture unie par ses héros. Robert Muchembled, historien moderniste, explique bien cette fonction des légendes racontées lors de veillées.

[Un conteur] faisait généralement frissonner les présents aux récits de légendes et de contes effrayants [...] commentait les événements désastreux ou bénéfiques survenus dans le village et ailleurs, racontait aussi les faits familiaux et la chronique locale⁶⁷⁰.

Au cours de la veillée se léguait l'histoire de la famille, mais aussi ses valeurs. Ce mode de transmission a presque totalement disparu en tant que tel des rituels familiaux aujourd'hui. En revanche, le legs prend sans doute d'autres formes, moins rituelles justement, mais nous pensons qu'il existe encore largement. Notre hypothèse est que la résistance de cette culture populaire, orale souvent, persiste à travers les lectures des élèves. Nous pouvons peut-être même aller jusqu'à dire que la littérature constitue l'exemple même de la persistance d'un mode de pensée et de transmission de savoirs issus de la culture populaire.

Ces histoires, issues de contes, de légendes ou de mythes, terrifient parfois, avertissent des dangers et chacun y trouve ce qu'il cherche. L'enfant peut être rassuré par la fin heureuse d'un conte alors que le récit le confrontait à la mort ou à des monstres ; l'adulte y voit d'autres éléments, des réponses peut-être à des questions existentielles. En outre, ces récits sont souvent peu réalistes en apparence, les personnages sont des animaux, des monstres ou des allégories, des dieux ; ce décalage peut aider à prendre de la distance avec la réalité.

Ces récits, contes, mythes et légendes, sont des éléments culturels transmis quelquefois à l'insu du sujet. En effet, ces histoires peuplent l'imaginaire d'une culture, sont reconfigurées et mélangées à l'occasion de récits incertains, d'une allusion dans tel ou tel livre ou dans un film. Peuplant notre univers, ces histoires

⁶⁷⁰ Muchembled R., *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV^{ème} - XVIII^{ème} siècle)*, Paris, Flammarion, 1978, p. 90.

sont le matériau de notre intériorité. C'est sur ce matériau que nous construisons nos réponses, notre vision du monde. Aucun peuple, en effet, ne vit sans récit, nous sommes bien une *espèce fabulatrice*⁶⁷¹. Le recours à la fiction, par le mouvement qu'elle permet, aide le lecteur à trouver son chemin. En guise d'exemple voici ce que dit Alain Robbe-Grillet des histoires de son enfance :

J'ai grandi dans le commerce familier de ces spectres. Ils faisaient partie, sans problèmes, de mon univers quotidien, mêlés à ceux des légendes bretonnes ou des histoires de revenants que nous racontait « marraine » la sœur de ma grand-mère maternelle, le soir, pour nous endormir à leur bercement : marins péris en mer qui viennent tirer les vivants par les pieds dans leurs lits, la charrette de l'Ankou dont les grincements et cahots annoncent sa mort prochaine au promeneur nocturne [...]

*Au cours des années et des récits, la famille n'a cessé de s'agrandir, accueillant toujours avec la même simplicité de nouvelles présences*⁶⁷².

C'est ainsi qu'Alain Robbe-Grillet explique la construction de son propre imaginaire et le matériau sur lequel il construira ses propres textes.

Allons un peu plus loin. Pour M. Eliade :

*Certains « comportements mythiques » survivent encore sous nos yeux. Non qu'il s'agisse de « survivance » d'une mentalité archaïque. Mais certains aspects et fonctions de la pensée mythique sont constitutifs de l'être humain*⁶⁷³.

En outre, le mythe pour Claude Lévi-Strauss est un mode d'accès à la connaissance issue de l'expérience et de l'observation. Comme science première, la pensée mythique s'écarte de la science actuelle et rationalisante autant, dit-il, que le bricolage s'écarte de l'ingénierie en ce sens qu'il est bâti sur un agrégat, hétéroclite mais limité, utilisé comme tel. Le bricoleur utilise ce matériau qui est à sa disposition, quand le scientifique construit le matériau dont il a besoin, les deux modes de pensée étant sources de connaissances. La connaissance issue du mythe est donc construite à l'aide de ce matériau, lui-même issu de transmission ancestrale, et légué en plus ou moins bon état. Substrat de notre civilisation,

les mythes et les rites offrent pour valeur principale de préserver jusqu'à notre époque, sous forme résiduelle, des modes d'observation et de réflexions qui furent (et demeurent sans doute) exactement adaptés à des découvertes d'un certain type : celles

⁶⁷¹ Huston N., *L'Espèce fabulatrice*, op. cit.

⁶⁷² *Le Miroir qui revient*, op. cit., p. 20.

⁶⁷³ *Op. cit.*, p. 220.

*qu'autorisaient la nature, à partir de l'organisation et de l'exploitation spéculatives du monde sensible en termes de sensible*⁶⁷⁴.

Les mythes sont donc empreints d'une « épaisseur d'humanité [...] incorporée à cette réalité⁶⁷⁵ ».

Les messages dont est à l'affût le bricoleur sont en quelque sorte « pré-transmis et il les collectionne⁶⁷⁶ » et les réorganise. Ce matériau du bricoleur est sa *bibliothèque intérieure*, c'est-à-dire ici l'ensemble des éléments qui constituent la culture incorporée du sujet, sa connaissance, consciente ou inconsciente, des règles, usages et questionnements de son milieu et de sa condition, transmis par le récit et, en particulier, par la fiction. En effet, qui dit réorganisation dit aussi interprétation et appropriation des éléments du mythe. En cela, le mythe est à la fois culture populaire et universelle mais subit aussi des transformations inconscientes ou involontaires qui diffèrent selon le milieu. En outre, et ceci nous semble particulièrement important, C. Lévi-Strauss explique qu'il « n'existe pas de version " vraie " dont toutes les autres seraient des copies ou des échos déformés. Toutes les versions appartiennent au mythe⁶⁷⁷ ». Les œuvres se servant de mythes comme base lui font subir des transformations mais il subsiste un substrat universel de connaissances transmises dans la collection du bricoleur et qu'il peut recomposer à souhait. C'est ici que peut intervenir le braconnage et c'est à notre avis ici que se situe la lecture des élèves de milieu populaire.

Le braconnage en effet permet, selon M. de Certeau, une résistance des masses à la culture que la classe dominante tente de lui inculquer, car, nous dit-il :

*les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir*⁶⁷⁸.

La lecture de braconnage est donc une lecture intime qui permet et implique à la fois un apprentissage de la lecture canonique – il faut comprendre ce que l'autre attend de la lecture - et une utilisation plus libre, différente, subversive de cette lecture, pour soi. Si ce braconnage n'est pas toujours volontaire, le braconnier,

⁶⁷⁴ Lévi-Strauss C., *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 29, 30.

⁶⁷⁵ *Ibidem*, p. 34.

⁶⁷⁶ *Ibid.*

⁶⁷⁷ Lévi-Strauss C., *Anthropologie structurale*, Paris, Librairie Plon, 1958, p. 251.

⁶⁷⁸ *Op. cit.*, p. 251.

bricoleur, utilise dans sa collection, dans sa *bibliothèque intérieure*, des données accessibles pour saisir le message initial et braconner à sa guise. Michel de Certeau, lui-même, suggère le recours au modèle du bricoleur pour caractériser cette activité de braconnage.

Elle peut être considérée comme une forme du bricolage que Lévi-Strauss analyse dans La Pensée sauvage, c'est-à-dire un arrangement fait avec les moyens du bord, une production « sans rapport à un projet » et réajustant « les résidus de construction et de destruction antérieures »⁶⁷⁹.

Finalement, le savoir constitué est la *bibliothèque intérieure* du lecteur, le braconnage est la manière de l'acquérir - parfois en détournant la matière première - et le bricolage est la manière d'agencer les éléments braconnés pour en faire un produit à soi, un savoir incorporé.

La collection, un matériau de classe

Il nous semble que nous ne pouvons apprendre qu'à partir de prérequis auxquels la connaissance nouvelle vient s'arrimer et faire sens. Les élèves dont les familles ont des connaissances qui ne sont pas conformes à celles que propose l'école ne peuvent retenir la même chose que ceux dont la culture familiale est proche de la culture scolaire. Les élèves des classes populaires lisent avec ce qu'ils sont, cela est bien connu, mais nous insistons pour dire : ce qu'ils sont *socialement*. Ainsi, la lecture des élèves est-elle une lecture populaire dans la mesure où elle se sert de son matériau premier qui est transmis par le milieu dans lequel évoluent les élèves. Tissé de savoirs familiaux, liés aux habitudes culturelles au sens large, le matériau premier sur lequel s'ancrent les lectures est un matériau de *classe*.

La lecture est donc d'autant plus braconnage lorsque la culture du lecteur diffère de l'univers du livre lu. Ceci explique, à notre avis, le recours des élèves à des œuvres « populaires » qui permettent de rester dans du connu en actualisant un certain nombre de savoirs. Or, il n'est pas question pour nous d'empêcher les « enfants d'entendre la vie gronder derrière les connaissances fossilisées que

⁶⁷⁹ *Ibid.*, p. 252.

l'école leur enseigne⁶⁸⁰ ». Bien au contraire, le mythe ou le motif littéraire reste actif, même dans une lecture populaire, car il est braconné, ou parfois même *vampirisé*.

Aujourd'hui ce sont les dispositifs sociopolitiques de l'école, de la presse, ou de la télé qui isolent de ses lecteurs le texte tenu par le maître ou par le producteur. Mais derrière le décor théâtral de cette nouvelle orthodoxie, se cache (comme c'était déjà le cas hier) l'activité silencieuse, transgressive, ironique ou poétique, de lecteur (ou téléspectateurs) qui conservent leur quant-à-soi dans le privé et à l'insu des « maîtres »⁶⁸¹.

La lecture populaire, de braconnage, qu'elle concerne des œuvres populaires ou des œuvres légitimes, est un lieu de résistance de la culture populaire. Elle ouvre un espace qui « protège les armes du faible contre la réalité de l'ordre établi⁶⁸² ». La famille, quelle qu'elle soit, véhicule son savoir et le transmet. L'histoire familiale, les récits extraordinaires, les légendes familiales sont actives – dans le non-dit parfois -, générant fantasmes et délires ; mais il s'agit bien d'une forme de transmission, silencieuse. L'élève pourtant n'appartient pas qu'à son cercle familial et sa connaissance dépasse largement ce cadre. L'école, les amis, la télévision prennent le relais des veillées d'autrefois.

La collection du bricoleur⁶⁸³ est donc en grande partie faite de stéréotypes⁶⁸⁴ véhiculés par la culture dans laquelle évolue le sujet. Ils permettent un repérage de motifs et la construction de sens ou le vagabondage à partir de ces motifs. Cependant, il nous semble que ces stéréotypes, en particulier dans les lectures populaires, mais non exclusivement chez elles, viennent de traditions de contes, légendes et mythes qui constituent la matière première du bricoleur, c'est-à-dire de celui qui apprend de cette tradition et a pour connaissances, pour *bibliothèque intérieure*, cet amalgame hétéroclite. Ainsi, les personnages types et les récits manichéens sont-ils plébiscités par les élèves.

La lecture, pour J.-L. Dufays, passe par la reconnaissance de stéréotypes et le sens est donné par les écarts face à cette norme constituée. Si la récurrence du

⁶⁸⁰ Meirieu P., Préface de De Smet N., *Au front des classes, face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales*, Éditions asbl, Charleroi, 2005/2009.

⁶⁸¹ De Certeau M., *op. cit.*, p. 249.

⁶⁸² *Ibidem*, p. 43.

⁶⁸³ La collection est bien ici la collecte des connaissances, la *bibliothèque intérieure* en somme, du sujet.

⁶⁸⁴ Nous utilisons ici la démonstration de Dufays J.-L., *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, PIE Peter Lang, collection Théocrit' vol.1, 2010.

motif permet de produire des attentes chez le lecteur, ce sont les éléments étranges, non conformes, qui font l'intérêt des textes. Le repérage des écarts donne naissance à l'activité du lecteur qui cherche un sens à cette perturbation. On pourrait dire que la lecture du stéréotype favorise un certain engourdissement de la conscience du lecteur qui est « réveillée » par ces écarts. C'est bien la reconnaissance des stéréotypes qui favorise la plupart des lectures du corpus et qui explique la récurrence des genres et des auteurs chez nombre d'élèves. Cette reconnaissance est rassurante, car l'élève reste dans un monde connu. Elle met l'élève en situation de réussite face à la lecture.

En revanche, ces lectures peuvent produire de la lassitude. Le lecteur s'attend à ce qui va arriver et effectivement cela arrive. Certains textes du corpus des élèves ne semblent pas jouer d'écarts et produisent des lectures désengagées. Mégane, par exemple, s'ennuie en lisant les livres de G. Musso ou *Twilight*⁶⁸⁵ ; en revanche, pour Anaïs, la lecture ennuyeuse d'une œuvre particulièrement stéréotypée est relancée par des événements inattendus⁶⁸⁶. Le stéréotype dans ces cas précis est de l'ordre du cliché⁶⁸⁷, et les lectures des élèves en regorgent souvent. De nombreuses remarques dans leurs carnets ou leurs déclarations lors des entretiens montrent cet aspect. Il est probable que cette répétition systématique explique l'arrêt brutal, en Terminale secrétariat, des lectures de presque toutes les élèves interrogées⁶⁸⁸. En effet,

*Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination ; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations ; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent*⁶⁸⁹.

⁶⁸⁵ Annexe IV, B, 2, Mégane, *items* 5 à 10.

⁶⁸⁶ Annexe II, C, 3, le 01/2012.

⁶⁸⁷ Nous considérons, ici, que le cliché diffère du stéréotype en cela qu'il est figé. Il ne subit pas d'actualisation par les récits qui l'utilisent. En revanche le stéréotype, lui, permet aux lecteurs de fonder des attentes que le récit viendra perturber.

⁶⁸⁸ Les derniers entretiens montrent, en effet, que tous les élèves interrogés dans la classe de secrétariat arrêtent de lire au cours de l'année de Terminale. Annexes IV, B, 2, classe de secrétariat. Sur les six élèves interrogés une seule, Anaïs, explique qu'il s'agissait d'un fléchissement, les autres parlent plutôt d'une véritable rupture. Si la raison principale évoquée est la lourdeur du travail scolaire, nous pensons pourtant que le gain tiré de la lecture devient moindre lorsque celle-ci n'est que répétition. La lecture devient alors une perte de temps car elle ne propose que du connu.

⁶⁸⁹ Bettelheim B., *op. cit.*, p. 17.

Nous postulons que les élèves cherchent des réponses dans leur lecture, ils cherchent à comprendre leurs propres problèmes intérieurs, mais il y a parfois peu de distance et peu de représentations possibles, d'activités imageantes, de reconfigurations possibles dans les livres qu'ils choisissent.

La lecture des élèves, comme toute lecture, met donc en jeu toute leur culture. En effet, la lecture, comme activité de reconnaissance de stéréotypes, est une lecture en filiation, c'est-à-dire qu'elle mobilise la culture du lecteur qui fait des liens entre ce qu'il lit et ce qu'il connaît - ce qu'il a déjà lu, ce qu'il a vécu, ce qu'on lui a dit, par exemple -. Or, de cette reconnaissance de filiation vient la lecture critique. L'on peut tout à fait convoquer un film ou un roman à l'eau de rose pour expliquer sa vision d'une œuvre si l'on est conscient de cette filiation. L'élève, souvent, ne peut pas percevoir celle-ci ou ne peut pas la livrer car elle semble impropre à la lecture scolaire. Pourtant, la lecture convoque tout cela : une histoire, une vie, d'autres connaissances culturelles.

Dans ce cadre, observer la lecture des élèves comme une recherche de filiation plus vaste et avec l'hypothèse d'une capacité à convoquer les mythes ancestraux pour trouver des réponses à leurs problèmes permet d'ouvrir un peu les possibles pour eux. Cela permet aussi de considérer leur réception des œuvres comme valable et légitime. Nous rejoignons en ce sens les propos de Paul Ricœur qui explique que

l'enjeu n'est pas seulement le statut du mythe, mais celui de la vérité elle-même à laquelle on se propose de le mesurer ; la question est finalement de savoir si la vérité scientifique est toute la vérité, ou si quelque chose est dit par le mythe qui ne pourrait pas être dit autrement⁶⁹⁰

Enfin, il faut dire un mot de l'interprétation que nous donnons des lectures des élèves et de l'importance de la propre projection du chercheur dans cette interprétation. Si nous lisons avec ce que nous sommes, nous interprétons aussi les éléments d'une recherche de cette manière. Consciente de l'importance de ce lien nous ne renonçons cependant pas à expliquer notre vision de cette lecture. Nous pensons, à l'instar de B. Bettelheim et de C. Lévi-Strauss à des degrés divers, que la lecture des mythes et les contes est du domaine du rituel, du rite initiatique

⁶⁹⁰ Ricœur P., *Anthropologie philosophique, écrits et conférences* 3, Paris, Seuil, 2013, p. 239 et 240.

précisément, qui, lorsqu'elle est socialisée, devient rite de passage⁶⁹¹. Dans le conte, l'enfant est confronté aux horreurs du monde de manière symbolique mais aussi rassurante. Dans le mythe, le lecteur est seul face au destin, il découvre des réponses personnelles et intimes à des questions universelles, il est intronisé dans le monde des adultes, ceux qui savent ou qui comprennent leur condition d'homme. En somme, la lecture de mythes et de contes relève d'une initiation qui permet le passage entre un moi inadapté et un autre moi supérieur⁶⁹². Elle donne aussi accès à ce qui normalement est inconscient⁶⁹³. Claude Lévi-Strauss explique, en outre, que « la pensée mythique procède de la prise de conscience de certaines oppositions et tend à leur médiation progressive⁶⁹⁴ ».

Or, cette vision est celle que nous avons développée à partir de la lecture de *L'Étranger* d'A. Camus. Ceci éclaire un peu le point de vue du chercheur : lui aussi pense avec ce qu'il est, sa propre vision des élèves conditionne ce qu'il voit. L'adolescence est vue comme un passage et la lecture des mythes, plus généralement d'ailleurs la littérature, comme un moyen d'accès à l'état second de ce passage. La lecture littéraire, partant de la subjectivité de l'élève, permet de développer cette caractéristique de la lecture : elle délivre un message mais ce message est propre à chaque lecteur. Lors de la lecture, en effet, le lecteur peut piocher ce qu'il souhaite, ou plutôt ce dont il a besoin, pour vivre et se construire. Le travail de la lecture, conditionné par la singularité du lecteur, se poursuit dans le temps. Les éléments braconnés dans une lecture deviennent le matériau du bricoleur. La lecture littéraire, rendant plus conscient ce matériau, permet là encore le passage vers une lecture plus critique et donc plus rationalisante, en somme, plus scientifique. Nous rejoignons en ce sens la pensée de C. Lévi-Strauss lorsqu'il explique que l'art est à « mi-chemin entre la connaissance scientifique et la pensée mythique ou magique⁶⁹⁵ ». S'il se positionne du côté de la création artistique, nous pensons que la transposition est possible en termes de réception.

⁶⁹¹ Le rite de passage concerne en effet l'ensemble d'une classe d'âge et marque le changement de statut d'un individu. Il est étudié par Van Gennep A., *Les Rites de passage, Étude systématique des rites...*, Paris, Picard, 1909/1987. Le rite initiatique ne concerne pas toute une classe d'âge mais quelques individus, initiés. Or, la lecture littéraire, si elle constitue une initiation, ce n'est pas nécessairement pour l'ensemble des élèves, et ce n'est pas non plus au même âge. En revanche, elle est proposée par un « maître » et permet l'intégration à un groupe, adulte ou lettré dans les cas qui nous intéressent.

⁶⁹² Bettelheim B., *op. cit.*, p. 59.

⁶⁹³ *Ibidem*, p. 60.

⁶⁹⁴ *Anthropologie structurale, op. cit.*, p. 258.

⁶⁹⁵ *La Pensée sauvage, op. cit.*, p. 33.

La réception des œuvres, comme création de sens, tient à la fois, de la connaissance scientifique car elle s'appuie sur des données objectives du texte et de la pensée mythique, puisqu'elle est conditionnée par le matériau du bricoleur, innombrable mais limité, et par sa propre sensibilité.

Trois types de lectures nous conduisent à proposer cette interprétation des lectures des élèves : d'une part les lectures personnelles qui constituent le corpus que l'on a décrit plus haut, d'autre part les lectures scolaires dont les élèves se saisissent et enfin celles qui les rebutent.

B. Lectures scolaires et attentes des élèves

La lecture scolaire comme « révélateur »⁶⁹⁶

Si l'on observe les lectures scolaires des élèves, nous trouvons des éléments pour comprendre qu'effectivement leur lecture a bien à voir avec l'établissement d'une collection permettant de construire un *espace à soi* et un sens à sa vie.

Les élèves de la classe de vente en particulier, nous laissent penser que l'intérêt de la lecture est perçu par une large majorité d'entre eux. Les livres aimés par les élèves, ceux dont ils se souviennent, sont les livres scolaires. Certes, nous avons vu que ce sont parfois les seuls qui leur ont été proposés, mais surtout, ce sont les seuls qui laissent une trace durable. Dès la Seconde, en effet, nous remarquons que quelques élèves mentionnent les livres scolaires comme étant ceux qui les ont marqués. Cependant, sur l'ensemble des trois ans, ces quelques élèves ont majoritairement disparu et seul un élève marqué exclusivement par ses lectures scolaires du collège reste dans la classe⁶⁹⁷. Pourtant, il nous semble que quelque chose s'est joué, à l'école, pendant ces trois ans.

En effet, lorsque l'on interroge les élèves en troisième année, ils se souviennent de ce qu'ils ont lu sur l'ensemble du cycle. En outre, ils ne se contentent pas de citer le titre, mais peuvent produire un discours sur les œuvres, et pour ce qui nous intéresse ici, un discours assez personnel. En fait, les œuvres leur ont parlé d'eux et les ont fait entrer dans une communauté de lecteurs et donc de sujets pensants. Les trois élèves que nous interrogeons lors des derniers entretiens se souviennent de leurs lectures des trois années. Par exemple Florian, pourtant non-lecteur, parle de *L'Insomnie des étoiles*, œuvre du prix Goncourt des lycéens proposée en lecture cursive en Seconde, mais aussi de *Boule de suif*, qu'il

⁶⁹⁶ Nous empruntons cette image issue de la chimie à M.-J. Fourtanier, *op. cit.*, mais elle est également intéressante au sens photographique et nous verrons qu'elle peut induire une connotation mystique qui n'est pas étrangère à ce choix.

⁶⁹⁷ Il s'agit de Quentin.

a détesté et de *Candide*, lu en première⁶⁹⁸. Ce sont des livres qui l'ont touché dans son intimité. De la même manière, Julien, amateur presque exclusif de mangas, explique que les œuvres lues au lycée, bien que très différentes de celles qu'il affectionne, l'ont intéressé⁶⁹⁹. M.-J. Fourtanier achève sa définition d'une œuvre classique ainsi : c'est une œuvre intéressante « par la puissance d'actualisation et son pouvoir de cristallisation⁷⁰⁰ ». Or, il est des événements dans les trois ans de recherche qui montrent que la dimension subjective de la lecture permet de rendre vivante la littérature patrimoniale et surtout de percevoir ce qui fait le sel de la lecture, son dynamisme. La littérature est ce qui parle à chacun à condition qu'on lui donne la parole.

La lecture permet un accès à un monde nouveau, celui de la conscience et de la pensée. Les questions auxquelles elle permet de répondre sont existentielles, et profondément humaines. Or, selon la formule de Jean-Jacques Lecercle, reprenant en substance la conception de C. Lévi-Strauss, le mythe peut être considéré « comme une solution imaginaire à une contradiction réelle⁷⁰¹ ». Les élèves puisent donc dans les œuvres scolaires des réponses, parfois difficiles à formuler, mais qui touchent à leur existence même. Ainsi, les œuvres relevant explicitement du mythe ou du conte sont-elles les œuvres les plus marquantes pour ces élèves. *Frankenstein*, dont nous avons montré que l'expérience de lecture ramène les élèves à des questions existentielles mais aussi à des questions d'actualité, relève bien du mythe. Or, 95 % des élèves citent cette œuvre lors de la dernière enquête⁷⁰².

L'exemple de Mégane permet de mettre en évidence ce que cherchent les élèves dans leurs lectures. Mégane est lectrice, elle aime la littérature et les cours de français. Cependant, elle ne semble pas vraiment enthousiaste lorsqu'elle parle des livres qu'elle lit pour elle-même⁷⁰³. Nous postulons que Mégane ne trouve pas les réponses qu'elle attend aux questions qu'elle ignore peut-être se poser.

⁶⁹⁸ Annexe IV, B, 3, Florian, *items* 30 à 32.

⁶⁹⁹ *Ibidem*, Julien, *items* 53, 54 et 67.

⁷⁰⁰ Dans *Enseigner les classiques*, *op. cit.*, p. 221.

⁷⁰¹ Lecercle J.-J., *Frankenstein : Mythe et philosophie*, Paris, PUF, 1988, p. 24.

⁷⁰² Annexe I, B, 2, Enquête réalisée la troisième année, question 2.

⁷⁰³ Nous avons déjà souligné cette particularité dans les portraits initiaux, deuxième partie, chapitre 5, B, *Portraits d'élèves*, Les atypiques, *Mégane, lectrice sans conviction*. On se reportera également à l'annexe V, A, 1, Mégane.

Lorsque nous abordons la littérature scolaire nous décelons ce qu'elle attend de ces lectures.

J'aime bien la lecture mais j'aime encore mieux quand on l'étudie derrière quand y a une signification qu'on travaille en plus approfondi, qu'il y a une signification que ce soit sur nous ou sur les autres enfin... on se sent concerné par les livres⁷⁰⁴.

Cependant, si d'autres aiment se sentir concernés seulement par le réalisme des histoires, par ce qui arrive au héros, Mégane, elle, ne s'arrête pas là. Par exemple, le soleil, dans *L'Étranger* porte pour elle une signification :

je me disais : c'est comme si on avait un petit diable derrière nous. Et qu'il nous poussait des fois à aller trop loin dans notre parole ou dans nos gestes ou dans notre attitude⁷⁰⁵

Son livre préféré pendant ces trois années est *Frankenstein*, parce que, selon elle, « les œuvres de mythe, ça nous ramène à aujourd'hui⁷⁰⁶ ». La littérature permet alors de mettre des mots sur une perception diffuse : ce sont « des choses que je pensais déjà avant mais qui les font ressortir⁷⁰⁷ ». C'est en ce sens que M.-J. Fourtanier souligne l'actualisation de la tragédie de *Phèdre* dans *La Curée* de Zola : « la tragédie agit comme un révélateur au sens chimique du terme⁷⁰⁸ ». Ainsi, Mégane tire-t-elle des conclusions de ses lectures qui ne sont pas celles du cours. Elles sont personnelles, intimes et touchent au plus profond de son être. Ce sont des choix de vie que lui permet la lecture. Elle cherche, dans ses lectures, à donner un sens à sa vie. Et finalement, elle le trouve dans les lectures scolaires.

Dans cet exemple, nous pouvons même aller plus loin. La lecture de *Frankenstein* et plus tard celle de *L'Étranger* semblent, en effet, décisives dans le parcours de Mégane et dans sa réflexion. Elle choisit de « profiter de la vie » et, pour *acter* ce choix décide de « faire un saut à l'élastique⁷⁰⁹ ». Or, on perçoit très bien que ce geste entérine une réflexion en profondeur sur sa propre identité : faire le « grand saut » symbolise bien évidemment grandir et quitter sa famille. Soulignons que l'origine du saut à l'élastique vient d'une tribu de l'archipel du Vanuatu dans l'Océan Pacifique dont les hommes pratiquent chaque année une épreuve initiatique rituelle : les jeunes hommes se lancent d'une tour de Bambou,

⁷⁰⁴ Annexe IV, B, 3, Mégane, *item* 6.

⁷⁰⁵ *Ibidem*, *item* 9.

⁷⁰⁶ *Ibid.*, *item* 30.

⁷⁰⁷ *Ibid.*, *item* 33.

⁷⁰⁸ *Op. cit.*, p. 226.

⁷⁰⁹ Annexe IV, B, 3, Mégane, *item* 22.

et ainsi passent-ils de l'adolescence à l'âge adulte. La lecture engendre donc ici un choix de vie, une rupture, entérinée par un acte symbolique. Mégane réinvente en quelques mois des rites ancestraux⁷¹⁰.

D'ailleurs, il nous semble significatif que pendant ces trois ans la nature même des œuvres scolaires appréciées des élèves se modifie. Parmi les lectures de Seconde : *Boule de Suif* est gravé dans le souvenir de nombreux élèves⁷¹¹. Or, nous pouvons considérer que *Boule de suif* est proche d'un conte. Certes, l'héroïne sort humiliée de cette histoire mais elle est le seul personnage qui soit digne dans l'œuvre, et le lecteur n'est pas dupe : les autres sont des lâches. Exaltant le courage et la résistance d'une femme pourtant « de mauvaise vie », la lecture de Maupassant permet aux élèves de percevoir une leçon de vie qui leur convient : quel que soit le milieu d'où l'on vient on peut être admirable. Cette lecture est proche de celle d'un conte, le lecteur attend d'y percevoir une règle de vie.

En revanche, *Pauline* de Dumas, roman gothique choisi pour sa proximité avec l'univers des lectures des élèves, est largement détesté. Dans ce roman pourtant, nous décelons des éléments proches de la tragédie : l'héroïne meurt à la fin et on le sait dès le début ; le destin est en marche et le récit n'est que son accomplissement. En outre, ce roman peut se lire comme une réécriture de Barbe-Bleue ou encore du mythe de Faust ; le thème de la descente aux enfers est largement décliné⁷¹². Le manque d'intérêt des élèves pourrait révéler l'inverse de ce que nous soutenons. Le destin tragique ne leur parle pas. À cela, nous voyons se conjuguer deux causes : celle du cours qui ne pointe pas vraiment le mythe,

⁷¹⁰ Le rite procède du détournement, du bricolage, car nous dit M. Gruau, dans *L'homme rituel*, Paris, Métailié, 1999, le rite utilise n'importe quelle réalité, naturelle ou culturelle qui devient alors rituelle. Jacques Gleyse, s'intéressant aux rites à l'école explique, quant à lui, qu'une « modalité particulière du rite se décline dans le rite de passage, qui dans le monde tribal (mais pas seulement) et dans le langage de l'ethnologie et de l'anthropologie définit un changement radical de statut social (par exemple devenir homme). Cette modalité se retrouve dans la plupart des sociétés initiatiques ». Dans Jacques Gleyse et Muriel Valette, « Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport », Corps et culture [En ligne], Numéro 4 | 1999, mis en ligne le 12 octobre 2007, Consulté le 09 août 2013. URL : <http://corpsetculture.revues.org/562>. Ainsi des actes posés d'une manière symbolique accompagnant un changement d'état sont-ils du domaine du rite de passage.

⁷¹¹ 33% des élèves l'évoquent spontanément lors de l'enquête de troisième année, Annexe I, B, 2, enquête réalisée la troisième année, question 3.

⁷¹² Anne-Marie Callet-Bianco explique que les critiques de l'époque l'ont lu comme une variation sur le thème de Barbe-Bleue, elle établit également un lien entre le diabolique comte Horace et le mythe de Faust, dans la préface à Dumas A., *Pauline*, Gallimard, 2002/2004, p. 9, 10. Dans le roman, Pauline elle-même établit cette filiation entre son mari et Faust : par exemple, elle fait référence à Goethe, puis explique : « la présence de cet homme me pesait comme celle de Méphistophélès à Marguerite », *ibidem*, p. 104, 105.

même s'il s'attarde sur le thème de la descente aux enfers, et celle de l'âge des élèves. En effet, au moment où commence cette recherche, la réflexion du professeur sur l'importance des questions existentielles n'est pas encore mûre et il s'interroge davantage sur les effets d'un dispositif permettant le jeu des hypothèses⁷¹³. Si nous pensons que le mythe n'a pas besoin d'être connu consciemment pour être actif, l'absence totale de référence au mythe est peut-être quand même un élément important de ce désintérêt. Les élèves lisent l'ouvrage comme une histoire d'amour, « un peu niaise ». Une autre hypothèse nous semble possible également : le conte est plus proche des élèves de Seconde que la tragédie et les questions existentielles qu'elle soulève. Nous avons vu que le conte rassure, notamment lorsqu'il a un dénouement heureux.

Ainsi, pendant ces trois ans, voyons-nous les goûts scolaires se modifier. Ce qui touche les élèves finalement, c'est l'histoire de *Frankenstein* en Première, qu'ils relisent parfois en Terminale avec une autre optique que celle proposée lors du cours, ou *L'Étranger*. En outre, le thème de la descente aux enfers, qui ne touche pas – ou ne semble pas toucher – les élèves lors de la lecture de *Pauline* alors que cet aspect est abordé en classe, est relevé par les élèves eux-mêmes lors de l'étude du meurtre dans *L'Étranger*. Ceci tend à montrer que, d'une part, la résonance d'une œuvre peut être très lointaine dans le temps et que, d'autre part, les goûts des élèves se modifient légèrement – en matière de lecture scolaire – au profit de lectures plus complexes et qui interrogent d'autres dimensions de l'être. Les récits qui ont ému les élèves, ceux dont ils se souviennent et dont ils parlent sont plutôt proches de la tragédie et du mythe. Nous avons évoqué cet aspect pour *L'Étranger*, mais c'est aussi le cas pour *Frankenstein*. Si le cours convoque le mythe de Sisyphe dans l'étude de *L'Étranger*, *Frankenstein* fait explicitement référence à Prométhée⁷¹⁴.

Sophie Marret-Maleval explique, en effet, qu'il s'agit d'un mythe moderne car il convoque un mythe plus ancien, en le reconfigurant et en le complexifiant, puisque la figure de Prométhée est redistribuée entre les deux protagonistes : Frankenstein lui-même et sa créature. Pour elle, cette « dissémination des figures

⁷¹³ Voir à ce sujet le chapitre consacré aux différents dispositifs, dans la seconde partie, chapitre 4, B, *L'écriture d'invention*. Le roman d'A. Dumas fait l'objet d'une expérience pour susciter la curiosité des élèves.

⁷¹⁴ Le titre entier de l'œuvre est effectivement *Frankenstein ou le Prométhée moderne*.

de Prométhée et de Satan [...] souligne que le roman s'attaque à l'unité de l'être⁷¹⁵». Les questions qui surgissent alors pour le lecteur sont donc ontologiques. L'expérience dont nous avons relatée les grandes lignes montre que les questions du cours touchaient à la problématique de la science dans le roman, à la responsabilité du savant, à l'éthique⁷¹⁶. Or, nous avons aussi perçu que la lecture des élèves s'orientait très vite vers les problèmes posés par l'identité du personnage du monstre, et ce qui en fait l'humanité. La réflexion philosophique est déclenchée par cette œuvre et le professeur ne fait que l'accompagner. Et en Terminale les élèves réinvestissent cette œuvre comme exemple pour aborder la question du programme qui touche, justement, à l'identité. Il semble que ce retour sur l'œuvre ait permis d'enrichir et de complexifier les lectures singulières. Le mythe touche à l'essence même de notre humanité, à ce qui fait notre parcours d'homme et c'est un monstre qui nous en montre le chemin.

La lecture des élèves fait donc de ces œuvres des contes ou des mythes. C'est bien parce que les élèves cherchent dans les œuvres des leçons de vie, des réponses à des questions ou des contradictions réelles que ces œuvres leur *parlent*. Ce qu'ils y trouvent ce sont des connaissances, un savoir dont ils ont l'intuition mais qui, dans le roman, sont mis en mots. Ils y braconnent et y lisent les réponses dont ils ont besoin. La collection du bricoleur s'enrichit de ces nouveaux savoirs sur le monde et sur soi.

Finalement, le discours des élèves sur les lectures scolaires révèle que le passage de l'enfance à l'âge adulte est en train de se faire. Il suffit d'examiner les autobiographies des élèves de la classe de vente pour s'en convaincre. La posture des élèves de la classe de vente change à la fois dans l'affirmation de soi, mais aussi dans la posture face à la lecture. S'il est difficile de prouver que la lecture scolaire permet ce passage, nous formulons l'hypothèse qu'elle permet l'agrégation dans le monde des adultes. Les élèves de la classe de vente sont plus prolixes et discourent plus volontiers sur la lecture. Une place leur a été donnée comme sujet lecteur qui permet l'accès au sujet pensant. Dans la classe de secrétariat en revanche, la rupture est nette. Les élèves n'investissent pas l'autobiographie de lecteur pour parler d'eux. Certes, ils ont grandi, mais ils ne

⁷¹⁵ Marret-Maleval S., *L'Inconscient aux sources du mythe moderne, les grands mythes de la littérature fantastique anglo-saxonne*, Rennes, PUR, 2010, p. 43.

⁷¹⁶ Deuxième partie, Chapitre 4, B, l'écriture autonome systématique, exemple de *Frankenstein*.

semblent pas attribuer de rôle à la lecture scolaire dans ce changement. La littérature, plus particulièrement les habitudes données par la lecture littéraire et la prise en compte de la dimension subjective de la lecture en classe, ce que nous avons appelé *le droit de cité* du sujet, permettent une affirmation plus grande de l'individu et une certaine autonomie dans la production d'un discours sur les œuvres. L'accès à la culture légitime est facilité. On peut donc dire que la dimension subjective de la lecture, lorsqu'elle est le point de départ de la lecture littéraire, permet de solliciter l'activité du sujet. Celui-ci prend conscience des ressorts possibles de la lecture, il braconne et construit des connaissances nouvelles. Et ces connaissances sont spontanément adaptées à l'individu qui les produit, puisqu'elles répondent à un besoin face à l'œuvre – une incompréhension, ou encore une émotion vive par exemple -. Elles sont alors enrichies par la lecture littéraire qui accompagne cette appropriation de connaissances nouvelles. La lecture littéraire est bien comme nous l'avons suggéré plus haut, à mi-chemin entre la pensée mythique et la pensée scientifique : elle produit une connaissance à partir d'objets hétéroclites à la portée du bricoleur et est elle-même, objet de connaissance.

Enfin, soulignons que la lecture de *Pourquoi j'ai mangé mon père*⁷¹⁷ fait l'unanimité dans la classe de vente, tous les élèves semblent avoir pris du plaisir à lire cette œuvre en Terminale. Or, dans celle-ci, le jeu avec les mythes est tout à fait époustouflant. Elle pose, en outre, des questions universelles comme celle de la séparation nécessaire – question vouée au conte selon Bettelheim - du rôle du père, du parricide, de la transmission de son histoire, des liens de filiation, *etc.* Ce sont autant de questions traitées avec un humour qui convient parfaitement aux élèves. En effet, c'est grâce à cette dérision qu'ils osent « aimer » ce livre et en parler. Tous ces éléments, le lecteur-bricoleur les fait entrer dans sa collection, il renforce sa *bibliothèque intérieure* et construit son propre espace.

Les élèves de la classe de vente semblent trouver leur compte dans plusieurs récits scolaires. Et s'ils ont moins le temps de lire en Terminale, ils ne renoncent pas complètement à la lecture contrairement aux élèves de la classe de

⁷¹⁷ Lewis R., *Pourquoi j'ai mangé mon père*, 1960, pour la traduction française, Arles, Acte Sud, 1990.

secrétariat. Mégane, dans le dernier entretien, exprime ce besoin de lire et l'importance que revêt la lecture scolaire : « cela m'a fait plaisir⁷¹⁸ » dit-elle. Sans doute, ne ferons-nous pas de tous les élèves de grands lecteurs, mais peut-être auront-ils fait une « expérience », vécue une aventure qu'ils ne faisaient que soupçonner. La prise en compte de l'expérience subjective du lecteur est déterminante parce qu'elle autorise ce braconnage ; celui-ci permet l'appropriation des œuvres, enrichit la *bibliothèque intérieure* de l'élève pour ses futurs bricolages. Les élèves peuvent alors se lancer dans l'autre aventure qui est celle de la création de leur propre existence.

Résistance

En revanche, les élèves vont parfois être résistants à certaines lectures et c'est ce qui va nous intéresser maintenant. Nous pensons que de nombreuses difficultés, en effet, sont liées aux questions inconscientes que l'on se pose et aux réponses inattendues que l'on entrevoit dans la littérature.

Le conte porteur de morale et de règles de vie, dévoilant les travers humains à partir d'une fiction, peut parfois être source d'angoisse. Le lecteur, confronté à ses contradictions, pris en défaut, ou comprenant ses erreurs en lisant, peut se sentir contraint d'arrêter sa lecture. C'est par exemple ce qui arrive à Florian, en Seconde, lors de la lecture de *Boule de Suif*⁷¹⁹. En effet, l'égoïsme des passagers de la diligence lui est insupportable et le conduit même à la colère. Alors que nous l'interrogeons sur sa réaction, il explique : « j'aime pas être égoïste [...] C'est quelque chose chez moi j'aime pas⁷²⁰ ». Selon la formule de M. Petit : il « se lit entre les lignes⁷²¹ ».

Cette subjectivité liée au repérage des valeurs des personnages est bien celle qualifiée de « nécessaire » par V. Jouve⁷²². Mais elle engendre ici une identification qui empêche la suite de la lecture. Pourtant amateur de livres « sur

⁷¹⁸ Annexe IV, B, 3, *item* 4. Dans l'*item* 3 elle parle des livres proposés par l'école et s'exclame « il y avait au moins ceux-là ! ».

⁷¹⁹ Cet exemple est repris dans les actes du colloque de Cergy-Pontoise à paraître.

⁷²⁰ Annexe IV, B, Florian, *items* 26 et 31, notons que ces expressions sont du domaine du lapsus. Ce qu'il veut dire c'est qu'il déteste ce défaut chez les autres, surtout lorsqu'il en est victime.

⁷²¹ Petit M., *Éloge de la lecture : la construction de soi*, *op. cit.*, p. 48.

⁷²² Nous avons traité cette question dans la première partie, chapitre 1, A, De la lecture au lecteur, ... et pourtant singulier.

la guerre », Florian aime à lire les défauts des autres, et les horreurs que l'homme est capable de faire. Mais nous pensons que c'est parce que *Boule de Suif* est proche du conte⁷²³ que cette œuvre suscite une telle réaction. Effectivement, si cette nouvelle a tout du réalisme dans son introduction sur la guerre, dans la peinture de la société de son temps, c'est une peinture à gros traits, caricaturale, qui fixe des figures dans une sorte de paradoxe manichéen : le peuple est vertueux, les bourgeois et les bigotes sont des monstres. Grâce à la distance effective résultant de l'époque de la nouvelle et aux personnages stéréotypés Florian peut se voir comme un des personnages de la nouvelle, être saisi par leur réalisme psychologique. Lue comme un conte, la nouvelle répond forcément à une question intime ; mais la réponse est inattendue. Lors des lectures sur la guerre, la proximité temporelle, même si elle est relative, est suffisante pour que le texte soit lu comme une illustration de ce qui se passait « à l'époque ». Le texte de Maupassant impose au lecteur d'aujourd'hui, une certaine distance qui favorise une telle lecture. Ceci grâce à une fiction particulière qui n'a pas pour vocation de divertir mais d'instruire sur la nature humaine. La lecture des élèves fait de cette œuvre un conte. Ce récit s'adresse au lecteur dans une relation à la connaissance que d'autres lecteurs ne cherchent pas.

En outre, la résistance peut être beaucoup plus forte. Parfois, les élèves, nous l'avons constaté à propos de la lecture de *L'Étranger*, restent en dehors du texte. Il n'y a pas de « révélation », pas plus qu'il n'y a d'intérêt à lire. Pourtant, ces élèves sont parfois de bonne composition et tentent de trouver, à travers les extraits choisis pour la classe, des éléments de sens qui peut-être feront plaisir au professeur ; ils gardent une posture scolaire. En effet, la lecture de ces élèves n'est pas une *expérience*. Ils n'en attendent rien et notre travail est bien de leur faire vivre cette expérience. Mais, sur les trois ans, certains élèves, en particulier des garçons, ne l'ont pas vécue. Or, les garçons, et Michèle Petit le montre bien, ont souvent des difficultés et des réticences à entrer dans leur intériorité⁷²⁴. En outre, ils incarnent l'*habitus* des hommes de leur milieu dont nous avons parlé⁷²⁵.

Enfin justement, la résistance vient parfois de l'impossibilité de l'élève à

⁷²³ Citons pour s'en convaincre les quelques mots de Flaubert à la lecture de la nouvelle : « *Boule de Suif*, le conte de mon disciple dont j'ai lu ce matin les épreuves, est un chef-d'œuvre... », si le sens du mot est ici proche de *fiction* ou de *nouvelle*, il nous semble que la confusion est parfaitement adaptée à notre propos.

⁷²⁴ *Op. cit.*, p. 95.

⁷²⁵ Première partie, chapitre 2, C.

accepter l'œuvre elle-même. L'élève étant enfermé dans des croyances rigoristes, le mythe perd sa fonction première, ou plutôt sa filiation avec la pensée mythique, pour devenir objet d'un prétendu savoir scientifique. Les textes sacrés sont des mythes dans la mesure où ils sont des récits des origines, des récits par lesquels « l'homme émerge du temps historique vers le temps fondamental⁷²⁶ ». P. Ricœur explique que les mythes sémitiques et pré-hellénistiques sont particulièrement propices aux « renaissances [et aux] réinterprétations dans des contextes sociaux variés⁷²⁷ ». Cependant, la prétention à la vérité plutôt que la recherche de celle-ci, fonction que l'on peut attribuer aux mythes, prive le lecteur des connaissances propres aux mythes⁷²⁸. Cette confusion entre les différentes formes du savoir est notable pour quelques élèves. Sofia par exemple, fait une erreur significative dans la lecture de *L'Étranger*. Dans la classe de secrétariat, elle est la seule élève qui aime cette œuvre, qu'elle n'a pourtant pas lue mais qu'elle interprète à l'aide des extraits proposés en cours et par ce qu'elle comprend du discours du professeur. Cette œuvre est donc intéressante pour elle, parce qu'elle parle de choses fondamentales de la vie : la mort en particulier. Or, Sofia lit l'œuvre comme si elle proposait une réponse, conforme à celle qu'elle attend, à la question de la vie après la mort. Alors que pour nous, cette œuvre permet d'éprouver l'expérience de l'absurde, de cette mort inéluctable et sans réponse justement, elle conforte Sofia dans ses croyances religieuses. Elle est musulmane et explique : « je connais mes racines, je suis sûre de certaines choses, et je sais très bien ce qui va arriver après⁷²⁹ ». Notons que, alors qu'elle se disait Italienne en Seconde, elle revendique à présent sa nationalité marocaine qu'elle tient de son père. L'œuvre lui permet une certaine affirmation identitaire. Dans cet exemple, le lecteur cherche des réponses à ses angoisses et trouve des réponses qui le rassurent ou le confortent dans ses croyances. L'œuvre est lue avec un filtre idéologique. Dans ce cas précis, les effets du mythe sont inhibés par la croyance religieuse. Le texte est alors utilisé pour renforcer les certitudes du lecteur et cela de façon d'autant plus simple que seuls quelques passages du livre ont été lus par le sujet. Celui-ci ne fait donc pas l'expérience de lecture mais utilise le texte pour son discours. Nous ne

⁷²⁶ Ricœur P, *op. cit.*, p. 258.

⁷²⁷ *Ibidem*, p. 254.

⁷²⁸ Nous considérons ici, comme énoncé plus haut, et à l'instar de P. Ricœur, que le mythe propose des vérités « qui ne pourraient être dites autrement ».

⁷²⁹ Annexe IV, B, 3, Sofia, *item* 22. La question idéologique de sa lecture est manifeste des *items* 20 à 26.

sommes ni dans la pensée mythique, ni dans la pensée rationnelle, car il n'y a pas de savoirs construits par le sujet.

La lecture scolaire est donc un révélateur de ce que cherchent les élèves dans la lecture et particulièrement lorsque les textes rejoignent les textes mythologiques, les contes et les légendes. Les grands symboles, dit Paul Ricœur, sont une « une réserve, une ressource offerte à des usages sans cesse nouveaux dans le cadre de nouvelles structures⁷³⁰ ». Tous ces éléments éclairent également les choix de lectures personnelles des élèves lecteurs. Ils sont déterminés par les questions que ces adolescents se posent et le mode de fonctionnement de la pensée mythique. Ils collectionnent le savoir pour construire leur chemin.

⁷³⁰ *Op. cit.*, p. 254.

C. Interprétation des lectures intimes

Postures de lecteur et recherche de sens

La lecture personnelle des élèves est très variable : entre les élèves non-lecteurs, et assumant cet état, et les lectures frénétiques de certains, toute la gamme des régimes de lecture est présente dans notre échantillon. Pourtant, il semble possible d'expliquer l'ensemble de ces postures à partir de deux aspects significatifs et récurrents lors de notre recherche : la question du renoncement à la lecture et surtout celle des lectures que nous avons nommées « frénétiques » et que nous caractériserons.

Lire est à la fois, entrer en dialogue avec l'autre et découvrir une autre vision du monde. Or, même les lecteurs peu avertis ressentent, sans aucun doute, les potentiels de la lecture. Beaucoup d'élèves parlent d'un livre qu'ils ont aimé, d'une expérience esthétique bouleversante. C'est parfois le contexte d'une lecture, la révélation d'un plaisir à l'occasion d'une lecture scolaire qui leur permet cette expérience. Il est étonnant de voir que cette expérience est parfois sans lendemain, qu'elle ne se renouvelle pas, et ces lecteurs ne poursuivent pas leur lecture. Annie Rouxel explique en effet, que parfois « le plaisir de lire ne déclenche pas l'envie de lire, que les expériences heureuses de lecture sont comme neutralisées et sans effet sur la motivation⁷³¹ ». Nous avons souligné par exemple, que toutes les élèves de la classe de secrétariat arrêtent de lire en Terminale. Or, parmi ces élèves, plusieurs sont de grandes lectrices et leurs lectures personnelles fonctionnent parfois sur un mode frénétique. Cette posture de « dévoreur de livres » se décline elle-même entre les élèves qui adorent lire mais font des pauses, ceux qui lisent par série, et les lecteurs qui lisent tout le temps et goulûment. On peut donc interpréter de différentes manières cette frénésie.

Pour que la lecture délivre toutes les ressources possibles, que l'imaginaire se déploie dans les méandres de sens qu'elle permet de tisser, il faut du temps. Nous avons observé cela dans le carnet du professeur : les résonances la nuit, à

⁷³¹ Rouxel A., « Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée », dans *Le Français aujourd'hui, Le biographique*, n°147, 2004/4, p. 57 à 66.

des moments inattendus, sont une marque de cette temporalité étirée dans laquelle entre le lecteur. Ces résonances peuvent arriver des jours, des mois, des années après la lecture à l'occasion d'un événement. Pour preuve, alors que ce livre ne semblait pas l'avoir marqué à l'époque de sa lecture, le roman de Michel Tournier *Vendredi ou la vie sauvage* est convoqué par la lectrice de *L'Étranger* dans le carnet du professeur⁷³². Or, certains modes de lecture anéantissent cette temporalité. Si l'on observe la lecture d'Anaïs⁷³³ par exemple, on perçoit bien qu'elle ne prend pas de temps pour que ses lectures agissent. Elle lit en effet soixante-cinq ouvrages au moins - car nous n'avons que les ouvrages recensés dans son carnet - durant la période que dure notre étude, soit deux livres et demi par mois. Si cela ne semble pas si important, il faut noter que l'on perçoit des périodes d'engouement très fort pour la lecture : elle lit par exemple sept livres en mars 2011, neuf livres en janvier 2012. Si elle élabore bien quelques éléments de sens dans ses lectures, ils n'ont pas le temps de se développer.

Parmi les élèves pratiquant cette lecture frénétique, plusieurs lisent « en série ». Jouant de la répétition, ils lisent des cycles, ou restent avec le même auteur pendant plusieurs volumes. Cette lecture répétitive est proche de celle des enfants : elle est rassurante et surtout, elle ouvre sur des possibles. Sans doute, un jeu subtil de métaphores et de symboles est-il en fabrication chez les élèves lisant de cette manière, sans qu'ils en soient conscients la plupart du temps. Or parfois, leurs lectures construisent leur imaginaire mais ne permettent pas l'accès une phase plus intellectuelle de la lecture. Ainsi, la lecture finit-elle par perdre de l'intérêt.

Cette façon récurrente de lire est probablement emblématique de ce que représente la lecture pour un certain nombre d'adolescents. Le lecteur est en terrain connu et qui plus est, sur un terrain que les adultes ne connaissent pas. Ce lecteur oscille entre le *fugueur* qui « envisage la lecture comme une évasion de soi⁷³⁴ » et le *spectateur* qui lui, « privilégie les échos du texte en soi⁷³⁵ ». La lecture est alors un terrain de subversion et de construction de soi. M. Petit

⁷³² Deuxième partie, chapitre 6, on peut aussi se référer au carnet, annexe VI, A, journal de lecture, première partie, chapitre 1, ligne 65.

⁷³³ Annexe II, C, 3, corpus du carnet d'Anaïs.

⁷³⁴ Rouxel A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », dans Rouxel A., Langlade G. (dir.), *Le Sujet Lecteur*, op. cit., 147 à 149.

⁷³⁵ *Ibidem*, p. 146.

explique qu'une « telle lecture est transgressive : on fugue, on fait le mur [...] elle ouvre sur d'autres horizons. Elle est un geste d'écart, de sortie⁷³⁶ ».

Dans le carnet d'Anaïs, on remarque qu'à de rares exceptions près elle lit en série⁷³⁷. Elle « dévore » un cycle fantastique. Par exemple, le cycle de Mercy Thompson est lu en février et mars 2011, entrecoupé seulement d'un film : *Édouard aux mains d'argent* ; celui de *Kate Daniel* est lu en janvier 2012. En somme, la répétition du genre se double d'une vie avec le même héros. Il s'agit de rester avec lui sur un temps étiré, de construire une vie avec lui. Ensuite elle passe à une série d'ouvrages d'un même auteur, G. Musso par exemple. Seuls quelques romans sont vraiment isolés.

D'ailleurs, dans l'ensemble des lectures relevées, seuls les récits de vie sont des récits qui laissent peu d'espoir. Tous les autres ou presque se terminent bien. Or, si l'on en croit la définition de B. Bettelheim, le conte est rassurant nous car il est optimiste⁷³⁸. Les élèves, friands de ces lectures, ont besoin de cet aspect rassurant pour se construire. En effet, la réalité dans laquelle vivent les élèves est souvent trop violente : ils ont peu d'avenir professionnel, ils sont confrontés à la crise économique, la crise des valeurs de la société, ils ont parfois une orientation peu flatteuse. Vivre sereinement son adolescence nécessite le recours à la fiction pour comprendre cette violence ou les déboires auxquels on est confronté et pour les mettre à distance. Le monde actuel ne permet pas aux jeunes de surmonter leurs angoisses face à l'avenir. Or, c'est la fonction que B. Bettelheim attribue au conte : mettre hors de soi les problèmes et les angoisses afin de les apprivoiser et d'entrevoir des solutions possibles. En somme, le conte matérialise les problèmes du lecteur. Ainsi, les ouvrages que lisent les élèves interrogés les confrontent-ils à la violence d'autres temps et leur permettent de saisir au passage qu'ils ne sont pas les seuls à vivre ces angoisses ; d'autres les ont vécues, d'autres les vivent encore.

Si l'on reprend l'exemple d'Anaïs, on s'aperçoit que lorsqu'elle lit de la *fantasy*, le monde dans lequel elle entre est construit de toute pièce, il est décrit, expliqué mais laisse, comme toute œuvre, des *blancs* qu'elle doit combler. Elle

⁷³⁶ Petit M., *op. cit.*, p. 26.

⁷³⁷ Annexe II, C, 3.

⁷³⁸ *Op. cit.*, p. 59.

peut se forger un monde à elle « un monde intime et lointain⁷³⁹ », ou encore une « chambre à soi⁷⁴⁰ » pour reprendre les termes de M. Petit, et le peupler comme elle l'entend. Ce nouveau monde ne ressemble pas à celui dans lequel elle vit et c'est ce qu'elle cherche dans la lecture. Lors d'un entretien conduit au début de la période d'observation, elle explique en effet que lire lui permet de s'évader :

j'ai l'impression d'être coupée du monde, et je suis dans mon monde [...] Moi je suis un peu dans mes rêves ! J'aimerais bien un monde un peu parallèle quelque part, qui soit différent⁷⁴¹ !

Et à propos du monde dans lequel nous vivons :

j'aime pas trop celui-là ! Ce serait tellement plus simple si on pouvait transformer tout le monde en quelque chose de bien⁷⁴² !

Ces réflexions nous ramènent à la période de l'adolescence pendant laquelle la question de l'identité, de la personnalité est au cœur des tourments. La lecture permet une évocation d'un monde trop différent de celui de l'enfance auquel le jeune est en train de renoncer. Le lecteur se livre alors à une exploration de soi à travers sa lecture et à la création de cet *espace à soi*. Il s'agit d'une lecture de séparation qui permet d'entrer dans le monde des adultes et de prendre conscience du fait que l'on peut y faire quelque chose. La littérature pour adolescents permet donc à nos lecteurs d'échapper au contrôle ou aux contraintes de la société. Elle leur permet, nous l'avons observé avec l'étude du carnet d'Anaïs, de « reprendre [leur] souffle⁷⁴³ », d'élaborer leur pensée, de construire leur avenir.

Pourtant, nous voyons aussi avec Anaïs et avec les autres élèves interrogés, une tentative de sortir de cette littérature et de ses récurrences. Nous voyons éclore le besoin d'échapper à cette condition dans laquelle, finalement, la littérature mettant en scène l'adolescent, enferme les jeunes. Lors de cette transition, les propositions scolaires peuvent permettre une prise d'autonomie plus grande. La perte de l'envie de lire souvent soulignée dans les études, comme celle de C. Baudelot⁷⁴⁴ par exemple, est peut-être liée à ce manque de relais. Une fois le jeune sorti de sa condition d'adolescent, il peut s'y replonger de temps en temps

⁷³⁹ Petit M., *op. cit.*, p. 23.

⁷⁴⁰ *Ibidem*, p. 25.

⁷⁴¹ Annexe IV, B, 1, secrétariat, Anaïs, *items* 20 et 37.

⁷⁴² *Ibidem*, *item* 38.

⁷⁴³ Petit M., *op. cit.*, p. 31.

⁷⁴⁴ *Op. cit.*

en lisant des textes qui lui permettent une évasion ou du rêve ; c'est ce qu'il fait avec la littérature de best-sellers, mais ce n'est souvent pas par choix. Nous avons constaté, en effet, que la plupart des élèves avouent leur désarroi devant les rayonnages des librairies et des bibliothèques. Ils n'ont pas de repères devant la profusion de l'offre éditoriale. Or, le besoin de lire peut, à notre avis, s'estomper si la littérature n'offre pas de situations complexes et polysémiques, si elle ne permet pas, en somme, au lecteur adulte de poursuivre l'exploration de soi.

Finalement, on retrouve dans les lectures des élèves un cheminement qui aurait dû - ou pu - se faire plus tôt. Nous posons l'hypothèse que ces lectures font passer l'adolescent des lectures enfantines, - de contes - qui donnent explicitement des « leçons de vie », à des lectures plus adultes qui proposent des visions du monde avec lesquelles il faut composer et dialoguer. Nous avons déjà observé cette modification à propos des lectures scolaires.

Ce que l'on constate en trois ans, c'est que les élèves de secrétariat restent sans réponse à leur quête, alors que plusieurs élèves de vente entrent dans la littérature par le symbolique et y trouvent manifestement des réponses. Leurs lectures personnelles ne sont pas plus denses mais ils ne cherchent peut-être plus les mêmes éléments dans les œuvres. En somme, on peut dire que la répétition et la lecture frénétique d'œuvres s'achèvent chez les élèves de secrétariat parce qu'elles ont eu leur compte de récits rassurants. Or, si les œuvres lues n'offrent pas de réponses satisfaisantes aux nouvelles questions que se posent les élèves, ils poursuivent alors leur quête sans jamais être rassasiés. Puisque qu'aucune autre perspective ne leur est offerte, ils arrêtent simplement de lire.

Explication du corpus

Umberto Eco a montré que le texte appelle un *lecteur Modèle*⁷⁴⁵. Or, de nombreux livres du corpus appellent une lecture ancrée sur les mythes et les contes. Trois catégories de livres ont été relevés comme symptomatiques des lectures des élèves : les récits de vie, les best-sellers et les romans de *fantasy*. Et justement, elles peuvent toutes trois être mises en regard de notre hypothèse de départ : elles sont liées aux mythes et aux contes par leur structure et leurs sujets.

⁷⁴⁵ *Op. cit.*

En outre, elles entrent dans la construction du savoir que C. Lévi-Strauss appelle *pensée mythique*. Examinons-les.

Le récit de témoignage, les histoires vraies, sont des lectures récurrentes chez les élèves. Ce qu'ils cherchent dans ces histoires est, à notre avis, de deux ordres : ils cherchent des modèles, des héros contemporains auxquels s'identifier et une connaissance directe, une leçon de vie.

Satisfaisant sans aucun doute leur libido voyeuriste, le récit de témoignage est souvent choisi dans des univers très différents du monde du lecteur : une autre culture, un autre milieu. En ce sens, un certain exotisme permet d'ancrer ce récit dans une sorte de conte. Les personnages sont réels il est vrai, mais surtout ils *représentent* un milieu, un type de quartier, une profession. En somme, ils instruisent sur la réalité, mais une réalité détournée, qui fait d'une personne un personnage de conte. Ce conte est parfois horrible lorsqu'il parle de jeunes filles violées par exemple, mais il peut aussi être fondateur d'un héros, voire d'un mythe moderne comme l'homme du peuple devenu fortuné ou l'homme noir, président des États-Unis. S'il s'agit de lectures favorisées par le milieu, selon l'*habitus* déjà décrit ; nous pouvons considérer que la culture des élèves va de pair avec une connaissance directe, pragmatique et exige la compréhension immédiate du discours⁷⁴⁶. De plus, cette culture est renforcée par l'opportunité qu'offrent la télé-réalité et un certain nombre d'émissions de ce type. Ce renforcement empêche, à notre avis, l'accès au symbolique en faisant croire que ces émissions portent des leçons directes de morale. Ainsi, les élèves créent-ils, à l'aide de ces lectures, une collection de savoirs qu'ils gardent « au cas où ». C'est ce que dit Camille en substance : elle lit des témoignages pour savoir réagir si cela lui arrive⁷⁴⁷. Ces lectures agissent dans le fantasme et elles permettent probablement l'élaboration d'un conte personnel.

Vincent Jouve explique que la littérature enfantine - les contes en particulier -, appelle une lecture liée au *lu*. « La *libido sciendi* ayant ses racines dans la scène originaire, il n'est pas étonnant de retrouver la pulsion scopique

⁷⁴⁶ Voir à ce propos l'article de Nicole Robine, *op. cit.*

⁷⁴⁷ Annexe IV, B, 3, secrétariat, Camille, *item* 5.

dans la littérature enfantine⁷⁴⁸ ». Il prend comme exemple Boucle d'or observant par la fenêtre. Pour lui, le conte enfantin ne fait qu'« exemplifier un principe de réception que l'on retrouve – de façon plus implicite - dans la plupart des romans⁷⁴⁹ ». Si l'objet du voyeurisme, sexuel ou morbide, est dissimulé ou latent dans la majorité des œuvres, dans le cas des récits de vie que lisent les élèves, il est l'objet explicite de l'observation⁷⁵⁰. Le lecteur est Boucle d'or. Aucune transposition symbolique n'est proposée.

Une question se pose alors : n'est-ce pas pour échapper à l'action imageante de la fiction, aux identifications symboliques qu'elle permet, que cette lecture est parfois l'unique possible, comme c'est le cas de Camille ? Celle-ci, en effet, semble assumer cette lecture, mais elle est inconsciente de son effet et de ses causes. Lire une œuvre de fiction, ne serait-ce pas assumer de se voir entre les lignes lues, de répondre à des questions intimes et finalement de comprendre que certaines n'auront jamais de réponse ? Dans les récits de vie morbides que lisent plusieurs élèves, l'effet de la lecture est dévié par la toute-puissance du *lu* et la jubilation du voyeur. Certes, d'autres éléments se jouent dans cette lecture et qui nous échappent, mais nous pensons que cette lecture fuit la vérité profonde de l'être, sous couvert de réalité. Il s'agit d'une lecture superficielle et régressive dans laquelle les questions existentielles sont gommées par le plaisir de voir. La réalité, dans cette lecture, ne s'interprète pas, elle fait frissonner. Or la fiction, ce n'est pas seulement voir mais c'est aussi comprendre. Ici, l'activité fictionnalisante n'est pas à l'œuvre puisqu'en somme le contrat de lecture est le voyeurisme, parfois l'alarmisme ou l'avertissement, rarement la réflexion. Ces lectures sont donc des lectures que l'on peut dire, sans jugement d'ailleurs, *embourbées* dans une lecture enfantine et dans une sorte d'obsession de la scène originelle à peine masquée.

Nous retrouvons ces mêmes éléments, mais de manière différente, dans les lectures des garçons qui revendiquent la biographie comme genre de prédilection, voire comme unique lecture intéressante. Il s'agit aussi de récits réels mais qui

⁷⁴⁸ Jouve V., *L'Effet personnage dans le roman*, op. cit., p. 157.

⁷⁴⁹ *Ibidem*, p. 158.

⁷⁵⁰ Il suffit d'observer, pour s'en convaincre, les titres proposés dans cette catégorie dans le corpus élèves. En Seconde par exemple, dans les enquêtes, nous trouvons : *J'ai été violé* ou bien *Le journal intime d'Alexandre* – livre en ligne qui relate les pensées intimes d'un pédophile ; dans les autobiographies de lecteurs d'autres titres de ce type apparaissent comme *Mon père m'a fait cinq enfants* ou encore *Moi, Noujoud 10 ans divorcée*. Annexes II, C, 2.

font des personnages des sortes de héros des temps modernes ; nous assistons à de véritables créations de mythes. Là encore, il s'agit de créations de modèles humains, pour ne pas de dire de types humains. Entre la biographie d'Obama et celle de Mesrine, ces deux biographies étant lues par les deux mêmes élèves, on voit la lutte du bien absolu contre le mal. Pourtant, les deux personnages sont érigés au rang de héros. L'histoire de Mesrine est d'ailleurs en lien direct avec la création d'une légende : surnommé « l'homme aux mille visages », « L'ennemi public n° 1 » ou bien « Robin des bois », il emporte avec lui tout un univers légendaire, propre à faire rêver et finalement, relevant d'un destin exceptionnel.

Ces lectures de récits de vie sont donc bien du domaine du conte et du mythe. Du conte, dans ce qu'elles renvoient à la scène originelle, du mythe lorsqu'elles créent des types humains, des modèles. Notons au passage, mais nous y venons, que cette littérature est genrée. Les filles et les garçons ne lisent pas les mêmes histoires vraies, et cela est loin d'être anodin. Les autres genres subissent eux aussi ce clivage.

Les best-sellers, autre catégorie plébiscitée par les élèves, les filles en particulier, sont ceux de G. Musso et M. Lévy. Ils répondent à une soi-disant demande du public. Cependant, si l'on observe de près quelques-uns de ces livres, on s'aperçoit que la lecture attendue, appelée par l'œuvre, est celle des lecteurs de contes, telle que la conçoit Vincent Jouve. Il s'agit en effet, d'une lecture naïve qui ne peut que rester à ce stade, d'une lecture qui attend une fin heureuse. En outre, et même si nous ne pouvons affirmer que cela est systématique, la plupart de ces ouvrages introduisent une part de magie ou d'événements extraordinaires.

Ces romans sont également assez proches de la description des romans roses faits par Alain-Michel Boyer⁷⁵¹, même s'ils n'en portent pas le nom et qu'ils sont plutôt qualifiés par les élèves « d'histoires romantiques » ou de romances. Les titres des œuvres, notamment, provoquent le même horizon d'attente⁷⁵². Ce sont des ouvrages qui se jouent du lecteur, et ne le laissent pas jouer. Ils sollicitent, par exemple, l'activité voyeur du sujet, lorsqu'ils peignent des

⁷⁵¹ Boyer A.-M., *Les Paralittératures*, Paris, Armand Colin, 2008, p. 62 à 68.

⁷⁵² Voir à ce sujet les annexes II, C, corpus élèves et en particulier les corpus 2, de la classe de secrétariat. Nous trouvons par exemple des titres comme : *Parce que je t'aime*, *Vous revoir*, *Que serais-je sans toi ?*

situations de souffrances extrêmes⁷⁵³ ; ils peuvent aussi solliciter une posture enfantine face aux textes : l'intrusion du merveilleux semble avoir vocation à susciter l'émerveillement du lecteur, sans le questionner⁷⁵⁴.

Les ouvrages en question se rapprochent de l'univers du conte en cela que la narration, comme dans beaucoup de séries roses, répète l'histoire de Cendrillon⁷⁵⁵. De multiples obstacles doivent être surmontés avant que les amants séparés ne puissent, enfin, vivre en paix. Les variantes sont très fortes : il s'agit, par exemple, de l'amour d'un père pour son enfant ou encore de l'histoire impossible entre un homme et un fantôme, mais, dans tous les cas, le schéma reste le même. L'intrusion du merveilleux ou de quelques événements extraordinaires, généralement peu crédibles, est de mise. À ce sujet, le titre de M. Lévy, *Et si c'était vrai*, est éloquent car il annonce d'entrée que l'histoire est incroyable : il s'agit en effet d'une histoire de fantôme⁷⁵⁶. Le cadre, celui de l'aristocratie dans les contes, est souvent transposé dans ces romans, dans celui d'un milieu aisé : les milieux médicaux et artistiques semblent d'ailleurs les plus représentés mais cela reste à quantifier. Les personnages sont stéréotypés, les décors sont somptueux : il s'agit ici d'un bal, là d'une soirée à l'opéra. Enfin, bien sûr, le dénouement est heureux.

Pour exemple, nous prendrons quelques éléments de l'ouvrage *Parce que je t'aime*, de Guillaume Musso⁷⁵⁷, dont le titre annonce une histoire d'amour, sans doute contrariée. En effet, il s'agit d'un couple qui perd une enfant de cinq ans. Celle-ci semble avoir été enlevée alors que la baby-sitter était inattentive. Aucun indice ne donne d'espoir au père qui sombre dans l'alcoolisme et finit par vivre dans la rue. Un jour, son ami psychiatre invente une manière de faire rêver les gens sous hypnose pour qu'ils chassent leurs peurs. Il utilise cette méthode sur le père et le met en contact avec la meurtrière de sa fille.

⁷⁵³ La mort d'un enfant par exemple dans Musso G., *Parce que je t'aime*, XO éditions, 2007.

⁷⁵⁴ Par exemple, dans le même texte, le père retrouve en rêve sa fille décédée. Dans M. Lévy, *Et si c'était vrai*, Paris, Pocket, 2009, une femme dans le coma hante son ancien appartement et tombe amoureuse de son propriétaire.

⁷⁵⁵ Boyer A.-M., *op. cit.*, p. 66.

⁷⁵⁶ *Op. cit.* Puisque l'intrigue fait recette, l'auteur fera un second volume, *Vous revoir*. Dans ce roman, la même histoire se répète mais exactement inversée : c'est le héros, Arthur, qui est dans le coma, alors que Lauren, la jeune « ex-fantôme » du premier volet, est devenue neurochirurgienne et va le sauver.

⁷⁵⁷ Musso G., *Parce que je t'aime*, XO éditions, 2007.

Les personnages sont stéréotypés : la mère est une belle et talentueuse violoncelliste, qui semble se réfugier dans l'art pour accepter la disparition de son enfant, le père un psychiatre qui perd pied - c'est rassurant, il n'y a pas de surhomme -, celle qui a tué l'enfant par accident est la fille droguée d'un riche milliardaire. Le milieu dans lequel évoluent les personnages est lui aussi révélateur. Lieu de contrastes entre la société mondaine et les bas-fonds new-yorkais, cet ouvrage est constitué d'un condensé de clichés dont certains font échos aux magazines *people* chers aux élèves. Le décor est somptueux et on y voit des jeunes filles en robe de soirée monter de grands escaliers de marbre. Certains passages, d'ailleurs, nous font explicitement penser au bal dans *Madame Bovary* et à ce personnage pétri de fantasmes et de rêves. Le roman de G. Musso semble vouloir jouer sur cette corde avec son lecteur.

Nous avons été surprise également, de constater un nombre impressionnant de citations d'auteurs et de références culturelles. Ces références, explicites le plus souvent, amènent le lecteur à croire qu'il navigue dans la culture des personnages. Pourtant, il n'est lui-même que rarement dépaysé. Ces références font, en effet, se côtoyer Mozart – la mère est violoniste- et Musclor⁷⁵⁸, La Bible et Victor Hugo, Hemingway et *La Croisière s'amuse*, Howar Zinn et *Le Comte de Monte-Cristo* par exemple, liant des références d'ordre et de qualité tout à fait différentes et laissant croire qu'elles se valent. L'éclectisme de ces références fait penser à une sorte de *poudre aux yeux* qui légitimerait le caractère littéraire de l'ouvrage. Cependant, les références ne risquent pas trop de déconcerter un lecteur moyen auquel cet ouvrage s'adresse d'ailleurs. Le *lecteur Modèle* construit par G. Musso ressemble fort à *Madame Bovary* : vite satisfait de croire qu'il appartient au monde décrit, se rêvant tels les personnages : cultivé, riche, célèbre.

En outre, nous avons trouvé deux références explicites à *Cendrillon* : la mère perd « l'un de ses escarpins vernis⁷⁵⁹ » et l'on parle, plus loin, d'un « conte de fées⁷⁶⁰ ». Ce procédé ressemble fort à une accroche qui oriente la lecture de l'histoire. Le bal somptueux, des personnages aux professions enviées, un drame insurmontable, mais une fin heureuse, voici les ingrédients nécessaires à la lecture du conte. L'intrusion du merveilleux achève de mettre cet ouvrage dans la

⁷⁵⁸ « L'homme le plus fort de l'Univers », est un personnage de comics, repris en dessin animé.

⁷⁵⁹ *Op. cit.*, p. 16.

⁷⁶⁰ *Op. cit.*, p. 23.

catégorie des contes de fées. Le père, en effet, teste à son insu une nouvelle machine qui lui permet de discuter avec la meurtrière de son propre enfant et de lui pardonner ; l'enfant fait partie de ce voyage. Le motif de la descente aux enfers est donc très présent dans ce roman et le héros en ressort grandi. Ce roman est sans conteste rassurant.

L'univers du conte de ces romans et l'abondance de stéréotypes permettent aux lecteurs de ne pas être déçus. Le plaisir est lié à celui de la reconnaissance de ces stéréotypes et de l'appréciation de ses variantes. Cependant, la récurrence à l'âge adulte de ces mêmes histoires explique, à notre avis, le désintérêt de certains élèves qui se lassent de ce type d'ouvrages. En outre, ce que les élèves font de ces textes, dans l'intimité de leur lecture, échappe ici très largement à notre connaissance. Nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses sur l'aspect récréatif de ces lectures, sans négliger le fait que, peut-être, le lecteur y trouve bien des réponses inattendues et transgressives, bien éloignées sans doute de ce que nous faisons nous-même de ces lectures. Les lecteurs braconnent et il est probable que ce braconnage fait l'intérêt de la lecture de best-seller.

Enfin, un genre très représenté dans les lectures des élèves est la *fantasy*, dont l'appellation fait débat. Irène Fernandez, par exemple, parle de *récits féeriques*⁷⁶¹, alors qu'Alain-Michel Boyer emploie le terme d'*héroïc fantasy*⁷⁶². Les élèves, quant à eux, emploient les termes de *fantasy*, ou de *Yalit*, qu'ils déclinent en *bit lit*, *urban fantasy*, et autre *dark fantasy*. Cette profusion de noms montre le dynamisme du genre.

Nous retiendrons de ces différentes appellations les caractéristiques communes qui permettent de qualifier cette littérature. Pour Irène Fernandez, elle convoque les grands mythes, de *L'Odyssée* à Faust, et permet de traiter des thèmes que le roman délaisse : la responsabilité dans le choix du bien ou du mal, ou le sens de la mort. Les thèmes, en somme, que nous avons relevés comme moteur de la motivation des élèves lors des lectures scolaires. A.-M. Boyer, quant

⁷⁶¹ Fernandez I., *Défense et illustration de la féerie, du Seigneur des anneaux à Harry Potter : une littérature en quête de sens*, Paris, Philippe Rey, 2012.

⁷⁶² *Op. cit.*, p. 62.

à lui, explique que ce genre mêle « dans une atmosphère épique, les légendes et les thèmes de la magie et du merveilleux⁷⁶³ ».

Avec cette littérature, nous sommes bien dans l'univers de la pensée mythique élargie aux contes et aux légendes. Les personnages sont imaginaires, il ne s'agit plus d'un « lapin en retard » comme dans *Alice au pays des merveilles*, mais de vampires et de loups-garous, le loup d'ailleurs étant une figure récurrente des lectures enfantines. Annie Rolland explique :

La littérature pour adolescents ne raconte pas autre chose que les contes de fées, car les thèmes fondamentaux sont les mêmes, ils définissent la condition humaine douloureusement mortelle, le sentiment d'exister dans la violence et la peur, les tourmentes engendrées par les passions⁷⁶⁴.

Ainsi, « le lecteur met[-il] ses pas dans ceux du héros qui sort de la maison et va dans le vaste monde⁷⁶⁵ ».

A.-M. Boyer, à partir de l'exemple de *Fantômas*, explique que les surréalistes considéraient la série comme porteuse de « motifs idéologiques et de pratiques rhétoriques qui sont refoulés dans la littérature légitimée⁷⁶⁶ ». Il s'agit pour lui d'une « sur-littérature directement articulée sur le mythique », favorisant l'imagination du lecteur. Ces récits s'appuient sur des mythes existants et les recomposent, les transforment. Or, ces figures des mythes sont à la fois connues et actualisées, elles font partie du fonds commun inconscient du bricoleur qui ignore qu'il possède ces perles rares.

Irène Fernandez fait remarquer très justement l'étrangeté du mépris actuel pour un genre « dont l'archétype occidental, si l'on y pense bien, est l'Odyssée⁷⁶⁷ ». En outre, nous retrouvons quelque chose de l'univers du merveilleux médiéval au moins pour deux aspects importants. I. Fernandez explique l'influence des mythes germaniques, nordiques ou celtiques sur ces récits

⁷⁶³ *Op. cit.*, p. 62.

⁷⁶⁴ Rolland A., *Qui a peur de la littérature pour ado ?*, Thierry Magnier, 2008, p. 30.

⁷⁶⁵ Petit M. *op. cit.*, p. 26.

⁷⁶⁶ *Op. cit.*, p. 112.

⁷⁶⁷ *Op. cit.*, p. 45. Nous remarquons cependant, et malgré sa volonté manifeste de lutter contre ce mépris, qu'Irène Fernandez recrée une hiérarchie dans le genre. La caractérisation qu'elle propose va de pair avec l'exclusion d'une partie de cette littérature qu'elle tente de légitimer mais sans toutefois proposer de critères de classement très clairs. Par exemple, le style de S. Meyer serait « quelconque et son sujet dangereusement sentimental », p. 34. En revanche, il y aurait de « bons auteurs de féerie », p. 124, mais si l'on comprend que Tolkien est de ceux-là, le classement reste subjectif et peu expliqué. La popularité du genre et de certains auteurs semble en dernier recours le critère essentiel.

et il faut souligner que ce sont d'ailleurs très souvent des sagas. Il s'agit donc de résurgences de traditions païennes, et ce, malgré la revendication de foi de nombre d'auteurs⁷⁶⁸. On peut penser avec l'historien Claude Lecouteux que

*les génies du terroir ne sont jamais définitivement vaincus, on les repousse mais ils restent aux aguets, prompts à saisir toute occasion de reprendre possession de leur domaine*⁷⁶⁹.

Or ce domaine, confisqué par l'arrivée de nouvelles croyances liées au christianisme, est celui de la culture populaire. C. Lecouteux souligne ainsi la résistance de cette culture et d'une certaine explication du monde. Ceci nous permet de percevoir davantage où se situe le braconnage pour le lecteur contemporain. Ces animaux merveilleux, ces loups-garous de *Twilight*, ces elfes du *Seigneur des anneaux* sont la résurgence d'une culture ancestrale et populaire, porteuse de valeurs et d'explications du monde, de manières d'appréhender l'inconnu. Ils sont la marque de la vitalité de la pensée mythique, porteuse de connaissances. Les textes de tradition médiévale sont une des sources de ces récits contemporains ; or, ceux-ci sont eux-mêmes « un réseau complexe et emmêlé d'une histoire collective⁷⁷⁰ ».

C'est aussi la place du merveilleux qui ancre ces récits dans l'univers de la tradition médiévale. I. Fernandez souligne par exemple, que l'inquiétant qui caractérise le fantastique selon T. Todorov n'a pas lieu d'être dans la *fantasy*.

*Les univers de la fantasy sont par définition différents du nôtre, et ce qui serait fantastique chez nous ne l'est pas chez eux [... Ainsi] il est naturel qu'il y ait chez nous, selon Twilight, des vampires et des loups-garous, il est naturel, selon Harry Potter, que certains naissent avec un don pour la magie et que d'autres en soient totalement dépourvus*⁷⁷¹.

Par ailleurs, le merveilleux dans la littérature médiévale ne se réduit pas à sa manifestation, à un événement. Elle est également faite d'objets - la baguette du sorcier par exemple -, de personnages, de lieux. Le merveilleux est aussi construit

⁷⁶⁸ S. Meyer, auteur de *Twilight* serait mormone, Tolkien catholique, par exemple. Cet aspect est fortement rappelé dans beaucoup de critiques et d'analyses sur le sujet comme celle d'I. Fernandez.

⁷⁶⁹ Lecouteux C., *Démons et Génies du terroir au Moyen Âge*, Paris, Imago, 1995, p. 195. Soulignons également son ouvrage *Fées, Sorcières et Loups-garous, histoire du double au Moyen Âge*, Imago, 1992, qui éclaire également la présence de ces personnages dans la *fantasy* moderne.

⁷⁷⁰ Poirion D., *Le Merveilleux dans la littérature française du Moyen Âge*, Paris, PUF, 1982, p. 6.

⁷⁷¹ *Op. cit.*, p. 41 et 42.

par l'écriture, c'est un jeu entre un narrateur et un lecteur qui adhère, le temps du récit, à l'extraordinaire. On peut comprendre ainsi la réception des œuvres par les élèves. Suivant l'idée de M. de Certeau mais aussi de C. Lévi-Strauss, nous pouvons dire que les modèles opératoires de la culture populaire ne peuvent pas être cantonnés aux campagnes ou aux « primitifs », ils sont encore bien vivants.

Ainsi, la lecture elle-même fonctionne-t-elle comme celle des contes et des mythes. L'univers magique, les personnages extraordinaires, permettent de créer un monde nouveau, de mettre le nôtre à distance afin de mieux percevoir les questions qui se posent à l'homme. Il s'agit bien là du lien qui unit cette littérature aux contes et aux mythes. En outre, I. Fernandez souligne que le dénouement heureux, propre aux contes de fées, permet d'ouvrir l'horizon des possibles. Par exemple, cette littérature aide Anaïs à s'évader dans un nouveau monde dans lequel elle peut se construire comme sujet. À la fin de la période étudiée, alors qu'elle commence la série des romans de P.C. et K. Cast, elle écrit :

J'ai eu du mal à entrer dans le livre car j'en ai marre des histoires d'adolescents qui sont toutes pareilles (une fille, dans un lycée, son petit ami, sa meilleure ami...) mais là, l'histoire prend rapidement un tournant différent⁷⁷².

Trois tomes plus tard elle confirme : « Érik, son ami vampire devient un vampire adulte⁷⁷³ ». Gageons qu'il n'y ait pas que le vampire à devenir adulte.

⁷⁷² Cette citation vient du carnet d'Anaïs que nous n'avons pas reproduit. Quelques extraits, dont celui-ci, en sont toutefois cités dans le tableau du corpus de ce carnet : Annexe II, C, 3, le carnet d'Anaïs, 01/2012.

⁷⁷³ *Ibidem*, 01/2012.

D. Récits *genrés* et braconnage du lecteur.

Le corpus est donc un corpus lié aux contes et aux mythes. Mais il nous semble qu'il faut maintenant dire un mot de l'aspect sexué de ce corpus que nous avons relevé tant de fois.

Aux filles les romans roses, ou romantiques, la *bit lit* racontant des histoires d'amour entre humains et vampires, les histoires vraies mettant en scène des drames de femmes séquestrées, violées, battues. Aux garçons les biographies de héros modernes, Steve Job, Barack Obama, la littérature de *fantasy* mettant en scène des héros aux pouvoirs extraordinaires, ou bien les bandes dessinées et les mangas. Les garçons se construisent des héros, modèles de virilité et de réussite, les filles tentent de percevoir ce qui risque d'advenir d'elles et les moyens qu'elles peuvent mettre en œuvre pour y échapper. Ce clivage, qui est une marque forte de notre corpus, montre qu'il s'agit là de littératures de reproduction. La violence faite aux femmes est en effet toujours d'actualité ; les hommes quant à eux, doivent se conformer à un modèle de virilité qui les oblige à trouver des modèles d'excellence à admirer. Chacun cherche des réponses face aux difficultés qui sont les siennes au moment de la lecture, des leçons de vie, des modèles.

À l'instar de Danielle Thaler et Alain Jean-Bart⁷⁷⁴, nous pouvons nous interroger sur la fonction de cette littérature. Pour eux, en effet, la littérature de jeunesse est écrite par des adultes en fonction de ce qu'ils pensent être les préoccupations des jeunes. Cependant, ils s'interrogent également sur l'aspect volontaire de certains discours qui pourraient avoir pour fonction de maintenir un ordre social tenu pour bon. Les lectures d'histoires vraies ne sont pas, en effet, sans rappeler le fameux texte de Rousseau :

La première et la plus importante qualité d'une femme est la douceur : faite pour obéir à un être aussi imparfait que l'homme, souvent si plein de vices, et toujours si plein de défauts, elle doit apprendre de bonne heure à souffrir même l'injustice et à supporter les

⁷⁷⁴ *Op. cit.* Ces interrogations sont faites dans leur conclusion, elles ouvrent la question sans trancher, comme une provocation poussant le lecteur à observer de plus près ce phénomène.

*torts d'un mari sans se plaindre; ce n'est pas pour lui, c'est pour elle qu'elle doit être douce*⁷⁷⁵.

Sans nul doute, ce modèle ancestral génère des comportements inconscients : l'*habitus* dont nous avons parlé est d'autant plus actif dans les questions de sexe. Incorporé à notre personnalité, nous ne le voyons pas agir dans nos comportements ordinaires⁷⁷⁶. Ainsi, comprend-on les choix des œuvres par les élèves : ils sont imposés par les questions que pose la société et par les réponses induites par le choix des éditeurs et de leurs pairs. Les filles se tourneront vers des récits qui mettent en scène des femmes privées de liberté : elles peuvent alors être satisfaites de celle qui leur est « offerte ». Au mieux, les récits atroces les avertissent des dangers qui les guettent, à la manière d'un conte justement, si elles ne prennent pas *gare au loup*. Si les textes sont sexistes, les hommes n'en sont pas moins soumis à l'*habitus* et à des modèles de virilité parfois très inconfortables lorsque la société qui reproduit ces modèles ne correspond plus tout à fait à celle qui les a fait naître. P. Bourdieu insiste sur cette difficulté que peuvent éprouver les garçons à répondre à cet archétype. La littérature, lorsqu'elle leur permet de se construire des modèles, peut alléger un peu cette violence mais il est une condition : qu'elle ne soit pas écrite pour les femmes. C'est donc souvent avec mépris que les garçons considèrent les ouvrages « pour les filles ».

Le clivage est aussi très net en ce qui concerne les lectures de journaux et de magazines. Lorsque les élèves précisent, dans les enquêtes, le type de magazines qu'ils lisent, nous constatons deux tendances : les garçons lisent plutôt des magazines de sport et quelques journaux d'actualité, les filles lisent des *magazines people*⁷⁷⁷. Dans ce cas, il est très net que les filles sont du côté du futile alors que les garçons lisent pour apprendre quelque chose d'utile. Séverine Depoilly constate de manière récurrente « cette dichotomie dans l'esprit des garçons entre ce qui est utile et ce qui ne l'est pas⁷⁷⁸ ». Ainsi, les matières générales sont davantage délaissées par les garçons que par les filles. C'est

⁷⁷⁵ Rousseau J.-J., *Émile ou de l'éducation*, 1762, Paris, Garnier Flammarion, 1966, Livre V, p. 482, 483.

⁷⁷⁶ On se reporte ici à l'ouvrage de Bourdieu P., *La Domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.

⁷⁷⁷ Cet aspect n'est pas très développé dans notre travail qui concerne plutôt les lectures de livres, mais lors de nos enquêtes les élèves révèlent souvent ce type de lectures que nous avons donc recensé. Il est alors aisé de repérer que les journaux d'actualité n'apparaissent que dans la classe de vente dans laquelle il y a des garçons. Annexes II, C, 1 et 2.

⁷⁷⁸ Depoilly S., « Genre, parcours scolaire et rapport aux savoirs en lycée professionnel », dans Le Français aujourd'hui, *Genre, sexisme et féminisme*, n°3515, 2008/12, p. 70.

pourquoi également, les romans sont plutôt lus par les filles. Dans nos entretiens par exemple, Théo ne cesse de nous rappeler que lire des ouvrages de géographie ou de bricolage, au moins, cela sert à quelque chose⁷⁷⁹.

En outre, dans notre travail, les filles et les garçons ne sont pas égaux non plus en termes de quantité de livres lus et devant les lectures scolaires. En termes de quantité, les filles lisent plus que les garçons. Par exemple en Seconde, dans la classe de vente, 55% des garçons se disent non-lecteurs contre 46% des filles ; et lorsqu'ils lisent, ils lisent moins en quantité que les filles. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les différences entre les deux classes. En vente, en effet, le seul garçon qui se dit grand lecteur précise qu'il ne lit pas de livres, seulement des journaux. En revanche en secrétariat, les filles grandes lectrices lisent en moyenne quarante livres par an. C. Baudelot fait le même constat et O. Donnat va jusqu'à parler de la féminisation des pratiques culturelles dans leur ensemble⁷⁸⁰. Nous avons vu que M. Petit l'explique par un certain refus d'intériorité chez les garçons, Bourdieu par l'*habitus* et N. Robine par la culture du faire, plus ancrée chez les garçons de milieux populaires. Toutes ces explications ne sont d'ailleurs pas contradictoires mais plutôt complémentaires.

Enfin, les lectures scolaires ne sont pas abordées de la même manière et les filles se plient plus volontiers à l'exercice. En fait, par l'exemple de la lecture, nous pouvons interroger l'ensemble du rapport des élèves à l'école. Il est même possible que la réussite scolaire des filles, que l'on sait plus importante que celle des garçons, puisse s'expliquer par ce rapport à la lecture. Cette habitude plutôt féminine, développant l'imaginaire et l'intériorité, n'est-ce pas elle qui favorise la réussite scolaire ? Il nous semble, en effet, à l'instar de S. Depoilly, que l'enjeu est bien la transmission des savoirs et les apprentissages menés par les filles et les garçons : les « comportements dans l'école résultent de cette situation d'apprentissage, et de ses enjeux, pour l'un et l'autre sexe, et non l'inverse⁷⁸¹ » car la réussite, même en lycée professionnel, est davantage du côté des filles que des garçons.

⁷⁷⁹ Annexe IV, B, 2, vente, Théo, *items* 4, et 6 notamment.

⁷⁸⁰ Donnat O., « La féminisation des pratiques culturelles », *Développement culturel*, Bulletin du département des études, de la prospective et des statistiques, n°147, 2005.

⁷⁸¹ *Op. cit.*, p. 65.

La littérature *genrée* répond donc à un besoin de se construire, non seulement comme individu mais également comme individu sexué. Elle se rattache à une histoire. Pourtant, cette littérature tend à maintenir le clivage fille-garçon dans ce qu'il a de plus rétrograde et dégradant, pour les deux sexes. Finalement, les jeunes ne trouvent pas, dans les récits « faits pour eux », matière à modifier en profondeur leur point de vue sur ce sujet.

Cependant, rappelons que la littérature est subversive et si l'on peut produire à souhait une littérature conforme au modèle de société actuel que l'on croit immuable, on ne peut contrôler les lectures et ses usages. En outre, nombre de ces récits, en particulier ceux « pour les filles », pour racoleurs qu'ils soient parfois d'un point de vue de l'édition, n'en ont pas moins vocation, pour leurs auteurs, d'avertir et d'instruire des filles du sort qui leur est fait. Pour notre part, nous pensons que la lecture permet à chacun de se créer ce monde à soi, secret et subversif, qui aura raison du sort qu'on promet. Il n'est pas, en effet, de récit qui échappe à son créateur et il est fort probable – souhaitable de notre point de vue, genré lui aussi - que les jeunes braconnent à l'intérieur de ces récits ce qui leur permettra de vivre et de se construire *autrement*. Le bricoleur qui braconne dans le texte les connaissances qui lui sont nécessaires pour vivre, peut, à tout moment, s'il en a besoin ou envie recomposer le texte lu.

Lecture littéraire et pensée mythique

Le corpus des « classiques » paraît parfois figé, et semble plus rébarbatif aux élèves que la littérature de masse qui semble faite pour eux. Pourtant,

il ne faudrait surtout pas faire l'erreur de croire, dit Serge Boismare, que les thèmes culturels sont rebutants pour les plus défavorisés. Ce sont souvent ces histoires qui ont traversé les âges qui sont les plus proches des préoccupations internes de ces enfants⁷⁸².

Contrairement à certains textes *de circonstance*, qui racontent des histoires contemporaines proches des élèves par l'époque et parfois l'âge du héros, les récits plus anciens favorisent une distance psychique, intellectuelle et donc un regard neuf et propre à la symbolisation. Cette distance donne parfois accès à une véritable expérience de lecture. Nous pensons que c'est là que se trouve la littérature : dans les expériences qu'elle permet. Or, il est intéressant d'observer la lecture frénétique de littérature populaire de certains élèves, non parce que l'expérience est addictive, mais parce qu'elle est effleurée sans véritablement être vécue parfois. Elle est *sortie de soi et non accès à soi*.

Nous voyons apparaître la dimension anthropologique de la lecture dans les lectures singulières, dans les inquiétudes et les questions des élèves. Aussi, nous rejoignons M.-J. Fourtanier lorsqu'elle propose de passer d'une lecture subjective qui « relèverait de l'inconscient et de la psychanalyse à une subjectivité relevant d'un imaginaire collectif et exigeant un rapport aux œuvres comme expérience de soi au sein d'une communauté⁷⁸³ ». C'est pourquoi, prendre en compte une certaine manière de lire les œuvres dans une filiation avec les contes et les mythes de notre culture commune, accepter le bricolage comme mode de connaissance premier et le braconnage des œuvres à l'école, peuvent ouvrir des possibilités pour ces élèves qui cherchent des réponses face à leur souffrance. Il faut permettre un mode d'accès au savoir qui laisse une place à chacun, filles et garçons, pour se construire, ensemble, dans le partage de ce qui fait la singularité

⁷⁸² Boismare S., *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999, p. 89, cité dans Petit M., *op. cit.*, p. 65.

⁷⁸³ Fourtanier M.-J., « Mythe, lecture et patrimoine : lire le récit de Thérémène. Ou ce que la lecture subjective fait aux « classiques » », dans De Peretti I., Ferrier B., *op. cit.*, p. 228.

des lectures, des expériences. Il faut pour cela que l'expérience de lecture du professeur soit bien réelle et consciente de sa propre subjectivité, de son propre bricolage.

Le mode de pensée mythique, s'oppose, ou plutôt entre en concurrence avec le mode de pensée rationnel. Nous pensons que les différences entre lecture ordinaire et lecture littéraire peuvent s'expliquer par ce conflit. La lecture littéraire part bien des sentiments, des émotions du lecteur, comme le souligne G. Langlade⁷⁸⁴. Cependant, elle permet l'analyse des effets du texte par des éléments du texte, ou du contexte de réception. Dans la pensée mythique, que nous associons ici à la lecture ordinaire, la connaissance induite par le texte n'est pas expliquée, elle est. Mais nous savons que le discours scientifique exclut, *refoule* ce mode d'accès à la connaissance. Le rôle de l'école, parfois mal compris, est bien de rendre conscient et objectivable les effets du texte sur le lecteur singulier. Là est la lecture critique, savante. Comme le bricoleur n'explique pas mathématiquement la manière dont il a conçu telle étagère, alors que l'ingénieur pourra montrer des calculs, des schémas, le lecteur ordinaire peut décrire un certain nombre d'effets, peut donner du sens au texte mais ignore le raisonnement qui le mène à ce sens. Dans tous les cas, il nous semble important de percevoir que la prise en compte de la lecture subjective implique d'accepter le braconnage des textes et de laisser une place à une interprétation qui n'est sans doute pas moins légitime que celle du professeur dans sa singularité.

Ainsi, la lecture littéraire peut être considérée comme le passage d'une pensée mythique, qui produit un savoir inconscient, incorporé au sujet à son insu, à une objectivation de ce savoir, objectivation plus conforme à la pensée scientifique. La lecture littéraire elle-même est donc à mi-chemin entre la pensée mythique et la pensée scientifique. Une telle conception a nécessairement des implications didactiques.

⁷⁸⁴ Langlade G., « La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments », dans extrait du séminaire national : *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, 23, 24 et 25 octobre 2000.

Chapitre 9 : Implications didactiques

*La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi
mais une des voies royales conduisant à
l'accomplissement de chacun.*

Tzvetan Todorov⁷⁸⁵.

La lecture est liée à la connaissance. D'une part, nous lisons avec ce que nous sommes ; notre faculté à combler les *blancs* du texte permet de le comprendre d'une manière singulière. Ce qui est mis en jeu dans la lecture est notre savoir sur le monde, mais aussi nos connaissances culturelles au sens large. D'autre part, la lecture génère des connaissances nouvelles, connaissances sur le monde et sur soi, connaissance de l'autre. Cependant dans le cadre de l'école, et surtout lorsqu'il s'agit de jeunes lecteurs, le savoir que la lecture apporte peut être un peu différent, il est parfois purement scolaire et souvent technique et l'on doit le mémoriser. Les élèves de lycée professionnel sont conscients du fait que l'absence de lecture est un des facteurs qui les amène à être orientés dans des filières qu'ils n'ont pas toujours choisies.

Nous avons vu que la lecture, ici envisagée comme lecture de récits, sert à quelque chose. Le lecteur en fait un usage. Pourtant, l'usage du texte est souvent différé et parfois inconscient. Il est un matériau de base avec lequel le lecteur-bricoleur pense et agit. En ce sens, nous pouvons dire que c'est en faisant usage de ce matériau qui lui appartient en propre que le lecteur devient sujet.

⁷⁸⁵ Todorov T., *La Littérature en péril*, op. cit., p. 25.

Nous postulons que les problèmes d'apprentissage des élèves de lycée professionnel et leur méfiance vis-à-vis de la lecture sont liés à un décalage entre ce que l'école demande, ce que l'élève en comprend et sa manière réelle de vivre la lecture. Ces trois paramètres conjugués donnent lieu à des confusions très inconfortables qui découragent les élèves de l'activité de lecture pourtant profondément liée à l'humanité. Nous avons vu que l'école abandonne parfois la lecture de récits pour les élèves qui, à notre avis, en ont le plus besoin.

Nous proposons d'examiner les résultats de notre travail sur trois ans sous l'angle du plaisir de lire et de la perception de soi lisant afin d'en dégager des propositions didactiques. Nous identifions trois usages de la lecture en situation scolaire. Bien sûr, la typologie présentée n'est pas une typologie statique : un même élève oscille parfois entre les trois usages. Mais ces remarques permettront d'engager une discussion sur ce que peut faire l'école pour ces jeunes et pour rendre à la lecture sa dimension humaine et ancestrale.

A. Plaisir de lire et perception de soi lisant

Il convient, avant toute spéculation didactique, de faire le point sur les résultats obtenus en trois années. Nous avons analysé les corpus des élèves et ce que leur manière de lire dit des effets de la lecture. En revanche, nous n'avons pas encore abordé frontalement les changements éventuels dans le plaisir de lire des élèves et leur perception de *soi lisant*. C'est pourquoi nous proposons ici une synthèse des résultats comparatifs des deux classes, appréhendés de manière globale mais aussi en revenant sur les portraits des élèves sélectionnés pour notre étude qualitative.

Lire pour aimer lire...

Au risque de formuler une évidence, nous soutenons que pour aimer la lecture, il faut lire. Le pari qui était le nôtre au début de notre travail était que la fréquentation assidue des livres et des récits favorisait la lecture elle-même, et l'expérience de lecture. Ainsi, sans doute, quelques élèves auraient-ils le désir de lire pour eux-mêmes. L'expérimentation menée avec la classe de vente insistait donc particulièrement sur la lecture intégrale et la réception personnelle des œuvres. Dans la classe de secrétariat, le livre n'est pas banni bien sûr, en revanche, l'importance accordée à la lecture d'œuvres entières est moindre et les livres étudiés le sont souvent sous forme d'extraits. Or, que s'est-il passé ?

Globalement, si l'on compare les résultats des enquêtes sur les trois ans et sur les deux classes, nous notons des différences importantes en termes de quantité de livres lus et surtout en termes de perception de la lecture.

L'étude des quantités de livres lus est révélatrice. En Seconde, aucun élève de la classe de vente ne se dit grand lecteur, ils sont deux en Terminale⁷⁸⁶. En revanche, quatre élèves de secrétariat se disent grands lecteurs en Seconde, ils sont deux en Terminale⁷⁸⁷. En outre, la quantité de livres lus par les grands lecteurs en secrétariat a sensiblement diminué pour être dépassée par celle des

⁷⁸⁶ Annexes I, B, 2, première année, question 6 et troisième année, question 1.

⁷⁸⁷ *Ibidem*.

élèves de la classe de vente. Il s'agit là, pour nous, d'un véritable retournement de situation. Si l'on observe plus finement les élèves sélectionnés, nous constatons un fléchissement très net des lectures des élèves en classe de secrétariat. Nous avons constaté que les lectures personnelles de ces élèves, jouant de la reproduction de schémas attendus, finissent par les lasser, ce qui explique en partie l'abandon progressif de la lecture, nous l'avons vu. Pourtant, nous pouvons être plus précise en observant l'inversion des tendances exprimées en Seconde pour la classe de vente. De notre point de vue, les lectures scolaires proposées pendant ces trois ans jouent un rôle capital. D'une part, elles sont plus nombreuses et les élèves se voient proposer d'autres objets culturels liés aux récits : des œuvres cinématographiques ou théâtrales en particulier⁷⁸⁸ ; d'autre part, la réception des œuvres, quelles qu'elles soient, est systématiquement interrogée⁷⁸⁹. Nous avons en effet considéré, comme le fait Sylviane Arh dans son travail, « qu'accompagner l'élève dans la construction d'une posture de lecteur autonome et critique peut emprunter d'autres chemins que celui d'un travail sur le texte⁷⁹⁰ ». Ainsi, pensons-nous que cette sollicitation constante de la réflexion des élèves, le plus souvent en autonomie, leur permet de modifier leur rapport à la lecture. Le corpus des œuvres personnelles lues par les élèves ne se modifie pas franchement sur les trois ans. En revanche, le positionnement des élèves face aux œuvres change. C'est donc la lecture scolaire et les œuvres légitimes qui permettent ce mouvement.

D'une manière générale, les termes employés pour évoquer la lecture dans la troisième enquête sont sensiblement différents d'une classe à l'autre⁷⁹¹. Cela aussi est imputable, en partie au moins, aux habitudes scolaires établies pendant ces trois ans. La différence qui nous semble la plus significative est liée à la présence, dans la classe de vente, de termes relevant de l'introspection⁷⁹² et de la

⁷⁸⁸ Ils voient *Antigone* en Seconde ainsi qu'une pièce réalisée par des jeunes de leur âge, sur le thème de l'exclusion ; une pièce de Molière en Première, ils étudient *Le discours d'un roi* en Terminale, etc.

⁷⁸⁹ Rappelons que les lectures donnent lieu à des débats entre pairs ou en séance introductive avec le professeur, des écrits autonomes sont réalisés régulièrement, voir à ce sujet le chapitre 4, B, de la deuxième partie de la thèse.

⁷⁹⁰ Ahr S., *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, expérimentations et réflexions*, Grenoble, CRDP, 2013, p. 125.

⁷⁹¹ Annexe 1, B, 2, troisième année, question 5.

⁷⁹² Nous relevons par exemple les termes suivants : « personnel », « émotionnelle », « rappeler quelque chose », *Ibidem*, items 12 à 14.

réflexion que suscite la lecture⁷⁹³. Ces termes nous semblent témoigner d'une lecture qui permet la création, ou plutôt la prise de conscience de son intériorité. La lecture est alors rencontre de soi par l'intermédiaire de l'autre qui nous permet ce voyage. Ce dernier est d'ailleurs apaisant : la lecture « détend, calme, repose » et un élève s'exclame « laissez-moi lire tranquille⁷⁹⁴ ! », exprimant peut-être le besoin de solitude pour apprécier les effets de ses lectures. En revanche, si nous observons les termes utilisés dans la classe de secrétariat, nous pouvons définir la lecture de ces élèves davantage comme une évocation de soi. Dix occurrences sont orientées dans ce sens contre trois en classe de vente⁷⁹⁵. L'apaisement est alors moindre⁷⁹⁶. La lecture permet donc particulièrement aux élèves de la classe de vente de trouver des éléments rassurants, ou d'affronter leurs peurs. Ce sont les fonctions que Bruno Bettelheim attribue aux contes. Finalement, c'est la fonction que l'on peut, ici, attribuer à la littérature d'une manière plus générale.

En outre, si nous observons la définition du *bon cours de français* dans les deux classes, nous constatons que la place du livre y est tout à fait différente⁷⁹⁷. Nous pouvons globalement dire que pour les élèves de la classe de vente, le bon cours de français est dialogué et basé sur des textes et des œuvres qui permettent la réflexion. Dans la classe de secrétariat, si le bon cours est aussi dialogué, il s'articule davantage autour de textes dont on étudie la structure. Le professeur y prend beaucoup plus de place que dans la classe de vente. Et pour cause, dans cette dernière, le professeur a tenté de faire dialoguer les élèves entre eux et de les rendre autonomes dans leurs discours sur les œuvres. La conception du cours de français et de la lecture est donc en partie conditionnée par l'expérience que fait l'élève, de la lecture et de son enseignement. Globalement, nous pouvons dire que pour aimer lire, il faut fréquenter les œuvres.

⁷⁹³ *Ibid.*, *Items* 7 et 8 en plus, bien sûr, des *items* 1 à 6 qui concernent la lecture pour apprendre et se cultiver.

⁷⁹⁴ *Ibid.*, *items* 15 à 23.

⁷⁹⁵ *Ibid.*, classe de vente, *items* 9 à 11 et classe de secrétariat, *items* 8 à 14.

⁷⁹⁶ Nous avons six occurrences liées à l'apaisement en secrétariat contre 11 en vente, alors qu'il y a moins d'élèves en vente. *Ibid.*, classe de secrétariat *items* 15 à 18.

⁷⁹⁷ *Ibid.*, question 6, les *items* 1, 2 et 3 de la classe de vente abordent la question des œuvres alors que nous n'avons qu'un *item* sur le sujet dans la classe de secrétariat.

... Et se percevoir comme sujet lecteur

La lecture et la possibilité de parler des œuvres, des émotions ou des réflexions qu'elle suscite ont pour effet, à moyen ou à long terme, d'aider les jeunes à se construire et à grandir. Cela permet la formation du sujet. Nous rejoignons ici une question du programme de Seconde baccalauréat professionnel dont nous avons déjà parlé et qui nous semble fondamentale pour le métier d'enseignant de français : « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire⁷⁹⁸ ? ». Certains professeurs estiment, dans notre enquête liminaire, que la question peut être posée directement aux élèves. Il nous a fallu une thèse entière - trois ans d'observation - pour constater qu'effectivement la lecture et la prise en compte de la lecture réelle à l'école permet la construction du sujet.

Ce sont les autobiographies de lecteurs qui nous semblent les plus adaptées pour observer ce changement de positionnement des élèves. Globalement, les autobiographies de lecteurs des élèves des deux classes diffèrent nettement. Les élèves de la classe de secrétariat font des textes beaucoup plus courts mais surtout la moitié d'entre eux évoquent une rupture au lycée ou à la fin du collège dans leur parcours de lecteur, ce que nous avons largement constaté lors des derniers entretiens. Ces ruptures sont négatives, les élèves arrêtent de lire ou ralentissent leur rythme de lecture. Les deux grandes lectrices par exemple, Anaïs et Julie, s'estiment moyennes lectrices en troisième année. Certes, le volume de livres qu'elles lisent les place, de notre point de vue et au regard de l'ensemble des élèves des deux classes, parmi les plus grandes lectrices. En revanche, la quantité de livres lus diminue, comme pour l'ensemble des élèves, et surtout elles ne se perçoivent plus grandes lectrices. C'est donc bien la perception de *soi lisant* qui a changé. Dès la classe de première nous notons que cette perception de la lecture ce modifie. Certains élèves de la classe de secrétariat mettent à part la lecture personnelle. Lors de l'entretien par exemple, Lisa explique qu'elle ne se considère plus lectrice car elle ne lit que des mangas⁷⁹⁹.

⁷⁹⁸ BO Spécial N° 2 du 19 février 2009, p. 2.

⁷⁹⁹ Annexe IV, B, 2, Secrétariat, Lisa, *items* 22 à 25.

Or, dès le début de notre recherche, nous souhaitions conjurer ce divorce entre la lecture personnelle et l'école. Trop d'élèves peuvent, comme le constate pour son propre compte M. Petit, dire :

Jamais je n'ai eu la chance, dans ces années, de tomber sur l'un de ces enseignants qui vous feraient croire que les classiques ont été écrits juste pour vous, qu'ils sont frais comme un œuf du jour. [...] L'école m'a rarement donné l'idée que ce qui était enseigné pouvait me concerner⁸⁰⁰.

Or, nous sommes convaincue que l'école peut être initiatrice d'un engouement pour la lecture. La question qui se pose à nous au moment de l'élaboration de notre travail n'est pourtant pas celle de la qualité de l'enseignant lui-même mais plutôt de ce que porte l'ensemble du système éducatif. En effet, la rupture ou la difficulté scolaire sont des éléments importants de l'orientation en lycée professionnel et vont de pair avec une rupture dans la lecture. Nous avons constaté dans les autobiographies de lecteurs et dans les entretiens que les élèves non-lecteurs ne l'ont pas toujours été⁸⁰¹. Donner à lire des œuvres complexes, ouvertes sur le monde et appartenant au patrimoine, au sens large, devait permettre de conjurer le mécanisme qui mène à la rupture. Plus encore, impliquer la réflexion de l'élève et accepter sa position de sujet lecteur et d'être pensant devaient amener à un repositionnement face au savoir. Sur l'ensemble de ces domaines, les résultats sont modestes mais bien réels. En effet, des différences sensibles existent entre les deux classes qui montrent que le dispositif sur trois ans permet d'améliorer la situation de ces jeunes face à la lecture, au moins d'éviter les ruptures en favorisant un rapport plus positif face aux œuvres.

S'il y a bien évocation de ruptures dans les autobiographies de lecteurs des élèves de la classe de vente, elles sont plutôt positives. Plusieurs élèves expliquent qu'ils avaient perdu le goût de lire mais qu'ils sont en train de le retrouver. Certes, le lien direct avec les œuvres proposées à l'école n'est pas toujours fait et les élèves ne sont pas *que* des élèves : les rencontres avec des amis, les discussions avec la famille jouent un rôle qui échappe à notre étude. En revanche, nous estimons que les possibilités offertes en classe permettent une disposition favorable du sujet qui peut alors parler de livres et accueillir la parole de l'autre.

⁸⁰⁰ Petit M., *Une Enfance au pays des livres*, op. cit., p. 63.

⁸⁰¹ Nous avons expliqué cela dans notre première partie, chapitre 2, B, « École et rupture dans la lecture ».

Le cours de lettres peut avoir, même modestement ou de façon circonstancielle, des effets sur la posture du sujet face à l'objet culturel. L'observation des autobiographies de lecteurs montre, en outre, que les élèves de vente envisagent davantage leur rapport à la lecture dans la diachronie. Certains élèves, par exemple, séquent leur autobiographie de manière évolutive : à huit ans, adolescent, aujourd'hui. Ils montrent alors qu'ils s'estiment sortis de l'adolescence. Ainsi, constatons-nous que la plupart des élèves estiment avoir grandi. En revanche, les élèves de secrétariat, pourtant davantage lecteurs en Seconde, font des textes très laconiques et n'abordent pas du tout le passage à l'âge adulte qu'évoquent les élèves de l'autre classe.

Cette perception différenciée de *soi lisant*, de soi sujet lecteur, est liée à la prise en compte de la lecture subjective des élèves. Un élève raconte qu'avec le temps, il a *appris à prendre du plaisir à lire* et il fait le lien entre ce plaisir et la polysémie des textes qu'il apprend à « décrypter » en classe. Il nous semble, en effet, plus enthousiasmant de lire les textes pour soi et de partager sa lecture dans le cadre du cours, d'aborder alors les questions de grammaire ou de stylistique qui prennent sens, plutôt que de lire en fonction des attentes supposées de l'école. La rupture se fait donc positivement parce que la démarche elle-même est en rupture avec l'expérience parfois douloureuse de la lecture à l'école. Ainsi, la lecture, lorsque l'école en permet un usage personnel, sert-elle à grandir. Globalement, nous comptabilisons six évocations de rupture positive sur quinze autobiographies de lecteurs dans la classe de vente. Les élèves qui arrêtent de lire, le font de manière plus progressive : si Quentin arrête clairement de lire, trois autres élèves évoquent un abandon progressif de la lecture « de romans » au profit d'autres lectures, les journaux ou magazines en particulier comme on le voit pour Théo⁸⁰².

Ces autobiographies de lecteurs nous montrent également que la lecture n'est plus un tabou et même les garçons, dont nous avons vu la retenue face à la lecture, en parlent volontiers. Ils ont trouvé un compromis entre leur culture - parfois fort éloignée des livres - et une certaine « utilité » de la lecture. Cela est manifeste, par exemple, au ton de ces autobiographies. La manière de se présenter comme lecteur ou même comme non-lecteur a changé et le positionnement de

⁸⁰² Annexe V, B, 1, Théo. Pour Quentin, nous savons qu'il arrête de lire car il se sent dévalorisé en lycée professionnel. Il l'explique dans le deuxième entretien, annexe IV, B, 2, vente, Quentin, *items* 24 et 25.

chacun est plus nuancé. Alors que les élèves de Seconde se positionnent immédiatement et de manière relativement radiale, les élèves de Terminale vente présentent leur relation face à la lecture même lorsqu'ils n'aiment pas lire. Par exemple, Florian donne un titre à son autobiographie de lecteur de Terminale : « ma vie en tant que lecteur⁸⁰³ ». Celui-ci le positionne dans une dynamique différente de celle de Seconde dans laquelle il insistait sur son dégoût pour les livres⁸⁰⁴. Il parle de ses « premiers vrais pas dans la lecture » et il semble moins gêné d'en parler. D'ailleurs, il regrette de n'avoir pas pu écrire davantage⁸⁰⁵. Mégane, qui semblait peu enthousiasmée par ses lectures en Seconde, se positionne comme « étudiante⁸⁰⁶ ». Ici, nous voyons bien que la lecture n'est pas l'enjeu majeur pour elle. Ce qui compte, c'est la construction de sa propre identité et nous pensons que la réflexion induite par le cours de littérature participe de cette construction.

Alors que les six élèves sélectionnés de la classe de secrétariat disent arrêter de lire l'année de Terminale et qu'une seule envisage vraiment et avec enthousiasme, les vacances qui lui laisseront du temps pour lire, les élèves de la classe de vente parlent plus positivement de leur avenir avec les livres. Ils regardent les années écoulées de manière plus positive. Lorsque nous interrogeons Florian, par exemple, sur les lectures scolaires, il explique qu'il était possible de lui en proposer davantage « dans le même style » et s'il reste non-lecteur, il reste vague sur ses projets d'avenir, sans fermer la porte à d'éventuelles lectures⁸⁰⁷. De même, Nous retiendrons l'expression de Julien à la fin du dernier entretien « les livres au lycée, c'était bien quand même⁸⁰⁸ ! » et les raisons pour lesquelles il a aimé ces livres : les thèmes qu'il estime plus adultes qu'au collège. Selon nous, ce ne sont pas les thèmes mais la manière de questionner les œuvres dans ce qu'elles apportent à chacun qui est « plus adulte » et valorisante pour les élèves. Mégane explique que si elle aime lire, elle aime « encore mieux » l'étude qui suit la lecture

⁸⁰³ Annexe V, B, 1, Florian.

⁸⁰⁴ Annexe V, A, 1, Florian. Le lexique utilisé, en effet, relève de ce dégoût : « détester », « déteste », « dégoûte ».

⁸⁰⁵ Annexe V, B, 1. Nous avons laissé 30 mn dans les deux classes pour écrire cette autobiographie de lecteur. Nous regrettons de n'avoir pas laissé plus de temps aux élèves pour recueillir tout ce qu'ils avaient à dire. La contrainte méthodologique permet néanmoins de constater les priorités des élèves. En outre, le positionnement qui est le leur est comparable.

⁸⁰⁶ *Ibidem*, Mégane.

⁸⁰⁷ Annexe IV, B, 3, classe de vente, Florian, *item* 35 et 36.

⁸⁰⁸ *Ibidem*, Julien, *item* 67.

et qui touche à la « signification⁸⁰⁹ ». C'est la raison essentielle de l'absence de rejet de la lecture que nous constatons en Terminale dans cette classe : comme le dit Mégane, « on se sent concerné par les livres⁸¹⁰ ». Or, il n'a pas été question de dire aux élèves que les situations trouvées dans les livres ressemblent à celles qu'ils connaissent, comme le suggère David lors de l'entretien⁸¹¹. Nous avons tenté de laisser les œuvres résonner en chacun, de prendre le temps pour cela et de faire émerger les impressions et les interprétations des lectures singulières. À ce propos, il est à noter que l'étude de *L'Étranger* en Terminale permet aux élèves de bien saisir la liberté qui est la leur. C'est l'ouvrage le plus cité dans les autobiographies de Terminale baccalauréat. Il donne lieu à de nombreux débats et à des réinvestissements des œuvres lues pendant les trois ans⁸¹². Finalement, cette œuvre fait grandir les élèves de vente comme elle a fait grandir leur professeur à l'époque de sa lecture⁸¹³.

Ainsi les deniers éléments d'analyse nous permettent-ils de mesurer un écart entre les deux classes au niveau de l'appétence pour la lecture et du positionnement face aux textes. En outre, l'estime de soi comme sujet lecteur s'inverse. Les élèves de vente acceptent plus volontiers de parler des œuvres et de se raconter à travers leurs lectures ou leurs goûts pour les textes. Si la situation de ces élèves n'a pas radicalement changé, si les élèves non-lecteurs le restent, une majorité d'élèves ont un regard positif sur les œuvres et ont compris en quoi elles pouvaient être source de réflexion et de plaisir. Outre le dispositif qui permet de prendre en compte la lecture singulière des œuvres en classe, il nous semble que ce qui change est l'usage que les élèves font des textes qu'ils lisent en contexte scolaire. Nous identifions trois usages des textes scolaires qui permettent de saisir les axes sur lesquels il est possible d'agir en classe.

⁸⁰⁹ Annexe IV, B, 3, vente, Mégane, *item* 6.

⁸¹⁰ *Ibidem*.

⁸¹¹ Annexe IV, A, 2, *items* 2 et 3.

⁸¹² Nous avons noté la question de la descente aux enfers, abordée en Seconde et réinvestie sans l'intervention du professeur en Terminale, mais nous notons également un intérêt accru pour les métaphores et la polysémie de l'œuvre.

⁸¹³ Nous voyons effectivement, à travers le journal du professeur, que cette œuvre l'a marquée lors de son adolescence et nous avons expliqué que le choix de cette œuvre en classe n'est sans doute pas un hasard. Il peut être interprété comme un choix lié, inconsciemment, à ce qu'il cherche à faire avec ses élèves : les faire grandir. Annexe IV, A et chapitre 6.

B. Trois usages du texte scolaire

Les matériaux récoltés permettent de saisir comment les élèves lisent les œuvres personnelles. La lecture scolaire peut agir en fonction de ces manières de lire et de ce que nous avons mis en évidence de la corrélation entre lecture et pensée mythique. Dans le cadre scolaire, trois usages peuvent être identifiés sur lesquels nous pouvons agir. La lecture littéraire, objectivant le savoir sur le monde et sur soi porté par la lecture subjective, se trouve à l'intersection de ces trois usages. Le rôle de l'école peut donc être de mettre en place des situations didactiques permettant aux élèves de se positionner entre ces trois usages.

Lire pour l'école

Bien évidemment, le premier usage concerne directement celui du contexte : l'école. Lire à l'école, est-ce lire ? La question peut sembler provocatrice. Pourtant, bien des écrits déjà ont dénoncé les travers d'un enseignement souvent techniciste et artificiel. Le lecteur scolaire est un lecteur contraint nous dit Annie Rouxel⁸¹⁴. Ainsi, comme nous l'avons montré à propos de la lecture d'œuvres patrimoniales, les élèves lisent-ils parfois sans conviction. Sofia explique, par exemple, que si elle lit les œuvres scolaires, c'est bien « parce qu'il y a un contrôle à la fin [...et que ses] parents, ils sont trop durs avec ça⁸¹⁵ ». Les œuvres proposées en classe font partie d'un patrimoine qui ne leur semble que scolaire. Max Roy explique, en effet, que « l'usage social des textes ou plus exactement la socialisation de la lecture⁸¹⁶ » conditionne l'appropriation des œuvres. Or, l'usage social du livre n'existe pas pour ces élèves, ils ne perçoivent pas d'intérêt particulier à lire des œuvres qui ne sont utiles qu'à l'école. Plusieurs élèves avouent n'avoir jamais lu de livres pour l'école. Ils se contentent d'un résumé pour le contrôle de lecture.

⁸¹⁴ Rouxel A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *op cit.*, p.140.

⁸¹⁵ Annexe IV, B, 1, secrétariat, Sofia, *items* 36 et 37. Cet exemple a été traité aux rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Cergy-Pontoise, 2013, à paraître.

⁸¹⁶ Max Roy, « De la lecture comme invention », dans Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (*dir.*), *Le Texte du lecteur*, volume 2, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 49.

Or, nous avons vu que la pensée mythique était très active dans la manière intime de s'approprier les œuvres. Le rôle de l'école face à cette pensée mythique, intuitive, qui agit lors de la lecture est de rendre rationnelle, d'objectiver, l'interprétation des textes. Le maniement d'outils théoriques ou stylistiques permet de mettre des mots sur des effets. La pensée scientifique, rationnelle, organise et crée des outils pour les expliquer. Dans la pensée mythique : on sait, parce que c'est comme cela. La connaissance est comme « révélée », elle est intuitive et empirique et ne nécessite pas de validation, sinon par l'épreuve des faits.

Ainsi, la pensée scolaire est-elle dénuée de sens pour un certain nombre d'élèves alors qu'elle semble être la seule « légitime ». La réussite scolaire est intimement liée à cette rationalité qui ne peut pourtant être considérée comme le seul accès à la connaissance. Les élèves qui n'utilisent le texte qu'à l'école ou que comme l'école leur demande de l'utiliser, mettent donc de côté leur expérience, leurs sentiments, leurs émotions pour aller du côté du savoir, technique ou historique. La lecture « sert à savoir des choses », à avoir de la « culture générale », afin d'avoir un bon métier, de pouvoir soutenir une conversation. Dans la dernière enquête, nous trouvons à ce sujet, neuf occurrences dans la classe de vente et huit en secrétariat⁸¹⁷. Plus précisément, Quentin, dans l'entretien de Première, dévoile que s'il lit les œuvres scolaires au collège, c'est parce qu'il place de l'espoir dans la lecture. Il lit parce qu'il pense aller dans une série L ou en STG. Lorsqu'il rejoint le lycée professionnel, il ne perçoit plus d'intérêt à la lecture⁸¹⁸. De même, dans la dernière autobiographie de lecteur de Théo, nous percevons très bien la manière dont il considère la lecture de fiction. Elle est pour lui une affaire d'enfant. En devenant adulte, il abandonne la lecture de romans, qu'il juge inutile, au profit de revues professionnelles ou de magazines de reportage. L'usage qu'il fait de la lecture est un usage uniquement scolaire. Il lit pour passer le baccalauréat. C'est le cas en particulier pour les garçons et les élèves les plus en difficulté scolaire. Il est possible que cet usage scolaire de la lecture persiste même lorsque le sujet sort de l'école. En effet, nous pouvons considérer que l'usage est le même si le lecteur lit pour sa *culture générale* ou

⁸¹⁷ Annexe I, B, 2, troisième année, question 5, *items* 1 à 6 en vente et 1 à 6 également en secrétariat.

⁸¹⁸ Annexe IV, B, 2, vente, Quentin, *items* 24 et 25.

pour *s'informer*. Il s'agit d'un usage pratique, voire prosaïque, de la lecture. Théo et Quentin se convertissent à cet usage⁸¹⁹.

Les non-lecteurs, nous l'avons constaté avec le cas de Florian, sont pourtant, parfois, des lecteurs scolaires. Ils ne font pas toujours l'expérience de la lecture telle que nous la concevons : impliquée, liée à l'émotion et au plaisir esthétique. Pourtant, même à l'école, certains vivent cette expérience. La contrainte peut générer une expérience de lecture. Dans le troisième entretien, Florian explique qu'il a aimé les livres proposés au lycée. Julien a offert *Pourquoi j'ai mangé mon père* à sa mère. Mégane explique ce qu'elle a compris d'elle-même et du monde qui l'entoure grâce à ses lectures scolaires. Si un film est parfois cité et prend le relais des lectures, globalement nous pouvons dire que c'est le travail de textes scolaires qui lui permet de grandir. Cependant, c'est bien parce que le texte, déjà, dépasse le cadre scolaire et que l'élève se l'approprie, qu'il en fait un autre usage, que la lecture prend cette dimension vitale.

Lire pour soi

La lecture pour soi est une lecture impliquée. Si la plupart des lectures procèdent de cet usage, il est rare qu'elles ne soient faites que de lui. La lecture est à la fois lecture tournée vers soi et vers l'autre, elle est expérience de l'altérité. Or, dans les cas étudiés, lire pour soi est une lecture tournée vers le contentement de soi-même, une lecture narcissique typique des lectures privées. Au plan théorique, cette lecture serait une lecture entièrement embourbée dans le *lu* ; en somme, une lecture que l'on pourrait presque qualifier de pathologique. Dans la réalité, elle est liée, comme nous le verrons, à d'autres usages et elle est indispensable à la construction du sujet lecteur. En effet, lorsque l'élève se désengage de la lecture à l'école, il ne peut pas accéder au plaisir de lire les œuvres scolaires. Plusieurs élèves soulignent, qu'ils ont besoin que la lecture leur parle⁸²⁰. Ainsi peuvent-ils en faire un usage personnel, elle leur sert dans leur intimité ou dans leur vie quotidienne.

⁸¹⁹ Par exemple, Théo explique qu'il lit avant un voyage pour connaître la région dans laquelle il s'aventure, Quentin explique qu'il lit sur internet des recettes et des astuces de cuisine. Annexes V, B, 1, Théo et Quentin.

⁸²⁰ C'est le cas, par exemple, de Mégane, annexe IV, B, 3, B, Vente, Mégane, *items* 6 et 12.

Lire pour soi est donc très lié à la pensée mythique car la lecture est alors apprentissage de la vie ou de soi, sans que cet apprentissage ne soit bien établi : il est souvent circonstanciel et ne se réfléchit pas. Il nous semble que cette lecture est typiquement celle de Camille lorsqu'elle pense « apprendre des choses » dans ses lectures d'histoires vraies. Nous avons vu qu'elle satisfait une pulsion narcissique. Cet usage de la lecture explique pourquoi Camille n'accède pas du tout à d'autres modes de lecture. Nous voyons là une certaine incapacité de la lecture scolaire à lui ouvrir des horizons nouveaux. La lecture pour soi, dans son cas, empêche le partage, et a pour effet la stagnation du sujet qui n'apprend rien ni de lui, ni du monde, contrairement à ce qu'il pense parfois.

À l'opposé de cette lecture narcissique, la lecture du *fugueur* est aussi une lecture pour soi. Au plus fort de cette posture, en effet, le lecteur cherche un soulagement personnel face à une situation ou un moment de sa vie qu'il cherche à fuir. S'il sort bien de lui-même, l'usage qu'il fait de la lecture est bien un usage centré sur la satisfaction de ses besoins personnels. Ce lecteur n'a pas plus de distance que le lecteur narcissique. L'exemple le plus parlant de cette posture est sans doute celui d'Anaïs. Dans le premier entretien, nous avons observé des éléments très concrets pour saisir les raisons de son enthousiasme pour la lecture : elle lui permet l'évasion. Elle l'affirme dès le début de l'interview, la lecture lui permet de « s'identifier aux personnages, faire des choses qu'on ne peut pas forcément faire dans la vie de tous les jours⁸²¹ ». Dans ce sens, « les personnages fantastiques qui ont du pouvoir » lui offrent la possibilité d'une évasion du quotidien : « on aimerait bien vivre des choses comme ça...⁸²² ». Alain Schaffner situe cette posture « dans le troisième régime de lecture, le " lu " ⁸²³ ». Dans ce cas, la lecture est un prétexte pour « vivre par procuration certaines situations fantastiques⁸²⁴ ». Elle est donc bien une lecture tournée vers soi. Or, cette posture, très présente chez Anaïs, l'empêche d'accéder à une lecture plus distanciée à l'école. Si l'on observe ce qu'elle dit des œuvres scolaires, nous ne trouvons aucune ouverture pour qu'elle y adhère ou prenne de la distance. Par exemple, à

⁸²¹ Annexe IV, B, 1, Secrétariat, Anaïs, *item 1*.

⁸²² *Ibidem*, *item 3*.

⁸²³ Schaffner A., « « La Pâte de vie » la recherche des émotions du lecteur dans les romans de XX^e siècle » dans Jouve *L'Expérience de lecture*, *op. cit.*, p. 134.

⁸²⁴ *Ibidem*, p. 132.

propos de la lecture de *L'Étranger*, elle explique que la littérature n'est pas efficace pour défendre des idées :

Et puis bon à la fin on voit bien qu'il veut dénoncer le racisme et l'injustice mais bon...je trouve que c'est pas un bon moyen pour dénoncer... je trouve pas que ça changera les choses... l'écriture comme ça.... J' préfère quelque chose de plus... plus grand pour dénoncer ce genre de chose⁸²⁵.

Embourbée dans sa lecture évasion, elle ignore et refuse même d'attribuer à la littérature d'autres fonctions que celles-ci. Pour elle, un argumentaire vaut mieux que la fiction ou la métaphore.

Dans les cas les plus poussés, qu'elle soit évasion ou écoute de soi, la lecture tournée vers soi enferme le lecteur dans sa propre vie et ne permet pas l'expérience de l'altérité. La lecture littéraire a pourtant besoin de cette posture car une lecture désengagée, nous l'avons vu, ne produit pas de lecture littéraire intéressante ; le lecteur reste extérieur aux textes. En revanche, si le lecteur fait un usage trop narcissique de la lecture, il n'arrive pas à prendre une distance suffisante pour accéder à la lecture scolaire. Nous retrouvons la définition de la lecture littéraire de J.-L. Dufays : elle est un va-et-vient dialectique entre distance et implication. On perçoit alors un peu mieux ce qu'il advient des possibilités et des nécessités de la lecture à l'école. Pourtant, il reste un autre pôle de l'usage de la lecture scolaire, qui n'est pas moins important : la lecture pour l'autre.

Lire pour l'autre

À l'opposé de la posture tournée vers la satisfaction narcissique et fantasmatique, lire pour l'autre est une posture assez rare si elle est l'unique attrait de la lecture. Pourtant, certaines déclarations d'élèves nous permettent d'entrevoir ce mécanisme à l'œuvre et ses effets. Lire pour l'autre n'est pas toujours lire en l'autre, se lire en l'autre, expérience d'altérité. Lire pour l'autre, ici, est pris dans son acception la plus forte : lire parce que le regard de l'autre est important et il me l'impose.

⁸²⁵ Annexe IV, B, 3, Secrétariat, Anaïs, *item* 39.

D'une manière générale, nous pouvons considérer que beaucoup de lectures sont liées à l'autre. La lecture est, en effet, souvent une réponse au conseil d'un pair. Dans ce sens, lire est à la fois partage et abnégation de soi pour l'autre. Dans les lectures des élèves, cet usage de la lecture permet l'intégration dans un groupe. Plus largement, c'est sans doute ce qui fonde la littérature pour adolescents, nous l'avons vu. Plus spécifiquement, par exemple, Julien lit des mangas avec beaucoup d'assiduité car ce sont ses relations avec son frère et un groupe d'amis qui sont en jeu.

Cette lecture permet l'intégration dans un groupe de pairs et en ce sens, elle peut être de l'ordre du rite initiatique, ou du rite d'intégration. Ainsi, par exemple, pouvons-nous comprendre le cas de Quentin⁸²⁶. Il est interne dans une cité scolaire où se côtoient les élèves du lycée professionnel, du lycée général et technologique et même des étudiants. La lecture lui permet d'entrer dans une communauté plus vaste que celle, parfois mise à l'écart, du lycée professionnel. Nous savons que Quentin a été orienté par défaut et qu'il rêve d'entrer au lycée général. Parler des œuvres littéraires lui permet d'entrer dans un groupe qu'il considère plus riche. Ainsi, déclare-t-il être impatient de lire *Candide*. Il raconte : « *Candide*, on a lu juste les premières pages et c'est bien écrit. Ça fait plus Première, c'est pas un livre de gamin⁸²⁷ ! » La valeur attribuée aux œuvres scolaires dépend de ses pairs et conditionne son intégration dans le milieu de la cité scolaire. Il découvre alors le potentiel de la lecture : « on peut partir loin en fait, on peut beaucoup réfléchir, donc ça doit être bien⁸²⁸ ! ». Quentin se trouve valorisé grâce à la littérature et grâce à ce que M. Petit appelle l'« intersubjectivité gratifiante⁸²⁹ ». Dans le cas présent, la lecture est favorisée par l'influence que subit le sujet. Quentin nous confiera plus tard avoir lu *Madame Bovary*, et vu le film *Orange Mécanique* pour ces mêmes raisons. Mais nous ne doutons pas que, s'il n'y trouve pas d'autres satisfactions que celle de plaire à un groupe, il arrêtera la lecture. D'ailleurs, dans l'autobiographie de lecteur de Terminale, il explique qu'il ne lit plus que des livres utiles comme « la cuisine pour les nuls⁸³⁰ ». Cette

⁸²⁶ Cet exemple est traité lors des rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Cergy-Pontoise, 2013, à paraître.

⁸²⁷ Annexe IV, B, 2, vente, Quentin, *item 12*. On voit aussi cela *item 6* alors qu'il parle de *Frankenstein* avec un camarade du lycée général.

⁸²⁸ *Ibidem*, *item 20*.

⁸²⁹ *Éloge de la lecture, op. cit.*, p. 29.

⁸³⁰ Annexes V, B, 1, Quentin.

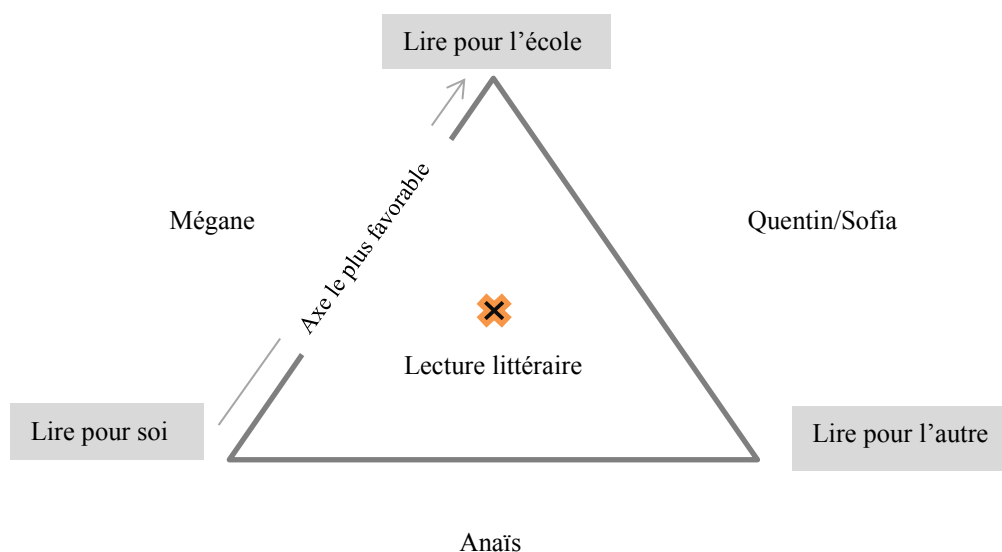
remarque montre qu'il est encore dans la démonstration de soi : il a besoin du regard des autres pour exister. En effet, ce qu'il veut signifier ici, c'est qu'il vit seul dans un appartement. S'il lisait pour lui-même et dans une relation à l'école qui lui permette d'envisager la lecture comme une création de sens, nous pensons qu'il aurait lu davantage, que la lecture aurait pris une autre dimension, qu'il aurait peut-être trouvé des réponses pour se construire.

Bien évidemment lire pour l'autre peut être aussi lire en connivence, et il nous semble que les débats interprétatifs que nous avons organisés permettent d'orienter la lecture des élèves vers une lecture en communauté, valorisante et riche.

Modification des usages des textes

Pris séparément, les trois usages de la lecture scolaire ne permettent pas une construction satisfaisante du sujet lecteur. Dans les cas étudiés, nous pouvons interpréter l'abandon des lectures ou l'impossibilité d'adhérer à la lecture scolaire par un manque d'équilibre entre ces trois usages. Les élèves, s'ils ne se situent pas sur un pôle unique des usages de la lecture se situent souvent sur un axe – c'est-à-dire entre deux usages - et non dans le centre du triangle composé de ces trois usages, comme le montre la figure ci-dessous.

Fig. : De l'usage du texte scolaire.



Le plus souvent, le lecteur scolaire lit aussi pour l'autre. L'autre peut d'ailleurs être le professeur lui-même, à qui l'on fait confiance ou à qui l'on veut prouver quelque chose. Le lecteur scolaire lit pour ses parents, pour avoir de bonnes notes. C'est, par exemple, le cas de Sofia. Elle lit pour l'école et parce que ses parents sont sévères sur les devoirs non faits. Ainsi, pour que la lecture scolaire soit efficace, faut-il trouver un dispositif qui permette à l'élève de déplacer cet axe vers la lecture pour soi ; qu'il trouve un intérêt personnel à lire.

Les lectures narcissiques, elles aussi se situent sur un axe. Lorsque celui-ci se situe entre lire pour soi et lire pour l'autre, l'école a du mal à trouver une place pour équilibrer la lecture et permettre une prise de distance. C'est par exemple de cas d'Anaïs. Elle lit pour elle-même, nous l'avons vu, et ce qui se produit pendant ces trois années est un déplacement vers l'autre. Cela lui permet d'étoffer un vocabulaire spécifique à ses lectures personnelles et de les partager sur la toile⁸³¹. En revanche, même si, au terme de ces trois années, elle dit avoir aimé les lectures scolaires, nous n'avons pas trouvé d'éléments montrant qu'elle entre dans la lecture littéraire. Si nous examinons sa lecture de *L'Étranger* par exemple, nous avons vu qu'elle reste extérieure aux textes. La seule fonction qu'elle accorde à la littérature est l'évasion. Pour elle, *l'autre* c'est le personnage de l'histoire qu'elle

⁸³¹ Ce vocabulaire est très présent, en effet, dans la dernière autobiographie de lecteur, elle y parle de *bit-lit*, *dystopie* et de sa *PAL* (pile à lire), Annexe V, B, 2, Anaïs.

lit ou bien l'auditeur de ses résumés sur Internet⁸³². Or, si la lecture littéraire doit s'appuyer sur cette lecture intime pour rendre visible les effets de la lecture, il faut qu'un échange ait lieu qui permette de mettre à distance, sans la renier, l'implication subjective du lecteur. L'échange avec l'autre étant très ténu, Anaïs ne peut dépasser le stade de ses lectures actuelles, elle n'accède pas à une autre façon de lire.

L'axe le plus favorable à un déplacement vers la lecture littéraire est celui qui lie la lecture pour l'école et la lecture pour soi. Lorsque l'école propose une œuvre que le lecteur s'approprie, les apprentissages scolaires prennent sens. Les connaissances techniques – grammaticales et stylistiques - ne sont que des outils pour atteindre une certaine vérité sur le texte. Le bricoleur peut alors utiliser les outils à sa disposition pour construire son savoir. Le professeur peut aussi apporter de nouvelles connaissances qui viennent éclairer des interprétations intuitives. Le travail du professeur est allégé et facilité lorsque le lecteur adhère aux textes qu'il propose, il fournit alors les outils que l'élève s'approprie d'autant plus facilement que la proposition du professeur s'appuie sur un besoin de l'élève. L'implication subjective du lecteur, si elle est assez forte, permet d'arrimer les savoirs sur une expérience qui favorise la compréhension et le plaisir. La lecture littéraire est une découverte des potentiels de la lecture, elle permet de rendre conscients les effets de la lecture sur le lecteur. Ces effets sont sans cesse renouvelés. La lecture littéraire est une façon de jouir du texte à l'infini et d'en découvrir sans cesse de nouvelles facettes. Or, nous avons constaté le plaisir que prennent les élèves lorsqu'ils découvrent la polysémie des textes, lorsqu'ils ont enfin l'impression que telle œuvre du patrimoine est faite pour eux. Cependant, cette polysémie est découverte lorsque les lectures intimes sont partagées. L'usage du texte scolaire est alors multiple et complet car il permet aussi d'entrer en contact avec l'autre.

Pour nous, ceci est le signe que la prise en compte de la subjectivité des élèves, de leur opinion, mais aussi du discours qu'ils construisent eux-mêmes sur les textes, permet d'engager leur traversée vers l'âge adulte. Ils s'estiment adultes, nous l'avons vu dans les autobiographies de lecteur, parce qu'on les a estimés adultes en les laissant autonomes dans leur pensée. L'usage qu'ils font de la

⁸³² Il s'agit bien d'auditeurs car ses interventions sur les sites Internet sont filmées. Il s'agit de petites vidéos dans lesquelles elle raconte ses lectures et donne son avis sur les livres.

lecture s'est modifié grâce au positionnement différent du professeur qui tient compte de l'usage personnel des textes par les élèves et valorise la lecture collective et donc le rapport à l'autre. Nous ne sous-entendons pas que les autres professeurs n'estiment pas leurs élèves. En revanche, pour les professeurs également, l'usage du texte diffère. Dans le cas des professeurs de la classe de secrétariat, le texte permet l'acquisition de connaissances sur les genres, les courants littéraires et les procédés d'écriture, en particulier. Il permet d'acquérir des compétences. Il a un usage scolaire. Or, nous avons vu qu'il ne sert pas qu'à cela et le professeur de la classe de vente, en intégrant la subjectivité des élèves dans le cours de français, en fait, pour lui-même et pour l'élève, un texte à usage multiple. La question de la lecture à l'école doit donc tenir compte des différents rapports que les élèves entretiennent avec les livres. Comment favoriser le déplacement du sujet lecteur, alors que tous les élèves ne font pas le même usage, au même moment, de la lecture ? C'est pour nous une question majeure qui se pose au professeur.

C. Propositions didactiques

La modification des usages du texte scolaire mérite que l'on s'y arrête même s'il ne s'agit pas ici de donner une leçon sur leur « bon usage ». En revanche, quelques éléments peuvent être pointés parce qu'ils améliorent le rapport aux textes des élèves.

D'abord, il faut souligner que les modifications ne peuvent pas être rapides. Il s'agit d'usages incorporés, peut-être d'*habitus* et rien n'est plus compliqué à modifier en profondeur. Le facteur temps est donc un élément très important du dispositif que nous avons mis en place et qui conditionne les changements de postures des élèves.

Ensuite, cette modification engage le professeur autant que l'élève. Que fait-il, lui, de la littérature ? Lui aussi, n'a-t-il pas un « usage scolaire » qui prend le dessus sur l'ensemble des usages possibles de la lecture ? La lecture scolaire, et sans doute à travers elle, la lecture littéraire, est une rencontre entre des histoires singulières de lecteurs, c'est une affaire de positionnement, mais aussi de partage.

Enfin, il nous semble que les résultats obtenus sur les trois ans de cette étude dépendent d'un facteur fondamental : le récit intégral est, en effet, le moteur des changements. Déplacer la question de la lecture à celle du récit - qui peut être oralisé, résumé, modifié même - permet peut-être de dédramatiser l'acte de lire pour des élèves faibles lecteurs. Il s'agit de déterminer ce que l'école attend des élèves au lycée professionnel : faut-il qu'ils lisent *à tout prix* ou bien faut-il qu'ils puissent parler des œuvres, s'approprier une part des récits, pour peut-être un jour, avoir envie de les lire ?

Une affaire de temps

Si nous observons les changements de comportement des élèves face au texte, nous pouvons constater que le facteur temps est doublement important. D'une part, notre étude se déroule sur trois ans et nous n'aurions pas eu les mêmes résultats sur un an, ni même sur deux. D'autre part, la lecture littéraire elle-même

nécessite du temps. Entre le temps de lecture et celui de la relecture, la perception de l'œuvre peut changer. Les effets des œuvres pour un lecteur singulier peuvent être étudiés dans la diachronie : la lecture a souvent un « effet retard », ce que Brigitte Louichon appelle un *après coup*⁸³³.

L'étirement de l'étude sur trois ans est donc important pour mesurer les effets de la lecture scolaire. Nous avons eu la chance de pouvoir suivre les deux classes durant tout le cycle et cela conditionne nos résultats. Si l'on reprend la question de l'arrêt des lectures en Terminale pour la classe de secrétariat, il est important d'observer l'accélération de ces arrêts la dernière année. Par exemple, dans le carnet d'Anaïs, nous constatons que le ralentissement des lectures commence à la fin de la Première⁸³⁴. De la même manière, le discours des élèves de la classe de vente sur leurs lectures scolaires en Terminale montre qu'ils prennent un certain recul. Ils se retournent, au terme du cycle du lycée, juste avant le baccalauréat et jugent que les lectures ont été intéressantes. Il n'est pas certain qu'ils auraient eu ce discours au terme de la classe de Première. En effet, ce n'est qu'en Terminale que les élèves se positionnent comme de jeunes adultes.

Il est également important de noter que la résonance « après coup » des œuvres lues est un phénomène connu des élèves, ils en ont souvent fait l'expérience. Théo, lors de l'entretien de Première explique cet événement : cela peut venir longtemps après raconte-t-il, « par exemple trois semaines après, j'ai une conversation avec des amis et puis tac⁸³⁵ ! », le souvenir surgit. Ce phénomène, Théo le nomme « culture », il s'agit pour lui, de « se servir de ce qu'on a appris dans la lecture dans la vie de tous les jours⁸³⁶ ». En mobilisant les œuvres scolaires sur les trois ans, nous avons cherché à favoriser ce surgissement, à intégrer les œuvres dans la réflexion des élèves.

En effet, le temps de notre étude va de pair avec le temps nécessaire à la lecture littéraire. Ce recul, les élèves peuvent l'avoir car les œuvres ont été mobilisées à plusieurs moments de leur parcours au lycée. Or, les enquêtes réalisées en Seconde montrent qu'ils gardent peu de traces de leurs lectures du

⁸³³ *Op. cit.*

⁸³⁴ Annexe II, C, 3, nous constatons particulièrement un fléchissement important des lectures à partir de juillet 2012.

⁸³⁵ Annexe IV, B, 2, Vente, Théo, *item 22*.

⁸³⁶ *Ibidem*.

collège, ou qu'ils refusent de les livrer⁸³⁷. Le professeur ne peut donc pas vraiment mobiliser les lectures du collège pour construire les apprentissages du lycée. En revanche, pour la classe de vente, c'est le même professeur qui a dispensé le cours de français pendant trois ans. Le dispositif mis en place permet de réactiver les lectures antérieures, connues du professeur, afin que l'ancrage mémoriel soit effectif. Cependant, ce n'est pas le seul effet bénéfique de ce réinvestissement : les élèves peuvent reprendre les œuvres et les comprendre *autrement*. L'œuvre peut agir sur eux pendant ces trois ans et l'habitude de les convoquer pour en étudier une autre, ou pour une réflexion personnelle, s'active.

Nous avons dit notre ambition de pallier un peu le déficit culturel des élèves de lycée professionnel. Or, si les enfants des familles de lettrés, connaissent la littérature, c'est parce qu'elle est naturellement mobilisée à l'occasion d'une situation propice, dans les familles d'abord puis dans le groupe de pairs. Or, certains élèves n'ont pas la chance de vivre dans de tels milieux. Envisager la lecture des œuvres sur les trois ans est donc un élément important dans notre recherche. Ainsi par exemple, un élève mobilise-t-il *Boule de suif*, lu en Seconde, lors d'un exercice d'écriture sur la ségrégation en Première. La lecture de *Frankenstein* en Première dans l'objet d'étude sur la science est réinvesti en Terminale dans l'objet d'étude « identité, diversité ». Certains élèves qui ne l'avaient pas lu en Première se sont lancés dans la lecture l'année suivante. Or, si nous observons les souvenirs de lecture en Terminale nous constatons que l'ancrage est plutôt bon⁸³⁸.

Il n'est sans doute pas toujours possible – et parfois peu souhaitable – de garder les mêmes élèves pendant trois ans. En revanche, il est possible d'imaginer un dispositif qui permette aux professeurs de connaître la liste des œuvres lues les années précédentes, à condition qu'il y en ait eu⁸³⁹. Dans le cadre du programme et des nouvelles modalités du baccalauréat, la mobilisation des lectures sur les

⁸³⁷ Dans l'enquête de Seconde, en effet, les élèves de la classe de secrétariat ne citent aucun livre de collège. Seuls quelques élèves que nous avons qualifiés de *spécialistes scolaires* citent des œuvres lues au collège dans la classe de vente. Annexes II, C, 1 et 2.

⁸³⁸ En effet, 87 % des élèves présents en Première vente citent *Frankenstein* en Terminale, contre 82 % en classe de secrétariat. Cependant les données sont insuffisantes pour qu'elles soient, sur ce point, significatives. Annexe I, B, 2, enquête réalisée en troisième année, question 2.

⁸³⁹ Nous pensons à un porte-folio pour la classe qui serait dans la salle des professeurs, ou tout simplement la récupération d'un cahier d'élève par le professeur lorsqu'il prend une classe en charge afin qu'il puisse mobiliser les lectures antérieures des élèves. Cela se fait sans doute, mais encore faut-il que les œuvres choisies soient mobilisables pour d'autres objets d'étude du cycle du baccalauréat.

trois ans, et même si possible sur un temps plus long, permet une réelle modification de la posture des élèves face aux textes. L'école leur permet de construire les liens entre les œuvres qui favorisent leur appropriation et donne un intérêt, un usage, aux textes scolaires.

Le partage des histoires de lecteurs

La modification de l'usage des textes est donc une affaire de temps. Nous n'avons d'ailleurs pas réussi à transformer en profondeur les usages pour l'ensemble des élèves durant ces trois ans. Cependant, certaines évolutions se sont produites et un certain nombre d'élèves de Terminale envisagent la lecture, même scolaire, comme un échange entre soi et les autres ; ils enrichissent parfois leurs lectures intimes de savoirs considérés comme scolaires, ils usent de connaissances pour expliquer les effets de la lecture.

Si les élèves de secrétariat arrêtent de lire pendant notre période d'observation, Anaïs reprend pourtant sa lecture en fin d'année. Ainsi, Anaïs modifie-t-elle son usage de la lecture et elle passe à une lecture qui s'oriente vers l'autre, grâce à son carnet. À ce titre, elle est l'exemple même de la modification des usages que nous souhaitons défendre ici. Lisant pour elle-même et la satisfaction de ses propres fantasmes, pour échapper au monde qui ne lui plaît pas, elle abandonne petit à petit la lecture. Cependant, le carnet génère un dialogue avec l'autre, en l'occurrence le chercheur, car elle sait qu'il viendra parler de ses lectures avec elle, et que ce carnet sera lu, si elle l'accepte. Cet événement est important car elle n'écrit pas uniquement pour elle. Elle écrit pour être lue et cette lecture est le lien entre elle et le monde. C'est par le biais de ce carnet qu'elle va oser livrer sa lecture et que, finalement, elle tiendra un blog sur Internet. L'usage de la lecture est un peu modifié, elle est maintenant une manière d'être au monde, une manière d'appartenir à une communauté, celle des lectrices de *fantasy*.

Pourtant, et cela est d'importance, ce n'est pas l'école, en tant que telle, qui lui offre cette possibilité, c'est le partage du carnet de lecture. Il peut donc être un outil pour modifier l'usage des textes. Le partage de ses lectures personnelles et des lectures scolaires en classe pouvait, c'est notre hypothèse, ouvrir Anaïs à la lecture littéraire. Cela n'ayant pas été fait, les ouvrages qu'on lui propose à l'école

lui sont toujours étrangers. En devenant plus adulte et en comprenant mieux les attentes de l'école et les potentiels de la littérature, les élèves, sujets lecteurs, dédramatisent l'acte de lire lui-même. La lecture sort un peu de l'obligation scolaire et technique pour devenir un outil de partage et d'échanges.

Cependant, si au début de notre recherche les élèves ont une vision très scolaire de la lecture, c'est parce que, dans leur histoire d'élève, il ne leur a pas été permis de prendre réellement part à l'interprétation des textes, l'école est considérée comme seule détentrice du « vrai sens » des textes. En outre, la difficulté de déchiffrement n'est pas toujours levée. « Le problème est que l'école n'est guère patiente, et qu'elle demande aux élèves de mordre à l'hameçon de la lecture avant même qu'ils n'aient toutes leurs dents⁸⁴⁰ ».

Afin de modifier l'usage des textes pour les élèves, il faut aussi que le professeur se décentre de son rôle. S'il doit répondre à des programmes, ne peut-il pas aussi se positionner comme lecteur, lecteur subjectif mais compétent, apte à objectiver sa vision des textes et à la partager ? Sylviane Arh constate qu'en « renonçant à une lecture informée, voire savante des textes, l'enseignant en mesure plus aisément les potentialités interprétatives⁸⁴¹ ». En outre, si nous reprenons le corpus des lectures des enseignants⁸⁴², nous constatons qu'ils ne lisent pas pour eux-mêmes les textes qu'ils donnent aux élèves. Au moins est-ce le cas après quelques années d'expérience. Il est donc probable qu'ils ne lisent plus que d'un œil distrait les textes qu'ils lisent en classe. Ont-ils encore en mémoire les effets de tel texte lors de sa découverte ? Ont-ils encore la fraîcheur de cette première lecture ?

La lecture de l'expert peut, sans aucun doute, gommer les effets premiers du texte. Or, les enseignants, avant même de lire pour eux-mêmes les textes qu'ils donnent aux élèves, utilisent parfois les discours critiques et le questionnement des manuels. L'histoire et la formation des enseignants tendent à le montrer. En effet, les enseignants de lycée professionnel sont bivalents et ils viennent souvent

⁸⁴⁰ Fier C., Guernier M.-C., « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? », dans Repères, *Les Ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, N° 35, 2007, p. 125.

⁸⁴¹ *Ibidem*, p.154.

⁸⁴² Annexe II, B, 1, corpus enseignants. On constate, par exemple, que les lectures pour le travail ne recourent pas du tout les lectures pour eux-mêmes. En outre, le schéma réalisé en annexe I, A, 2, question 19, montre que cela concerne particulièrement les enseignants en poste, les enseignants stagiaires et les étudiants de Master lisent pour eux-mêmes des œuvres proches de celles qui sont préconisées dans le programme.

d'un cursus universitaire d'histoire. Même s'ils ont réussi le concours, on peut penser que leur véritable expérience et les questions théoriques ont, pour beaucoup, été le fait d'un enseignement sur le *lecteur Modèle* et sur l'apprentissage de la lecture comme découverte d'un message d'auteur. L'expérience subjective de la lecture n'a probablement pas été abordée et il existe pour eux, comme pour les élèves, un décalage entre la demande scolaire et la véritable expérience de lecture.

Le sens et la valeur des œuvres pour les élèves sont donc conditionnés par ce qu'ils attendent de la lecture et par l'usage qu'ils en font. C'est pourquoi le professeur a tout intérêt à varier les supports et les approches en laissant place au partage des subjectivités. Il doit faire éprouver que la lecture n'est pas utile uniquement à l'école. Elle peut d'ailleurs ne servir à rien *a priori*, mais le lecteur peut y puiser de multiples ressources pour lui et pour rencontrer l'autre. Le savoir sur les œuvres et sur la littérature permet de mettre en mots les effets qu'elles produisent et de multiplier les plaisirs, car même à l'école la lecture peut-être délectable. Encore faut-il que le professeur en soit convaincu lui-même et qu'il se propose de partager ce plaisir.

Enfin, le partage des lectures en classe, nous l'avons vu, est mis en place pour interroger les lectures singulières des élèves. Or, ces échanges intersubjectifs favorisent l'apprentissage de la lecture littéraire et permettent de décentrer l'activité des élèves. Si jusqu'ici ils attendaient la « bonne réponse sur le texte », ils prennent alors l'habitude de défendre leur vision du texte et d'écouter celle des autres. Ce décentrage permet de contourner la difficulté liée à la lecture et en particulier à la lecture intégrale des œuvres. Les élèves partagent aussi ce qu'ils ont lu et les élèves faibles lecteurs profitent des résumés des autres élèves sans « tricher ».

Raconter, lire, l'entier ou le morcelé

Nous proposons que l'école prenne en compte le fait que la lecture favorise un savoir sur le monde et sur soi qui lui échappe. La lecture, associée ici à la pensée mythique, est en effet une source de savoir qui dépend du lecteur lui-même. Ainsi, lorsque nous proposons de lire une œuvre à l'école, considérons-

nous que, pour partie du moins, la version du récit importe moins que nous le pensons souvent, en particulier pour les élèves faibles ou non-lecteurs. Si nous examinons la transmission de savoirs par les mythes, telle que l'a décrite C. Lévi-Strauss, nous savons que, même si le mythe subit de nombreuses variantes, il reste actif et opérationnel dans la diachronie⁸⁴³. La réception des œuvres dépend du lecteur lui-même, du contexte dans lequel il les lit, de sa culture. Il est donc plus important, dans le cadre d'un apprentissage de la lecture littéraire avec des faibles lecteurs, de partager un récit déformé mais complet que de morceler celui-ci en épisodes peu compréhensibles. La déformation dont nous parlons s'appuie sur le texte littéraire. Cependant, le résumé, - par le professeur, les élèves, ou un support Internet par exemple -, permet l'accès à l'histoire entière, au contexte dans lequel se positionne les textes étudiés plus précisément dans l'œuvre. Si la lecture en réception s'apparente à celle des mythes, le récit peut être transformé, subir des aléas du conteur, la lecture en tant que telle est moins importante que le récit lui-même pour la construction de soi.

Rappelons que dans le cadre du lycée professionnel, c'est souvent la difficulté scolaire et plus encore la difficulté en lecture qui est à l'origine d'une désaffection des livres, si ce n'est d'une orientation non choisie. Ces difficultés sont elles-mêmes en lien avec le milieu dans lequel évolue l'élève. Pour les élèves « baignant » dans un milieu lettré, certains textes littéraires sont déjà connus. Ils ont été racontés ou résumés par un parent, lus dans une version peut-être amusante d'un livre de littérature de jeunesse ; écoutés alors que les adultes parlaient entre eux. Les récits sont donc incorporés à l'insu des enfants et sans qu'ils aient eu parfois la version littéraire que l'école leur proposera. Cependant, la proposition scolaire viendra s'arrimer sur du connu. En revanche, les élèves dont nous parlons ici n'ont pas cette chance. Ainsi, pour pallier un peu cette différence, l'école peut-elle légitimement renforcer l'écoute des récits qui fondent la culture. Or d'une part, le récit complet favorise la mémoire de l'œuvre, d'autre part, il est facteur de plaisir, il peut enfin, favoriser la lecture elle-même. Quelle que soit la façon d'aborder l'œuvre, il est nécessaire, à notre avis de partager une histoire complète le plus

⁸⁴³ À l'instar de P. Ricœur, nous devons prendre en compte le fait que les sociétés étudiées par C. Lévi-Strauss appartiennent à l'aire culturelle totémique. Cependant, l'analyse structurale reste valide dans la mesure où les variations sur les mythes, qu'ils soient pré-hellénistiques, sémitiques *etc.*, nourrissent les récits actuels qui peuvent être lus comme des réécritures des mythes. Ricœur P., *op. cit.*, p. 253.

souvent possible. Sylviane Arh propose d'ailleurs de « donner à entendre » ou de « donner à voir⁸⁴⁴ » le texte.

Si nous considérons la typologie des usages des textes scolaires, nous voyons que l'implication subjective du sujet est indispensable à l'entrée dans la lecture littéraire. Or, il nous semble que lire des extraits ne favorise pas l'implication. Alors que faire des élèves qui refusent obstinément de lire ? Dans l'enquête liminaire de notre recherche auprès des enseignants, nous voyons bien le problème qui se pose à eux. L'œuvre qu'ils cherchent à proposer aux élèves, la « bonne œuvre » scolaire est celle qui leur plaira⁸⁴⁵. Or, il est impossible qu'une même œuvre ait les mêmes effets sur l'ensemble des élèves, malgré l'illusion que peut parfois avoir le professeur à ce sujet. Par conséquent, il n'existe pas, à notre avis, d'autres moyens que de varier les œuvres et les manières de les présenter en fonction du groupe. Varier les œuvres permet d'atteindre à un moment ou à un autre d'un cursus l'ensemble des élèves. Si nous ne pouvons présager totalement ce qui leur plaira, en revanche, lire des œuvres du patrimoine, des œuvres complexes est souvent source de plaisirs. Ainsi l'œuvre peut-elle être lue, elle peut être racontée par l'enseignant, proposée en livre audio ; une version cinématographique peut être comparée à des extraits de textes, les élèves peuvent se partager la lecture d'un livre ; finalement, il importe que la fréquentation de l'œuvre soit suffisante pour que l'implication du sujet ouvre la voie à une réflexion sur l'œuvre.

Nous avons vu que les ruptures positives dans la classe de vente viennent également d'une rupture dans la manière d'appréhender les œuvres. Il nous semble que l'abandon total des questionnaires et contrôles de lecture est un gage de réussite dans leur implication. Si l'on fait un usage uniquement scolaire de la littérature, celle-ci ne sert qu'à l'école, nous l'avons vu. Il est possible que l'entrée en lycée se fasse avec un nouveau contrat, ce qu'il est coutume d'appeler le *contrat didactique*, établissant une relation de confiance entre l'élève et son professeur. Si nous pensons que c'est l'ensemble du système qui produit ces

⁸⁴⁴ *Op. cit.*, p. 143 et 146.

⁸⁴⁵ Annexe I, A, 2. Par exemple en commentaires de la question 6, les enseignants soulignent que le programme restreint leur choix. La grande majorité des enseignants fait lire une seule œuvre par an (question 7). On constate alors que le choix des œuvres est fait en fonction de ce que l'enseignant pense être favorable au processus d'identification (question 15, *Items* : centrage sur le choix des œuvres). Enfin, le programme empêcherait de faire lire des œuvres « adaptées » au public. Commentaires libres sur le programme, *items* 4 et 5 en particulier.

lecteurs, et non un professeur unique, il nous semble quand même qu'il est du ressort du professeur d'établir cette confiance. Elle va d'ailleurs de pair avec le « ton » qu'il donne à l'entrée en Seconde. Ce contrat peut être simple : il peut être signifié à l'élève qu'il va lui être proposé des œuvres, qu'il les connaîtra et qu'il en aimera certaines, mais que la lecture entière de l'œuvre n'est pas une condition pour l'apprécier et en parler. Le professeur peut montrer aux élèves que leurs lectures sont dignes d'intérêt, que ce qu'ils pensent est important. Il s'agit de créer un climat favorable à l'implication des élèves. Dans l'expérience proposée dans cette thèse, cette relation est mise en place dès la Seconde. Après la lecture des premiers chapitres de *Pauline*, les élèves ont pu écrire des histoires parfois délirantes. La forme d'atelier de l'exercice permet à chacun de formuler ce qu'il pense et d'émettre des hypothèses sur l'œuvre. Elle permet surtout de mettre en place les échanges entre les élèves et les règles de celui-ci : il n'y a aucune censure, mais le respect est de rigueur pour que chacun puisse livrer son opinion. La lecture oralisée de l'œuvre, si elle n'a pas pu être faite intégralement – et nous le regrettons - est moteur de la motivation des élèves⁸⁴⁶.

À l'instar des travaux d'Annie Rouxel, nous avons systématiquement travaillé en parcours de lecture⁸⁴⁷. Cela a eu deux avantages. D'une part, les élèves qui n'ont pas lu l'œuvre connaissent l'ensemble de l'histoire car les extraits qui ne sont pas travaillés en classe sont racontés, par l'enseignant ou par les autres élèves ; d'autre part, les élèves faibles lecteurs qui font l'effort de lire l'œuvre trouvent une aide précieuse dans cet accompagnement pas à pas de leur lecture. En effet, si nous avons proposé les œuvres bien en amont de la séquence, beaucoup d'élèves peinent à les lire seuls. Si en Seconde certains tentent de « tricher » en lisant des résumés sur Internet et en faisant croire qu'ils ont lu l'œuvre, très vite ils comprennent que cela ne sert à rien. Ils ne sont pas évalués sur ce qu'ils ont lu mais sur ce qu'ils font de leur lecture et leur capacité à en parler. Or, pour parler des œuvres, explique Pierre Bayard, il n'est pas besoin de les avoir lues⁸⁴⁸. C'est pourquoi il est admis que certains élèves ne lisent pas l'ensemble des œuvres. En revanche, il est admis qu'ils puissent en parler. C'est

⁸⁴⁶ Une restriction peut être faite ici car plusieurs élèves disent ne pas avoir été convaincus par cet exercice. Il n'empêche que nous estimons ce premier travail fondateur de l'ambiance qui a régné ensuite dans la classe et qui a fait du cours de lettres une ouverture sur le monde de la pensée.

⁸⁴⁷ *Lecture cursive, quels accompagnements ?*, op. cit.

⁸⁴⁸ *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, op. cit.

donc tout le contrat didactique autour de la lecture intégrale qui est revu. Nous pensons qu'il est possible d'aller plus loin dans ce sens en ne proposant que des œuvres intégrales pour l'ensemble du programme. En effet, il n'y a que peu d'éléments du programme qui ne peuvent pas s'intégrer dans une œuvre. Puisqu'il faut produire un discours sur l'œuvre, la lecture intégrale favorise une liberté et une indépendance de l'élève face au sujet de ce discours.

La lecture cursive de début de Seconde, favorisant un choix des élèves parmi une liste d'œuvres – pour le cas précis de cette thèse il s'agissait des œuvres du Goncourt des lycéens - est aussi un facteur de réussite. Les élèves s'en souviennent. Finalement, le facteur temps est aussi important. Pour qu'une œuvre résonne, il faut du temps mais il faut aussi favoriser cette résonance grâce aux débats interprétatifs entre pairs.

Savoir scolaire et pensée mythique : un indispensable dialogue

Ainsi, la pensée mythique que nous pensons à l'œuvre dans la lecture « ordinaire », est-elle un terrain qu'il faut prendre en compte à l'école. Si la pensée rationnelle est la seule reconnue aujourd'hui, il n'en reste pas moins que le débat actuel sur la subjectivité en lecture montre les zones d'ombre de la lecture. Il nous semble que la notion de *pensée mythique* explique en partie un certain fonctionnement de la réception et de l'usage que le sujet lecteur fait des textes.

*Quelque chose nous dit que le mythe ne s'épuise pas dans sa fonction explicative, qu'il n'est pas seulement une manière pré-scientifique de chercher les causes et que la fonction fabulatrice elle-même a valeur prémonitoire et exploratoire à l'égard de quelque dimension de la vérité qui ne s'identifie pas avec la vérité scientifique*⁸⁴⁹

Si le lecteur en lisant construit son savoir sur le monde, c'est souvent à son insu. Il appartient alors à l'école de mettre à disposition du braconnier, qu'est le lecteur ordinaire, une collection d'outils qu'il pourra mobiliser pour construire d'autres savoirs lors d'autres bricolages. Ces outils sont proposés ou plutôt façonnés lorsque l'activité de braconnage le nécessite. Le bricoleur développe alors sa collection de manière durable car, ensuite, il la réfère à un autre bricolage. La mobilisation de l'outil est facilitée par les liens entre les textes.

La soumission de l'outil au besoin peut faire peur dans le cadre scolaire, car il semble parfois que certains outils ne seront jamais mobilisés. Or, nous savons que la collection du bricoleur est limitée et que, seul, il ne peut en fabriquer d'autres. Seul l'ingénieur construit l'outil en fonction de ses besoins. Aussi, il appartient au professeur de développer les occasions de lire et de rencontrer les outils nécessaires à la lecture littéraire⁸⁵⁰.

Ainsi, la *bibliothèque intérieure* du lecteur se construit-elle par le braconnage que le lecteur fait seul dans ses lectures. Les outils à sa disposition,

⁸⁴⁹ Ricœur P., *op. cit.*, p.239.

⁸⁵⁰ Il est bien entendu intéressant d'imaginer que le rôle de l'école serait de permettre la fabrication d'outils appropriés au problème à résoudre. Cependant, il s'agit là d'une activité de l'ordre de l'ingénierie et de la pensée scientifique au plus haut niveau. Cela semble hors de propos ici. Il s'agit donc bien d'aider le bricoleur à choisir les meilleurs outils dans sa collection.

proposés souvent par l'école en fonction des besoins du lecteur, permettent un bricolage intellectuel. Le lecteur agence alors d'une manière qui lui est propre les textes et les outils nouveaux qu'il s'approprie et incorpore à sa bibliothèque. L'interprétation est donc bien le produit d'un bricolage entre des connaissances transmises par la famille et la culture, issues de récits mythiques et des éléments objectivés du texte, issus du cours mais dénaturés sans doute.

Cette conception de l'apprentissage est spiralaire : l'élève explore le texte, le dispositif didactique permet de le mettre devant un problème : soit le texte lui-même en pose un à l'élève qui est en situation de conflit axiologique, éthique ou cognitif, soit le professeur encourage le débat entre pairs pour faire émerger le ou les problèmes que pose le texte⁸⁵¹, le dispositif permet de créer le besoin d'outils pour résoudre le problème. La plupart du temps, au lycée, un élève propose une solution qui peut être examinée et approfondie avec l'aide du professeur. La résolution du conflit n'est pas forcément univoque et l'on a insisté sur l'importance d'accueillir des interprétations singulières des textes. À un autre moment de l'apprentissage, sur l'ensemble du cycle, un autre texte permettra de mobiliser ce même outil réactivant à la fois le premier texte et l'outil. Cet apprentissage nécessite, outre la singularité des lectures, la mise en place de dispositifs de coopération entre pairs. La dimension dialogique de la lecture et son aspect identitaire fédèrent la communauté des lecteurs, qu'ils soient scolaires ou pas.

Cette conception tient compte de la singularité des sujets puisqu'elle ne rejette pas d'emblée les interprétations personnelles des œuvres. Elle favorise le travail sur la polysémie des textes dans la confrontation des singularités. La liberté permise à l'élève doit cependant aller de pair avec celle du professeur. Être libre c'est souvent se donner les moyens de cette liberté et le savoir est libérateur. Or, l'enquête liminaire auprès des professeurs montre un manque de connaissances théoriques et scientifiques en littérature qui mène, à notre avis, à un manque de confiance en soi et en l'autre. Le professeur lui-même s'autorise-t-il vraiment une lecture singulière ? S'il faut accueillir la lecture de l'élève et son délire parfois, il faut lire les textes pour soi et en faire une réelle expérience, qu'il est alors possible de partager.

⁸⁵¹ Nous avons vu, par exemple l'utilisation des écrits d'invention sous forme d'atelier ou des débats lorsqu'il y a manifestement conflit entre les élèves, *etc.*

Conclusion

Pour Jacques, ces récits étaient l'exotisme même. Il en rêvait, peuplait ses rédactions de descriptions d'un monde qu'il n'avait jamais vu, et ne cessait de questionner sa grand-mère sur une chute de neige qui avait eu lieu pendant une heure vingt ans auparavant sur la région d'Alger. Ces récits faisaient partie pour lui de la puissante poésie de l'école...

Albert Camus⁸⁵²

Au terme de ce travail, nous pouvons confirmer quelques hypothèses de départ. Nous pouvons aussi faire le point sur ce qu'apporte l'étude longitudinale sur la lecture d'élèves en marge de la lecture canonique et en marge des recherches en didactique. La comparaison des deux classes permet de percevoir ce qui est en jeu dans la démarche que nous proposons, à la suite ou conjointement à d'autres études.

La didactique de la lecture oriente aujourd'hui ses recherches vers les questions de la construction du sujet lecteur. Dans un contexte où l'école est fustigée parce qu'elle empêcherait le plaisir de lire, notre thèse proposait d'observer si elle ne peut pas, au contraire, être la source du désir de lire et si la

⁸⁵² Camus A., *Le Premier homme*, op. cit., p. 162, 163.

construction du sujet lecteur ne peut pas naître d'elle. L'expérience de lecture peut-elle être vécue dans un contexte réputé contraint – par les programmes, par les objectifs de performances *etc.* – et répondant à des exigences de savoirs ?

L'observation sur un long terme pouvait, selon nous, participer aux débats actuels sur les potentialités que revêt la prise en compte de la subjectivité de la lecture dans la classe. Cette dimension subjective, indispensable et inévitable dans toute lecture, est en effet souvent bannie de l'école et le débat actuel porte sur le degré d'acceptation de cette subjectivité. Faut-il la laisser s'exprimer totalement ou la freiner dès lors qu'elle s'éloigne du texte, qu'elle l'utilise à des fins personnelles ? Vincent Jouve propose un retour immédiat au texte pour observer les dérives de cette subjectivité. L'école, selon lui, doit proposer un discours objectif sur le texte. D'autres chercheurs, Pierre Bayard par exemple, investissent ce terrain de la subjectivité et l'explorent sans détour. Nous avons choisi de laisser la singularité des lectures des élèves s'exprimer sans retenue. Néanmoins, le retour au texte est évident car il s'agit d'étudier ce dernier. En revanche, il nous a semblé peu pertinent de démontrer d'autorité les erreurs de lecture. Nous avons donc étiré à l'extrême les possibilités d'expression personnelle des élèves pour que le texte leur parle, et ce, sur deux plans. Le premier est intime et subjectif, il est fait des interférences entre le texte et le lecteur : le texte vient « percuter » un sujet qui l'accueille dans son corps, ses affects, son intelligence, ses valeurs, sa culture. Cette subjectivité peut être celle que V. Jouve nomme « accidentelle » : elle fait alors dévier le texte du discours reconnu. Le second est celui de la socialisation de la lecture, de sa dimension collective. Le sens de l'œuvre est construit par la connaissance de la critique ou bien par le débat entre pairs ; il revêt alors un caractère plus consensuel.

Selon nous, ce qui fait l'expérience de lecture se situe entre ces deux pôles. Elle ne peut avoir lieu sans un investissement intime mais le lecteur perçoit sa dérive personnelle lorsqu'il parle de l'œuvre. Ainsi, le double mouvement de lecture intime et de lecture collective est-il un élément clé de notre dispositif, le second ne devant pas nécessairement bannir le premier. La lecture littéraire est alors un savant mélange entre ces deux plans de la lecture. Le sujet lecteur naît de

cette activité d'acceptation de sa propre dérive - de son délire dit P. Bayard⁸⁵³ -, et du regard porté par l'autre sur le texte. Cette acceptation peut être une véritable lutte pour le sujet, mais il ne doit pas faire disparaître ce que l'œuvre lui dit de lui-même. En d'autres termes, il s'agissait d'investir le terrain de l'expérience de lecture à l'école.

L'observation sur trois ans d'un cycle de baccalauréat avait pour ambition d'examiner l'évolution des élèves et de leur rapport à la lecture selon qu'ils aient fait ou non l'expérience de lecture. Qu'est-ce qui change lorsqu'ils peuvent exprimer librement leur point de vue sur l'œuvre et que leur discours est considéré comme digne d'intérêt ? Cela modifie-t-il leur rapport à la lecture et aux savoirs ? L'école peut-elle favoriser cette expérience ?

Le choix du lycée professionnel permet d'observer les enjeux de la lecture pour les élèves les plus éloignés *a priori* de la culture transmise à l'école et les plus résistants à la lecture. Les élèves de lycée professionnel, nous l'avons dit, ont un rapport pénible à l'école et à la lecture : les difficultés de lecture sont souvent, en effet, la raison majeure d'une orientation non choisie. En outre, nous avons vu que la fracture entre la culture que l'école tente de transmettre et celle des élèves est particulièrement forte au lycée professionnel. L'incompréhension croissante entre les attentes institutionnelles et les élèves méritait qu'on l'observe de près ce *hiatus*. La description des profils de ces élèves, si elle est une nécessité de la recherche, la motive d'un point de vue éthique. La marginalisation de ces élèves et la rareté des études didactiques sur la lecture des adolescents en difficulté scolaire nécessitait de se pencher pleinement sur leur situation. Ajoutons que si la concentration d'élèves de milieux populaire en lycée professionnel est très forte, elle n'est pourtant pas absente du lycée général. Les réponses que notre recherche peut apporter sont donc susceptibles de bénéficier à l'ensemble des élèves « de la maternelle à l'université ».

Nous pensons également que la connaissance de la culture des élèves dont il est question est indispensable pour analyser ce qui se passe lorsqu'ils lisent et proposer des solutions à leurs difficultés. Notre hypothèse de départ est donc que l'observation des lectures et des pratiques culturelles des élèves offre des entrées

⁸⁵³ *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, *op.cit.* Nous avons exploré cette conception en conclusion de la première partie de cette thèse : « *Entre expérience et délire du lecteur* ».

intéressantes pour dégager les points communs entre deux cultures très éloignées. La question du corpus des œuvres étudiées est alors fondamentale. Cependant, là encore, il fallait se faire une idée claire des lectures intimes de ces élèves – réputés non-lecteurs – pour observer ce qui pouvait réunir lecture scolaire et lecture intime. Finalement, si les difficultés scolaires sont multiples et touchent à différents niveaux les élèves en question, il est des éléments qui réunissent les lectures canoniques et les lectures populaires tant du point de vue des œuvres elles-mêmes que de celui de la lecture qui en est faite et des postures adoptées par les sujets lecteurs.

Le cadre scolaire de l'observation est donc mis en lien avec le cadre privé de la lecture des élèves. L'enjeu est humaniste : peut-on priver une partie de la population de la littérature patrimoniale et des savoirs extraordinaires qu'elle referme ? N'est-il pas du devoir de l'école, dans le cadre de la démocratisation scolaire, de réfléchir à ce qu'il faut proposer à ces élèves ? Il en va aussi de la démocratie. Antoine Compagnon, dans un ouvrage récent, explique la manière dont il perçoit l'évolution de l'enseignement de la littérature à l'école :

Constatant la faillite de l'école à cultiver les couches défavorisées, on voudrait supprimer la culture à l'école. Ainsi, seuls les enfants de la bourgeoisie sauront lire des livres parce qu'ils continueront d'y être initiés en famille. Pareille résolution du problème par son élimination me semble tragique⁸⁵⁴.

Pour observer précisément la situation de l'école nous avons mené une enquête auprès des enseignants, professeurs stagiaires et étudiants de master 2 se destinant au lycée professionnel. Il s'agissait de saisir le rôle et la place que prenaient la lecture d'œuvres intégrales mais également la littérature patrimoniale dans les classes de lycée professionnel à un moment de changement profond de programme. Les résultats montrent que la lecture intégrale est souvent considérée comme difficile à faire admettre aux élèves et que la littérature patrimoniale est considérée comme trop complexe et trop éloignée de leur culture. Notre étude nous conduit à remettre en cause les préjugés sur la capacité des élèves à lire des œuvres difficiles et à accepter que celles-ci leur parlent. Ce faisant, nous abordons différemment la question de leur lecture et de leur culture. Karl R. Popper, alors qu'il analyse les questions relatives à la connaissance, explique que la source du

⁸⁵⁴ Compagnon A., *Une question de discipline, entretiens avec J.-B. Amadieu*, op. cit., p. 268.

savoir dans la plupart des théories épistémologiques, vient d'une remise en cause des préjugés⁸⁵⁵. Notre travail nous conduit à examiner d'un œil neuf les effets de la lecture scolaire au regard des lectures intimes des élèves, sans juger de leur valeur.

Le contexte de cette recherche a donc fortement conditionné les résultats. Étudier les marges permet et oblige à un regard décentré sur la lecture. Cela contraint également le chercheur à un va-et-vient entre immersion et distance, description et interprétation. Ce décentrage nous conduit à observer la lecture sous l'angle de ses effets sur le lecteur à travers son discours ; et d'observer comment, l'introduction de ce discours dans l'école permet de le modifier, de l'enrichir. Le rôle du pédagogue en sort modifié : il ne dispense plus un savoir mais écoute le savoir de l'autre – l'élève - pour l'aider à l'étoffer. La conception de la culture et du rôle de l'école est aussi en jeu : il s'agit de faire dialoguer les cultures sans que l'une ne soit considérée comme la seule valable. Car le point commun que nous trouvons dans les lectures, intimes et scolaires, est celui qui fait notre humanité : le besoin de récit pour accéder au savoir et à l'écoute de l'autre en soi.

Nous pouvons considérer que l'*expérience de lecture* est possible et sans doute effective pour la plupart des élèves des deux classes. Dans la classe de vente, l'école est le vecteur de cette expérience. Les élèves semblent avoir « aimé » les œuvres proposées en classe, ils produisent un discours personnel sur elles. Nous pensons que, dans ce cas, la dimension subjective de la lecture, intégrée à l'école, est la condition de cette expérience.

Pourtant, certains élèves sont parfois restés résistants sur deux domaines : les stratégies didactiques auxquelles ils n'adhèrent pas toujours et la lecture elle-même qui n'est pas systématiquement effective. Ainsi, à propos des stratégies proposées en classe, nous avons vu que le carnet de lecture est souvent refusé par les élèves de vente et en particulier par les garçons. Cela montre que la souplesse est nécessaire et que les stratégies à adopter doivent être multiples pour que tous les élèves puissent s'exprimer sur leurs lectures personnelles. En outre, la variété des dispositifs – écritures diverses, débats interprétatifs et carnet de lecture -

⁸⁵⁵ Popper K. R., *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*, Paris, Payot et Rivage, 1985/1998, pour la traduction française. Il explique cet accès à la connaissance à divers moments de son ouvrage, mais, nous nous référons, en particulier à son analyse de la maïeutique, p. 66.

favorisant l'expression des lectures singulières permet aux élèves non-lecteurs de parler des livres qu'*ils n'ont pas lus*, et d'ancrer plus sûrement les œuvres dans leur mémoire. L'autre type de résistance des élèves à la lecture provient des élèves qui refusent obstinément de lire, soit qu'il s'agisse d'une posture assumée – qui va parfois jusqu'au mépris pour cette activité jugée inutile –, soit que les difficultés soient trop grandes pour affronter le livre. Or, si les élèves parlent des œuvres qu'ils n'ont pas lues, c'est parce qu'elles leur ont été racontées. Ces élèves font une expérience différente, que nous avons appelée *expérience du récit*.

Il n'est pas à démontrer que l'homme se construit dans le récit et même dans le récit de lui-même. Quelle que soit la situation de lecture dans laquelle se trouvent les élèves, tous ont en commun le récit. Les parents racontent des histoires aux enfants, ces derniers se racontent des histoires en jouant et ce sont ces récits, basés sur leur vie ou totalement fictionnels, qui font l'humanité. Ce que nous avançons dans cette thèse est que la lecture de la littérature a quelque chose à voir avec la lecture des romans populaires, ou même des séries télévisées. Tous les lecteurs cherchent à se percevoir entre les lignes et à entrer dans l'univers d'un autre humain ; ce faisant, ils cherchent à donner un sens à leur existence. Le type de livres lus est une question de culture, de choix, souvent d'opportunité. Mais le lecteur, qu'il le sache ou pas, ne cherche pas seulement à se divertir, il cherche au contraire à se rencontrer. Thomas Pavel explique ainsi ce qui se passe entre le livre et son lecteur lorsque celui-ci s'abandonne dans l'œuvre :

Cet abandon est possible tout d'abord parce que les mondes de la fiction, pour étranges, fantastiques ou bourrés de mythologie qu'ils soient, demeurent toujours humains. La tentation de les explorer a également quelque chose à voir avec le fait que nous ne sommes jamais tout à fait identiques à la vie que nous menons. La vie « autrement », offerte par la fiction, nous invite à exercer sans risques visibles une option inscrite dans cette identité imparfaite, option qui consiste à prendre des distances à l'égard de notre propre vie⁸⁵⁶.

Ainsi, le lecteur cherche-t-il dans ses lectures des réponses sur lui-même et sur le monde et ce, quel que soit le livre qu'il lit. Thomas Pavel explique encore :

À chaque époque, les réussites du roman sont infiniment plus ambitieuses que celles du besoin de bien écrire et de bien raconter. La littérature s'interroge sur des sujets

⁸⁵⁶ Pavel T., *Comment écouter la littérature*, leçon inaugurale au collège de France, en ligne http://www.college-de-france.fr/site/actualites/ecouter_les_cours_de_thoma_pav.htm

*autrement profonds, et, pour divergentes qu'elles puissent paraître, les formes que le roman a prises au cours de son histoire n'en sont pas moins liées ensemble par la permanence de cette interrogation*⁸⁵⁷

Cette remarque si elle concerne la littérature à travers les âges est, à notre avis, valable pour la littérature dont se nourrissent les élèves. En outre, nous pouvons transposer la question de l'écriture du roman à celle de sa lecture. C'est bien le lecteur qui s'interroge à travers l'œuvre, quelle que soit la volonté des auteurs. Dans la lecture, l'homme cherche des réponses à « sa difficulté d'habiter le monde face à l'hostilité que celui-ci [lui] propose⁸⁵⁸ ». Nous avons particulièrement identifié ce comportement chez Anaïs, mais aussi chez Mégane et Sofia. La dimension vitale de la lecture est alors évidente mais elle concerne, plus que la seule lecture, les récits qui jalonnent la vie des hommes. D'ailleurs, les élèves non-lecteurs accèdent aux récits par le biais de films, de séries télévisées ou de jeux vidéo ; c'est en écoutant et en se racontant des histoires qu'ils se construisent. La lecture, ou le récit des œuvres reconfigurées par le conteur, permet un va-et-vient entre l'intériorité du lecteur et la mise à distance de celle-ci. C'est en cela qu'elle est expérience. Ainsi le corpus des œuvres lues par les élèves permet-il l'expérience de lecture ; les genres pourtant décriés qu'ils lisent offrent aussi des ressources extraordinaires. De nombreux chercheurs mettent en évidence que les genres réputés mineurs ou encore la littérature que nous avons nommée populaire, - que certains considèrent comme de la sous-littérature -, permettent également cette expérience. Nous pensons, par exemple, à la remarque de T. Pavel sur le roman policier⁸⁵⁹, aux études conduites sur la science-fiction⁸⁶⁰, mais aussi aux travaux de l'anthropologue M. Petit qui montre qu'un livre peut avoir un effet de résilience même sans avoir de véritable qualité littéraire⁸⁶¹.

⁸⁵⁷ Pavel T., *La Pensée du roman*, Paris, Gallimard, 2003, p. 412.

⁸⁵⁸ *Ibidem*, p. 410.

⁸⁵⁹ « La perplexité morale continue cependant à hanter les amateurs de littérature, comme le prouve l'extraordinaire succès du roman policier, genre qui se consacre à l'analyse de toutes les formes imaginables de tension entre violence et norme morale », Pavel T., « Les œuvres littéraires parlent de nous », dans Braud M., Laville B., Louichon B., *Les Enseignements de la fiction*, Pessac, PU de Bordeaux, 2006.

⁸⁶⁰ Nous avons, par exemple, fait référence à l'article de Philippe Clermont, « Corpus d'un mauvais genre : la littérature de science-fiction au collège », dans Louichon B., Rouxel A., *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, op. cit., p. 37-50.

⁸⁶¹ Nous pensons aux multiples exemples qu'elle développe dans *Éloge de la lecture : la construction de soi*, op. cit., p. 24 par exemple. Les œuvres lues sont multiples et diverses, tel lecteur, par exemple, évoque la lecture du *Livre de la jungle* pour expliquer l'ouverture que cette œuvre lui a permis, tel écrivain – Bernad Chambaz - évoque *Babar* et les romans d'aventure de son enfance, l'effet de la lecture cependant est toujours bénéfique.

Cette expérience, nous avons observé qu'elle se fait en deux mouvements : elle est singulière et collective. Notre étude montre, en effet, des modifications significatives pour les sujets que nous avons interrogés. La réflexion proposée sur les œuvres ouvre des possibles – nous l'avons constaté avec Mégane en particulier – et permet une « interprétation de soi⁸⁶² ».

Cependant nous avons également observé que l'ensemble classe, pourtant très peu stable puisque certains élèves ne sont présents qu'un an ou deux parfois, profite du dispositif. En d'autres termes, même si tous les élèves ne bénéficient pas de cette démarche sur l'ensemble du cycle, leur intégration dans la classe permet de rendre tout de même l'expérience concluante. Cela tend à montrer que cette expérience est bien collective. Nous proposons deux raisons majeures à ce phénomène : d'une part la lecture est *désacralisée* – le maître ne possède plus la vérité toute puissante – d'autre part, elle est *dédramatisée* - si l'œuvre n'est pas lue ou pas comprise lors de la phase de lecture cursive, l'élève ne sera pas sanctionné. Il comprend rapidement que le groupe l'aidera à résoudre son problème. Finalement, l'habitude prise par les élèves se transmet entre pairs et les nouveaux arrivants intègrent plus rapidement la méthode proposée. Ils comprennent qu'ils peuvent exprimer leur point de vue sur les livres. En effet, la production d'un discours personnel sur les œuvres semble un élément déterminant pour que les élèves adhèrent au dispositif. Il ne s'agit pas seulement d'accueillir la subjectivité mais de lui permettre de se construire et de se modifier.

Si l'expérience du récit est riche pour les élèves en ce qu'elle correspond à une aspiration profonde, il convient d'admettre qu'il est des œuvres qui favorisent cette expérience. Les expressions des élèves sont significatives pour les qualifier : ce sont des livres « pour adultes », des livres « qui font réfléchir ». Non seulement ces livres sont valorisants pour les élèves mais c'est l'essence même de l'art et de la littérature qui est touchée du doigt. Si l'art nous bouscule, nous bouleverse, nous transforme c'est parce qu'il touche au plus intime de notre être. Le problème qu'éprouvent les élèves de la classe de secrétariat, alors qu'ils lisent davantage que les autres, c'est qu'ils ne peuvent exprimer ce bouleversement ; soit parce que

⁸⁶² Ricœur P., *Anthropologie philosophique, écrits et conférences 3*, op. cit., p. 373.

le cours ne leur laisse pas cette place, soit parce que les œuvres qu'ils lisent pour eux-mêmes ne sont pas toujours ce que nous pouvons appeler des *œuvres d'art*.

C'est une autre question qui se pose ainsi et qui dépasse notre étude et nos compétences : celle de la valeur et de la définition de l'œuvre d'art. Dans le domaine scolaire, l'institution prescrit les textes à étudier, en cela, elle est une instance de légitimation des œuvres. Cependant, alors que la recherche en didactique s'interroge sur les corpus d'œuvres qu'il faut offrir aux élèves, il nous faudrait tout de même revenir à la question de l'art et accepter que l'école propose à la fois des œuvres d'art et d'autres types d'œuvres, plus proches peut-être de la culture des élèves. Si la quête qui provoque le désir de lecture est, selon nous, la même dans les deux cas, les effets de l'œuvre sur le lecteur diffèrent selon qu'elle est de l'art ou pas. L'œuvre d'art permet la symbolisation des expériences intimes en favorisant une expérience nouvelle. Ainsi, notre travail tend-il à montrer que l'ouverture du corpus est une nécessité, mais qu'elle ne doit pas s'accompagner d'un renoncement aux œuvres résistantes et notamment patrimoniales. Antoine Compagnon dans sa leçon inaugurale au collège de France conclut ainsi

*Bref, la littérature n'est plus le mode d'acquisition privilégié d'une conscience historique, esthétique et morale, et la pensée du monde et de l'homme par la littérature n'est pas la plus courante.*⁸⁶³

Ce constat de la multiplication des pratiques culturelles qui donnent accès à soi et au monde est une nécessité et il permet d'ouvrir la question du corpus des œuvres proposées par l'école. Ainsi, A. Compagnon, sans nier la valeur de la littérature, plaide-t-il en faveur de son ouverture dans un ensemble plus vaste de récits.

*Certes, qui peut le plus peut le moins, mais les plaidoyers en faveur de la littérature seule, de la lecture seule, du roman seul se renferment dans la défensive, car il n'est pas besoin de réclamer de tels privilèges. En vouloir trop, c'est courir à l'échec. Les biographies ne nous font-elles pas vivre la vie des autres ? Le cinéma ne contribue-t-il pas à notre expérience du récit et donc à l'accomplissement de notre identité*⁸⁶⁴ ?

Cette ouverture répond bien à une exigence de faire dialoguer la littérature avec d'autres cultures et d'autres médias qui permettent aussi la construction de notre

⁸⁶³ Compagnon A., *La littérature, pour quoi faire ?*, op. cit., paragraphe 68.

⁸⁶⁴ *Ibidem*, paragraphe 86.

identité et offrent le « mieux vivre » que permet l'œuvre d'art. Elle répond également à un constat :

Aujourd'hui, même si chaque automne voit la parution de centaines de premiers romans, l'on peut avoir le sentiment d'une indifférence croissante à la littérature, ou même – réaction plus intéressante, car plus passionnée – d'une haine de la littérature considérée comme une intimidation et un facteur de « fracture sociale ». La littérature n'est-elle pas la langue de l'allusion ? Pour l'entendre, il faut « en être », comme on disait chez Mme Verdurin. L'allusion, c'est donc l'exclusion⁸⁶⁵.

Or, ce constat est celui que nous avons fait pour les élèves participant à notre étude. S'ils se détournent de la littérature c'est parce qu'ils pensent qu'elle n'est pas faite « pour eux ». Leur exclusion du système scolaire classique en est pour eux la preuve. Redonner le désir de lire à ces élèves passe donc par le fait de redonner à la lecture la place qu'elle occupe dans la vie de ceux lisent : une porte ouverte sur la vie.

Pourtant, ce que nous avons constaté lors de notre recherche c'est que les livres que lisent les élèves, « les mauvais livres⁸⁶⁶ » comme les nomme Charles Dantzig, ont un effet proche de celui de la littérature canonique. Les élèves cherchent la même chose dans les deux types de livres et trouvent dans ces œuvres des réponses à leurs questions existentielles. Le rapport que nous avons établi entre les œuvres populaires et les mythes, les contes et les légendes permet de percevoir que ce qui unit la littérature légitime et les autres littératures, c'est leur capacité à mobiliser une pensée bien vivante, un accès au savoir que beaucoup voudrait voir banni, pensée que Claude Lévi-Strauss nomme la *pensée mythique*. Celle-ci cohabite aujourd'hui, de notre point de vue, avec la pensée rationnelle. Elle vient du plus profond de notre humanité, elle est peut-être ce qui nous en reste de plus précieux.

⁸⁶⁵ *Ibid.*, paragraphe 27.

⁸⁶⁶ Dantzig C., *Pourquoi lire ?*, Paris, Grasset et Fasquelle, Le livre de poche, 2010. Il consacre un chapitre à la lecture de romans de vampire qu'affectionnent les élèves : « Lire de mauvais livres (portrait de tout le monde en vampire) » dans lequel il explique avoir tenté de lire *Twilight*, mais avoir échoué dans cette entreprise tant la qualité littéraire de l'œuvre lui semble médiocre. Il explique aussi le succès des romans populaires par la concordance des valeurs morales du livre et de celles de son époque. En somme, il lui dénie l'aspect subversif attribué à la littérature. Sur ce point, nous proposons un autre point de vue : ce n'est pas la qualité littéraire de l'œuvre qui en fait une œuvre subversive mais la lecture qu'on en fait, le braconnage étant l'outil de cette subversion. Voir à ce sujet, le chapitre consacré à la signification des corpus d'œuvres lues par les élèves, troisième partie, chapitre 8.

En outre, la question fondamentale qui sous-tend notre recherche et les résultats que nous avons obtenus est celle de la confiance que l'on accorde ou pas aux élèves. Le pari qui est le nôtre au début de notre recherche est que l'élève peut interpréter le texte, qu'il en est capable, et que ce qu'il dit du texte mérite d'être entendu. Nous avons aussi favorisé l'écoute de leurs lectures personnelles, celle que l'école d'habitude n'entend pas. Cela nous a permis de saisir la manière dont lisent les élèves et cela nous a appris à créer des liens entre la lecture proposée en classe et la lecture qui les touche *a priori* davantage. Cette confiance, le praticien l'oublie souvent dans le quotidien, et propose sa propre vision du texte, pensant gagner du temps. Mais la question est bien celle-ci : gagner du temps sur quoi ? Dans notre étude, ce que finissent par produire les élèves avec le dispositif proposé est bien plus efficace que lorsque l'on tente de gagner du temps sur la construction de leur discours en proposant un point de vue convenu. Lorsque les élèves sont régulièrement, voire systématiquement, sollicités pour exprimer un avis, construire leur propre discours, et faire leurs propres liens, cela prend du temps mais cette habitude leur permet un accès plus rapide et plus efficace à l'autonomie.

Finalement, à l'ère de la personnalisation des parcours d'enseignement pour les élèves, repenser l'approche des textes littéraires semble une nécessité et de nombreuses recherches s'orientent vers une approche subjective des textes. Or, une telle approche ne peut aller sans de nombreuses conséquences quant à l'organisation de la classe mais aussi, comme condition préalable, quant à la formation des professeurs.

L'idéal, dans l'approche que nous proposons et au regard des résultats de notre recherche, est de travailler les textes en fonction des profils des élèves. Nous avons vu que le débat entre pairs est très formateur et d'autres recherches postulent qu'il est fondamental⁸⁶⁷. On peut alors imaginer que les groupes de pairs pourraient être façonnés en fonction des manières de lire des élèves. Bien évidemment nous ne nions pas les problèmes posés par la composition des groupes de pairs. Jean Piaget, dès 1978, explique aussi :

⁸⁶⁷ Nous pensons, par exemple, aux travaux de S. Arh, *op. cit.*, ou bien de M. Lebrun et J.-P. Bernié sur les communautés interprétatives.

*Une chose est de prouver que la coopération dans le jeu ou la vie sociale spontanée des enfants entraîne certains effets, autre chose est d'établir que cette coopération peut être généralisée à titre de procédé éducatif*⁸⁶⁸

En outre, la question de la mobilité des groupes est indispensable puisque la lecture des élèves varie de fonction de différents paramètres – l'œuvre à lire, le moment de la lecture, la progression dans l'année, *etc.*- la constitution de groupes ne peut donc être faite une fois pour toute. Puisque nous concluons notre recherche sur la place de la lecture littéraire dans le triangle des usages des textes scolaires, il nous semble qu'il faudrait que chaque élève puisse tirer parti de la lecture des autres afin de recentrer le texte scolaire dans ce triangle sans éliminer les lectures singulières. En d'autres termes, il faudrait orienter les élèves vers le centre de ce triangle sans l'imposer mais en favorisant la multiplication et le partage des expériences singulières. La multiplication des expériences peut être obtenue par la mobilité des groupes, selon les œuvres ou les extraits. Il s'agit de provoquer le conflit cognitif. La constitution du groupe peut donc varier également selon la lecture singulière des élèves d'une œuvre ou d'un extrait particulier. Il est impensable de figer définitivement des groupes et d'enfermer les élèves dans un processus qui serait alors caduque. Le dispositif doit donc « s'adapter à la singularité du texte⁸⁶⁹ », et à la singularité des lectures des élèves. Pour cela, le recueil des données sur les lectures intimes des élèves est un préalable à la mise en place des échanges entre pairs. Ce recueil peut être fait oralement et spontanément mais nous avons montré toute la richesse d'un recueil écrit de ces lectures.

La lecture scolaire est alors initiation par les pairs et non apprentissage directif. Ce qui s'apprend, ce sont les outils littéraires nécessaires à l'explication de l'expérience vécue. Les élèves, cherchant à exposer leur point de vue sur les œuvres doivent avoir recours aux procédés d'écriture qui induisent ce regard singulier. Ainsi, certains outils sont mobilisés dans le groupe de pairs : tel élève souligne l'énonciation à la première personne dans le texte d'A. Camus par exemple, ou bien le recours à la métaphore dans la scène du meurtre, et ce faisant il réactive les connaissances des autres élèves. Parfois l'intervention du professeur

⁸⁶⁸ Piaget J., *Recherches sur la généralisation, Études d'épistémologie et de psychologie génétique* Paris, PUF, 1978, p. 329.

⁸⁶⁹ Ahr S., *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, expérimentations et réflexions*, *op. cit.*, p. 147.

permet de mettre des mots sur des procédés ignorés des élèves. Si notre recherche ne présente pas ce point de l'acquisition des savoirs, c'est parce que nous avons fait le choix de mettre en avant ce que notre travail représente en termes nouveauté - à savoir les mécanismes de la construction du sujet, la connaissance des lectures personnelles des élèves et des effets de la lecture scolaire -.

Ce concept d'initiation prend d'ailleurs, dans notre contexte, une valeur particulière et anthropologique. Ainsi, si l'on reprend les trois étapes du rite initiatique selon Van Gennep⁸⁷⁰, la lecture scolaire comme rite passerait d'abord par la séparation. Le lecteur s'isole de l'autre en entrant dans un monde inconnu et éloigné de celui qu'il connaît. Il se sépare d'ailleurs souvent physiquement de l'autre ; en classe, il cherche à être seul, met des écouteurs sur ses oreilles⁸⁷¹ ; dans son intimité, il se positionne avec une petite lampe sous ses draps le soir. Cette séparation engendre la seconde étape, celle de l'expérience liminale. Le lecteur prend la peau d'un autre, parfois inverse de la sienne ; il entre dans un état second, il fait l'expérience de lui-même. Georges Nonnenmarcher explique l'*émotion de lecture* par la rencontre entre deux mondes, celui du texte et celui du lecteur⁸⁷². Ce croisement liminal, nous l'avons perçu lors de l'autolecture du professeur. En effet, comme le souligne G. Nonnemarcher cette expérience liminale peut être comparée à un « rituel comme la transe qui organise le passage d'un état premier de l'être à un état second⁸⁷³ ». Cet instant précis nous échappe lors de la lecture les élèves. Mais nous percevons les effets de cette transformation sur le long terme. Vient enfin le moment du retour au groupe. En homme neuf, transformé par l'œuvre, le lecteur se sent alors légitime dans le groupe de pairs. L'école finalement n'intervient vraiment que dans cette phase, et l'efficacité des dispositifs dépend de l'accomplissement des deux autres étapes. Le groupe peut alors être constitué d'élèves positionnés sur les différents axes de l'usage des textes tel que nous l'avons proposé. L'échange entre pairs, ce retour au groupe après une expérience intime de lecture peut sans doute permettre un recentrage

⁸⁷⁰ Van Gennep A., *Les Rites de passages. Étude systématique des rites...*, *op. cit.*

⁸⁷¹ Une expérience de lecture cursive autonome et silencieuse, a été menée en classe, mais nous n'en relatons pas l'expérience qui n'a pu être filmée. La consigne était la suivante : « Installez-vous comme vous le souhaitez et lisez ». L'observation est éloquent : pour s'isoler les élèves utilisent souvent leurs écouteurs et lisent avec un fond de musique. La position physique est aussi importante : lire sur une chaise, par exemple, semblait impossible pour certains élèves. Dans la plupart des cas observés, l'isolement est de mise pour entrer en lecture.

⁸⁷² *Op. cit.*, p. 407.

⁸⁷³ *Ibidem*, p. 418.

des lectures singulières vers une lecture plus littéraire. En favorisant une telle conception de la lecture en classe, les enjeux du cours de lettres sont bouleversés. Il ne s'agit pas seulement de faire lire des œuvres au programme mais bien de permettre un accès à un monde plus riche : la lecture est alors un rituel de passage qui se renouvelle sans cesse et fait évoluer le sujet lecteur. Cette manière de concevoir le cours de français et la lecture scolaire correspond au positionnement du chercheur lors de la lecture de *L'Étranger*.

Aussi rejoignons-nous une réflexion de Pierre Bayard sur la place du chercheur dans sa recherche. Il constate, en effet, le problème de « la place du sujet dans la théorie », et pose cette question : « en quoi la théorie est-elle déterminée par celui qui l'invente ou la fait sienne⁸⁷⁴ ? » Par son énoncé même, cette question rappelle l'impossibilité d'une objectivité totale dans notre travail. Cela nous oblige à relativiser nos résultats. Ils sont en effet conditionnés par notre propre subjectivité. L'interprétation des données est en effet un choix, qui est celui d'un sujet. « Un signe, explique P. Bayard, est moins un signe déjà présent qu'un signe qui se constitue après coup dans le mouvement herméneutique de l'interprétation⁸⁷⁵ ».

C'est pour cette raison que nous avons choisi d'étudier notre propre lecture de *L'Étranger* et de dégager l'influence que peut avoir la subjectivité du professeur sur la lecture des élèves. Cela permet aussi de définir les choix du chercheur pour son projet et l'interprétation qu'il lui donne. En effet, ce choix de *L'Étranger* est loin d'être anodin. Le journal de lecture, reproduit en annexe, montre nettement que c'est un livre fondateur pour le lecteur-professeur-chercheur mais aussi et surtout dans ce cas, le sujet. Ce journal montre donc que la période de l'adolescence est un moment de rupture pour ce sujet, un accès à la conscience. Jamais plus, il ne lira de la même façon après la lecture de *L'Étranger*⁸⁷⁶. Cela n'invalide pas les résultats qui sont basés sur des données réelles, mais nous amène à considérer deux autres paramètres qui permettent de nuancer notre propos sur la lecture des élèves. Comme chercheur, le choix de l'étude longitudinale des lectures d'adolescents correspond à une conviction que cette

⁸⁷⁴ Bayard P., *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, op. cit., p. 121.

⁸⁷⁵ *Ibidem*, p. 89.

⁸⁷⁶ Ce que constate également M. Picard dans, op. cit., p. 249. Le lecteur sort transformé de ses lectures et ne peut plus « lire comme avant » après la lecture de Flaubert, Proust, Kafka, Joyce, dit-il.

période de la vie est propice à des changements importants et à une ouverture sur soi et sur le monde. Le chercheur tente de saisir ce passage à travers l'observation des lectures des jeunes. Comme professeur, l'investissement du terrain de la subjectivité des élèves correspond à une autre conviction. Le professeur est aussi un « passeur de livres », il transmet sa passion et sa conviction que le sujet-lecteur-élève est digne d'intérêt et qu'ils ont ensemble – professeur et élèves - quelque chose à partager. Cela correspond à cette expérience qui fait que l'école permet parfois d'entrer dans l'âge adulte et de comprendre bien autre chose que la leçon du maître. Ne pas mettre de côté ce paramètre c'est aussi rendre à tous leur place de sujets. Ceci nous conduit à proposer un point de vue sur la lecture et l'expérience de lecture qui entre, nous l'espérons, en écho à d'autres recherches et à d'autres points de vue.

Bibliographie

Les références peuvent parfois appartenir à plusieurs catégories, nous les avons classées selon leur utilisation dans la thèse. Les auteurs ne sont cités que dans une seule catégorie, même si certains ouvrages sont utilisés à d'autres fins.

I. Ouvrages Théoriques

Littérature et sciences humaines

- BARBEROUSSE A., *L'expérience*, Paris, Flammarion, coll. Corpus, 1999.
- BARTHES R., *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953/ 1972.
- *S/Z*, Paris, Seuil, 1970.
- *Sade, Fourier, Loyola*, Paris, Seuil, 1971.
- « Réflexions sur un manuel », dans DOUBROVSKY S., TODOROV T. (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Bruxelles, Paris, Gembloux, De Boeck-Duculot, 1971, p. 170-177.
- BAYARD P., *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, 1998/2002.
- *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Paris, Minuit, coll. « Paradoxe », 2007.
- BELLEMIN-NOËL J., *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001.
- *Psychanalyse et littérature*, Paris, PUF, 1978/1983.
- BENTHOLILA A., *De L'Illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.
- BETTELHEIM B., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Lafond, 1976.
- BERTUCCI M.-M., « La notion de sujet », dans *Le Français aujourd'hui, Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, n°157, 2007/2, p. 11-18.
- BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
- *La Domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
- *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

- CAILLOIS R., *Le Mythe et l'homme*, Paris, Gallimard, 1938.
- CALVINO I., *Pourquoi lire les classiques ?*, Paris, Seuil, 1984.
- CLÉMENT B., *Le Lecteur et son modèle, Voltaire, Pascal, Hugo, Shakespeare, Sartre, Flaubert*, Paris, PUF, 1999.
- COUEGNAS D., *Fictions, énigmes, Images*, Limoges, PULIM, 2001.
- COLLOT M., *La Matière émotion*, Paris PUF, coll. « Écriture », 1997.
- COMPAGNON A., *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998.
- *Une question de discipline, entretiens avec J.-B. Amadiou*, Paris, Flammarion, 2013.
- DANTZIG C., *Pourquoi lire ?*, Paris, Grasset et Fasquelle, Le livre de poche, 2010.
- DE CERTEAU M., *L'Invention du quotidien, Tome 1, L'Art de faire*, Paris, Gallimard, 1980/1990.
- DONNAT O.,- *Les Pratiques culturelles des français à l'ère du numérique, enquête 2008*, La Découverte, ministère de la culture et de la communication, 2009.
- « La féminisation des pratiques culturelles », dans *Développement culturel*, Bulletin du département des études, de la prospective et des statistiques, n°147, 2005.
- ECO U., *Lector in Fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985.
- *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Grasset, 1985.
- ELIADE M., *Aspect du mythe*, Paris, Gallimard, 1963.
- *Initiation, rites, sociétés secrètes*, Paris, Gallimard, 1959.
- FREUD S., *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1923/1965/ 2001.
- GRUAU M., *L'Homme rituel*, Paris, Métailié, 1999.
- HENRIOT J., *Le Jeu*, Paris, PUF, 1969.
- HESS H., *Une bibliothèque Idéale*, Paris, Payot et Rivages, 2010.
- HUSSERL E., *Expérience et Jugement*, Tard. D. Souche, Paris, PUF, 1970.
- HUSTON N., *L'Espèce fabulatrice*, Paris, Actes Sud, 2008.
- ISER W., *L'Acte de Lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985.
- *L'Appel du texte*, Paris, Allia, 1970/2012.

- JAUSS H.-R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- JOUVE V., *L'Effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992/ 1998.
 - *La Lecture*, Paris, Hachette supérieur, 1993.
 - (dir.), *L'Expérience de lecture*, Paris, Éditions de l'improviste, 2005.
 - « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans Rouxel A., Langlade G. (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 105-114.
 - « Du miroir au mirage », dans MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, vol.2, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 51-62.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales*, tome 1, *Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, A. Colin, 1990.
- KRISTEVA J., *Théorie d'ensemble*, Seuil, Paris, 1968.
- LAHIRE B., *Tableau de familles*, Paris, Gallimard Le Seuil, 1995.
- LAVOCAT F. (dir.), *La Théorie littéraire des mondes possibles*, Paris, CNRS éditions, 2010.
- LECOUTEUX C., *Fées, Sorcières et Loups-garous, histoire du double au Moyen Âge*, Imago, 1992.
 - *Démons et Génies du terroir au Moyen Âge*, Paris, Imago, 1995.
- LEJEUNE P., *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1975.
 - « Les souvenirs de lectures d'enfance de Sartre », dans BURGELIN C., *Lectures de Sartre*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 1986, p. 51-87.
- LEVI-STRAUSS C., *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.
 - *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
 - *Mythologiques, Le cru et le cuit*, Paris, Plon, 1964.
 - *Mythologiques, L'homme nu*, Paris, Plon, 1971.
- MUCHEMBLED R., *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XVème -XVIIIème siècle)*, Paris, Flammarion, 1978.
- NONNENMACHER G., « L'expérience de lecture : expérience liminale ? », dans JOUVE V. (dir.), *L'Expérience de lecture, Actes du Colloque de Reims*, 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 405-423.

- NAGEL T., « Quel effet cela fait-il d'être une chauve-souris ? » dans, HOFSTADTER D., DENNETT D., (éd.), *Vues de l'esprit*, Paris, Interéditions, 1987.
- PAVEL T., *Univers de la fiction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1988.
 - *La Pensée du roman*, Paris, Gallimard, 2003.
 - « Univers de fiction : un parcours personnel », dans LAVOCAT F. (dir.), *La théorie littéraire des mondes possibles*, Paris, CNRS éditions, 2010, p. 307-313.
- PETIT M., *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris, Belin, 2002.
 - « Les pays lointains de la lecture », dans *Ethnologie française*, 2004/4, Vol. 34, p. 609-615.
 - « Lire dans les espace en crise », dans LEBRUN M., ROUXEL A., VARGAS C., *La Littérature et l'école, enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en-Provence, PUP, 2007, p. 25-45.
- PICARD M., *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.
- PIEGAY-GROS N., *Le Lecteur*, Paris, Flammarion, coll. « GF Corpus », 2002.
- POPPER K. R., *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*, Paris, Payot et Rivages, 1985/1998 pour la traduction française.
- RICŒUR P., *Le Conflit des interprétations*, Paris, Seuil, 1969.
 - *Temps et récit 2, La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil, 1984.
 - *Anthropologie philosophique, écrits et conférences 3*, Paris, Seuil, 2013.
- ROBBE-GRILLET A., *Pour un nouveau roman*, Paris, Minuit, 1961.
 - *Le Miroir qui revient*, Paris, Minuit, 1984.
- SCHAEFFER J.-M., *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999.
 - *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, 2011.
- SCHAFFNER A., « « La Pâte de vie » La recherche des émotions du lecteur dans les romans du XX^e siècle » dans JOUVE V. (dir.), *L'Expérience de lecture*, Paris, Éditions de l'improviste, 2005, p. 129-146.
- SERRES M., *Petite Poucette*, Paris, Le pommier, 2012.
- TODOROV T., *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- TOURAINÉ A., *Critique de la modernité*, Paris, Livre de poche, 1992.

VALABREGA J.-P., *Les Mythes, conteurs de l'inconscient*, Paris, Payot et Rivage, 2001, Édition de poche, 2012.

VAN GENNEP A., *Les rites de passage. Étude systématique des rites...*, Paris, Picard, 1909/1987.

WINNICOT D.-W., *Jeu et réalité*, Paris Gallimard, 1975.

Apprentissage, didactique de la lecture et de l'écriture, sociologie et science de l'éducation

AEBY S., (éd.), *Enseigner la langue et la littérature – Des dispositifs pour penser leur articulation*, Diptyque, 21, Presses Universitaires de Namur, 2011.

AHR S., *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, expérimentations et réflexions*, Grenoble, CRDP, 2013.

- « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture » dans AEBY S. (éd.), *Enseigner la langue et la littérature – Des dispositifs pour penser leur articulation*, Diptyque, 21, Presses Universitaires de Namur, 2011, p. 157-178.

BAUDELLOT C., CARTIER M., DETREZ C., *Et Pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Le Niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

- *L'Élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, 2009.

BARRÉ-DE-MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004.

BARRÈRE A., JACQUET-FRANCILLON F., « La culture des élèves : enjeux et questions », dans, Revue Française de Pédagogie, *La culture des élèves : enjeux et questions*, n°163, 2008, p. 5-13.

BAZIN L., « Des connaissances aux compétences : le patrimoine littéraire au service de la construction de soi » dans DE PERETTI I., FERRIER B., *Enseigner les classiques aujourd'hui, approches critiques et didactiques*, Bruxelles, PIE Peter Lang, collection Théocrit' vol. 5, 2012, p. 51-61.

- BELHADJIN A., « La place de la littérature de genre dans l'enseignement du français », dans LOUICHON B., ROUXEL A., *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, CRDP de Bourgogne, 2009, p. 251-260.
- « Nouvelles approches de la lecture en lycée professionnel », dans BUTLEN M., HOUDART-MEROT V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise, CRTF, 2009, p. 105-122.
- « Le français en baccalauréat professionnel : nouveaux programmes, nouveaux corpus ? », dans *Le Français aujourd'hui, Corpus littéraires en question*, n° 172, 2011/01, p. 53-64.
- BOISMARE S., *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.
- BUCHETON D., « Les postures de lecture des élèves de collège », dans DEMOUGIN P., MASSOL J.-F., (éd.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999, p. 137-150.
- BUCHETON D., BRENAS Y., CHABANNE J.-C., DUPUY C., « Parier sur la créativité », dans *Cahiers Pédagogiques, Enseigner la Littérature*, N° 420, Janvier 2004.
- BURGOS M., « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques, L'Interprétation des textes*, n° 76, Décembre 1992, p. 55-76.
- BUTLEN M., HOUDART-MEROT V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise, CRTF, 2009.
- BRILLANT-ANNEQUIN A., MASSOL J.-M. (dir.), *Le Pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP de Grenoble, 2005.
- BRILLANT RANNOU N., *Le Lecteur et son poème : Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, thèse soutenue le 23 octobre 2010.
- BRUNER J. S., *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D., (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002.
- CHARLOT B., *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEUX J.-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.

- CHARTIER A.-M., *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz, 2007.
- CHARTIER R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985.
- CITTON, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, éditions Amsterdam, 2007.
- DABÈNE M., *L'Adulte et l'écriture ; contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck, 1987.
- DÄLLENBACH L., RICARDOU J. (dir.), *Problèmes actuels de la lecture*, actes du colloque de Cerisy-la-salle, Paris, Clancier-Guénaud, 1982.
- DAUNAY B., *Éloge de la paraphrase*, Vincennes, PUV, 2002.
- « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », dans *Le Français aujourd'hui, Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, 2007/2, p. 43-51.
- DE BEAUDRAP A.-R., CLÉNET M., HOUSSAIS Y., *Littérature en lycée professionnel ? Représentations des PLP en formation à l'IUFM : étude menée par l'IUFM des Pays-de-la-Loire*, CRDP de Franche-Comté, 2007.
- DE BEAUDRAP A.-R. ET CLÉNET M., *Enseigner la littérature en lycée professionnel ? Une vraie question*, dans LEBRUN M., ROUXEL A., VARGAS C. (dir.), *La littérature et l'école, enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en-Provence, PUP, 2007, p. 153-171.
- DE CROIX S., DUFAYS J.-L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans ROUXEL A., LANGLADE G. (dir.), *Le Sujet Lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 153-165.
- DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M., *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF, 2000.
- DEMOUGIN P., MASSOL J.-F. (éd.), *Lecture privée et lecture scolaire. La Question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999.
- DEMOUGIN F., « Du réseau de l'école primaire au corpus de textes du lycée, comment le système scolaire prend-il « à partie » la littérature ? », dans LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, 2010, p. 25-33.
- DE PERETTI I., FERRIER B., *Enseigner les classiques aujourd'hui, approches critiques et didactiques*, Bruxelles, PIE Peter Lang, collection Théocrit' vol. 5, 2012.

- DEPOILY S., « Genre, parcours scolaire et rapport aux savoirs en lycée professionnel », dans *Le Français aujourd'hui, Genre, sexisme et féminisme*, n°163, 2008/12, p. 65-72.
- DE SMET N., *Au front des classes, face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales*, Charleroi, Éditions asbl, 2005/2009.
- DOUBROVSKY S., TODOROV T. (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Bruxelles, Paris, Gembloux, De Boeck-Duculot, 1981.
- DUFAYS J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Presses universitaires de Louvain, 2007.
- *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles PIE Peter Lang, collection Théocrit' vol.1, 2010.
 - « Lecture littéraire vs lecture ordinaire, une dichotomie à interroger », dans, JOUVE V., *L'Expérience de lecture*, Paris, Éditions de l'improviste, 2005, p. 309-322.
 - « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international », dans LOUICHON B., ROUXEL A. (dir.), *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon, CRDP Bourgogne, 2009, p. 15-24.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (éd.),
- *Pour une lecture littéraire 1, histoire, théorie, pistes pour la Classe*, 2^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck, 1996.
 - *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontation*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- DUMORTIER J.-L., *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- FALARDEAU E., FISHER C., SIMARD C., SORIN N. (dir.), *La Didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presse de l'Université Laval, 2007.
- FOURTANIER M.-J., LANGLADE G., ROUXEL A., *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR, 2001.
- FOURTANIER, M.-J., LANGLADE G., *Enseigner la littérature, Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, Paris, Delagrave, 2000.
- FOURTANIER M.-J. (dir.), *Les Mythes dans l'enseignement du français*, Paris Bertrant-Lacoste, 1999.
- « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur », dans LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, 2010, p. 167-176.
 - « Mythe, lecture et patrimoine : lire le récit de Thérémène. Ou ce que la lecture subjective fait aux classiques », dans DE PERETTI I., FERRIER B., *Enseigner les classiques aujourd'hui, approches critiques et*

didactiques, Bruxelles, PIE Peter Lang, collection Théocrit' vol. 5, 2012, p. 221-229.

FIER C., GUERNIER M.-C., « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? », dans Repères, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, n° 35, 2007, p. 117-138.

GUERNIER M.-C., « Lectures scolaires/extra-scolaires. Quel jeu ? », dans BARRÉ-DE-MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 305-318.

GIASSON J., *La Compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur ltée, 1990.

GOIGOUX R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEI, 1997.

HOUDARD-MÉROT V., « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », dans DE PERETTI I., FERRIER B., *Enseigner les classiques aujourd'hui, approches critiques et didactiques*, Bruxelles, PIE Peter Lang, collection Théocrit' vol. 5, 2012, p. 23-35.

HORELLOU-LAFARGE C., SEGRE M., *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, 2007.

HUYHN J.-A., « Écriture d'invention et identité du sujet lecteur », dans ROUXEL A., LANGLADE G., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 305-316.

JAMET E., *Lecture et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997.

JELLAB A., *Sociologie du lycée professionnel, l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, PU du Mirail, 2008.

- *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF, 2001.

JOOLE P., « Le carnet de "lecteur de littérature" », dans BULTEN M., HOUDARD- MEROT V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise, CRTF, 2009, p. 291-304.

JORRO A., *Le Lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999.

LANGLADE G., « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans ROUXEL A., LANGLADE G., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 81-91.

- LANGLADE G., FOURTANIER M.-J., « La question de sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans FALARDEAU E., FISHER C., SIMARD C., SORIN N. (dir.), *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presse de l'Université Laval, 2007, p. 101-124.
- LAFONTAINE D., « Engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000 » dans *Caractères*, N° 13, déc. 2003.
- LEBRUN M., ROUXEL A., VARGAS C., *La Littérature et l'école, enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en-Provence, PUP, 2007.
- LEDUR D., « Lecture littéraire et enseignement professionnel, faut-il former des "héritiers" ? », dans DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (éd.), *Pour une lecture littéraire 2, histoire, théorie, pistes pour la Classe*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1996, p. 328-338.
- LEENHART J., JOZSA P., *Lire la lecture, essai de sociologie de la lecture*, Paris, L'Harmattan, 1982/1999.
- LE GOFF F., « Métadiscours en écriture d'invention et mode d'investissement du sujet lecteur », dans ROUXEL A., LANGLADE G. (dir.), *Le Sujet Lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 293-304.
- LEMARCHAND THIEURMEL S., « Les enjeux de la formation disciplinaire, exemple des professeurs de lettres-histoire » dans *Diversité, Travailler en Banlieue – Enjeux de formation-*, n°166, octobre 2011, p.137-142.
- LOUICHON B., *La Littérature après coup*, Rennes, PUR, 2009.
- « Le texte du relecteur », dans MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, volume 2, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 167-176.
- LOUICHON B., ROUXEL A., *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon, CRDP Bourgogne, 2009.
- LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, 2010.
- MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, volumes 1 et 2, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011.
- MASSOL J.-F., « Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres », dans DEMOUGIN P., MASSOL J.-F. (éd.), *Lecture privée et lecture scolaire. La Question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999, p. 115-135.

- MEIRIEU P., Préface de De Smet N., *Au front des classes, face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales*, Charleroi, Éditions asbl, 2005/2009.
- PENNAC D., *Comme un Roman*, Paris, Gallimard, 1992.
- PALHETA U., *La Domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF, 2012.
- PERRENOUD P., « La triple fabrication de l'échec scolaire », dans *Psychologie française*, n° 34/4, 1989, p. 237-245.
- PÉRUISSET-FACHE N., *La Logique de l'échec scolaire*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- PIAGET J., *Recherches sur la généralisation, Études d'épistémologie et de psychologie génétique* Paris, PUF, 1978.
- PIERREHUMBERT, B. (dir.), *L'Échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992.
- PORTELETTE A., « Écrire pour mieux lire », dans *Le Français aujourd'hui, Penser à l'écrit*, 2011/3 n°174, p. 69-78.
- POTTIER J.-M., *Seuls les traces font rêver. Enseignement de la littérature en génétique textuelle*, 5^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, CRDP de Reims, 2005.
- RAIMOND A.-C., « La littérature jeunesse, un nouveau corpus pour la classe de 3^e », dans LOUICHON B., ROUXEL A., *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon, CRDP Bourgogne, 2009, p. 25-36.
- REUTER Y. (dir.), *Les Interactions lecture-écriture*, actes du colloque Théodile, Bern, Bruxelles, PIE Peter lang, 1998.
- « La lecture littéraire : éléments de définition », dans DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., (éd.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontation*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 33-41.
- ROBINE N., « Les lectures des milieux populaires », dans LEBRUN M., ROUXEL A., VARGAS C., *La Littérature et l'école, enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en-Provence, PUP, 2007, p. 47-59.
- ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR, 1997.
- *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Delagrave et CRPD Midi-Pyrénées, 2005.
- « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », dans MAZAURIC C., FORTANIER M.-J., LANGLADE G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, volumes 1, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 115-128.

- « Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classification », dans LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* Rennes, PUR, 2010, p. 115-123.

- « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », dans ROUXEL A., LANGLADE G., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 137-152.

- « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », dans TAUVERON C. (dir.), *La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne, Scéren-CRDP de Versailles, 2004, p. 13-20

- « Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée », dans Le français aujourd'hui, *Le biographique*, n°147, 2004/4, p. 57-66.

- « La subjectivité du sujet lecteur dans la lecture littéraire », dans Enjeux, *Enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère*, N° 64, hivers 2005, p. 7-30.

- « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », dans Le Français aujourd'hui, *Sujet lecteur, sujet scribeur, quels enjeux pour la didactique*, n° 157, 2007/2, p. 65-73.

ROUXEL A., LANGLADE G., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.

ROY M., « De la lecture comme invention », dans MAZURIC C., FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, volume 2, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 41-50.

SHNEIDER A., « Le carnet de lecture en maternelle. Traces d'écrits, écrits de traces une propédeutique à la lecture ? dans POTTIER J.-M., *Seuls les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, 5^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, CRDP de Reims, 2005, p. 191-202.

- « Le carnet de lecture : évaluer un activateur littéraire ? », dans DUFAYS J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 191-201.

TAUVERON C. (dir.), *La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne, Scéren-CRDP de Versailles, 2004.

TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A., *Les Cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

TROUVE A., « Le texte de lecture comme texte du lecteur », dans MAZURIC C., FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, volumes 1 et 2, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 31-40.

VAUCHER B. (dir.), *Et si on osait des littératures au lycée professionnel... et au collège*, Créteil, SCEREN, 2007.

VOISIN B. (dir.), *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*, Publications numériques du CÉRÉdI, "Actes de colloques et journées d'étude, n° 6, 2012.

II. Les œuvres et les études critiques

Œuvres citées dans le corps de la thèse

ANOUILH J., *Antigone*, Paris, Gallimard, 1948.

CAMUS A., *L'Étranger*, Paris, Gallimard, 1942

- *Le Mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, 1942.

- *Le Premier homme*, Paris, Gallimard, 1994.

CHALANDON S., *Le quatrième mur*, Paris, Grasset, 2013.

DAI SIJIE, *Balzac et La Petite Tailleuse chinoise*, Paris, Gallimard, 2000.

DUMAS A., *Pauline*, Paris, Gallimard, 2002/2004.

DUMAYET P., *Autobiographie d'un lecteur*, Paris, Pauvet, 2000.

LEWIS R., *Pourquoi j'ai mangé mon père*, 1960, pour la traduction française, Arles, Acte Sud, 1990.

MURAKAMI H., *Kafka sur le rivage*, Paris, Belfond, 2006.

PENNAC D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

PETIT M., *Une Enfance au pays des livres*, Paris, Didier Jeunesse, 2007.

RABELAIS, *Gargantua*, 1534.

ROBERT M., *Livre de lectures*, Paris, Grasset, 1977.

ROUSSEAU J.-J., *Émile ou de l'éducation*, 1762, Paris, Garnier Flammarion, 1966.

SHELLEY M., *Frankenstein ou le Prométhée moderne*, 1818, pour la traduction française, Paris, Marabout, 1978 /2009.

TOURNIER M., *Vendredi ou Les limbes du pacifique*, Paris, Gallimard 1967.

- *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Gallimard, 1971.
- *Le Vol du vampire*, notes de lecture, Paris, Mercure de France, 1981.

TRIOLET E., *La Mise en mots*, Genève, Éditions d'Art d'Albert Skira, 1969.

VOLTAIRE, *Candide*, 1759, Paris, Seuil 1964.

Études critiques des œuvres

ABBOU A., « Le système expressif de *L'Étranger* : entre Babel et Prométhée », dans BRODZIAK S., CHAULET-ARCHOUR C., FONKOUA R.-B., FRAISSE E., A.-M., *Albert Camus et les écritures du XX^e siècle*, Arras, Artois Presses Université, 2003, p. 27-40.

BURGELIN C., *Lectures de Sartre*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon, 1986.

BRODZIAK S., CHAULET-ARCHOUR C., FONKOUA R.-B., FRAISSE E., LILTI A.-M., *Albert Camus et les écritures du XX^e siècle*, Arras, Artois Presses Université, 2003.

CALLET-BIANCO A.-M., préface à Dumas, *Pauline*, Paris, Gallimard, 2002/2004.

DELAS D., *Une écriture étrangère : le coup de force pongien de l'incipit de L'Étranger*, dans BRODZIAK S., CHAULET-ARCHOUR C., FONKOUA R.-B., FRAISSE E., LILTI A.-M., *Albert Camus et les écritures du XX^e siècle*, Arras, Artois, Presses Université, 2003, p.17-26.

FRAISSE E., *Camus et l'École en France : à propos d'une institutionnalisation*, dans BRODZIAK S., CHAULET-ARCHOUR C., FONKOUA R.-B., FRAISSE E., LILTI A.-M., *Albert Camus et les écritures du XX^e siècle*, Arras, Artois Presses Université, 2003, p. 283-295.

GUÉRIN J. (dir.), *Dictionnaire Albert Camus*, Paris, Robert Lafond, 2009.

LECERCLE J.-J., *Frankenstein : Mythe et philosophie*, Paris, PUF, 1988.

LECOURT D., *Prométhée, Faust, Frankenstein, Fondements imaginaires de l'éthique*, Paris, LGF, 1970/Synthélabo, 1996.

MARRET MALEVAL S., *L'Inconscient aux sources du mythe moderne, les grands mythes de la littérature fantastique anglo-saxonne*, Rennes, PUR, 2010.

PINGAUD B., *L'Étranger d'Albert Camus*, Paris, Gallimard, 1992.

POIRION D., *Le Merveilleux dans la littérature française du Moyen Âge*, Paris, PUF, 1982.

PROPP V., *Morphologie des contes*, Leningrad, 1928/Paris, Seuil, 1970.

SARTRE J.-P., *Situations I*, Paris, Gallimard, 1947.

TODD O., *Albert Camus. Une vie*, Paris, Gallimard, 1996/1999.

TODOROV T., *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 1970.

Littérature de jeunesse et littérature populaire

BESSION A., « Du Club des Cinq à Harry Potter, cycles et séries en littérature de jeunesse contemporaine », dans PRINCE N., *La Littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes, PUR, 2009, p. 117-154.

BOYER A.-M., *Les Paralittératures*, Paris, Armand Colin, 2008.

CANI I., *Harry Potter ou l'anti-Peter Pan, Pour en finir avec la magie de l'enfance*, Paris, Fayard, 2007.

CLERMONT P., « Corpus d'un mauvais genre : la littérature de science-fiction au collège », dans LOUICHON B., ROUXEL A., *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, CRDP Bourgogne, Dijon, 2009, p. 37-50.

COMPÈRE D., *Les Romans populaires*, Paris, PU Sorbonne nouvelle, 2011.

DE SAINT-MAURICE T., *Philosophie en séries*, Ellipses, 2009.

FERNANDEZ I., *Défense et illustration de la féerie, du Seigneur des anneaux à Harry Potter : une littérature en quête de sens*, Paris, Philippe Rey, 2012.

FERRIER B., *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*, Rennes, PUR, 2009.

FONDANÈCHE D., *Paralittératures*, Paris, Vuibert, 2005.

LARTET-GEFFARD J., *Le Roman pour ados, une question d'existence*, Éditions Sorbier, Paris, 2005.

NIERES-CHEVREL I. (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Gallimard Jeunesse, 2005.

PRINCE N., *La Littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes, PUR, 2009.
- *La Littérature de jeunesse*, Paris, A. Colin, 2010.

ROLLAND A., *Qui a peur de la littérature ado ?*, Thierry Magnier, 2008.

SMADJA I., *Potter, les raisons d'un succès*, Paris, PUF, 2001.

THALER D., JEAN-BART A., *Les Enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*, Paris L'Hamattan, 2002.

VALABREGA J.-P., *Les Mythes, conteurs de l'inconscient*, Paris, Payot et Rivages, 2001, Édition de poche, 2012.

III. Textes institutionnels et manuels scolaires

Journaux officiels, Bulletins officiels, textes de programmes et documents d'accompagnement

BO Spécial N°2 du 19 février 2009.

BO n° 18 du 16 mai 2010

BO spécial n°6 du 28 août 2008, programmes de l'enseignement du français collège.

Ressources, classe de seconde, *Parcours de personnages*, Ministère de l'éducation nationale, mai 2009.

Ressources, baccalauréat professionnel, *Lire*, Ministère de l'éducation nationale, mai 2009.

Ressources pour la classe de Terminale, « AU XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde », Ministère de l'éducation nationale, juillet 2011.

Manuels scolaires utilisés dans la thèse

1. Collections utilisées pour l'analyse

ABENSOUR C. (dir.), *Français 2^e bac pro*, Nathan technique, coll. Grand Format, Paris, 2009.

ABENSOUR C. (dir.), *Français 1^{re} bac pro*, Nathan technique, coll. Grand Format, Paris, 2010.

ABENSOUR C. (dir.), *Français Tle bac pro*, Nathan technique, coll. Grand Format, Paris, 2011.

BOURGUIGNON V., IMINI H., LAMOURETTE C., LARAT C., PLANCHE J.-C., VILALBA A., *Français 2^e bac pro*, Nathan technique, coll. Entre-lignes, Paris, 2009.

BOURGUIGNON V., IMINI H., LAMOURETTE C., LARAT C., PLANCHE J.-C., VILALBA A., *Français 1^{re} bac pro*, Nathan technique, coll. Entre-lignes, Paris, 2010.

BERGERET T., BOURGUIGNON V., PLANCHE J.-C., ROSEMBERG P., WILLIAME CA., *Français Term bac pro*, Nathan technique, coll. Entre-lignes, Paris, 2011.

DELANNOY-POILVÉ C. (dir.), *Français 2^e bac pro*, Belin, Paris, 2009.

DELANNOY-POILVÉ C. (dir.), *Français 1^e bac pro*, Belin, Paris, 2010.

DELANNOY-POILVÉ C. (dir.), *Français Term bac pro*, Belin, Paris, 2011.

SENDRE HAÏDAR M. (dir.), *Français Seconde professionnelle*, Foucher, Paris, 2009.

SENDRE HAÏDAR M. (dir.), *Français Première professionnelle*, Foucher, Paris, 2010.

SENDRE HAÏDAR M. (dir.), *Français Terminale professionnel*, Foucher, Paris, 2011.

2. Autre manuel utilisé

LAVILLE BIDADANURE F., *Français Seconde*, Paris, Casteilla, 2011.

IV. Principales revues utilisées

Cahiers pédagogiques, *Enseigner la littérature*, n° 420, janvier 2004.

Diversité, *Travailler en Banlieue – Enjeux de formation-*, n°166, octobre 2011.

Enjeux, *Enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère*, N° 64, hiver 2005.

L'École des lettres, second cycle, n° 7, 1999-2000, 1 décembre 1999.

Le Français aujourd'hui, *Le biographique*, n°147, 2004/4.

- *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, n°157, 2007/2.

- *Genre, sexisme et féminisme*, n°3515, 2008/12.

- *Corpus littéraires en question*, n° 172, 2011/01.

- *Penser à l'écrit*, n°174, 2011/3.

Philosophie, Hors-série, *Albert Camus, La Pensée révoltée*, Avril-Mai 2013.

Pratiques, *L'Interprétation des textes*, n° 76, Décembre 1992.

Repères, *Les Pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, N°23, INRP, nouvelle série 2001.

Repères, *Les Ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, N° 35 INRP, nouvelle série 2007.

V. Sitographie

BACH J.-F., HOUDÉ O., LÉNA P. ET TISSERON S., *L'enfant et les écrans*, Un avis de l'Académie des Sciences, remis le 17 janvier 2013, URL : <http://www.academie-sciences.fr/activite/rapport/avis0113.pdf>. (Consulté en avril 2013)

CLÉMENT B., « Lecture et Vérité », dans Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie), *L'écrivain préféré*, n°4, 1 mars 2008, URL : <http://www.fabula.org/lht/4/Clement.html>. (Consulté en décembre 2010)

CLENET M., « La littérature a-t-elle sa raison d'être en lycée professionnel ? », dans Actes du colloque Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances, Aix-en-Provence URL :

<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/symposiums.php>. (Consulté en novembre 2011)

Colloque, *L'Avenir du Livre*, direction du livre et de la lecture, centre national du livre, Paris, 22 février 2007, URL :

<http://www.centrenationaldulivre.fr/?Retranscription-du-colloque-sur-L>. (Consulté en novembre 2011)

COMPAGNON A., *La littérature, pour quoi faire ?* Leçon inaugurale prononcée le 30 novembre 2006, en ligne URL : <http://books.openedition.org/cdf/524>. (Consulté en mai 2013)

FOURTANIER M.-J., « La littérature est-elle soluble dans le cours de Français ? sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Août 2004, URL :

http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.colloqueairdf.fse.ulaval.ca%2Ffichier%2FCommunications%2Fmarie-jose-fourtanier.pdf&ei=2A-fU6zKOuaU0AWAwID4DQ&usg=AFQjCNF8wFPIsN6czcQar0Rgdl_Dr-hozA&sig2=U93_IzRjjwcVMFazOyPbdQ.

GLEYSE J., VALETTE M., « Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 4 | 1999, mis en ligne le 12 octobre 2007, URL : <http://corpsetculture.revues.org/562>. (Consulté en août 2013)

JORRO A., « D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action ». Discussion en ligne : *Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens ?* INRP, URL: <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens>. (Consulté en mai 2014)

LANGLADE G., « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*, 2008. Article d'un cahier Figura. En ligne sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain. URL :

<http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>. D'abord paru dans Roy, M., Brault M., S. (dir.), Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire. coll. Figura, vol. 20. Montréal, 2008. (Consulté en août 2013)

- « La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments », dans extrait du séminaire national : *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, 23, 24 et 25 octobre 2000. URL : <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialogue.education.fr%2FD0033%2F>

[2Factfran_langlade.pdf&ei=0A2pU4CAG6X40gXyroCADw&usg=AFQjCNEjHFDrRdnAIiWHrhQOemRgeulfew&sig2=E94XDX4zXWElnEHcv-5gcQ](http://www.factfrance.com/2Factfran_langlade.pdf&ei=0A2pU4CAG6X40gXyroCADw&usg=AFQjCNEjHFDrRdnAIiWHrhQOemRgeulfew&sig2=E94XDX4zXWElnEHcv-5gcQ)

LAURICHESSE H., « La sérialité au cinéma : une stratégie de marque ? », *Mise au point* [En ligne], 3 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2011. URL : <http://map.revues.org/938> . (Consulté en mars 2013)

MUSSET E., « École : cette fois le niveau baisse vraiment ! », dans *Sciences Humaines* en juin 2011, url : http://www.scienceshumaines.com/ecole-cette-fois-le-niveau-baisse-vraiment_fr_23509.html. (Consulté en septembre 2013)

PAVEL T., *Comment écouter la littérature*, leçon augurale au collège de France, en ligne http://www.college-de-france.fr/site/actualites/ecouter_les_cours_de_thoma_pav.htm. (Consulté en mai 2014)

PERRENOUD P., « La triple fabrication de l'échec scolaire » URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html (consulté en 2011)

PROST A., « Le niveau scolaire baisse, cette fois-ci c'est vrai ! » dans le monde des idées du 20.02.2013, URL : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai_1835461_3232.html. (Consulté en septembre 2013)

ROUXEL A., BRILLANT-RANNOU N., « Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant », dans VOISIN B. (dir.), *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*, Publications numériques du CÉRÉdI, "Actes de colloques et journées d'étude, n° 6, 2012. <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?du-recepteur-ou-l-art-de-deballer.html>. (Consulté en février 2013)

SCHMITT M.-P., « École et dégoût littéraire », *Lidil*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index70.html>. (Consulté en mai 2013)

TAUVERON C. (dir.), *La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne, 2004. URL : <http://eduscol.education.fr/cid46330/sommaire.html> (Consulté en décembre 2010)

VOISIN B. (dir.), *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*, Publications numériques du CÉRÉdI, Actes de colloques et journées d'étude, n° 6, 2012, Url: <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?du-recepteur-ou-l-art-de-deballer.html>. (Consulté en février 2013)

Index des principaux auteurs

A

ABBOU André, 226, 388
AEBY sandrine, 164, 379
AEBY Sandrine, 164, 379
ANOUILH Jean, 145, 209, 227, 228, 233, 331, 387
ARH Sylviane, 152, 160, 331, 352, 355, 370

B

BALZAC Honoré de, 140, 141, 193, 206, 387
BARBEROUSSE Anouk, 17, 19, 375
BARRE-DE-MINIAC Christine, 379, 383
BARTHES Roland, 47, 65, 97, 125, 238, 375
BAUDELOT Christian, 73, 78, 84, 91, 185, 190, 193, 199, 273, 280, 311, 324, 379
BAUDRY Jean-Louis, 275
BAYARD Pierre, 23, 25, 44, 132, 140, 250, 356, 361, 362, 373, 375
BAZIN Laurent, 255, 379
BELHADJIN Anissa, 75, 101, 105, 380
BELLEMIN-NOËL Jean, 25, 41, 42, 44, 58, 61, 63, 129, 219, 221, 229, 375
BENTOLILA Alain, 32, 82
BERNIÉ Jean-Pierre, 370
BERTUCCI Marie-Madeleine, 44, 167, 375
BESSON Anne, 260, 389
BETTELHEIM Bruno, 27, 53, 125, 286, 293, 294, 295, 303, 310, 332, 375
BOISMARE Serge, 326, 380
BOURDIEU Pierre, 14, 25, 78, 81, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 215, 217, 323, 324, 375
BOYER Alain-Michel, 315, 316, 318, 319, 389
BRASHARES Ann, 260
BRAUD Michel, 366
BRENAS Yves, 21, 380
BRILLANT RANNOU Nathalie, 26, 215, 216, 380
BRILLANT-ANNEQUIN Anick, 65
BRILLANT-ANNEQUIN Anick, 380
BRISSAUD Catherine, 50, 379, 383
BRODZIAK Sylvie, 226, 388
BRUNER Jérôme Seymour, 163, 380
BUCHETON Dominique, 21, 155, 177, 179, 380
BURGELIN Claude, 377, 388
BURGOS Martine, 380

C

CALLET-BIANCO Anne-Marie, 300, 388
CALVINO Italo, 64, 107, 376
CAMUS Albert, 17, 26, 56, 97, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 144, 146, 213, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 229, 231, 238, 239, 249, 284, 295, 360, 371, 387, 388, 389, 392
CANI Isabelle, 389
CANTIN Marc, 259
CAST Kritin, 321

CHABANNE Jean-Charles, 21, 155, 380
CHALANDON Sorj, 387
CHARLOT Bernard, 78, 380
CHARTIER Roger, 37, 96, 217, 381
CHAULET-ACHOUR Christiane, 226
CLÉMENT Bruno, 39, 40, 376, 392
CLÉNET Michel, 16, 73, 74, 81, 381
CLERMONT Philippe, 66, 190, 366, 389
COLLOT Michel, 276, 376
COMPAGNON Antoine, 17, 18, 20, 22, 23, 363, 368, 376, 393
COMPÈRE Daniel, 191, 389

D

DABÈNE Michel, 150, 381
DAI SIJIE, 387
DANTZIG Charles, 369, 376
DAUNAY Bertrand, 49, 54, 178, 381
DE BEAUDRAP Anne-Raymonde, 16, 73, 74, 381
DE CERTEAU Michel, 26, 45, 47, 48, 141, 192, 286, 287, 290, 291, 292, 321, 376
DE CROIX Séverine, 92, 193, 381
DE PERETTI Isabelle, 64, 65, 140, 255, 326, 379, 381, 382, 383
DE SMET Noëlle, 292, 382, 385
DELAMOTTE Régine, 147, 150, 154, 163, 167, 170, 198, 381
DEMOUGIN, 380, 381, 384
DEMOUGIN Françoise, 54, 56, 97, 106, 177, 381
DEMOUGIN Patrick, 54, 56, 381, 384
DEPOILLY Séverine, 323, 324
DONNAT Olivier, 25, 84, 90, 91, 185, 186, 265, 278, 281, 324, 376
DOUBROVSKY Serge, 65, 375, 382
DUFAYS Jean-Louis, 48, 51, 52, 60, 64, 67, 82, 92, 114, 193, 198, 199, 263, 292, 342, 381, 382, 384, 385, 386
DUMAS Alexandre, 52, 141, 144, 148, 207, 269, 272, 274, 300, 301, 387, 388
DUMORTIER Jean-Louis, 48, 62, 87, 133, 382
DUPUY Catherine, 21, 380

E

ÉCO Umberto, 34, 125, 128, 312, 376
ELIADE Mircea, 287, 289, 376
ESTABLET Roger, 73, 379

F

FALARDEAU Éric, 223, 382, 384
FERNANDEZ Irène, 27, 318, 319, 320, 321, 389
FERRIER Béatrice, 64, 65, 140, 255, 263, 326, 379, 381, 382, 383, 389
FIER Catherine, 352, 383
FISHER Carole, 223, 382, 384
FLAUBERT Gustave, 39, 127, 144, 305, 373, 376

FONKOUA Romuald-Blaise, 226, 388
FOURTANIER Marie-José, 3, 5, 22, 25, 45, 55, 73,
154, 223, 243, 246, 250, 297, 298, 299, 326,
338, 377, 382, 384, 385, 386, 393
FRAISSE Emmanuel, 226, 388
FREUD Sigmund, 225, 376

G

GARY Romain, 283
GEMENNE Louis, 64, 82, 382, 384, 385
GIASSON Jocelyne, 82, 383
GIPPET Fabienne, 147, 150, 154, 163, 167, 170,
198, 381
GLEYSSE Jacques, 300, 393
GOIGOUX Roland, 82, 383
GROUJX Pierre, 226
GRUAU Maurice, 300, 376
GUÉRIN Jeanyves, 116, 226, 388
GUERNIER Marie-Cécile, 50, 57, 352, 383

H

HENRIOT Jacques, 281, 376
HESS Hermann, 135, 376
HORELLOU-LAFARGE Chantal, 269, 383
HOUDARD-MÉROT Violaine, 65, 383
HUSSLER Edmund, 17, 376
HUSTON Nancy, 14, 18, 138, 254, 283, 289, 376
HUYHN Jeanne-Antide, 148, 383

I

ISER Wolfgang, 35, 46, 49, 58, 59, 376

J

JACKSON Frank, 17, 188, 189, 259
JAMET Éric, 81, 93, 383
JAUSS Hans Robert, 52, 194, 377
JEAN-BART Alain, 188, 189, 276, 281, 322, 390
JELLAB Aziz, 25, 75, 76, 79, 182, 183, 383
JOOLE Patrick, 160, 173, 383
JORRO Anne, 147, 150, 154, 163, 164, 167, 170,
198, 381, 383, 393
JOUVE Vincent, 25, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 43,
45, 101, 102, 128, 134, 140, 147, 194, 221,
223, 224, 240, 246, 263, 275, 276, 304, 313,
314, 315, 341, 361, 377, 378, 382

K

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 62, 377
KRISTEVA Julia, 41, 213, 377

L

LAFONTAINE Annette, 92, 161, 175, 384, 386
LAHIRE Bernard, 81, 83, 377
LANGLADE Gérard, 22, 25, 29, 35, 43, 44, 45, 46,
47, 55, 58, 59, 60, 61, 63, 92, 154, 168, 193,
223, 237, 243, 309, 327, 338, 377, 381, 382,
383, 384, 385, 386, 393

LAURICHESSE Hélène, 189, 267, 394
LAVILLE Béatrice, 148, 366, 391
LE GOFF François, 149, 164, 384
LEBRUN Monique, 16, 73, 79, 370, 378, 381, 384,
385
LECERCLE Jean-Jacques, 298, 388
LECOUTEUX Claude, 26, 320, 377
LEDUR Dominique, 64, 82, 83, 88, 382, 384, 385
LEJEUNE Philippe, 153, 377
LEMARCHAND THIEURMEL Stéphanie, 3, 74, 105,
384
LÉVI-STRAUSS Claude, 26, 38, 141, 226, 286, 289,
290, 291, 294, 295, 298, 313, 321, 354, 369
LÉVY Marc, 315, 316
LEWIS Roy, 146, 278, 303, 387
LILT Anne-Marie, 226, 388
LOUICHON Brigitte, 3, 5, 43, 62, 65, 66, 75, 97,
106, 108, 114, 156, 190, 216, 220, 228, 230,
246, 349, 366, 380, 381, 382, 384, 385, 386,
389

M

MARRET MALEVAL Sophie, 27, 388
MASSOL Jean-François, 3, 5, 54, 56, 65, 177, 380,
381, 384
MAZAURIC Catherine, 22, 25, 45, 55, 154, 243,
338, 377, 384, 385, 386
MEIRIEU Philippe, 31, 292, 385
MEYER Stéphanie, 189, 205, 252, 259, 260, 263,
267, 268, 274, 280, 293, 319, 320, 369
MUCHEMBLED Robert, 288, 377
MURAKAMI Haruki, 224, 278, 387
MUSSET Ermance, 394
MUSSO Guillaume, 178, 261, 263, 284, 293, 310,
315, 316, 317

N

NAGEL Thomas, 19, 378
NICHOL James W., 193
NIERES-CHEVREL Isabelle, 390
NONNENMACHER Georges, 43, 53, 147, 221,
222, 223, 228, 229, 377
NORA Pierre, 273, 279

P

PALHETA Ugo, 182, 183, 385
PASSERON Jean-Claude, 14, 78, 375
PAVEL Thomas, 365, 366, 378, 394
PENLOUP Marie-Claude, 147, 150, 154, 163, 167,
170, 198, 381
PENNAC Daniel, 48, 69, 194, 257, 385, 387
PERRENOUD Philippe, 78, 80, 81, 385, 394
PÉRUISSET-FACHE Nicole, 77, 78, 80, 81, 385
PETIT Michèle, 25, 33, 53, 85, 86, 89, 92, 93, 126,
128, 161, 186, 194, 210, 269, 271, 276, 279,
286, 304, 305, 309, 310, 311, 319, 324, 326,
334, 343, 366, 378, 387
PIAGET Jean, 370, 371, 385
PICARD Michel, 25, 35, 36, 37, 39, 101, 102, 263,
264, 276, 279, 295, 373, 378, 379

PIEGAY-GROS Nathalie, 378
PINGAUD Bernard, 239, 248, 388
POIRION Daniel, 320, 389
POPPER Karl R., 363, 364, 378
PORTELETTE Annie, 154, 385
POTTIER Jean-Michel, 385, 386
PRINCE Nathalie, 188, 189, 260, 389, 390
PROPP Vladimir, 287, 389
PROST Antoine, 394

Q

QUIGNARD Pascal, 33

R

RABELAIS, 387
RAIMOND Anne-Claire, 190, 385
REUTER Yves, 64, 385
RICCEUR Paul, 17, 18, 294, 306, 307, 354, 358,
367, 378
RIORDAN Rick, 188, 189, 259
RISPAIL Marielle, 50, 379, 383
ROBBE-GRILLET Alain, 30, 213, 254, 289, 378
Robine, 79, 82, 91, 152, 204, 280, 313, 324
Robine Nicole, 385
ROBINE Nicole, 79, 82, 91, 152, 204, 280, 313,
324
ROLLAND Annie, 319, 390
ROSENBLATT Louise Michelle, 160
ROUSSEAU Jean-Jacques, 322, 323, 387
ROUXEL Annie, 3, 5, 16, 25, 29, 35, 36, 37, 40, 43,
44, 46, 55, 56, 58, 62, 65, 66, 73, 75, 79, 92,
97, 106, 108, 114, 128, 141, 152, 153, 159,
168, 190, 193, 207, 208, 215, 237, 243, 246,
308, 309, 338, 356, 366, 377, 378, 380, 381,
382, 383, 384, 385, 386, 389, 394
ROY Max, 146, 278, 338, 386, 393
RUFIN Jean-Christophe, 144

S

SARTRE Jean-Paul, 389

SCHAEFFER Jean-Marie, 53, 149, 378
SCHAFFNER Alain, 276, 341, 378
SCHMITT Michel P., 394
SCHNEIDER Anne, 160
SEGRÉ Monique, 269
SHAWKY-MILCENT Bénédicte, 140, 148, 156
SHELLEY Mary, 11, 142, 143, 144, 145, 146, 155,
156, 157, 158, 184, 266, 270, 271, 272, 275,
298, 299, 301, 302, 343, 350, 387, 388
SIMARD Claude, 223, 382, 384
SMADJA Isabelle, 390
SORIN Noëlle, 223, 382, 384
STINE Robert Lawrence, 189

T

TAUVERON Catherine, 386, 394
TERWAGNE Serge, 161, 175, 386
THALER Danielle, 188, 189, 276, 281, 322, 390
TODOROV Tzvetan, 60, 65, 109, 125, 191, 320,
328, 375, 378, 382, 389
TOLKIEN John Ronald Reuel, 27, 188, 318, 319,
320, 389
TOURAINÉ Alain, 44, 378
TOURNIER Michel, 222, 223, 264, 309, 387
TRIOLET Elsa, 388
TROUVÉ Alain, 154, 159

V

VALABREGA Jean-Paul, 287, 379, 390
VALETTE Muriel, 300, 393
VAN GENNEP Arnold, 295, 372, 379
VANHULLE Sabine, 161, 175, 386
VARGAS Claude, 16, 73, 79
VARGAS Claude, 378, 381, 384, 385
VAUCHER Brigitte, 65, 386
VOLTAIRE, 43, 114, 142, 144, 145, 146, 192, 252,
298, 343, 376, 388

W

WINNICOTT Donald Woods, 40, 264, 279



THESE de l'UNIVERSITE DE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2
MENTION LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES
Ecole doctorale ALL

présentée par
**Stéphanie LEMARCHAND
THIEURMEL**

Préparée au laboratoire CELLAM EA3206
CENTRE D'ETUDES DES LANGUES ET LITTÉRATURES ANCIENNES
ET MODERNES

**LECTURE SUBJECTIVE
EN CLASSE ET
AVÈNEMENT DU SUJET
LECTEUR:
Étude longitudinale
en lycée
professionnel**

Thèse soutenue le 17 octobre 2014

devant le jury composé de :

Madame Marie-José FOURTANIER,
Professeur, Université de Toulouse 2
Le Mirail (Rapporteur)
Madame Brigitte LOUICHON,
Professeur, Université Paul Valéry de
Montpellier 3 (Rapporteur)
Monsieur Jean-François MASSOL,
Professeur, Université Stendhal de
Grenoble Alpes
Madame Annie ROUXEL,
Professeure émérite, CELLAM université
Rennes 2. Directrice de thèse

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE

Université Rennes 2

École doctorale – Arts, Lettres, Langues

Unité de recherche CELLAM

Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur

Étude longitudinale en lycée professionnel

Thèse de Doctorat

Langue et littérature françaises

Volume 2

Présentée par **Stéphanie LEMARCHAND THIEURMEL**

Direction de thèse : Madame Annie ROUXEL

Soutenue le 17 octobre 2014

Jury :

Madame Marie-José FOURTANIER professeur, Université de Toulouse 2
Le Mirail (Rapporteur)

Madame Brigitte LOUICHON professeur, Université Paul Valéry
Montpellier 3 (Rapporteur)

Monsieur Jean-François MASSOL professeur, Université de Grenoble-
Alpes

Madame Annie ROUXEL professeur émérite, CELLAM Rennes 2
(Directrice de thèse)

Table des annexes

Table des annexes -----	5
Annexes I : Les enquêtes -----	10
A. Enquêtes auprès d'enseignants -----	11
1. Document source -----	11
2. Document de synthèse -----	14
B. Enquêtes élèves -----	27
1. Documents sources -----	27
<i>Première année : enquête réalisée à l'entrée en Seconde</i> -----	27
<i>Deuxième année : enquête réalisée à l'entrée en Première</i> -----	28
<i>Troisième année : enquête réalisée à l'entrée en Terminale</i> -----	28
2. Documents de synthèse. -----	29
<i>Première année : enquête réalisée à l'entrée en Seconde</i> -----	29
Première année : synthèse sur le goût de lire -----	33
<i>Deuxième année : enquête réalisée à l'entrée en Première</i> -----	34
<i>Troisième année : enquête réalisée à l'entrée en Terminale</i> -----	36
Annexes II : Les corpus -----	40
A. Les corpus scolaires -----	41
1. Corpus de Seconde -----	41
2. Corpus de Première -----	43
3. Corpus de Terminale -----	45
B. Les corpus enseignants -----	47
1. Œuvres citées par les enseignants dans les enquêtes -----	47
2. Œuvres citées par les professeurs stagiaires -----	49
3. Œuvres citées par les étudiants de Master 2 -----	50

C. Les corpus élèves	51
1. Corpus de la classe de vente	51
<i>Corpus obtenus à partir des enquêtes</i>	51
<i>Corpus obtenus à partir des autobiographies de lecteurs</i>	52
2. Corpus de la classe de secrétariat	54
<i>Corpus obtenus à partir des enquêtes</i>	54
<i>Corpus obtenus à partir des autobiographies de lecteurs</i>	55
3. Corpus du carnet d'Anaïs	57
 Annexes III : Les manuels	 60
A. Œuvres intégrales traitées dans les manuels	61
1. Seconde	61
2. Première	63
3. Terminale	64
B. Éléments de comparaison de l'étude de <i>La Peste</i> de Camus dans trois collections	65
 Annexes IV : Les entretiens	 69
A. Entretiens avec deux professeurs : février 2011.	70
1. Yann	70
2. David	72
B. Entretiens élèves	75
1. Première année, élèves de Seconde	75
<i>Vente</i>	75
Florian	75
Julien	79
Quentin	82
Yelin	85
<i>Secrétariat</i>	88
Anaïs	88
Camille	91
Julie	93

Lisa-----	96
Meryem -----	100
Sofia -----	102
2. Deuxième année, élèves de Première-----	105
<i>Vente</i> -----	105
Florian -----	105
Julien -----	107
Mégane-----	108
Quentin-----	110
Théo -----	113
Yelin -----	116
<i>Secrétariat</i> -----	119
Anaïs -----	119
Julie-----	123
Lisa-----	124
Meryem -----	126
Sofia -----	128
3. Troisième année, élèves de Terminale-----	131
<i>Vente</i> -----	131
Florian -----	131
Julien -----	134
Mégane-----	138
<i>Secrétariat</i> -----	142
Anaïs -----	142
Camille-----	146
Julie-----	149
Lisa-----	152
Sofia -----	154
 Annexes V : Les autobiographies de lecteurs.-----	 158
 A. Première année-----	 159
1. Élèves de vente-----	159
Florian-----	159

Julien -----	159
Mégane -----	160
Quentin -----	160
Théo -----	161
Yelin -----	162
2. Élèves de secrétariat -----	163
Anaïs -----	163
Camille -----	163
Julie -----	164
Lisa -----	165
Meryem -----	165
Sofia -----	166
B. Troisième année -----	167
1. Élèves de vente -----	167
<i>Florian</i> -----	167
<i>Julien</i> -----	168
<i>Mégane</i> -----	168
<i>Quentin</i> -----	169
<i>Théo</i> -----	170
2. Élèves de secrétariat -----	171
<i>Anaïs</i> -----	171
<i>Lisa</i> -----	171
<i>Julie</i> -----	171
 Annexes VI : Dossier Camus, <i>L'Étranger</i> , 1942. -----	 173
 A. Autolecture -----	 174
B. Séquence didactique -----	185
C. Travaux d'élèves -----	187
Cas 1 : Posture d'extériorité -----	187
Cas 2 : Reconfiguration axiologique -----	188
Cas 3 : Reconfiguration par l'activité fantasmatique -----	189
Cas 4 : Posture critique -----	192

Annexes I : Les enquêtes

Présentation

La présentation des enquêtes est faite en deux temps. Nous avons choisi de présenter le document source, puis nous avons repris chaque question pour rendre compte des résultats du dépouillement de ces enquêtes. Les parties grisées correspondent aux commentaires et analyses que nous ajoutons.

La numérotation des réponses permet de faciliter leur référencement dans le corps de la thèse.

Pour les synthèses des enquêtes élèves, nous proposons les résultats sous forme de tableau comparatif des deux classes par année afin de rendre lisible les éventuelles différences entre elles.

Enfin, à la fin de la première année nous avons croisé les résultats de l'enquête avec le discours des élèves sur la lecture dans les autobiographies de lecteur. Un tableau rend compte des résultats obtenus à la fin du document de synthèse de l'année de Seconde.

A. Enquêtes auprès d'enseignants

1. Document source

Nom

Prénom

M F

Âge

1- Situation :

Titulaire en poste

Titulaire TZR

Professeur stagiaire

Étudiant de master 2

Lieu d'exercice

2- Spécialité universitaire

3- Avez-vous des Secondes cette année ?

Avez-vous eu des Secondes l'an dernier ?

Questions globales

4- Que pensez-vous du nouveau programme par rapport à l'ancien programme ?

a) En termes d'exigences

Plus simple

Équivalent

Plus complexe Pourquoi ?

b) En termes de difficultés de mise en œuvre

Plus simple

Équivalent

Plus complexe Pourquoi ?

c) En termes d'exigences de connaissances pour l'enseignant.

Plus simple

Équivalent

Plus complexe Pourquoi ?

5- Pensez-vous que ce nouveau programme exige des changements de pratiques de votre part ?

Oui

Non

Si oui, lesquelles ?

6- La lecture d'œuvres intégrales vous semble-t-elle ?

Moins contraignante

- Équivalente
- Plus contraignante

7- Combien de livres faites-vous lire aux élèves de seconde ?

8- Quels sont ceux (ou celui) que vous avez retenus cette année ?

L'objet d'étude : « parcours de personnage ».

Cet objet d'étude répond à trois questions dont l'une est « *En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ?* ».

9- Tenez-vous compte de cette question en particulier pour construire votre cours ?

- Oui
- Non

10- Pour vous, cette question s'adresse-t-elle :

- Aux enseignants
- À l'élève
- Aux deux

11- Avez-vous une idée des théories didactiques de la littérature qui sont sous-entendues par cette question ?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous indiquer lesquelles ou ce que vous en savez ?

12- Pensez-vous avoir la formation nécessaire pour mettre en place un cours ou un dispositif didactique autour de cette question.

- Oui
- Non

Pourquoi ?

13- Comment vous êtes-vous ou avez-vous été formé à cette question ?

Formation académique intitulé ou sujet de la formation

Formation de proximité intitulé ou sujet de la formation

Lecture et documentation personnelle quels ouvrages ou articles ?

Lecture et documentation via Internet quels types de recherche ou sites ?

Autre Précisez

Aucune formation ou autoformation

14- Dans le cadre de ce programme, la lecture scolaire permet-elle de construire :

L'individu

Le lecteur

Les deux

15- D'après vous, qu'implique cette question dans cet objet d'étude ?

16- Quel dispositif particulier avez-vous mis en place pour traiter cette question ?

17- Quel rôle jouent les manuels scolaires dans l'élaboration de vos cours ?

Se mettre à jour de connaissances

Imaginer des dispositifs didactiques

Trouver des supports

Préparer rapidement un cours.

Autre Précisez :

Votre rapport à la lecture

18- Quel(s) rôle(s) assignez-vous à la lecture d'une manière générale ?

19- Vous êtes :

- grand lecteur nombre approximatif de livres : lus dans l'année

- lecteur moyen nombre approximatif de livres : lus dans l'année

- non-lecteur

20- Quel est le dernier ouvrage que vous avez lu ?

Pour vous-même ?

Pour votre enseignement ?

Cette enquête a une vocation statistique, c'est pourquoi beaucoup de questions sont fermées.

Vous pouvez, ici ou sur papier libre, ajouter des commentaires sur le nouveau programme et surtout sur l'objet d'étude « parcours de personnage ». Vous pouvez aussi faire des remarques sur cette enquête.

2. Document de synthèse

1- Situation :

Titulaires en poste	□ 28	
Titulaires TZR	□	
Professeurs stagiaires	□ 9	
Étudiants de master 2	8	soit 45 réponses

Moyenne d'âge et sexe.

	M2 /8	Stagiaires /9	Enseignants /28
Femmes	5	5	17
Hommes	1	4	9
Sans réponse	2		2
Moyenne d'âge	27,1	28.7	41,5
Éléments d'analyse	Majorité de femmes. Ces données peuvent influencer les résultats sur le rapport à la lecture des enseignants.		

2. Origine universitaire

	M2 /8	Stagiaires /9	Enseignants /28
Histoire- géographie	3	6	23
Lettres	2	2	4
Bivalent	3	0	1
Sans réponse		1	
% d'origine Lettres	25%	22%	14.8 %
Éléments d'analyse	Spécificité du LP : Bivalence et professeurs rarement issus de Lettres. La bivalence universitaire des M2 apparaît avec une nouvelle forme de master à ce moment précis. La tendance semble se modifier.		

3- Avez-vous des Secondes cette année ? 17
 Avez-vous eu des Secondes l'an dernier ? 18

Questions globales /45 réponses

4- Que pensez-vous du nouveau programme par rapport à l'ancien programme ?

a) En termes d'exigences

Sans réponse	7
Plus simple	1
Équivalent	11
ENTRE 2	1
Plus complexe	24

b) En termes de difficultés de mise en œuvre

Sans réponse	6
Plus simple	4
Équivalent	10
Plus complexe	25

c) En termes d'exigences de connaissances pour l'enseignant.

Sans réponse	5
Plus simple	1
Équivalent	19
Entre 2	1
Plus complexe	19

Les « sans réponse » sont souvent les professeurs stagiaires qui avouent ne pas avoir assez de distance. Les M2 quant à eux, ont un avis qui vient plutôt abonder l'idée que les difficultés et exigences sont équivalentes. Les enseignants en poste trouvent très largement ce programme plus complexe.

Tableau récapitulatif des termes utilisés lors de la réponse au pourquoi ? [Analyse des occurrences par regroupement des expressions] regroupement des questions A, B, C

Termes liés à la simplicité ou à l'équivalence	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toujours les mêmes exigences de rigueur, mais plus ciblées 2. Plutôt DIFFÉRENT 3. Je crois me souvenir que la mise en place de l'ancien ne me fut pas plus aisée lorsque j'ai commencé à enseigner 5. Niveau d'exigence peu élevé. 6. Équivalent mais il faut se replonger dans des périodes et des courants non étudiés depuis longtemps (exemple la renaissance la Pléiade)
Termes liés à la complexité	<p><u>Occurrences liées aux programmes eux-mêmes :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Notions d'histoire littéraire /Contenu très littéraire 2. Des questions quasi philosophiques (x2) 3. Notions plus culturelles 4. Capacités croisées et démultipliées 5. Textes sont plus ambitieux 6. Textes difficiles, des philosophes des lumières 7. Nouveauté (des périodes étudiées) 8. Moins technique 9. Notions moins évidentes 10. Questions très vastes (x2) 11. Moins de temps (x4) 12. On survole (x2). 13. Associer savoirs, attitudes... est une vraie gymnastique ! 14. Davantage de savoirs et de repères historiques qu'il faut articuler aux apprentissages de base (en français) 15. Mise en œuvre inhabituelle 16. Obligation/ Moins de liberté (x2)/ Des passages obligés 17. Peu de possibilités de rebondir sur l'actualité 18. « mécanique de précision » ne supportant pas qu'on lui ôte ou qu'on lui ajoute le moindre rouage 19. Plus abstrait pour les élèves 20. Comment intégrer les films des « lycéens au cinéma » ? 21. Progression annuelle plus compliquée à faire 22. Chevauchements et redites difficiles à éviter. 23. Des exigences des objectifs à atteindre. <p><u>Occurrences liées aux enseignants</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Moins de liberté du prof 2. La formation « universitaire » des PLP est loin d'être « classique » surtout en lettres (85% sont historiens) ! 3. Formation universitaire des PLP inégale 4. Des savoirs non travaillés lors du concours 5. Besoin de travailler les nouvelles problématiques pour les intégrer 6. Un travail en amont plus complexe: il faut temps et réflexion. 7. Remise à niveau en histoire des arts (intéressant)

	<p>8. Connaissances en histoire littéraire plus pointues 9. Nécessite des connaissances précises et développées sur des mouvements littéraires. 10. Le surréalisme suppose de solides connaissances 11. Il faut se former en permanence 12. CONNAISSANCES historiques non maîtrisées ; Problème de temps pour les acquérir 13. Il faut se documenter et donc beaucoup de temps</p> <p>14. Nouveau savoirs à réactiver ou à acquérir (ex : en histoire des arts) 15. Vagues connaissances (romantisme, renaissance)</p> <p>16. Il faut construire des séquences dans une nouvelle logique qu'il faut comprendre et mettre en place</p> <p><u>Occurrences liées aux élèves</u></p> <p>1. Hétérogénéité des publics 2. Les élèves ont plus de mal avec les connaissances et la chronologie 3. Il leur faut se replonger dans des notions, textes et thèmes très anciens pour eux voire jamais vus ! 4. Les élèves ont du mal à voir la progression (contrairement à l'entrée par genre) 5. Accès à des connaissances donc il faut apprendre 6. Fait appel à des prérequis non maîtrisés (x2) 7. Périodes imposées trop éloignées des préoccupations des élèves. 8. <i>A priori</i> négatif des élèves 9. L'articulation des séquences est moins naturelle et les liens parfois complexes pour les élèves 10. Les élèves doivent « jongler » entre le Français, l'Histoire et l'Histoire des arts. Ils ont parfois du mal à se repérer.</p>
Éléments d'analyse	Les remarques concernent le contenu/la mise en œuvre/le lien programme-temps mais glissement des remarques vers les difficultés des élèves

5- Pensez-vous que ce nouveau programme exige des changements de pratiques de votre part ?

Oui 27
Non 6
Sans réponse 12 (tous les stagiaires et 4 M2)
Si oui, lesquelles ?

Classement des réponses :

Contraintes	<p>1. Poids du programme 2. Moins de liberté de choix des œuvres 3. Moins de liberté 4. Moins de lecture par jeu possible (conte, théâtre...) 5. Plus de rigueur, moins d'écarts 6. Plus pointu 7. Le littéraire est plus riche 8. Peu d'ouverture 9. Obligation plus grande et donc limitations des perspectives et ambitions de travail 10. Obligation empêche certains choix d'œuvres 11. Contraignant 12. Exigent en termes d'attitudes et d'objectifs</p>
-------------	---

	<p>13. Travail de groupe difficile avec des classes surchargées</p> <p>14. S'appuyer sur des problématiques imposées</p> <p>15. Les savoirs sont désormais plus nombreux, la revalorisation des élèves doit se faire autrement</p> <p>16. Gestion du temps</p> <p>17. Aller plus vite, survoler</p>
Pratiques	<p>1. Pas de changement fondamental mais nouvelles activités.</p> <p>2. Dans la construction des séquences, l'articulation des séances</p> <p>3. Dans la mise en œuvre des séquences</p> <p>4. La parole du prof est à retravailler</p> <p>5. Les enseignants doivent envisager leur discipline sous un angle pluridisciplinaire</p> <p>6. Avoir une vision plus globale sur une période littéraire, ou sur une thématique littéraire</p> <p>7. Il faut donc étudier les textes sous l'éclairage de l'Histoire littéraire et de l'Histoire des arts</p> <p>8. M'adapter à une consigne énoncée en inspection et pour laquelle il me faut revoir une partie de ma conception de ma fonction d'enseignant en LP : « Le projet doit être mis au service du programme ». Jusqu'à présent, je remplaçais le mot programme par « élève »</p> <p>9. Travail plus axé sur les capacités et compétences</p> <p>10. Je ne pratiquais pas la lecture cursive</p> <p>11. Travail sur le lexique approfondi</p> <p>12. Programmation dès septembre des activités de l'année</p> <p>13. Ce n'est plus une entrée par genre</p> <p>14. Il ne faut pas devenir technopathe</p> <p>15. Accorder plus de place à l'écriture longue</p> <p>16. Moins d'écriture pour les élèves (pour l'instant)</p> <p>17. Donner plus de devoirs à la maison</p> <p>18. Faire moins de remédiations (car plus de connaissances)</p>
Autres	<p>1. Trouver des textes qui peuvent intéresser les élèves</p> <p>2. Comment motiver nos élèves ?</p> <p>3. Ce n'est pas lié au programme mais aux élèves, il n'est pas possible de travailler comme « avant », mise en activité plus longue, concentration plus difficile</p> <p>4. Surtout dans les évolutions constatées dans le comportement des élèves, encore moins capables de se concentrer sur les activités de lecture qu'auparavant</p> <p>5. Élaborations différentes (+ de transversalités)</p> <p>6. Les situations demandent un travail de groupe plus particulier</p> <p>7. Remplacer l'étude de cas par la situation.</p>
Éléments d'analyse	<p>Les enseignants répondent plutôt à un « pourquoi » alors que la question portait sur les modifications de pratiques.</p> <p>Le programme est ressenti comme contraignant. On le voit aux occurrences des « moins » (5 fois), au lexique de la contrainte : obligation, poids, contraignant, exigent, et aux verbes : il faut, doit...</p> <p>Dans les changements de pratiques : quelques enseignants parlent du programme d'histoire-géographie (situation et étude de cas)</p> <p>Quelques données sont contradictoires (sur l'écriture par exemple)</p> <p>Les enseignants semblent lier la contrainte aux champs littéraires obligatoires et penser que cela brime leur créativité pédagogique. Pourtant, on voit aussi un problème de connaissances et d'exigences qui peut être leur fait peur. La question du temps revient plusieurs fois.</p>

6- La lecture d'œuvres intégrales vous semble-t-elle ?

Sans réponse	5
Moins contraignante	2
Équivalente	19
Entre les deux	1
Plus contraignante	16

COMMENTAIRES relevés dans les enquêtes sur la question

1. Plutôt différente
2. Le choix de l'œuvre doit se faire tôt dans l'année
3. Faire lire des œuvres intégrales reste problématique dans certaines filières
4. Contrainte du programme pour le choix des œuvres
5. Nous avons déjà des œuvres intégrales dans les anciens programmes !
6. Choix imposé
7. Choix limité par le programme
8. Elles sont à lire dans une problématique plus ou moins fixées par l'objet d'étude

Résultats un peu contradictoires avec l'ensemble car la lecture intégrale est considérée à la fois comme contraignante et équivalente aux anciens programmes. Pourtant la contrainte paraît très forte dans les autres questions. Est-ce à dire que le nombre de lectures ne diffère pas mais que c'est le choix qui paraît plus contraignant ?

7- Combien de livres faites-vous lire aux élèves de Seconde ?

Sans réponse	12
0	1
1	17
1 ou 2	4
2	6
2 ou 3	1
3	4 (Restriction « ce sont des nouvelles la plupart du temps » 1)

Remarques sur cette question

1. Un seul roman mais aussi deux nouvelles
2. Sans réponse mais « Quelques nouvelles variées »
3. Une étude mais des activités au CDI pour inciter au plaisir de lire
4. Sans réponse mais : « une nouvelle courte et deux parcours »
5. Sans réponse : « quelques nouvelles »
6. Ajout de la question lecture cursive (x3)

Majoritairement une œuvre lue. Si l'on observe le corpus il s'agit sans doute de courts romans ou de nouvelles. Cependant, les personnes qui ne répondent pas sur le nombre ajoutent souvent la question des « nouvelles ». Une question semble se poser : Est-ce une « œuvre intégrale » ?

Plusieurs personnes ajoutent la lecture cursive au chiffre mentionné comme si ce n'était pas de la lecture ou quelle méritait une place à part.

Enfin, la lecture cursive semble être utilisée de deux façons : activité de motivation à la lecture et /ou différenciation pédagogique.

8- Quels sont ceux (ou celui) que vous avez retenue retenu(s) cette année ?

Voir corpus annexes II, B, Corpus enseignants première colonne

L'objet d'étude : « parcours de personnage ».

Cet objet d'étude répond à trois questions dont l'une d'elles est « *En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ?* ».

9- Tenez-vous compte de cette question en particulier pour construire votre cours ?

Sans réponse	4
Oui	34
Entre les deux	2
Non	5

10- Pour vous, cette question s'adresse-t-elle :

Sans réponse	3
Aux enseignants	5
À l'élève	2
Aux deux	35

Commentaires :

- Aux deux mais non formulée ainsi pour les élèves !
- Aucun, question sans intérêt pour des lycéens.

La grande majorité des enseignants travaille sur cette question et estime qu'elle s'adresse aux deux. Le cours est en effet conçu comme devant répondre aux questions du programme et, en ce sens, il est légitime d'estimer qu'elle s'adresse aux deux. Pourtant, les remarques formulées amènent une réflexion intéressante. D'abord la question, s'adresse forcément aux élèves puisque le programme est fait pour eux. Mais en même temps, doit-on la formuler aux élèves ? C'est ce que semblent interroger plusieurs enseignants. En outre, il est souligné qu'elle est sans intérêt pour les lycéens. On comprend donc les hésitations de plusieurs enseignants.

11- Avez-vous une idée des théories didactiques de la littérature qui sont sous-entendues par cette question ?

Sans réponse	8
Oui	4
Entre les deux	1
Non	32

Si oui, pouvez-vous indiquer lesquelles ou ce que vous en savez ?

	Enseignants de formation Histoire /géographie	Enseignants de formation Lettres
Sans répons	1. Rôle du lecteur dans la construction du (des) sens d'une œuvre ; ou l'appropriation d'un sens. 2. Théorie de réception ? 3. Qu'appellez-vous théorie didactique ? Théorie de la didactique ou didactique des théories.	1. Lien avec le processus d'identification en jeu dans la lecture 2. Le texte construit le lecteur tout comme le lecteur construit le texte ?

Oui	1. oui, mais cela reste vague car en un an je n'ai pas étudié tout le champ de cette question.	1. Mimésis et construction de l'identité/identification du lecteur/héros 2. Travaux de Bettelheim/ 3. Construction ou vivification d'une mémoire collective. 4. On aborde les œuvres et les séquences de cours en ayant en tête les liens que peuvent entretenir la littérature et la société à l'époque de la production du texte, mais aussi à l'époque de sa réception. Ce va-et-vient permet aux élèves de se situer dans la société, de se construire, et d'envisager les différences sociétales et historiques.
Entre deux	1. Portée du symbolique 2. Oui caractérisation directe /indirecte	
non	1. Théorie d'Umberto éco (stagiaire) 2. Lecteur-acteur (stagiaire)	
Éléments d'analyse	Finalement peu de connaissances de façon spontanée à cette question et l'aspect théorique semble peu important. Seuls des stagiaires répondent NON, alors qu'ils ont des connaissances. Les personnes issues de lettres répondent mieux. Des confusions lorsque le professeur répond <i>oui</i> et des réponses intéressantes alors que « sans réponse ». Cela peut s'expliquer par l'urgence de la mise en œuvre d'un programme, ou bien comme le signe d'un problème de formation ou d'accès aux informations scientifiques.	

12- Pensez-vous avoir la formation nécessaire pour mettre en place un cours ou un dispositif didactique autour de cette question.

Sans réponse	9
Oui	7 (une seule enseignante en poste issue de Lettres)
Non	28
Entre les deux	1

Pourquoi ?

Classement des réponses

Formation d'origine	1. Pas de formation en Lettres. 2. Aucune formation en littérature/ psychologie 3. Pas de formation littéraire 4. D'une formation d'historien 5. Parce que je ne suis pas littéraire 6. Ma formation universitaire ne m'apporte pas de clés (histoire), 7. Mon origine universitaire n'est pas Lettres 8. Non, Formation universitaire axée sur le courant marxiste (historique) et structuraliste
Formation continue	1. Il est toujours utile de se former, régulièrement, et d'avoir les moyens de changer ses pratiques au vu de nouvelles connaissances 2. Je n'ai pas reçu la formation nécessaire pour ce programme. Les formations prévues ont été annulées puis promises et non réalisées par les inspecteurs. 3. Le PAF = néant. (PAF : Plan Académique de Formation)
Autre forme de formation	1. Pas sans aide (manuels...) 2. Je tâtonne, je pioche dans les manuels.

Pas de besoin	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je ne m'étais pas posé cette question des théories didactiques de la littérature sous-entendues ici 2. Sûrement pas, si mes élèves étaient eux-mêmes très à l'aise avec les notions les plus élémentaires... j'ai encore beaucoup d'avance sur eux ! 3. Pas de connaissances, ou peu, sur la question mais capacité à analyser et à réfléchir ! 4. Oui, il faut rester simple
Éléments d'analyse	Globalement la formation d'origine est considérée comme majeure dans les problèmes rencontrés par les enseignants. La formation académique serait insuffisante pour les autres. Peu se posent la question d'une mise à jour par leurs propres moyens, si ce n'est par les manuels. Pourtant l' <i>item</i> suivant donne des éléments.

13- Comment vous êtes-vous ou avez-vous été formé à cette question ?

		Intitulé de formation/types d'ouvrages ou de sites
Formation académique	12 +6M2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stage mise en œuvre nouveaux programmes (2 jours) (x6) 2. Formation de formateurs nouveaux programmes (x4) 3. IUFM 4. Deux jours sur trois « lire une œuvre longue » 5. Les M2 citent l'IUFM
proximité	1	Rencontre avec les inspecteurs.
Lecture et documentation personnelle	20	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'école des lettres collège 2. En lien avec contenus des cours donnés à l'IUFM (théâtre de la lecture) 3. Ouvrages universitaires 4. <i>Psychanalyse des contes de fées</i> 5. <i>L'univers du roman</i> 6. Manuels 6 fois cités 7. Manuel de 1^{ère} générale 8. Précis d'histoire de la littérature 9. Complément de programmes 10. Barthes, Todorov et consorts 11. IO
Lecture et documentation via Internet	13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sites canadiens / francophonie pour les approches 2. Sites académiques cités 6 fois (revue <i>Interlignes</i> citée une fois) 3. Sites pédagogiques 4. Éduscol/toutatice/nuxéo/ sites d'enseignants (cités uniquement par les professeurs stagiaires)
Autre	6	<ol style="list-style-type: none"> 1. France-culture : émission littéraire, ou cinématographie ou théâtrale. 2. Collègues /tuteurs (uniquement cité par les stagiaires)
Aucune	9	Sans précision
Éléments d'analyse		<p>Attention : ont été mis indifféremment les formations aux nouveaux programmes dans les parties : <i>formation académique</i>, <i>formation de proximité</i> ou même dans <i>autre</i>. Ils ne sont comptés qu'une seule fois.</p> <p>Globalement les professeurs estiment se former seuls sur les sites et par les manuels notamment. Assez peu utilisent des ouvrages théoriques et, plus surprenant, les instructions officielle (IO) et documents ressources ne sont cités que par deux enseignants et un stagiaire (<i>éduscol</i>)</p> <p>Les outils internes de l'académie : <i>Toutatice</i> et <i>Nuxéo</i> ne sont pas mentionnés par les professeurs en poste.</p>

14- Dans le cadre de ce programme, la lecture scolaire permet-elle de construire :

L'individu	2
Le lecteur	4
Les deux	34
Sans réponse	5

15- D'après vous, qu'implique cette question dans cet objet d'étude ?

Classement des réponses

Sans réponse : 19

Centrage sur la démarche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le lecteur est mis en face d'une œuvre qui va l'intéresser, provoquer le débat, éveiller sa curiosité, et lui poser des questions auxquelles il pourra répondre avec l'aide de son professeur. La démarche est « initiative » 2. Une mise en relation avec la vie de l'élève et une prise de conscience plus pratique de sa lecture 3. Contextualiser la création du personnage, comparer son parcours à d'autres parcours, établir des comparaisons entre passé et présent (dans la littérature et les contextes de création) 4. Une étude transversale de l'œuvre 5. Quels expériences, enseignements, leçons tirer du personnage ? 6. Avoir une réflexion sur le fait que chaque être humain change (de comportement, d'opinion) au cours de sa vie, surtout sa jeunesse ; de très nombreuses situations de lecture de genres différents en classe, articulées à des activités d'écriture permettant à l'élève de s'approprier les enjeux puis de s'exprimer 7. Un volet psychologique : comment l'individu forge sa personnalité en général ? / Quels « procédés cérébraux »/ mécanismes de réflexion sont enclenchés par l'action de lire ? 8. L'élève peut s'identifier au personnage (2X) 9. Lire seul 10. Lien entre l'évolution du personnage et lui-même 11. Se construire = défendre des valeurs
Centrage sur le choix des œuvres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Choix d'un ouvrage permettant un processus d'identification (même si c'est par le rejet de ce que représente le personnage), réaction de l'élève et donc réflexion sur la place de l'individu dans un cadre donné et les choix qui s'offrent à lui 2. Que l'œuvre soit choisie en fonction du degré d'identification possible, varier les supports pour favoriser l'identification et l'adhésion à des valeurs universelles 3. Choisir l'œuvre en fonction du degré d'identification possible
Centrage sur l'élève	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il faudrait que les élèves se voient eux-mêmes comme d'éventuels lecteurs 2. Maîtrise de la lecture / et de notions (évolution, se construire...) 3. Que les élèves sachent lire, analyser et s'interroger et comprendre le livre lu ! 4. Avoir un regard critique sur soi, évolution du lecteur 5. Faire mûrir des élèves ? 6. Beaucoup de culture personnelle 7. Que l'élève s'interroge sur lui 8. Autonomie des élèves
Éléments d'analyse	<p>Beaucoup de réflexions sur les démarches et les pratiques à modifier. Mais peut être un glissement vers une conception psychologisante. Problème : cette question est donnée aux élèves avec pour objectif d'observer comment on se construit.</p> <p>Le choix des œuvres est abordé dans l'idée de favoriser l'identification.</p>

	<p>Mais peu de réflexion sur le caractère uniformisant de ces choix qui sont faits par la représentation que l'enseignant a des élèves et non par l'élève lui-même.</p> <p>Lorsque le professeur se centre sur l'élève cela semble insurmontable. (Pas de distance du professeur ? ou peu de confiance dans les capacités des élèves ?)</p>
--	---

16- Quel dispositif particulier avez-vous mis en place pour traiter cette question ?

Sans réponse : vingt-neuf (dont l'ensemble des étudiants).

1. Je n'ai pas un regard très affûté sur ma pratique en français. D'où mon incapacité à comprendre (et donc à répondre) à cette question.
2. Choix d'un thème : les amants malheureux / impossibles. Étude d'une œuvre et mise en perspective avec un groupement de textes, lien avec des questions de société (jeunisme, vieillissement de la population, esthétisme et chirurgie esthétique...etc.)
3. Association de la nouvelle + BD de Chabouté + extraits de films (Jeremiah Jonhson et Croc blanc) puis écriture sur les valeurs mises en avant par le personnage, ses limites, la morale, l'écho chez les élèves.
4. Éventail de dispositifs pour aider à la lecture
5. Pas de dispositif particulier mais une utilisation aussi fréquente que possible du cinéma pour évoquer la construction de soi dans la confrontation aux expériences et au ressenti d'autrui
6. Lecture plaisir : lecture de plusieurs livres, discussion autour des livres lus, rencontre avec un auteur
7. Lecture d'œuvre intégrale *Colomba* de Mérimée ; comparer fin/incipit, analyse comparée des parcours de Colomba et Orso. Quels choix face à une même situation ? Problématique : comment la vengeance construit-elle le personnage ?
8. Aide individualisée pour la lecture cursive/ choix de l'œuvre dans la majeure...
9. Entrer par la BD ou par le film
10. Parcours de lecture
11. Le personnage du Vampire de Stocker à aujourd'hui.
12. Aucun, question non traitée.
13. Pour le moment aucun... je ne crois pas que je vais traiter cette question.
14. Aucun
15. Pas encore fait
16. Pas fait l'an dernier

Plusieurs propositions intéressantes qui montrent que les enseignants, s'ils ne savent pas citer les théories, sont compétents dans leurs pratiques.

On remarque des stratégies d'évitement de la lecture intégrale de livre au profit de films et de BD.

Plus de remarques sur les difficultés des élèves : les enseignants retrouvent ici leurs habitudes et savoir-faire.

Cependant un certain désarroi est aussi manifeste qui fait abandonner la question par quelques enseignants.

17- Quel rôle jouent les manuels scolaires dans l'élaboration de vos cours ?

Se mettre à jour de connaissances	13
Imaginer des dispositifs didactiques	23
Trouver des supports	39
Préparer rapidement un cours.	15
Autre	3

Votre rapport à la lecture

17- Quel(s) rôle(s) assignez-vous à la lecture d'une manière générale ?
Classement et comparaison des réponses

	M2 /8	Stagiaires /9	Enseignants / 28
	Sans réponse 4	Sans réponse (3)	Sans réponse 1
Plaisir		Loisir divertissement (2)	Plaisir (x8) Bien être Se distraire/ Divertir (x3)
Vitale		Nécessaire	Indispensable /couteau de survie / Vital (x4) Très important (x2) Importante : lire c'est accéder à une certaine liberté (de connaissances, réflexion)
Évasion		Sortir de soi Recul	Évasion (x3) Échapper pour un moment à la réalité quotidienne. Découverte d'univers différents S'ouvrir Ouverture d'esprit (x2)
Construction de soi		Construction de soi (2) Se structurer/ Structurer sa pensée Construire son rapport aux autres. Autre vision	Construction de soi Constitutive de l'individu philosophique Réfléchir
Culture	Culture personnelle Culture commune Informatif	Se former	culture connaissance (x3) S'instruire/apprendre (x2) découvrir curiosité S'informer (x3)
L'autre			Transmettre le plaisir aux élèves Initier Échanger avec les autres après la lecture Confronter ses représentations et perceptions à celles des autres.
Autre	Améliorer son style écrit		Aucune en particulier

Éléments d'analyse	<p>Les enseignants répondent davantage à cette question</p> <p>Le partage semble plus volontiers le fait des enseignants confirmés. Ce sont les seuls qui incluent l'autre dans leur lecture et en particulier l'élève. De même, la lecture semble davantage liée à la vie, elle semble plus « gratuite » que pour les lecteurs plus jeunes qui sont encore dans un apprentissage. Pour ces derniers, les échos des textes en eux sont peut-être moins importants que le bénéfice direct et scolaire qu'ils peuvent en tirer.</p> <p>Cela montre une certaine vision de la lecture. Les réponses concernent uniquement les lectures « plaisirs », celles faites pour soi. Cependant, les réponses sur le plaisir de lire ne sont pas systématiques.</p> <p>Les M2 répondent plus volontiers en termes de culture et donnent à la lecture une dimension plus utilitaire que les autres catégories.</p> <p>Les stagiaires parlent davantage de construction de soi et de culture que les autres. Est-ce à dire que libérés des contraintes scolaires, sûrs de leurs savoirs, les enseignants « se permettent » enfin de lire « gratuitement » ? Est-ce la raison pour laquelle ils lisent davantage que les autres catégories ?</p> <p>Les stagiaires lisent légèrement plus. Pour eux la lecture permet la construction de soi. Elle est plus volontiers centrée sur l'individu.</p> <p>Pour les enseignants, les termes sont souvent plus forts et la lecture est plus conséquente, elle a une dimension plus personnelle et plus intime.</p>
--------------------	---

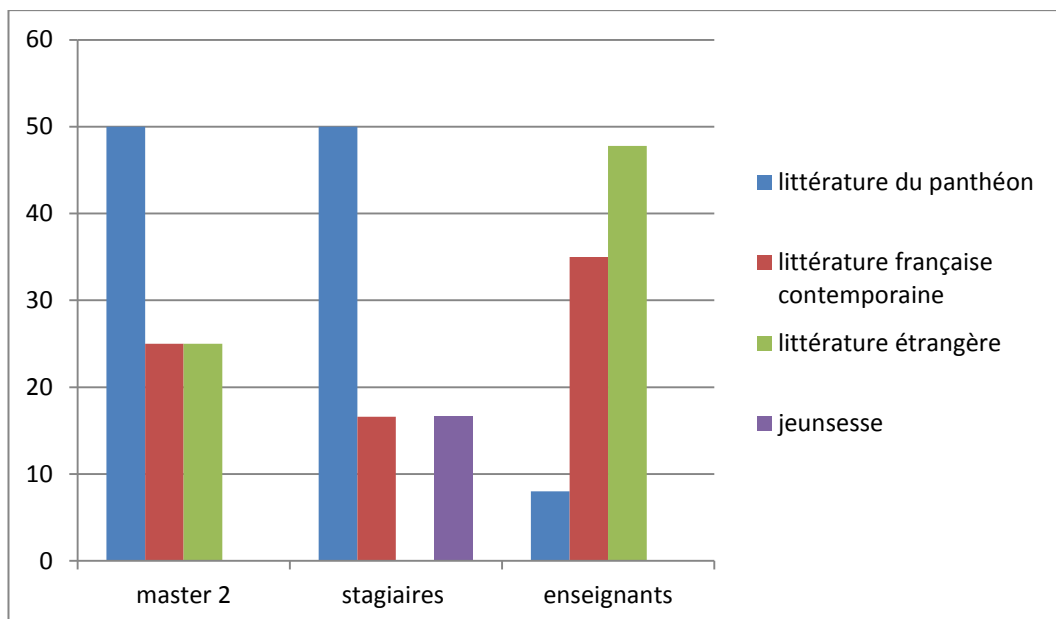
18- Estimation de la quantité de lectures par an

	M2/8		Stagiaires/9		Enseignants /28		Total /45
		Volume		Volume		Volume	
Grand lecteur	2	10 / 20	1	10	10	De 10 à 52 Moyenne de 30 livres	13
Hésitation			1	40	2	30 à 50 40 à 50	3
Moyen lecteur	5	10/10/20	7	10/15/20/35	15	De 5 à 50 Moyenne de 15 livres	27
Non-lecteur	0		0		0		0
Sans réponse	1				1	0	2
Éléments d'analyse	<p>Grande disparité des réponses.</p> <p>Globalement en volume, les enseignants sont plus grands lecteurs que les M2 et stagiaires.</p> <p>Les estimations sont très relatives puisqu'avec 10 lectures dans l'année on se considère moyen ou grand lecteur.</p> <p>Globalement, l'estimation est plus juste pour les enseignants.</p> <p>Une remarque sur l'aspect restrictif de cette question qui ne propose pas les revues, Internet et les BD.</p> <p>Autre remarque sur l'ajout des lectures faites pour le travail. Une personne (déjà détentrice d'un beau score avec entre 30 et 50 livres par an) précise qu'il faut ajouter les lectures théoriques.</p>						

19- Quel est le dernier ouvrage que vous ayez lu ?

Pour le détail des œuvres citées voir annexes II, B 1, 2 et 3.

Nous fusionnons dans ce tableau la littérature du panthéon qu'elle soit nationale ou étrangère. Nous considérons par exemple que *Les Hauts de Hurlevent* est un roman du panthéon. En outre, nous ne distinguons pas les genres.



Commentaires libres :

Classement des remarques :

Sur l'enquête	Place de la BD dans la lecture ?
Sur l'objet d'étude	<ol style="list-style-type: none"> 1. La question posée ne peut être posée en classe : nous devons convaincre nos élèves non-lecteurs de cette évidence 2. Question aussi souvent éludée par les manuels
Sur le programme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mise en œuvre rendue difficile par la gestion du temps (PBS stages) 2. Frustration de ne pouvoir traiter certains aspects/ auteurs/œuvres par manque de temps 3. Certains textes /œuvres ne peuvent pas être abordés, sauf de façon « artificielle » quand elles n'entrent pas dans les cases 4. La perte de notre liberté pédagogique ne nous permet plus d'adapter nos cours à notre public. 5. Le programme ne permet plus de liberté du fait des périodes d'étude, ces périodes sont difficiles, trop « éloignées » de l'élève 6. Périodes étudiées sont trop éloignées des élèves 7. Difficultés très importantes pour faire lire les élèves de LP 8. Programme très intéressant pour les enseignants mais nous nous heurtons aux difficultés des élèves (manque de motivation, pas de goût du travail, horreur de la lecture...)
Éléments d'analyse	Ces commentaires ne visent pas directement l'enquête mais expriment plutôt une angoisse voire une colère, face aux nouveaux programmes qui ne seraient pas adaptés aux élèves. Est-ce une certaine conception de l'élève ou une peur face aux questions littéraires ?

B. Enquêtes élèves

1. Documents sources

*Première année : enquête réalisée à l'entrée en
Seconde*

1. Profession des parents :

Père

Mère

Orientation et parcours scolaire

2. Votre orientation en baccalauréat professionnel est-elle un choix de votre part ?

- Premier choix
- Second choix
- Choix par dépit

3. Quelles sont vos motivations pour cette orientation ?

4. Avez-vous des difficultés particulières en français ?

Oui

Non

Si oui, lesquelles ?

5. Votre apprentissage de la lecture, en primaire, vous a-t-il paru :

- Facile,
- Difficile,
- Très difficile

Vos lectures.

6. Vous êtes :

- Grand lecteur nombre approximatif de livres : et revues : lus dans l'année
- Lecteur moyen nombre approximatif de livres : et revues : lus dans l'année
- Non-lecteur

7. Qu'avez-vous lu cet été ?

8. Pour vous qu'est-ce qu'un bon cours de français ?

Deuxième année : enquête réalisée à l'entrée en Première

1. Vous considérez-vous comme :

- Grand lecteur nombre approximatif de livres : et revues : lus dans l'année
- Lecteur moyen nombre approximatif de livres : et revues : lus dans l'année
- Non-lecteur

2. Qu'avez-vous lu pour l'école l'an dernier ? (donnez les titres et auteurs si possible, sinon le sujet).

3. Qu'en avez-vous pensé?

4. Qu'avez-vous lu pour vous-même cet été et depuis la rentrée ?

Troisième année : enquête réalisée à l'entrée en Terminale

1. Vous considérez-vous comme :

- Grand lecteur nombre approximatif de livres : et revues : lus dans l'année
- Lecteur moyen nombre approximatif de livres : et revues : lus dans l'année
- Non-lecteur

2. Qu'avez-vous lu pour l'école l'an dernier ? (donnez les titres et auteurs si possible, sinon le sujet). Qu'en avez-vous pensé ?

3. Qu'avez-vous lu pour l'école en Seconde ? Qu'en avez-vous pensé ?

4. Qu'avez-vous lu pour vous-même cet été ?

5. Proposez trois termes qui évoquent la lecture. (par exemple : la lecture c'est,.....)

6. Pour vous, qu'est-ce qu'un bon cours de français ?

2. Documents de synthèse.

Première année : enquête réalisée à l'entrée en Seconde

1. Profession des parents : classement selon la nomenclature PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) de 1982 modifié en 2003.

	Vente/31	Secrétariat /28
Agriculteurs, exploitants	0	0
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	3	0
Cadres et professions intellectuelles supérieures	1	0
Professions intermédiaires	3	2
Employés	7	0
Ouvriers	15	15
Retraités	0	2
Autres personnes sans activité	1	0
Sans réponse	1	9
Large majorité d'ouvriers, particulièrement dans les transports et dans le bâtiment. Lorsque les mères sont seules, elles exercent souvent des fonctions d'agents d'entretien. Le milieu social des élèves est donc assez homogène.		

Orientation et parcours scolaire

2. Votre orientation en baccalauréat professionnel est-elle un choix de votre part ?

	Vente	Secrétariat
Premier choix	18	18
Second choix	12	6
Choix par dépit	1	4
Globalement, les élèves disent choisir leur filière dans les deux sections. Ce que contredit un peu la perte d'élèves au cours du cycle dans la classe de vente : seuls 10 élèves arriveront en Terminale.		

3. Quelles sont vos motivations pour cette orientation ?

	Classe de vente	Classe secrétariat
1er choix	1. Avoir mon bac (x3) 2. Faire un BTS (x3) 3. J'aime ce domaine 4. Découvrir un métier intéressant 5. Rencontrer des gens 6. Ne pas travailler seul 7. Contact/communication (x4) 8. Devenir chef de rayon /être agent immobilier 9. Avoir un métier rapidement 10. Sans réponse (x2)	1. Plus facile 2. Matières me plaisent 3. Faire de l'informatique 4. Métier m'intéresse (x3) 5. Contact des gens 6. Travailler rapidement (x3) 7. Réussir (x2) 8. Aucune 9. Sans réponse (x6)
2d choix	1. Avoir mon bac (x5) 2. Aller en BTS 3. Aller en bac technologie 4. Exercer un métier (x2) 5. Avoir une entreprise 6. Contact/communication	1. Difficulté en français 2. Plus facile 3. Voir si la section me convient 4. Ça m'intéresse (x2) 5. Sans réponse (x2)

	7. Intéressé par la vente (x3) 8. L'argent 9. Sans réponse	
Dépit	Sans réponse	1. Rien ne me motive 2. Avoir le bac 3. Faire un BTS 4. Travailler davantage 5. Sans réponse
Bilan	Avoir le bac (x8) Poursuite d'étude (x5) Lien métier (x18)	Difficultés scolaires (x3) Bac/Poursuite d'étude (x2) Métier (x10)
Éléments d'analyse	13 réponses en lien avec le parcours scolaire et notamment l'objectif du bac. La filière professionnelle, même si elle est une « orientation raisonnable », a un objectif global : décrocher un bac. Ceci montre l'espoir que représente l'école mais confirme l'orientation par défaut. L'environnement du métier est aussi un élément important pour les vendeurs. Le choix est donc aussi lié à une appétence pour la communication. Les projets précis sont rares.	10 réponses liées à l'école et surtout à l'orientation par défaut. (3 réponses) 4 réponses sont liées à l'envie de s'engager dans la vie active rapidement. Peu ou pas de motivation liée aux professions du secrétariat.
Profils un peu différents avec peut-être plus de difficultés à se projeter en secrétariat. On constate une résignation plus grande en secrétariat. Le fait que la filière soit féminine est peut-être en cause dans ces différences.		

4. Avez-vous des difficultés particulières en français ?

	Vente	Secrétariat
Oui	12	9
Non	17	18
Un peu	1	1

Si oui lesquelles ?

	Vente	Secrétariat
Langue : orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire	11	8
Lecture	3 (comprendre/ commenter)	
Écriture		2 (imagination/rédaction)
Autre	Tout est compliqué	Origine étrangère
La langue est la difficulté principale : le collège sélectionne-t-il sur ce critère ? Les autres problèmes sont-ils moins avouables ? Moins conscients ? Vraiment secondaires ?		

5. Votre apprentissage de la lecture, en primaire, vous a-t-il paru :

	Vente	Secrétariat
Facile	25	22
Difficile	4	2
Très difficile	2	
Sans réponse		4
	Les deux élèves qui disent être en grande difficulté sont : l'un d'origine étrangère et précise que c'est l'apprentissage du français qui lui a été	

	difficile, l'autre est dyslexique.	
--	------------------------------------	--

Vos lectures.

6. Vous êtes :

	Vente	Secrétariat /28
Grand lecteur	0	4 (14.4 %)
Lecteur moyen	15 (48.4 %)	16 (57 %)
Hésite entre les deux		1 (3.6 %)
Non-lecteur	16 (51.6)	7 (25 %)
	Partage équitable de la classe mais aucun grand lecteur : réalité ou estime de soi/posture ?	Les élèves lisent davantage que dans la classe de vente. Moins de non-lecteurs.

7. Qu'avez-vous lu cet été ? Voir corpus Seconde annexe II, C, 1.

8. Pour vous qu'est-ce qu'un bon cours de français ?

	Vente	Secrétariat
Définition positive	Apprendre de nouvelles choses Donner envie de lire de comprendre les œuvres Parler/partager/ débattre (x3) Intéressant (x4) De bonnes lectures (x2) Une bonne ambiance (x3) Un professeur sympathique/ un bon prof (x2) Le prof explique bien (x4) Faire des exercices Calme De participer Adapté à la difficulté de l'élève On fait du théâtre et de la poésie	Apprendre (x2) Partage /échange (x3) Qui transporte Qui parle d'une morale Au calme (x2) Prof intéressant (x4) Intéressant (x3) Dynamique Apprendre en rigolant (x2) Expliquer la grammaire (x3) Les analyses de texte Faire du vocabulaire Compréhensible Avec de la littérature Des poèmes
Par la négative	Pas de grammaire, d'orthographe (x2) Cours où on s'ennuie pas (x5) Ne pas faire que d'écrire (x2) Pas de devoir Quand y'en a pas (x3)	Pas de grammaire J'aime moins la conjugaison et l'orthographe Pas que du français (conjugaison, grammaire, théâtre etc.)
Sans réponse	7	11 + 3 « je ne sais pas »

Éléments d'analyse	<p>Beaucoup de récurrences autour de l'intérêt des élèves et de l'ennui, ce qui donne une idée assez morose des cours vécus par les élèves au collège.</p> <p>La dimension du partage est présente.</p> <p>3 élèves doutent de l'existence d'un bon cours, auxquels on peut sans doute ajouter les 7 qui ne répondent rien.</p> <p>Une classe qui, globalement, n'aime pas le français mais compte sur l'enseignant.</p> <p>Ajoutons que les questions de compréhension sont très présentes : comprendre, adapter, bien expliquer... Est-ce ce qui a manqué ?</p>	<p>14 élèves ne se prononcent pas. C'est beaucoup. Est-ce de l'indifférence par rapport aux cours de lettres ?</p> <p>4 occurrences sur le professeur.</p> <p>L'ambiance de classe semble là aussi importante.</p> <p>Il y a 5 remarques positives sur la langue.</p>
--------------------	---	---

Première année : synthèse sur le goût de lire

Nous avons croisé ici les résultats de l'enquête avec le discours des élèves sur la lecture dans les autobiographies de lecteur. Le tableau ci-dessous permet de visualiser les paradoxes que fait émerger cette analyse.

Classe de vente

Enquête \ Autobio	Grand lecteur	Lecteur moyen	Hésite entre les deux catégories	Non-lecteur	Total
Aime lire		8		1	9
N'aime pas lire		3		14	17
Aime lire moyennement		1		1	2
N'aborde pas la question		3			3
Total		15		16	31

Beaucoup d'élèves sont très tranchés sur leur désamour de la lecture, ils évoquent pourtant des lectures qu'ils ont aimées.
 Quelques anomalies : par exemple un élève s'estime moyen lecteur alors qu'il dit, dans le même temps, ne lire aucun livre. Il considère que la lecture de revue fait de lui un lecteur.
 Autre paradoxe : un non-lecteur qui aime lire.

Classe de secrétariat

Enquête \ Autobio	Grand lecteur	Lecteur moyen	Hésite entre les deux catégories	Non-lecteur	Total
Aime lire	4	10		3	17
N'aime pas lire		2		3	5
Aime moyennement lire		4	1		5
N'aborde pas la question du goût.				1	1
Total	4	16	1	7	28

Le classement aime lire/n'aime pas lire a été établi à l'aide des autobiographies de lecteurs en fonction des affirmations des élèves lorsqu'ils ne nuançaient pas leur goût. Les élèves en faisant leur autobiographie ont en effet justifié et expliqué pourquoi ils aimaient ou au contraire ils n'aimaient pas lire. Pourtant, certains élèves ont nuancé leur discours et fait état de leur goût selon le genre d'ouvrages ou les circonstances de leur lecture ; dans ce cas, ils ont été classés dans la catégorie « aime moyennement lire ». Cela n'exclut pas pourtant que certains élèves classés dans cette catégorie lisent parfois beaucoup mais ils sont souvent lecteurs exclusifs d'un genre. Paradoxe : 3 non-lecteurs aiment lire.

Deuxième année : enquête réalisée à l'entrée en Première

1. Vous considérez-vous comme :

	Vente /22	Secrétariat /26
Grand lecteur	0	4 (15,4 %)
Lecteur moyen	16 (72,7%)	19 (73 %)
Hésite entre les deux		
Non-lecteur	6 (27,3 %)	3 (11,5 %)
	Toujours pas de grand lecteur, mais moins de non-lecteurs. On passe d'une quasi égalité entre lecteurs moyens et non-lecteurs à presque deux tiers/un tiers. La progression du nombre de lecteurs – ou d'élèves s'estimant tels - est donc assez importante en un an.	Resserrement vers les lecteurs moyens par la diminution du nombre de non-lecteurs.

2. Qu'avez-vous lu pour l'école l'an dernier ? (donnez les titres et auteurs si possible, sinon le sujet).

	Vente /22	Secrétariat /26
Élèves présents en Seconde	DUMAS A., <i>Pauline</i> (x14 dont 6 citent l'auteur) (87,5% des élèves présents en Seconde) MAUPASSANT G., <i>Boule de suif</i> (x7, un seul cite l'auteur) <i>L'enfant de Noé</i> (sans l'auteur) <i>L'insomnie des étoiles</i> (x2, sans l'auteur)	DUMAS A., <i>Pauline</i> (x20 dont 8 citent l'auteur) (80% des élèves présents en Seconde)
Élèves arrivant dans la classe cette année-là	(6 nouveaux élèves) <i>Fourberie de Scapin</i> (LG) <i>La guerre du foot</i> (ABS) <i>Bonne Nouvelle</i> (Nle)	(1 nouvel élève) <i>Les trois contes</i> (<i>Julien l'hospitalier</i>) <i>Candide</i> <i>Don juan</i>
	Sans réponse x4 (Dont deux n'étaient pas dans la classe l'année précédente)	Sans réponse ou « je ne sais plus » x4

		Aucun 1
	Les trois derniers titres viennent d'élèves nouvellement arrivés dans la classe. Plus de nouveaux élèves qu'en secrétariat. Le souvenir reste donc très fort.	Souvenir de <i>Pauline</i> , unique livre lu l'année de Seconde. Pourtant 7 diront ne pas l'avoir lu dans la question suivante.

3. Qu'en avez-vous pensé ?

	Vente	Secrétariat
Avis positifs	Bien aimé l'histoire Une bonne morale Intéressant (x3) Très intéressant (x2) Captivant (x2) Rebondissements Court Bien	Bien aimé (x5) Aimé l'écriture Intéressant (x3) Très intéressant On entre facilement dans l'histoire
Avis négatifs	Pas trop aimé (x2) Pas aimé Peu captivant (x2) Je ne l'aurais pas lu de moi-même Ennuyeux (x2)	Longueurs Ennuyeux Trop de détails Pas intéressant (x3) Pas aimé l'histoire Livre fantastique (genre) Pas terrible Pas lu ! (x7)
Sans réponse	2 + 1 « rien »	2
Éléments d'analyse	Globalement, les élèves de la classe de vente gardent un souvenir plus positif des lectures scolaires (12 occurrences contre 11 alors qu'il y a moins d'élèves concernés). La variété des lectures est peut-être ce qui permet ce résultat. Dans ce cas, les élèves parlent des livres qu'ils ont aimés.	

4. Qu'avez-vous lu pour vous-même cet été et depuis la rentrée ? (voir corpus élèves annexe II, C, 2)

Troisième année : enquête réalisée à l'entrée en Terminale

Remarques : les commentaires font apparaître des éléments de comparaison entre les deux années qui bornent la thèse ou la progression sur les trois années.

1. Vous considérez-vous comme :

	Vente /19 réponses	Secrétariat / 29 réponses
Grand lecteur	2 (10,5%)	2 (7%)
Lecteur moyen	8 (42%)	18 (62%)
Non-lecteur	9 (47%)	9 (31%)
	Sur les deux grands lecteurs, un seul était là en Seconde. La posture de ce dernier a donc changé. Beaucoup de lecteurs moyens sont des lecteurs de revues. Mais le pourcentage de lecteurs a légèrement augmenté. Le clivage de Seconde entre non-lecteurs et lecteurs est moins fort même si le changement est modeste.	Resserrement sur les lecteurs moyens. Les élèves s'estiment globalement moins lecteurs qu'en Seconde avec un glissement des grands lecteurs vers les lecteurs moyens. Une importance plus grande est accordée aux lectures de revues, même pour les grands lecteurs. Le nombre de non-lecteurs a aussi augmenté.

2. Qu'avez-vous lu pour l'école l'an dernier ? (donnez les titres et auteurs si possible, sinon le sujet). Qu'en avez-vous pensé ?

	Vente /19	Secrétariat /29
Avis Positifs	SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> , (x8) VOLTAIRE, <i>Candide</i> (x1)	VIAN B., <i>L'écume des jours</i> (x5) SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> (x7)
Avis négatifs	SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> (x2) VOLTAIRE, <i>Candide</i> (x4)	VIAN B., <i>L'écume des jours</i> (x7) SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> (x5)
Sans précision sur le goût	SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> (x4) ANOUILH, <i>Antigone</i> (x1)	SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> (x12) VIAN B., <i>L'écume des jours</i> (x10) VOLTAIRE, <i>Candide</i>
Sans réponse	4 dont 3 étaient absents l'année précédente	5 (nombre d'élèves présents l'année précédente stable)
Sur les deux classes : 84% des élèves présents en seconde citent <i>Frankenstein</i>	14 élèves citent <i>Frankenstein</i> . sur les 16 présents l'année précédente soit 87%. Le score est proportionnellement meilleur qu'en secrétariat. <i>Candide</i> est cité par 5 élèves. Là encore le score est meilleur que dans l'autre classe. La lecture cursive est absente.	<i>Frankenstein</i> marque davantage les élèves (24 le citent - 82% - conte 22 pour <i>L'Écume des jours</i> - 75% -) Globalement les avis sont partagés. Un élève seulement cite <i>Candide</i> (il précise « étudié » alors que pour les autres livres il dit « lu »).

3. Qu'avez-vous lu pour l'école en Seconde ? Qu'en avez-vous pensé ?

	Vente / 19 dont 9 présents en Seconde	Secrétariat /29
Avis positifs	<i>L'insomnie des étoiles</i> (x2) MAUPASSANT G., <i>Boule de suif</i> (x1)	DUMAS A., <i>Pauline</i> (x2)
Avis négatifs	DUMAS A., <i>Pauline</i> , (x2) MAUPASSANT G., <i>Boule de suif</i> (x1)	DUMAS A., <i>Pauline</i> (x2)
Sans précision sur le goût	DUMAS A., <i>Pauline</i> , (x4) MAUPASSANT G., <i>Boule de suif</i> , (x1) Bonne nouvelle Livre sur le foot	DUMAS A., <i>Pauline</i> (x14)
Sans réponse	8 dont 7 absents en Seconde.	11 (deux absentes en Seconde)
	Un seul élève présent en Seconde ne cite aucun texte. 6 élèves sur 9 se souviennent de <i>Pauline</i> (soit 66%), 3 de <i>Boule de suif</i> (soit 33%).	18 élèves sur 29 se souviennent de <i>Pauline</i> au bout de trois ans (soit 62%)

4. Qu'avez-vous lu pour vous-même cet été ? (voir corpus élèves annexes)

5. Proposez trois termes qui évoquent la lecture. (par exemple : la lecture c'est,.....)

	Vente	Secrétariat
Termes positifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se cultiver (x3) 2. Apprendre (x2) 3. Instructif 4. Enrichissant 5. Intéressant 6. Découverte 7. Cérébral 8. Fait réfléchir 9. Imagination 10. Se faire des films 11. S'évader 12. Personnel 13. Émotionnelle 14. Rappeler quelque chose 15. Détend (x2) 16. Calme (x2) 17. Reposant 18. Prendre son temps 19. Laissez-moi lire tranquille ! 20. Tranquille 21. Posé 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apprendre des choses 2. Apprendre sur soi-même 3. S'instruire (x2) 4. Découvrir d'autres points de vue 5. Intéressant (x2) 6. Comprendre un autre style de vie 7. Réflexion 8. Entrer dans univers différent (x4) 9. Voyager 10. Imaginer 11. S'identifier 12. Transporte 13. S'évader 14. Magique 15. Apaise 16. Reposant 17. Calme (x2) 18. Détend 18. Agréable

	22. Concentration 23. Dormir 24. Plaisir 25. Divertissant	19. Passe-temps (x2) 20. Distrayant 21. Bien
Termes négatifs	26. Perte de temps (x2) 27. Ennuyeux (x4) 28. Sans intérêt (x2) 29. Long (x4) 30. Barbant 31. Concentration	22. Ennuyeux (x7) 23. Endort (x2) 24. Chiant 25. Fatigant 26. Long 27. Français 28. Mauvais temps
Termes neutres	32. Orthographe 33. Quand on a du temps	29. Des expressions 30. Une histoire 31. Compréhension 32. Analyse 33. Donne des idées
Sans réponse		7
Les élèves ne donnent pas tous trois termes. Certains termes ont été classés selon la connotation des autres termes de la liste.	Références aux temps 9 occurrences sur le savoir 2 sur la réflexion 3 sur l'imagination 3 sur l'individu et ses émotions 11 évoquent le calme et peut être l'introspection Enfin, évocation du plaisir 2 fois 14 occurrences négatives sur 46. Finalement, en cherchant à faire découvrir le plaisir de lire, n'a-t-on pas fait découvrir le plaisir de la réflexion et de l'introspection par la lecture ?	14 occurrences négatives sur 48 (globalement comme en vente) Mais 7 élèves ne répondent rien. Globalement, beaucoup de termes relatifs à l'imaginaire et à l'évasion. La lecture est-elle évasion de soi ?

6. Pour vous, qu'est-ce qu'un bon cours de français ?

	Vente	Secrétariat
Définition	1. Bonne lecture 2. On parle des œuvres et des livres 3. Livre bien étudié 4. On donne son point de vue 5. Débat (x2) 6. Dialogue 7. On dit ce qu'on en pense 8. Oral 9. Peu d'écrit 10. On se pose des questions/réflexion 11. Rigoler en travaillant 12. Lié à l'actualité 13. Bien expliqué (x2) 14. Synthèse (x2) 15. Trace 16. Apprend des choses	1. Dire ce qu'on pense 2. Donner son avis 3. Comparer l'avis des autres 4. Basé sur l'échange 5. Participation des élèves (x4) 6. Échange prof/élèves 7. Interaction 8. Débat 9. Échanger nos ressentis 10. Calme (x3) 11. Un bon professeur (actif/intéressant/ à l'écoute) (x7) 12. Dynamique (x2) 13. Apprendre des choses pas déjà vues (x2) 14. Apprendre 15. Acquérir des compétences

	17. Je comprends	16. Améliorer et approfondir ses connaissances 17. Bien expliqué 18. Intéressant (x2) 19. Motivation 20. Cours de grammaire 21. Étude à partir d'œuvres originales 22. Rédaction 23. Orthographe 24. Un thème intéressant.
Sans réponse	3	7
Remarques sur les évolutions entre les deux années (1 et 3)	<p>7 réponses reposent sur les échanges avec un accent particulier sur le droit d'expression (contre 4 en Seconde)</p> <p>3 sur les références aux œuvres (comme en Seconde)</p> <p>Aucune référence à la langue.</p> <p>Le professeur disparaît au profit de la matière et de la réflexion.</p> <p>Le droit de cité semble présent avec deux références explicites au droit de dire ce que l'on pense qui s'ajoutent aux questions de dialogue et de réflexion.</p> <p><i>Le bon cours est dialogué, basé sur des textes et des œuvres qui permettent la réflexion ?</i></p>	<p>L'échange est très présent avec 12 occurrences.</p> <p>Les œuvres, en revanche, sont très peu présentes (1 occurrence).</p> <p>La langue et le professeur prennent beaucoup de place.</p> <p><i>Le bon cours est donc dialogué autour de textes dont on étudie la composition ?</i></p>

Annexes II : Les corpus

Présentation :

Nous présentons les corpus sous forme de tableau afin d'en faciliter la lecture. La plupart du temps, et pour alléger la lecture des documents, nous n'avons pas référencé les éditions et années de parution des ouvrages.

Le classement des corpus scolaires correspond à celui des programmes et des documents d'accompagnements. Il est constitué à partir des documents ressources du programme qui proposent des exemples d'œuvres sous les titres : « Qu'étudier en classe » ou « Quelques propositions de lectures ». Il ne s'agit pas d'une liste prescriptive.

Le classement des corpus des enseignants et ceux des élèves répond aux situations constatées. C'est pourquoi la littérature étrangère est référencée à part de la littérature française dans le corpus des enseignants mais n'est pas référencée comme telle dans celui des élèves.

En outre, nous avons choisi, pour les besoins de notre travail, de différencier dans les corpus élèves, les œuvres de littérature de jeunesse qu'ils lisent pour eux-mêmes des œuvres de littérature de jeunesse lues en classe.

Enfin, une élève, Anaïs, nous confie son carnet de lecture. Nous référençons, dans un tableau synthétique, la liste des œuvres qu'elle lit pendant trois ans ainsi que quelques extraits de son carnet.

A. Les corpus scolaires

1. Corpus de Seconde

Objet 1 : Construction de l'information	<p><u>Des supports d'information</u> Presse quotidienne et magazine, papier et numérique. Nouveaux médias : chaînes d'information continue, bloc-notes (<i>blogs</i>), sites participatifs, sites collaboratifs (<i>wikis</i>), diffusion pour baladeur (<i>podcasting</i>)... Journaux et magazines d'information télévisés et radiodiffusés.</p> <p><u>Des romans</u> BOLL H., <i>L'Honneur perdu de Katharina Blum</i> DELAUME C., <i>J'habite dans la télévision</i> HILLERMAN T., <i>La Mouche sur le mur</i> LARSSON S., <i>Millenium</i> NOTHOMB A., <i>Acide sulfurique</i> TOUSSAINT J.-P., <i>La Télévision</i></p> <p><u>Des essais</u> AUBENAS F., BENASSAYAG M., <i>La Fabrication de l'information</i> GERVEREAU L., <i>Inventer l'actualité</i> SCHNEIDERMAN D., <i>Le Cauchemar médiatique</i></p> <p><u>Des témoignages</u> CHAUVEL P., <i>Rapporteur de guerre</i> COLLECTIF, <i>Pourquoi je suis devenu journaliste</i> LONDON J., <i>Le Peuple d'en bas</i> LONDRES A., <i>Au Bagne</i> NIVAT A., <i>Lendemain de guerre en Afghanistan et en Irak</i></p> <p><u>Des bandes dessinées</u> DELISLE G., <i>Chroniques birmanes</i> DELISLE G., <i>Pyong Yang</i> DESLILE G., <i>Shenzen</i> GUIBERT E., LEFEVRE D., LEMERCIER F., <i>Le Photographe</i> SACCO J., <i>Gorazde</i> SACCO J., <i>The Fixer</i> SATTOUF R., <i>Retour au collègue</i> Les reportages dessinés de la revue <i>XXI</i> (depuis 2008)</p> <p><u>Des films</u> CLOONEY G., <i>Good night and good luck</i> DE PALMA B., <i>Redacted</i> DEPARDON R., <i>Reporters</i> DEPARDON R., <i>Numéro zéro</i> FREARS S., <i>Héros malgré lui</i> FREARS S., <i>The Queen</i> PAKULA A., <i>Les Hommes du président</i> PORUMBOIU C., <i>12h08 à l'est de Bucarest</i> TANOVIC D., <i>No man's land</i></p>
--	--

	<p>WELLES O., <i>Citizen Kane</i> Série télévisée : <i>Reporters</i> (8 épisodes)</p> <p><u>Des oeuvres de dessinateurs de presse</u> DAUMIER, PLANTU, WIAZ, JUL, WOLINSKI G., PETILLON R., CHARB...</p> <p><u>Des œuvres de photoreporters</u> RIBOUD M., REZA D., CARTIER BRESSON H., ARTHUS-BERTRAND Y., FRANK M. ... Albums annuels de <i>Reporters sans frontières</i></p>
Objet 2 : Des goûts et des couleurs, discutons-en	<p>La Renaissance : poètes de la pléiade XVIIème : théâtre classique Modernité et esprit nouveau : (APOLLINAIRE G., JACOB M., CENDRARS B. ...)</p>
Objet 3 : Parcours de personnages	<p><u>Des romans</u> Les personnages des romans du XIX^e siècle (romantisme, réalisme).</p> <p><u>Des pièces de théâtre</u> Les personnages du théâtre romantique.</p>

2. Corpus de Première

<p>Objet 1</p> <p>Du côté de l'imaginaire</p>	<p><u>Romans, nouvelles, contes, fables, poésies, du XIX^e et du XXI^e siècle, par exemple</u> CALVINO I., <i>La Trilogie des Ancêtres, Le Chevalier inexistant</i> VIAN B., <i>L'Écume des jours</i> Contes africains, antillais, chinois, etc.</p> <p><u>Fables, poésies, du XIX^e et du XXI^e siècle, par exemple</u> Spectacles de la compagnie Royal de luxe GIRAUDOUX J., <i>Ondine</i> Poésies de DESNOS R., QUENEAU R., SOUPAULT P. ...</p> <p><u>Quelques extraits d'essais théoriques, par exemple</u> BRETON A., <i>Manifeste du surréalisme</i> LE LIONNAIS F., <i>Oulipo la littérature potentielle</i> MARINETTI F.-T., <i>Manifeste du Futurisme</i> TZARA T., <i>Manifeste Dada</i> HUSTON N., <i>L'Espèce fabulatrice</i></p> <p><u>Bandes dessinées, par exemple</u> BILAL E., <i>La trilogie Nikopol</i> LOB J., ROCHETTE J.-M., <i>Le Transperceneige</i> SCHUITEN F., PEETERS B., le cycle des <i>Cités perdues</i> CATEL, BOCQUET J.-L., <i>Kiki de Montparnasse</i></p> <p><u>Peinture</u>, par exemple celles des peintres surréalistes (ERNST M., DALI S., MAGRITTE R., MIRO J. ...), mais aussi d'autres artistes comme BACON F., BALTHUS, MUNCH E., PICABIA F., PICASSO P., DOUANIER ROUSSEAU, etc.</p> <p><u>Films, par exemple</u> BURTON T., <i>Edward aux mains d'argent, Big Fish</i> CARRÈRE E., <i>La Moustache</i> COCTEAU J., <i>La Belle et la bête</i> DEL TORO G., <i>Le Labyrinthe de Pan</i> JACKSON P., <i>Le Seigneur des anneaux</i> MIYAZAKI H., <i>Mon Ami Totoro, Le Château Ambulant, Le Voyage de Chihiro</i> PARKER A., <i>Pink Floyd : the wall</i> SINGH T., <i>The Cell</i></p>
<p>Objet 2</p> <p>Les philosophes des lumières et le combat contre l'injustice</p>	<p><u>Œuvres des Lumières, par exemple :</u> Anthologie « Les Lumières » (Librio) Encyclopédie I et Encyclopédie II (Garnier Flammarion) MONTESQUIEU, <i>Lettres Persanes</i> VOLTAIRE, <i>Dictionnaire philosophique</i> (Égalité, Religion, Du juste et de l'injuste...) VOLTAIRE, <i>L'Ingénu, Micromégas, Zadig, Candide</i> MARIVAUX, <i>L'Île des Esclaves, La Colonie</i></p> <p><u>Autour du combat contre l'injustice du XIX^e au XXI^e siècle :</u> HUGO V., écrits politiques recueillis dans le volume <i>Hugo politique</i>,</p>

	<p><i>coll.</i> Bouquins, Robert Laffont VERNE J., <i>Les 500 millions de la Bégum</i> LUTHER KING M., <i>Je fais un rêve</i> <i>Grandes Voix du féminisme</i>, anthologie. Éditions Le Monde / Flammarion, 2010 Discours de Robert BADINTER Affiches d'Amnesty international Campagnes de presse de Reporters sans frontières Exposition de la BNF sur les Lumières : http://expositions.bnf.fr/lumieres et les trois hors-séries de Télérama (<i>Liberté, Égalité, Fraternité</i>) publiés à l'occasion de cette exposition Les pastiches contemporains des <i>Lettres Persanes</i> ou de <i>Candide</i> <i>Le Guide républicain</i>, (CNDP, 1989) : www.sceren.fr/laicite/guide.htm</p> <p>Films, par exemple : EASTWOOD C., <i>Gran Torino</i> LIORET P., <i>Welcome</i> KEN LOACH, <i>It's a free world</i> DE LESTRADE J.-X., <i>Un Coupable idéal</i> SPIELBERG S., <i>Amistad</i> WANG QUAN'AN, <i>Le Mariage de Tuya...</i></p>
Objet 3 L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations	<p><u>Romans, nouvelles</u> BARJAVEL R., <i>Ravage</i> MERLE R., <i>Un Animal doué de raison</i> RUFFIN J.- C. <i>Le Parfum d'Adam</i> ORWELL G., Des extraits de <i>1984</i> LEWIN I., <i>Un bonheur insoutenable</i> KAYES D., <i>Fleurs pour Algernon</i> WELLS H.G., <i>L'Île du Docteur Moreau</i> HUXLEY A., <i>Le Meilleur des mondes</i> K. DICK P., <i>Blade Runner</i> PRIEST C., <i>Futur intérieur</i> DE MIRANDA L. <i>Paridaiza</i> CRONENBERG D., <i>ExistenZ</i> BORDAGE P., <i>Les Visages de l'humain</i> et <i>Graines de futur</i> ou l'ouvrage, <i>Nouvelle vie</i></p> <p><u>Films</u> GILLIAN T., <i>Brazil</i> FRANJU G., <i>Les Yeux sans visage</i> NICCOL A., <i>Bienvenue à Gattaca</i> RIDLEY SCOTT, <i>Blade Runner</i></p>

3. Corpus de Terminale

Objet 1 Identité et diversité	<p><u>Romans, nouvelles, poésies du XXème et XXIème siècle :</u> VASSILIS A., <i>Paris-Athènes</i> HAMPÂTÉ BÂ A., <i>Amkoullel, l'enfant Peul</i> BEN JELLOUN T., <i>Partir</i> BERGOUNIOUX P., <i>Miette</i> NICOLAS B., <i>L'Usage du monde</i> CENDRARS B., <i>La Prose du Transsibérien</i> CÉSAIRE A., <i>Cahier d'un retour au pays natal</i> CHAMOISEAU P., <i>Antan d'enfance</i> CLAUDEL P., <i>La Petite fille de Monsieur Linh</i> COETZEE J.-M., <i>Disgrâce</i> DIOME F., <i>Le Ventre de l'Atlantique</i> DJEMAÏ A., <i>Gare du Nord</i> ERNAUX A., <i>La Place, Les Années</i> GAMBOA S. <i>Le Syndrome d'Ulysse</i> LE CLEZIO J.-M. G., BARBEY B., <i>Gens des nuages</i> LEWIS R., <i>Pourquoi j'ai mangé mon père</i> MAALOUF A., <i>Le Rocher de Tanios</i> MODIANO P., <i>Un pedigree</i> SEBBAR L., <i>Je ne parle pas la langue de mon père</i> SENGHOR L. S., <i>Ethiopiennes</i></p> <p><u>Quelques extraits d'essais, par exemple :</u> CÉSAIRE A., <i>Discours sur le colonialisme</i> FANON F., <i>Peau noire, masque blanc</i> MALIK A., <i>Qu'Allah bénisse la France</i> KELMAN G., <i>Je suis noir et je n'aime pas le manioc</i> LÉVI-STRAUSS C., <i>Tristes tropiques</i> SEBBAR L., HUSTON N., <i>Lettres parisiennes. Autopsie de l'exil</i> Publications de la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration</p> <p><u>Dessins, peintures et bandes dessinées :</u> BOUDJELLAL F., <i>Petit Polio</i> FERRANDEZ J., <i>Carnets d'orient, Le cimetière des princesses</i> LAMAZOU T., <i>Carnets de voyages</i> SATRAPI M., <i>Persepolis</i> SAVOIA S., SOWA M., <i>Marzi</i> Oeuvres de BARCELO M., DEPARDON R., SOW O., KENTRIDGE W., SEMBA C. Catalogues des collections permanentes et expositions du Musée du Quai Branly et du Musée Guimet</p> <p><u>Films :</u> AKIN F., <i>De l'autre côté</i> BRUSATI F., <i>Pain et chocolat</i> COPPOLA S., <i>Lost in translation</i> COSTNER K., <i>Danse avec les loups</i> DENIS C., <i>White Material</i> GONZÁLEZ INÁRRITU A., <i>Babel</i> KECHICHE A., <i>Vénus noire</i> KORILIN E., <i>La Visite de la fanfare</i></p>
-------------------------------------	--

	<p>KUNUK Z., <i>Atanarjuat, la légende de l'homme rapide</i> MALIK T., <i>Le nouveau monde</i> MIHAILEANU R., <i>Va, vis et deviens</i> SPIELBERG S., <i>Amistad</i></p>
<p>Objet 2</p> <p>Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts</p>	<p><u>Théâtre :</u> BECKETT S., <i>En attendant Godot</i> BRECHT B., <i>La vie de Galilée</i> FRISCH M., <i>Don Juan ou l'amour de la Géométrie</i> IONESCO E., <i>Rhinocéros</i> GENET J., <i>Les Bonnes, les Paravents</i> KOLTÈS B.-M., <i>Combat de nègres et de chiens</i> SARTRE J.-P., <i>Huis clos, Le diable et le bon dieu</i></p> <p><u>Romans, Essais, Poésie :</u> ARAGON L., ELUARD P., DESNOS R. CAMUS A., <i>La Peste, l'Etranger</i> GAUDÉ L., <i>La Mort du Roi Tsongor</i> LE CLÉZIO J.-M.G., <i>Etoile errante</i> LEVI P., <i>Si c'est un homme, La Trêve</i> LÉVI-STRAUSS C., <i>Tristes tropiques</i> BRÜDER D., <i>La Ronde de nuit, les boulevards de ceinture,</i> MODIANO P.</p> <p><u>Bandes dessinées :</u> Les albums de BILAL E. ou de TARDI J. VANDERMEULEN D., <i>Fritz Haber</i></p> <p><u>Films :</u> CHABROL C., <i>La Cérémonie, Violette Nozière</i> HITCHCOCK A., <i>Psychose, Pas de printemps pour Marnie Vertigo</i> FERREIRA-BARBOSA L., <i>Les Gens normaux n'ont rien d'exceptionnel</i> FORMAN M., <i>Vol au-dessus d'un nid de coucou</i> KUBRICK S., <i>Orange mécanique</i> POLANSKI R., <i>Repulsion,</i> TATI J., <i>Play time, Mon oncle</i> VAN SANT G., <i>Elephant</i></p>
<p>Objet 3:</p> <p>La parole en spectacle</p>	<p><u>Romans :</u> JONCOUR S., <i>L'idole</i> DE KERANGAL M., <i>Naissance d'un pont</i> SALVAYRE L., <i>La Médaille</i></p> <p><u>Théâtre :</u> BENOIT J.-L., <i>Voeux du président</i> GRUMBERG J.-C., <i>A qui perd gagne</i> PY O., <i>Adagio, spectacle</i> VINAVER M., <i>L'Émission de télévision</i></p> <p><u>Films :</u> BELLOCCHIO M., <i>Vincere</i> CHAPLIN C., <i>Le Dictateur</i> COHEN E. et J., <i>True Grit</i> HOOPER T., <i>Le Discours d'un roi</i> KERVERN G., DELÉPINE B., <i>Mammuth</i> LANG F., <i>M le Maudit</i></p>

B. Les corpus enseignants

1. Œuvres citées par les enseignants dans les enquêtes

		Lectures pour les élèves/le travail	Lectures personnelles
Panthéon littéraire	Nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> - GAUTIER T., <i>La Morte amoureuse</i> - HUGO V., <i>Claude Gueux</i> - MAUPASSANT G., <i>Le Bandit corse</i> - MÉRIMÉE P., <i>Colomba</i> - MÉRIMÉE P., <i>Mateo Falcone</i> - ZOLA E., <i>La Mort d'Olivier Bécaille</i> - ZOLA E., <i>Nantas</i> - ZOLA E., <i>Jacques Damour</i> 	
	Romans	<ul style="list-style-type: none"> -BALZAC, <i>Beatrix</i> - BALZAC, <i>Le Colonel Chabert</i> (x2) -DIDEROT D. -DIDEROT D., <i>Supplément au voyage de Bougainville</i> - DUMAS A., <i>Pauline</i> (x2) - DUMAS A., <i>Monte Cristo</i> - HUGO V., <i>Notre Dame de Paris</i> - MAUPASSANT G., <i>Une vie</i> (x3) - MAUPASSANT G., <i>Bel ami</i> - STENDHAL, <i>Le Rouge et le noir</i> (x2) - VOLTAIRE, <i>Candide</i> 	- MIRBEAU, <i>Le Jardin des supplices</i>
Littérature étrangère	Nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> -BUZZATI, <i>Panique à la scala</i> - LONDON J., <i>Construire un feu</i> - STRASSER T, <i>La Vague</i> - ZWEIG, <i>Le Joueur d'échec</i> 	- POE E., <i>Contes extraordinaires</i>

	Romans	<ul style="list-style-type: none"> - CHEVALIER T., <i>La Jeune fille à la perle</i> - MEYER S., <i>Twilight</i> (par extraits) 	<ul style="list-style-type: none"> - BROWN L., <i>92 jours</i> - HAGENA K., <i>Le Goût des pépins de pomme</i> - KHADRA Y., <i>L'Attentat</i> - LARSON S., <i>Millénium</i> (Trilogie) - LÄCKERT C., <i>L'Enfant allemand</i> - PASSILINNA A., <i>Le Cantique de l'apocalypse joyeuse</i> - MAZETTI, <i>Le Mec de la tombe d'à côté.</i> - MURAKAMI H., <i>Kafka sur le rivage</i> - CLARKE S., <i>Une année dans la merde</i>
SF		<ul style="list-style-type: none"> - BRADBURY R. <i>Fahrenheit 451</i> - HUXLEY A., <i>Le Meilleur des mondes</i> - ORWELL G., <i>1984</i> - RUFIN J.-C., <i>Globalia</i> - CORMAC MCCARTHY, <i>La Route</i> (x2) 	
Littérature contemporaines française	Nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> - DAENNICKX D., <i>Le Salaire d'un sniper</i> - GAUDÉ L., <i>Sang négrier</i> 	
	Romans	<ul style="list-style-type: none"> - DAENNICKX D., <i>Le Passeur</i> - GAUDÉ L. <i>Voyages en Terres inconnues</i> - HIGGINS C., <i>Harold et Maud</i> - HOUELLEBECQ M., <i>La Carte et le territoire</i> - JAUFFRET R., <i>Microfiction</i> - MARET P., <i>Le Monde attend derrière la porte</i> - PETIT X.-L. (2 romans) 	<ul style="list-style-type: none"> - BINET L., <i>HHhH</i> - CLAUDEL P., <i>Les Âmes grises</i> - CLAUDEL P., <i>Il y a longtemps que je t'aime</i> - ENARD M., <i>Parle-leur de batailles, de rois et d'éléphants</i> - ERNAU A., <i>Les Années</i> - GRANGÉ J.-C., <i>Miserere</i> - GUENASSIA J.-M., <i>Le Club des incorrigibles optimistes</i> - MODIANO P., <i>L'Horizon</i>
Théâtre/ Poésie		<ul style="list-style-type: none"> - CORNEILLE P., <i>Le Cid</i> - FRECHETTE C., <i>Sérial killer</i> - RÉZA Y., <i>Art</i> - ROSTAND E., <i>Cyrano de Bergerac</i> - CENDRARS B., <i>La Prose du transsibérien</i> - APOLLINAIRE G., <i>Alcools</i> 	
BD		<ul style="list-style-type: none"> - TARDI J., <i>Adèle Blansec</i> 6 BD du concours « Sors de ta bulle »	

Documentaires / Témoignages	<ul style="list-style-type: none"> - BARD C., <i>Une histoire politique du pantalon</i> - COINTET-LABROUSSE M., <i>Vichy et le fascisme</i> - KAPUŚCIŃSKI R., <i>Il n'y aura pas de paradis</i> - KAPUŚCIŃSKI R., <i>Autoportrait d'un reporter</i> - LABORIT E., <i>Le Cri de la mouette</i> - LONDRES A., <i>Au bagne</i> - <i>Nouvelle Calédonie</i>, collection découverte Gallimard 	<ul style="list-style-type: none"> - FRIOT B., <i>L'Enfer des retraites</i> - BETENCOURT I., <i>Même le silence a une fin</i> - HESSEL S., <i>Indignez-vous</i>
-----------------------------	---	--

2. Œuvres citées par les professeurs stagiaires

	Lectures pour les élèves/le travail	Lectures personnelles
Panthéon littéraire	BALZAC H., <i>Le Père Goriot</i> FLAUBERT G., <i>Un cœur simple</i> (x2) STENDHAL, <i>Le Rouge et le noir</i>	CAMUS A., <i>La Peste</i> MAUPASSANT G., <i>Une vie</i>
Littérature étrangère	ZWEIG S., <i>Le Joueur d'échec</i> (x2)	
essais		KIERKEGARD, <i>Traité du desespoir</i>
SF	ORWELL G, <i>1984</i>	
Romans contemporains		PANCOL, <i>Les Yeux jaunes du crocodile</i>
Théâtre/ Poésie	RÉZA Y., <i>Art</i> RIBES, <i>La Petite ONU</i> ROBLÈS, <i>Montserrat</i> Théâtre classique	LABICHE, <i>Un chapeau de paille d'Italie</i>
BD / jeunesse		J.-C. MOURLEVAT, <i>Combat d'hiver</i>
Documentaires Témoignages		<i>Journal clandestin d'une institutrice</i>

3. Œuvres citées par les étudiants de Master 2

	Lectures pour les élèves/le travail	Lectures personnelles
Panthéon littéraire	DUMAS A., <i>Pauline</i> (x2) ROUSSEAU J.-J., <i>Les Confessions</i>	CAMUS A., <i>L'Étranger</i>
Littérature étrangère		BRONTË E., <i>Les Hauts de Hurlevent</i> SWIFT J., <i>Instructions aux domestiques</i> LARSON S., <i>Millénium</i>
Romans contemporains		DENIS M., <i>L'Homme qui n'aimait pas les fleurs</i>
Théâtre/ Poésie	MARIVAUX, <i>L'Île des esclaves</i> ANOUILH J., <i>Antigone</i>	
Documentaires témoignages	<i>La Révolution française</i> BETTELHEIM B., <i>Psychanalyse des contes de fées</i>	

C. Les corpus élèves

1. Corpus de la classe de vente

Corpus obtenus à partir des enquêtes

	Seconde : 9 titres	Première : 10 titres	Terminale : 15 titres
Littérature de jeunesse hors littérature scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Mangas - BD (x2) - DAKIA, <i>Fille d'Alger, 2011</i> - RIORDAN R., <i>Percy Jackson</i>, tome 1 « le voleur de foudre » (x2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mangas (x2) - ELKELES S., <i>Irrésistible alchimie</i> - HODGSON Burnett F., <i>La Petite princesse</i> - REYSSET K., <i>Sors de ta chambre</i> - ROWLING J.-K., <i>Harry Potter</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Mangas (x1) dont : <i>Elfen lied</i> <i>Naruto</i> <i>One piece</i> <i>Sakura chasseuse de cartes</i> - RIORDAN R., <i>Percy Jackson</i>
Littérature populaire	<ul style="list-style-type: none"> - Biographie de Barack Obama - Biographie de Bod Marley - NICHOL W., <i>Ne te retourne pas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - DOWNHAM J., <i>Toi contre moi</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Anonyme, <i>Le Livre sans nom</i> - Anonyme, <i>Le Cimetière du diable</i> - Biographie de Mohammed Ali - CARPENTIER B., <i>Raphaël, je veux que tu vives mon enfant</i> - HOLDSTOCK R., <i>Celtika</i> - JUSTINE, <i>Ce matin, j'ai arrêté de manger</i> - MESRINE J., <i>L'Instinct de mort</i>
Littérature scolaire/ Légitime	<ul style="list-style-type: none"> - MOLIÈRE, <i>Les Fourberies de Scapin</i> - VOLTAIRE, <i>Candide</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - HUGO V., <i>Les Misérables</i>, Tomes 2 et 3 	<ul style="list-style-type: none"> - FERMINE M., <i>Neige</i> - LOTI P., <i>Pêcheur d'Islande</i> - MURAKAMI H., <i>La Ballade de l'impossible</i>
Autre	<ul style="list-style-type: none"> Revue/magazines (x10) 	<ul style="list-style-type: none"> Revue/magazines (x11) Article internet Carol A., <i>Les Médecins de la mort</i>, Essai 	<ul style="list-style-type: none"> Magazines sportifs (x3) Autres revues (x3) Internet actualité

Corpus obtenus à partir des autobiographies de lecteurs

	Seconde	Terminale
Littérature de jeunesse/album (hors œuvres scolaires)	<ul style="list-style-type: none"> - BD : (4 dont :) <i>Vaillant</i> <i>Titeuf</i> - COLFER E., <i>Artémis Fayle</i> - Comics - J'aime lire - Livres sur les animaux - <i>Le Magicien des couleurs</i> - Mangas (x2) dont <i>Full metal alchemist</i> <i>Naruto</i> <i>One piece</i> - MOIRE C., <i>Petit homme reggae</i> - Ratus - RIORDAN R., <i>Percy Jackson</i>, tome 1 « Le voleur de foudre » - ROWLING J.-K., <i>Harry Potter</i> (x3) 	<ul style="list-style-type: none"> - BD (x2) dont : <i>Lucky Luc</i> <i>Oncle Picsou</i> - <i>Le Livre des chats</i> - Mangas (x2) dont : <i>Dragon Ball</i> <i>Naruto</i>, <i>one piece</i> - TOLKIEN J.R.R., <i>Le Seigneur des anneaux</i>
Littérature populaire	<ul style="list-style-type: none"> - BEIGBEDER, <i>99F</i> <i>L'amour dure trois ans</i> <i>Au secours pardon.</i> - BERGMANN B., <i>Viens la que je te tue ma belle</i> Biographie de Barack Obama - Biographie de Bob Marley (2) - Biographie de M.L. KING -NOTHOMB A., <i>Stupeur et tremblement</i> - Poésie de J. MORRISON. 	<ul style="list-style-type: none"> LÉVY, <i>Seras-tu là ?</i> MEYER S., <i>Twilight</i> MUSSO G.

Littérature scolaire /légitime	<ul style="list-style-type: none"> - ANOUILH J., <i>Antigone</i> - BAUDELAIRE, <i>Les Fleurs du mal</i> - BEGAG A., <i>Le Gone de Chaâba</i> - CONAN DOYLE A., <i>Sherlock Holmes</i> - DUMAS A., <i>Les trois mousquetaires</i> - HUGO V. : <i>Le dernier jour d'un condamné</i> <i>Les misérables</i> - <i>Le Journal d'Anne Franck</i> - MOLIÈRE : <i>Le bourgeois gentilhomme</i> <i>Fourberies de Scapin</i> <i>Le médecin malgré lui</i> - PAGNOL M. - PENNAC D., <i>L'œil du loup</i> - SARAH K., <i>Créature contre créateur</i> - SCHMITT E.-E., <i>Oscar et la dame rose</i> - SHAKESPEARE : <i>Othello</i> <i>Roméo et Juliette</i> - SIMENON, <i>Le Chien jaune</i> - VOLTAIRE, <i>Candide</i> - WILD O. 	<ul style="list-style-type: none"> - CAMUS A., <i>L'Étranger</i> - <i>Le Journal d'Anne Franck</i> - LEWIS R., <i>Pourquoi j'ai mangé mon père</i> - MAUPASSANT G., <i>Boule de suif</i> - MOLIÈRE, <i>Don juan</i> - PAGNOL - SARAH K., <i>Créature contre créateur</i> - SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> - SIMENON, <i>Le chien jaune</i> - STEVENSON, <i>L'Étrange cas du docteur Jekyll et de M Hide</i> - VOLTAIRE, <i>Candide</i>
Autre	<p>Journaux (x14) Magazines (x3) Presse people (x2)</p> <p>Actualité sur Internet L'ordinateur</p> <p>Policiers (x2) Fantastiques (x2) Histoires vraies Aventure Science-fiction (x4)</p>	<p>I book</p> <p>SF Romans de guerre</p> <p>J'aime lire Journal de mickey</p> <p>Livre sur le développement personnel <i>La cuisine pour les nuls</i> <i>Comment perdre ses kilos</i></p>

2. Corpus de la classe de secrétariat

Corpus obtenus à partir des enquêtes

	Seconde	Première	Terminale
Littérature de jeunesse /Album (hors scolaire)	<ul style="list-style-type: none"> - BD - BRASHARES A., <i>Toi et moi a jamais</i> - BRIAN K., <i>Pourrie-gâtée</i> - CABOT M., <i>Avalon High</i> - CANTIN M. <i>Une ado en prison</i> - LOUP C., <i>Mes première fois</i> - Mangas - MEYER S., <i>Twilight</i> (x4) - MURAIL M.-A., <i>Oh, boy !</i> - ROSSIGNOL I., <i>F comme garçon</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - BRIAN K., <i>Mélanie et les sept frères</i> - CABOT M., <i>Avalon High</i> - CANTIN M. <i>Une ado en prison</i> - LOUP C., <i>Mes première fois</i> - MEYER S., <i>Nuit d'enfer au paradis</i> - NORMAN C., <i>Tu seras notre enfant</i> - ROSSIGNOL I., <i>F comme garçon</i> - STIEFVAFET M., <i>Frisson</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - CANTIN M. <i>Une ado en prison</i> - COLIN F., <i>Les Étranges sœurs Wilcox</i> - HARTLING P., <i>Oma, ma grand-mère à moi</i> - HELIOT J., <i>Ados sous contrôle</i> - Mangas - MARDEN J., <i>Lettres de l'intérieur</i>
Littérature populaire	<ul style="list-style-type: none"> - DE GUARDO L., <i>Le Silence des autres</i> - <i>J'ai été violée</i> (titre inexact, introuvable tant il y a profusion sur le sujet) - HIGGINS CLARK M. (2) - <i>Le Journal intime d'Alexandre</i> (Internet) - SOUAD, <i>Brûlée vive</i> - UNGER L., <i>Cours, ma jolie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Biographie de Steve Job - LÉVY M., <i>Vous revoir</i> - LÉVY M., <i>Et si c'était vrai</i>, (x2) - MATTHEWS C., <i>Ma vie privée sur internet</i> - MUSSO G (x2) - MUSSO G., <i>Sauve-moi</i> - MUSSO G., <i>Parce que je t'aime</i> - MUSSO G., <i>Que serais-je sans toi ?</i> - MUSSO G., <i>La Fille de papier</i> - Romans policiers - Romans fantastiques (x2) 	<ul style="list-style-type: none"> - BARBERY, <i>L'Envie de vie</i> - LEVY M., <i>Le Premier jour</i> - HIGGINS CLARK M. - LEVY M., <i>La Première nuit</i> - LEVY M., <i>Si c'était à refaire</i> - MATTHEWS C., <i>Ma vie privée sur internet</i> - MUSSO G. - MUSSO, <i>7 ans après</i>, - NORMAN C., <i>Tu seras notre enfant</i> - NICHOLLS D., <i>Un jour</i> - ROBERTS N, <i>Le Cercle blanc</i>, 3 tomes, - UNGER L., <i>Cours, ma jolie</i>
Littérature scolaire /légitime	<ul style="list-style-type: none"> - DAI SIJIE, <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> - DE VIGAN D., <i>Jours sans faim</i> - SATRAPI M., <i>Persepolis</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - DE VIGAN D., <i>No et moi</i> - DE VIGAN D., <i>Jours sans faim</i> - SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> 	

Autres	Romans revues/ magazines (x9)	Le prix ado an dernier	Revue/magazines (9)
	Livre d'amour (x2) Histoire d'amitié Livre sur l'anorexie Livre sur les banlieues <i>La citadelle d'un musulman</i>		Romans Poèmes

Corpus obtenus à partir des autobiographies de lecteurs

	Seconde	Terminale /14 élèves
Littérature de jeunesse/album (Hors scolaire)	<ul style="list-style-type: none"> - BD (x3) - BRASHARES A. <i>Toi et moi à jamais</i> - DE ROSNEY, <i>Boomerang</i> - DE ROSNEY, <i>Moka</i>. - LE BORGNE L., <i>Je suis ta nuit</i> - LE ROY E., <i>Jacquou le Croquant</i> - Mangas - MEYER S., <i>Twilight</i> (x2) - MOCCIA F., <i>3 mètres au-dessus du ciel</i> - PAOLINI C., <i>Éragon</i> - ROWLING J.K., <i>Harry Potter</i> (3) - TOLKIEN J.R.R., <i>Le Seigneur des anneaux</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - BD dont : <i>Titeuf</i> <i>Tom Tom et Nana</i> - CANTIN M., <i>Une ado en prison</i> - CASS K., <i>L'élite</i>, Tome 2 - GUENE F., <i>Kiff kiff demain</i> - HELIOT J., <i>Ado sous contrôle</i> - MAGUIRE T., <i>Ne le dis pas à maman</i> - MEYER S., <i>Twilight</i> (x2) -TAHERED M., <i>Insaisissable</i>, Tome 2 - ROBERTS N., <i>Le Cercle blanc</i> - ROWLING J.-K., <i>Harry Potter</i>
Littérature populaire	<ul style="list-style-type: none"> - Ali M., <i>Moi, Noujoud 10 ans divorcée</i> - BRIGGS P. (4 livres) - CAVALDA A., <i>Je l'aimais</i> <p>Titres inexacts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>J'ai été violée</i> - <i>Mon père m'a fait 5 enfants</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - HIGGINS CLARK M. - LÉVY M. - LYNCH J., <i>Le Journal caché de Laura Palmer</i> - MUSSO G. - NORMAN C., <i>Tu seras notre enfant</i>

Littérature scolaire /légitime	<ul style="list-style-type: none"> - DAÏ SIJIE, <i>Balzac et la Petite tailleuse chinoise</i> - HUGO V., <i>Le dernier jour d'un condamné</i> - <i>Le Journal d'Anne Franck</i> (2) - MAUPASSANT G., <i>Pierre et Jean</i> - MAUPASSANT G., <i>Boule de suif</i> - MOLIÈRE, <i>L'avare</i> - ROSTAND E., <i>Cyrano de Bergerac</i> - SHAKESPEARE, <i>Roméo et Juliette</i> - STEINBECK J, <i>Des souris et des hommes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - DUMAS A., <i>Pauline</i> - CAMUS A., <i>L'Étranger</i> - <i>Le Journal d'Anne Frank</i> - SHELLEY M., <i>Frankenstein</i> - VIGAN D., <i>No et moi</i> - VIAN B., <i>L'Écume des jours</i>
Autres	<ul style="list-style-type: none"> Journal (x3) Magazine People (5) Magazine (3) Poèmes (x2) Romans (4) Autoportrait Policier (6) Science-fiction Fantastique (3) Histoires sensibles Livres sur une maladie Livres d'amour (x5) Histoires romantiques (x2) D'amitié De famille Livres de filles Aventure Histoires vraies (x2) Histoires dramatiques (x2) Livre qui apporte une « leçon » 	<ul style="list-style-type: none"> Méto Direct matin Articles de journaux Chroniques sur les réseaux sociaux (x2) Mangas BD Fantastique (x3) Science-fiction (x2) Policier (x2) Romance (x2) Eau de rose Histoires d'amour Histoires vraies Histoires dramatiques

3. Corpus du carnet d'Anaïs

Corpus obtenu à l'aide du carnet d'Anaïs. Nous livrons quelques extraits de ce carnet dans la quatrième colonne.

Dates	Auteurs	Titres	Remarques et extraits
12/ 2010	DUMAS A.	<i>Pauline</i>	Scolaire « En lisant le résumé, j'ai deviné la suite »
02/ 2011	BRIGGS P.	<i>Mercy Thompson, T.1</i>	Bit lit
02/ 2011	BRIGGS P.	<i>Mercy Thompson, T.2</i>	Bit lit
03 / 2011	BRIGGS P.	<i>Mercy Thompson, T.3, Alpha et Oméga</i>	Bit lit « Mercy va devoir faire le jour sur cette affaire si elle veut espérer sauver Zee »
03/ 2011		<i>Édward aux mains d'argents</i>	« J'aime la fin, elle va à l'encontre de l'éthique : ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants »
03/ 2011	BRIGGS P.	<i>Mercy Thompson, T.4</i>	« Comment Hercule va se débrouiller pour gérer tous ces problèmes ? »
03/ 2011	PATRICIA BRIGGS	<i>Mercy Thompson, T.5</i>	« Qui va se retrouver à gérer tout ça ? Mercy bien sûr ! »
03/ 2011	LE GUIN U.K.	<i>Dons</i>	Jeunesse
03/ 2011	MARR M.	<i>Ne jamais tomber amoureuse</i>	« Une couverture très attrayante mais une histoire moyenne »
04/ 2011	BRASHAR ES A.	<i>Toi et moi à jamais</i>	« Riley va-t-elle mourir ? Paul apprendra-t-il la vérité ? Se remettra-t-il avec Alice ? »
04/ 2011	MEYER S.	<i>L'appel du sang</i>	« J'ai trouvé intéressant de connaître l'histoire de Bree... »
04/ 2011	ANDERSO N E.	<i>Oscar Pill, T.1</i>	« J'ai aimé l'imagination folle de l'auteur. Ça, c'est ce qu'on appelle s'éclater. »
04/ 2011	GAVALD A A.	<i>Ensemble c'est tout</i>	« Ce livre parle de la vie en société et des différences d'éducation »...
04/ 2011	LE GUIN U.K	<i>Pouvoirs</i>	« Un magnifique livre sur l'esclavagisme, la liberté, la confiance... »
05/ 2011	WIENER M.	<i>Les carcérales</i>	« Je suis une fille et pourtant je comprends Rodrigues qui a violé, violé la loi. C'est si vite arriver [...] On le voit évoluer dans le monde de la prison... »
05/ 2011	BRIAN K.	<i>Mélanie et les 7frères McGowan</i>	« Il y a plein de péripéties, on n'a pas le temps de s'ennuyer avec Mélanie »
05/ 2011	BLUNDEL J.	<i>Ce que j'ai vu pourquoi j'ai menti</i>	« Une histoire pleine d'intrigues [...] Quels secrets se cachent derrière chacun ? Un livre qui manque de piquant et d'action »
05/ 2011	CHRISTO PHER L.	<i>Lettre à mon ravisseur</i>	« Ce livre m'a donné envie d'aller en Australie. J'ai pu y aller un peu car les paysages, les animaux et la nature y sont très bien décrits... »
06/ 2011	BRIGGS P.	<i>Alpha et Oméga, T. 2</i>	« Charles et Anna se rendent à une réunion où tous les plus importants <i>Alphas</i> sont présents [...] mais des vampires, un loup garou, une dague vont bouleverser les événements »

07/2011	MALLEY G.	<i>La déclaration, T.1</i>	« J'ai beaucoup aimé le sujet de ce livre. Il raconte l'histoire d'Anna une <i>surplus</i> (esclave) [...] la chute est inattendue, belle et triste »
07/2011	MALLEY G.	<i>Résistance, T 2</i>	« Que devient une société qui refuse de mourir ? »
08/2011	BLAZON N.	<i>La femme du vampire</i>	« Ce livre m'a plu pour sa plume et son intrigue »
08/2011	BLOG LITTÉ	<i>Narcissisme Mélancolique</i>	« Une histoire triste et dure, car c'est une réalité... »
08/2011	GRACIA K.	<i>16 lunes</i>	« J'ai beaucoup aimé ce livre car il parle de la différence [...] Vivement la suite »
08/2011	GRACIA K.	<i>17 lunes</i>	« J'ai beaucoup aimé ce livre car il mélange fantastique et réalité (un pied dans chaque monde). »
09/2011	MUSSO G.	<i>Que serai-je sans toi ?</i>	« J'ai été impressionnée par la plume de cette auteur. J'ai eu l'impression de lire de la poésie tellement les phrases sont belles et chantantes ».
09/2011	MUSSO G.	<i>Seras-tu là</i>	« J'ai été un peu déçue car la fin est tordue »
10/2011	MUSSO G.	<i>Parce que je t'aime</i>	« Une super histoire... Que va-t-il lui arriver ? »
11/2011	SHELLEY M.	<i>Frankenstein</i>	« Je ne sais pas quoi dire, ce livre est bizarre. Lisez, vous comprendrez ! »
10/2011	MALLEY G.	<i>La révélation T3</i>	« L'histoire cette fois-ci est écrite sous le point de vue de Jude. »
12/2011	LE ZEVIN G.	<i>Je ne sais plus pourquoi je t'aime</i>	« J'ai l'impression qu'inconsciemment Naomi retrace la vie de sa mère. Car à la fin James rompt... »
01/2012	ANDREWS I.	<i>Kate Daniels, tome 1</i>	Relecture Bit lit « j'aime toujours autant ce livre.. »
01/2012	ANDREWS I.	<i>Kate Daniels, tome 2</i>	
01/2012	ANDREWS I.	<i>Kate Daniels, tome 3</i>	Une citation du livre qui pause l'intrigue.
01/2012	ANDREWS I.	<i>Kate Daniels, tome 4</i>	« J'espère qu'il y aura une suite car celle-là ne me convient pas. »
01/2012	COLIN F.	<i>Bal de givre à New York</i>	« Je ne peux rien dire sans dévoiler la fin alors je me tais ». »
01/2012	CAST P.C et K.	<i>Marquée (T.1)</i>	« J'en ai marre des histoires d'adolescents qui sont tous pareils [...] mais là, l'histoire prend un tournant différent »
01/2012	CAST P.C et K.	<i>Trahie (T2)</i>	« Le suspens devient de plus en plus pressant. »
01/2012	CAST P.C et K.	<i>Choisie (T3)</i>	« Érik, son ami vampire, devient un vampire adulte. »
01/2012	GALAVL DA A.	<i>Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part</i>	Nouvelles sur le quotidien « Pas rassasiée » Plume « délicate et juste ».
02/2012	LÉVY M.	<i>Si c'était vrai ?</i>	Résumé

02/ 2012	LÉVY M.	<i>Les enfants de la liberté</i>	« On apprend comment fonctionne un réseau de résistance »
02/ 2012	CAST P.C et K.	<i>Rebelle</i>	Résumé et annonce du prochain tome
02/ 2012	ELKELES S.	<i>Irrésistible alchimie</i>	« Brittany incarne la fille parfaite » « Une histoire à deux voix » Elle parle aussi des différences sociales et culturelles
03/ 2012	VIAN B.	<i>L'écume des jours</i>	« Histoire décalée qui fait appel à l'imagination » « L'auteur joue avec les mots » + recherche d'interprétation
03/ 2012	LÉVY M.	<i>La prochaine fois</i>	« Une histoire à suspens »
03/ 2012	CAST P.C et K.	<i>Traquée</i>	Résumé
03/ 2012	CAST P.C et K.	<i>Tenté</i>	« Ce tome-là est un peu mou »
03/ 2012	CAST P.C et K.	<i>Brulée</i>	Résumé
04/ 2012	COLLIN F.	<i>La malédiction d'Old Hanven</i>	Début de résumé puis « Pourquoi l'empereur la traque-t-il ? Pourquoi l'empereur tue-t-il les pirates ? »
04/ 2012	LÉVY M.	<i>Vous revoir</i>	Série de questions
05/ 2012	CANDIE A.	<i>Promise</i>	Résumé sans la fin
05/ 2012	NELSON J.	<i>Le ciel est partout</i>	« Lecture agréable avec cependant quelques longueurs. Une belle leçon de vie »
07/ 2012	CASAGH M. O'BRIEN	<i>Birth marked rebelle</i>	« J'ai beaucoup aimé cette histoire. On est transporté dans le monde de Caia [...] Au cœur de cette dystopie, de vraies questions sur l'identité et la famille ».
08/ 2012	LLYOD JONES	<i>Mister pip</i>	« Une lecture très agréable, mais qui ne fait pas un coup de cœur ».
10/ 2012	ELKELES S.	<i>Paradise</i>	« Une fois ce livre ouvert on ne peut plus le lâcher ! »
11/ 2012	PUARD B.	<i>Les effacés T.1</i>	« J'espère que les prochains tomes seront plus intéressants »
11/ 2012	TAHERED M.	<i>Insaisissable T.1</i>	
12/ 2012	MORGEN STEN E.	<i>Le cirque des rêves</i>	« Un livre qui nous emporte et nous fait rêver ».
01/ 2013	VOLTAIRE	<i>Candide</i>	« Il m'arrivait de lire sans comprendre ce que l'auteur voulait dire » (avis positif)
01/ 2013	CAMUS A.	<i>L'Étranger</i>	« Je ne vois pas tellement l'intérêt [...] Forcée à lire [...] Déception. [...] L'auteur montre du doigt le racisme »
03/ 2013	MALLORY M.	<i>Le Gardien</i>	Coup de cœur

Annexes III : Les manuels

Le choix des manuels

Nous n'avons utilisé que les manuels scolaires qui proposent une collection de la Seconde à la Terminale, dans la logique de notre étude longitudinale. Nous avons exclu également des fichiers d'activités. Et nous travaillons uniquement sur les premières éditions de ces ouvrages. Les rééditions ou les parutions tardives ne pouvant être intégrées à l'analyse sans ralentir notre travail, et sans que le bénéfice en soit vraiment significatif.

Il ne reste que quatre collections seulement qui remplissent ces conditions.

Enfin, nous avons rétabli le classement des objets d'étude qui correspond aux programmes. En effet, certains manuels ayant modifié l'ordre des objets d'étude, nous avons pris le programme comme référence.

Abréviations utilisées :

Genre :	Traité en :
R /Roman	(OI) : œuvre intégrale
N /Nouvelle	
T / Théâtre	(P) : parcours dans une œuvre.
F /Film	
V /récit de vie	(celui-ci peut porter sur un personnage)
BD /	
RC /recueil de contes	
E / épistolaire	
P / œuvre des philosophes des lumières	

A. Œuvres intégrales traitées dans les manuels

1. Seconde

Manuel	OE1 Presse	OE 2 Goût	OE3 Personnage	Types de questions
Nathan Collection grand format	N/ ZOLA E., <i>Une Victime de la réclame</i> , 1874. (OI)	P/ APOLLINAIRE G., <i>Alcool</i> , 1913. (P)	R/ HUGO V., <i>Les Misérables</i> , 1862. (P. sur J. Valjean) T/ MUSSET A., <i>Lorenzaccio</i> , 1834. (P) N/ MAUPASS ANT G., <i>Un Bandit corse</i> , 1882. (OI)	Sollicitation de la lecture complète pour les nouvelles seulement. La réception est sollicitée indirectement. La lecture cursive des textes n'est pas toujours favorisée : les premières questions et l'appareillage critique la guident déjà.
Nathan entre-ligne (P)	Bd/ GUIBERT E., LEFVER D., LEMERCIER F., <i>Le Photographe</i> , 2003.	P/ CENDRAR S B., <i>Feuilles de route</i> , 1924.	R/ STENDHAL, <i>Le Rouge et le noir</i> , 1830.	Les questions sont souvent fermées, ou consistent en un simple relevé (« citez... ») La réception est sollicitée dans un second temps et dans la synthèse
Foucher (Œuvre longue)	F/ RAY B., <i>Le Mystificateur</i> , 2002.	P/ CENDRAR S B., <i>Feuilles de route</i> , 1924.	R/ MÉRIMÉE P., <i>Colomba</i> , 1840.	Des questions sur les effets recherchés par les auteurs des textes. Lecture intégrale favorisée pour deux des œuvres
Belin (Étude intégrale)	N/ DAENINCKX D., <i>Le Salaire du sniper</i> , 1998.	T/ MOLIÈRE, <i>Tartuffe</i> , 1669.	F CM/ PINAUD P., <i>Les minettes</i> , 2009.	Le Belin met en pratique : réception/ effet sur le lecteur et débat interprétatif
Éléments d'analyse	14 œuvres dont 1 seule étrangère. Une seule œuvre du XVII ^e siècle,			

	<p>6 du XIX^e (Programme impose le réalisme et le romantisme mais on s'attend à plus d'œuvres patrimoniales : les auteurs comme Zola, Flaubert, ... ne sont traités qu'en corpus)</p> <p>4 du XX^e avec une récurrence : Cendrars (dans les ruptures esthétiques). Mais il n'y a pas de théâtre classique pour ces ruptures à part Molière, pourquoi ?</p> <p>3 du XXI^e donc très contemporaines. C'est sur les œuvres récentes que l'on sort des textes pour d'autres supports (film/BD).</p> <p>Domination du narratif. Poésie et théâtre sont liés aux objets d'étude qui les imposent.</p> <p>Une œuvre par objet d'étude (OE) sauf pour Nathan grand format dans l'OE3 qui se prête bien à l'œuvre intégrale.</p>
--	---

2. Première

	OE1 Imaginaire	OE2 Lumières	OE3 Science	Types de questions
Nathan Collection grand format	N/ BORGES J. L., <i>La Demeure d'Astrérion</i> , 1949. (OI) RV / BRETON A., <i>Nadja</i> , 1928. (P) R/ BALZAC H., <i>La Peau de chagrin</i> , 1831.	P/ MONTESQUIEU , <i>Les Lettres persanes</i> , 1711. (P)	R/ HUXLEY A., <i>Le Meilleur des mondes</i> , 1932. (P) N/ ANTON R., <i>Le Phénomène</i> , 1982. (OI)	Lecture intégrale sollicitée pour les nouvelles seulement. Les questions de réception n'interviennent qu'après une remarque sur ce qu'il faut observer
Nathan entre-ligne	RC/ STERNBERG J., <i>Contes glacés</i> , 1974.	P/ VOLTAIRE, <i>Candide ou l'optimiste</i> , 1759.	R/ SHELLEY M., <i>Frankenstein ou le Prométhée moderne</i> , 1818.	Beaucoup de questions fermées
Foucher (œuvre longue)	N/ MAUPASSANT G., <i>Le Horla</i> , 1887.	P/ VOLTAIRE, <i>Candide ou l'optimiste</i> , 1759.	R/ Huxley A., <i>Le Meilleur des mondes</i> , 1932.	
Belin	C/ PERRAULT C., <i>La Barbe bleue</i> , 1697. N/ POE E.A. <i>Le Cœur Révélateur</i> , 1843.	F/ LIORET P., <i>Welcome</i> , 2009. T/ BEAUMARCHAIS, <i>Le Mariage de Figaro</i> , 1778.	N/ ANDERSON M.T., <i>Interface</i> , 2004.	La lecture intégrale n'est pas proposée. Les questions de réception sont nombreuses. Une certaine liberté d'interprétation est possible.
Éléments d'analyse	Davantage d'œuvres 17 : deux manuels s'autorisent plus d'une œuvre par OE. Œuvres traduites plus nombreuses (6). La SF s'y prête bien. Les œuvres contemporaines sont toujours sur d'autres supports (sauf 1 roman ado) Davantage d'œuvres écrites qu'en Seconde. (Adaptation au programme et au niveau supposé des élèves) 1 œuvre XVII ^e 3 du XVIII ^e (programme des Lumières : récurrence <i>Candide</i>) 4 du XIX ^e 7 du XX ^e (imaginaire et SF) récurrence Huxley 2 du XXI ^e Belin ne dit pas OI ou parcours: le titre de la séquence est simplement celui d'une œuvre			

3. Terminale

Manuel	OE 1 Identité	OE 2 Rapport au monde	OE3 Parole en spectacle	Types de questions
Nathan Collection grand format (parcours)	R/ DAENINCKX D., <i>Cannibale</i> , 1998. R/ BLIXEN K., <i>Le Festin de Babette</i> , 1958.	R/ MALRAUX A., <i>La Condition humaine</i> , 1933.	T/ IONESCO E., <i>La Cantatrice chauve</i> , 1950. T/ MOUAWAD W., <i>Littoral</i> , 1997. (synthèse des trois OE)	
Nathan entre-ligne (parcours)	R/ DIOME F., <i>Le Ventre de l'Atlantique</i> , 2003.	F/ CHATILLET E., <i>La Vie est un long fleuve tranquille</i> , 1988. R/ CAMUS A., <i>La Peste</i> 1947.	T/ BRECHT B., <i>La Résistible Ascension de d'Arturo UI</i> , 1941.	La lecture intégrale n'est pas favorisée. Les questions sont souvent fermées
Foucher	F/ COSTA GAVRAS, <i>Éden à l'ouest</i> , 2008.	R/ CAMUS A., <i>La Peste</i> , 1947.	T/ BRECHT B., <i>Le Cercle de craie</i> 1949.	
Belin	RV E/ HUSTON N, Sebbar L., <i>Lettres parisiennes</i> , 1986.	R/ CAMUS A., <i>La Peste</i> , 1947.	R/ HUGO V., <i>Le Roi s'amuse</i> , 1832. R/ BON F., <i>Daewoo</i> , 2004.	
Éléments d'analyse	16 œuvres. Elles sont plus longues que les autres années et largement contemporaines : 12 œuvres du XX ^e , et 3 du XXI ^e , une seule du XIX ^e . Théâtre : 5 pièces. Elles sont liées à l'OE3 : la parole en spectacle et très représentées par B. Brecht. A. Camus l'emporte avec <i>La Peste</i> étudié 3 fois dans l'objet 2 sur « l'homme et son rapport au monde ». Le saut qualitatif est effectif en Terminale.			

B. Éléments de comparaison de l'étude de *La Peste* de Camus dans trois collections

	Nathan entre ligne	Foucher	Belin
OE /titre	OE2 / 6 pages/Parcours « Un roman du doute et de l'espoir » Titre induit la fin	OE2/ 10 pages /œuvre longue « Un roman philosophique »	OE2/ 7pages « <i>La Peste</i> , de Camus : un fléau mythique et symbolique ? »
Ouverture /problématique	Une introduction donne toutes les solutions : lutte de Rieux « symbolise également celle des résistants... » ou encore la situation des pestiférés « représente ainsi une question humaine universelle ». On se demande pourquoi il faudrait lire l'œuvre !	Manifestement l'introduction cherche à créer un horizon d'attente. Une biographie, un extrait du dictionnaire <i>A. Camus</i> sur <i>La Peste</i> et un extrait du roman oriente vers une lecture symbolique. Les questions favorisent une attente face à un « roman philosophique ». Mais la symbolique est déjà dévoilée même si c'est moins flagrant que dans le Nathan.	Question du premier corpus : « comment le narrateur fait-il naître l'intérêt du lecteur pour ce roman ? » Ce titre place l'élève en position de lecteur. Trois extraits du premier chapitre + couverture du film de Luis Puenzo de 1992. (une photo de Camus est illustrative et présente dans tous les manuels)

Textes	<p>7 extraits entrecoupés de très brefs résumés. La lecture linéaire est favorisée mais sans lecture intégrale proposée.</p> <p>L'élève ne sait pas combien de pages - ou de lignes - sont coupées car la numérotation des lignes est continue.</p>	<p>5 extraits</p> <p>Chaque extrait est assorti de textes complémentaires soit de Camus soit d'autres auteurs : fonctionnement en corpus, conforme à l'examen.</p> <p>Les corpus orientent la lecture de l'œuvre à chaque fois. Par exemple, le corpus 2 met en lien « les changements à Oran » avec « la grande histoire » à partir d'une peinture sur la Shoah et d'un extrait de Camus parlant des trois lectures de l'œuvre.</p>	<p>8 extraits</p> <p>Chaque séance fait intervenir un document supplémentaire : couvertures, illustrations, photographies d'une mise en scène. Il s'agit donc d'un fonctionnement en corpus conforme à l'examen ou ouvrant le champ des interprétations dans le temps (différentes éditions, mise en scène de 2005.)</p> <p>Le questionnement est assez ouvert et aucune véritable indication sur le sens de l'œuvre n'est donnée. Le lecteur peut alors être sollicité car un véritable horizon d'attente peut être construit.</p>
--------	---	--	---

Questionnements	<p>9 questions pour l'ensemble réparties en trois thèmes : progression de l'épidémie/ les hommes face à la maladie/ le triomphe de l'espoir.</p> <p>La grande majorité des questions sont fermées :</p> <p>Relevez (2X)/ Indiquez Montrez 2X</p> <p>pourquoi peut-on dire ou /parler de</p> <p>À quoi Camus songe-t-il ...</p>	<p>Questions plus ouvertes : « Comment est décrite [...] justifiez » ou analyse du regard du narrateur à qualifier par l'élève. Relative liberté dans le ressenti même si les points d'observation sont guidés.</p> <p>Parfois Q1 : cursive/ Q2 : Analytique</p> <p>Et une question ou deux de confrontation avec les documents externes.</p>	<p>Les questions sont divisées en deux catégories : lecture puis écriture/oral qui arrivent toujours dans un second temps. Est-ce une contrainte éditoriale ?</p> <p>La dernière question reprend toujours la question de départ. On attend donc une progression de l'étude qui réponde à la problématique.</p> <p>Les questions ne sont cependant pas très ouvertes.</p> <p>Q2 p. 103 relevé sans travail sur le sens, Q3 : « expliquez l'emploi métaphorique du mot creux... » et la Q5 donne la solution « lutte de la résistance ».</p> <p>En revanche, la question de synthèse est faite de manière assez autonome et rendue possible par le cheminement tel qu'il est conçu.</p> <p>La séance sur la condition de l'homme retrouve une certaine liberté.</p>
-----------------	--	---	--

Prolongements et activités annexes	<p>Deux encarts :</p> <p>- <u>Question bac</u> : exercice d'écriture qui sollicite une actualisation de la lecture : « Selon vous quels fléaux contemporains la maladie peut-elle symboliser ». formulation conforme à celle du bac.</p> <p>- <u>Bac épreuve de contrôle</u> propose de préparer le « rattrapage » mais avec une question incongrue dans le contexte : « Donnez votre point de vue en insistant sur les aspects qui vous ont marqué et sur les réflexions qu'il vous a inspirées ». Or, le questionnement sur le texte n'amène pas du tout à ce type de travail. L'élève n'a pas lu les textes, il a relevé des éléments qui prouvent les hypothèses du concepteur de manuel. L'activité semble artificielle.</p>	<p><u>Fiche bac : œuvre longue</u></p> <p>Conforme à l'exercice de l'oral de contrôle. Simple fiche de lecture dans laquelle la conclusion porte sur une appréciation personnelle de l'œuvre. « Avez-vous aimé le roman » mais le manuel ne donne pas de consigne de lecture intégrale.</p> <p>Les lignes de force du roman (3^e partie de la fiche explicitement sollicitée lors de l'examen) sont données. L'élève n'a qu'à recopier et compléter cette fiche de quelques éléments extraits de l'étude. Peu de travail de réflexion personnel.</p> <p><u>Fiche langue :</u></p> <p>Le texte est ici prétexte à l'étude d'un point de langue (discours rapportés) les questions ne portent pas sur le sens des choix. En outre, ce point n'a pas été abordé dans la séquence. En revanche elle est au programme dans cet OE. Cet exercice semble artificiel.</p> <p>(Notons pourtant que la métaphore a été abordée plusieurs fois ainsi que l'idée de symbole, mais ils ne sont l'objet d'aucun exercice)</p> <p><u>Fiche débattre à l'écrit</u></p> <p>Corpus externe à l'œuvre et pas de sollicitation de l'œuvre. Là encore l'œuvre est un prétexte.</p>	<p><u>Évaluation</u> : Corpus de trois documents : l'excipit de <i>La Peste</i> et deux couvertures (1965 et 2000).</p> <p>Deux questions d'analyse linéaire et une question assez libre sur les couvertures. Les questions d'écriture sont plus proches du bac général avec deux questions au choix dont une d'invention. Or, au baccalauréat professionnel il n'y a qu'un type d'écrit : l'argumentation. Est-ce en lien avec le profil des auteurs ?</p> <p>Pas d'actualisation de l'œuvre possible. Les transpositions ne sont pas favorisées.</p>
------------------------------------	---	---	--

Annexes IV : Les entretiens

Présentation

Les entretiens avec les professeurs sont menés après les premières analyses des enquêtes (Annexes 1). Nous souhaitons proposer aux professeurs de préciser leur pensée à propos des questions portant sur la construction de soi par la lecture en Seconde (Annexes 1 questions 9 à 16). Nous proposons à deux professeurs ayant une vision contradictoire de la question de s'exprimer. Le premier, Yann est, en outre, le professeur de la classe de secrétariat en Seconde et en Première.

En ce qui concerne les entretiens des élèves, nous livrons l'ensemble des entretiens menés sur les trois ans afin de permettre la lecture de la progression des discours des élèves sur la lecture. Cependant, nous n'en livrons que des extraits significatifs qui permettent de saisir notre propos et qui sont cités dans la thèse. Ces choix tendent à alléger l'ensemble des documents fournis et à rendre lisible la masse de documents récoltés.

A. Entretiens avec deux professeurs : février 2011.

1. Yann

1 *Bonjour Yann, tu sais que je t'ai demandé un entretien à propos de tes réponses à l'enquête sur la lecture et notamment sur ce qui concerne l'objet d'étude « parcours de personnage ». Tu dis dans tes réponses que la question : « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? » ne s'adresse qu'aux enseignants. Or, tu es un des seuls à répondre cela, la majorité dit « cela s'adresse aux deux ».*

Oui, mais cette question-là je ne peux pas la poser à mes élèves. « Aider le lecteur à se construire », je ne me vois pas dire à mes élèves comment la lecture aide à se construire, je ne vois comment ils vont comprendre cela. Et je ne vois pas comment, moi, je vais le leur expliquer surtout, c'est ça ! En fait, il est hors de question que je me mette en difficulté moi-même dans mes cours en partant sur quelque chose que je ne maîtrise pas, en tout cas que je suis incapable d'expliquer ! Donc la construction d'un lecteur... dire à un élève que la lecture le construit, non ! C'est absurde !

2 *Pourtant la lecture sert aussi à cela, non ?*

Oui, mais ce n'est pas ta question ! c'est... Certes, la lecture sert aussi à cela. Mais avant que tu me poses la question dans l'enquête, je ne m'étais même pas posé la question.

3 *C'est une question du programme pourtant.*

Oui, mais la question était pour moi !

4 *Était-ce une évidence ?*

Oui ! Tu sais, j'ai fait ce questionnaire très naïvement, j'ai répondu de façon très spontanée.

5 *Justement, c'est ce qui m'intéresse ! Si je comprends bien la question s'adresse à l'enseignant pour construire son cours, mais pour l'élève, elle est finalement hors de propos, c'est cela ?*

Oui, c'est-à-dire c'est une trame, une trame pour moi, enfin... je te pose la question, tu expliques à tes élèves qu'ils se construisent ?

6 *Non non, je pense comme toi que c'est une question pour le professeur !*

Tu imagines ?!... moi mon but, d'abord c'est de faire lire, on est bien d'accord ?!

7 *Nous sommes bien d'accord !*

Alors si je leur décompose pourquoi on les fait lire... j'ai l'impression que je mets des bornes, des remparts supplémentaires, c'est tellement difficile de faire lire des élèves, t'es tellement content quand tu arrives à les faire lire un peu. Avec les élèves de Première j'étais fier de moi, pas de leur avoir fait

- lire 6 bandes dessinées, je suis super fier du discours de la documentaliste qui me dit : « tiens, cette semaine j'ai vu untel qui est venu chercher un roman, ou des choses comme cela... donc je me dis que j'ai gagné.
- 8 *Finallyment tu as peut-être aussi comme objectif qu'à un moment donné cela les aide à se construire, mais seulement après l'acte de lire, non ?!*
- Oui, cette question elle est pour moi, pas pour eux. En tout cas les derniers mots : « le lecteur à se construire », ce sont des mots que je ne peux pas mettre ensemble pour des élèves. Ça me gêne... ça me gêne, non, mais ça met une barrière en fait !
- 9 *C'est vrai que cela assigne une fonction unique à la lecture...*
- D'ailleurs je l'ai écrit je crois, pour moi le but c'est que pour eux il y ait du plaisir, en fait, le reste ce sont des questions pour nous !
- 10 *Pour se construire le plaisir est-il donc une condition ?*
- Oui, d'ailleurs sur *Pauline*, je ne sais pas qui tu vas prendre comme élève mais... il y a des élèves lectrices que cela a ennuyé de lire *Pauline*, parce que c'est quand même moi, le prof, qui leur impose un bouquin ! Et ce n'est pas parce qu'elles sont lectrices qu'elles ont envie de lire ce que moi je leur impose. J'ai vu ça avec Alicia qui n'a pas voulu lire pendant toute l'étude, l'évaluation étant demain, Alicia a dû passer son samedi à lire, parce que il y avait une évaluation.
- 11 *C'est vrai que c'était dommage de rater l'évaluation alors qu'elle est lectrice !*
- À la fin, ce que j'ai fait, je ne leur ai pas raconté l'histoire... mais j'ai utilisé ta progression, elle est quand même bien faite ! (rire) Lors de mon inspection, Mme L. m'a demandé ce que j'en avais pensé, je lui ai dit que tout ce qui était image au début, je n'étais pas parti la dedans puisque moi j'étais plus parti sur le romantisme au départ... et elle me dit que c'était la partie la plus intéressante... Parce que ça permet d'aller sur l'image de ne pas rester sur le texte pour les élèves qui n'aiment pas lire. [Discussion sur le passage en question]
- 12 *Revenons à la question, tu dis que tu ne la traites pas « particulièrement », mais donc tu la traites en partie quand même. Est-ce par un autre biais que la seule question aux élèves ?*
- Oui, évidemment... c'est une trame
- 13 *Est-ce que tes activités de motivation à la lecture sont le biais pour aider les élèves à se construire, sans leur dire ?*
- C'est ça oui, puisque dit comme cela on dirait qu'il faudrait découdre nos cours et les expliquer à nos élèves ! Déjà, il faut bien maîtriser pour dire ce que l'on fait et puis c'est horrible, on essaie de les faire lire et on va leur expliquer comment on s'y prend ?! Avec toute l'hypocrisie qui peut être mise en place et toutes les petites recettes ! Cela voudrait dire qu'on est capable de suivre des fiches à ce moment-là !
- [Arrêt de l'entretien pour problème technique].

2. David

1 *Bonjour, David, tu sais pourquoi je t'ai proposé cet entretien, je voulais creuser un peu la question du programme sur le parcours de personnage. Tu dis dans tes réponses que la question du programme, « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? », s'adresse à la fois à toi et aux élèves. Alors voilà ma question, si elle s'adresse à eux, la formules-tu aux élèves ?*

Je n'ai pas eu l'occasion encore. L'an dernier j'ai fait ça en vrac avec une séquence que je faisais déjà avec un personnage qu'on voit évoluer, je me suis dit : « tiens, ça fait *parcours de personnage* », même si c'était un roman de la deuxième moitié du XX^e siècle. Donc la question : est-ce que je m'en sers dans mon cours ? Oui, parce que c'était la construction du personnage et le rapport avec les élèves que je trouve intéressant.

2 *Et engages-tu cette question en classe ?*

En fait, oui, parmi les questions auxquelles ils avaient à répondre parmi les questionnaires. C'était *L'Étudiant étranger* de Philippe Labro, que j'avais récupéré dans un manuel, il y quelques années. Je sais que c'est un truc qui marche assez bien justement pour le rapport avec les filles et l'arrivée dans un pays que tu ne connais pas... là c'était vraiment la construction du personnage dans plein de sens différents.

3 *Et les élèves faisaient le lien avec eux-mêmes, leur histoire, assez facilement ?*

Ben oui, de toute façon je finissais avec une évaluation qui était un récit à moitié autobiographique sur un changement de situation. Ils devaient raconter quand ils arrivent quelque part où ils n'ont pas l'habitude, que ce soit dans un club de sport ou lors d'un déménagement. Voilà, c'est cela, c'est prendre du recul par rapport à la façon dont ils ont vécu ça.

4 *Donc les élèves font le lien entre un personnage et leur vie, mais la construction du lecteur ?*

Ça non !

5 *Donc c'est la construction de l'individu plus que la construction du lecteur que tu cherches ?*

Ouais.

6 *Donc tu réponds aussi à la question du dispositif didactique : à partir d'une œuvre qui correspond à leur vécu, ou dans laquelle ils peuvent se reconnaître, ils font le lien entre le livre et leur vie, c'est bien cela ?*

Oui, c'est pas quelque chose de fondamentalement différent qui permettrait de leur apporter quelque chose de neuf. Ce n'est pas dans le sens là que j'ai compris la question.

7 *Cette question est-elle une problématique du cours ?*

Non, en français la problématique souvent, j'ai du mal ! Si on est sur l'information, oui, elle est facile, mais quand on est sur la littérature... j'ai un peu de mal avec la problématique ! En même temps, il faudrait que je le fasse, par exemple sur le surréalisme, je ne l'ai pas encore fait.

8 *Tu parles du programme de Première ?*

Non de Seconde... [Moment de confusion, non retranscrit]

9 *Si on considère que la lecture scolaire permet de construire l'individu et le lecteur,*

toi, tu travailles davantage sur la construction de l'individu ?

Ouais, c'est vrai que, pour moi, faire la différence entre le lecteur et l'individu, c'est pas quelque chose... [Hésitation] c'est peut-être dû à mon passé de lecteur. Ma première expérience existentielle littéraire a été Borges et depuis y'a plus grand-chose ! Je n'ai aucun écrivain qui m'ait vraiment transcendé ! [...] Si ! j'aime beaucoup la littérature très « mâle »... des histoires de militaires qui désobéissent, là j'aime bien, c'est des thématiques que vraiment j'aime beaucoup !

10 Parles-tu encore de la construction de l'individu ?

Oui, ah oui, tu veux dire la découverte du style ?!

11 Ne t'inquiète pas le programme n'est pas si clair que cela entre construction du lecteur et construction de l'individu.

Moi, je suis pas du tout dans la lecture, je pense que c'est dû à mon parcours de lecteur, la littérature n'a jamais été un choc esthétique. Justement Borges, c'est l'absence totale de style pratiquement. Il dit même en introduction de *Fictions*, pourquoi se fatiguer à écrire un bouquin de 300 pages, je préfère faire un résumé d'un bouquin que j'aurais pu écrire.

12 Peut-on dire que les questions théoriques de la littérature ne t'intéressent pas ?

Pas encore non ! Et c'est un peu pour cela que j'ai du mal à me retrouver dans ces programmes de *bac pro*. Et c'est pour cela aussi que je ne demandais jamais de classe de *bac pro* avant. Je préférerais les CAP et BEP. Et c'est pour cela que je ne suis pas forcément à l'aise là-dedans !

13 C'est vrai que dans ce programme tu as des questions vraiment littéraires et théoriques. Il interroge sur lecteur, la lecture littéraire...

Je ne suis pas à l'aise dans la lecture littéraire par exemple. Autant je commence à l'apprécier, je sais faire la différence entre un texte bien écrit et un texte mal écrit, mais le faire appréhender aux élèves... je tente rarement parce que j'ai l'impression de courir à l'échec.

14 En fait, ce programme est très lié aux théories de la réception, la façon dont je reçois le texte et dont j'en mesure les effets... on avait travaillé cela à l'IUFM pourtant !

Ouais... par exemple Flaubert j'ai du mal !

15 Sais-tu qu'il était dyslexique ?!

J'ai vu ça ! Mais ce n'est pas une excuse ! *L'Éducation sentimentale* pendant trois cents pages... j'attendais... ça commence quand ? Ça commence quand ?!!!

16 Et *Bovary*, *Bouvard et Pécuchet* ?

Bouvard et Pécuchet je n'ai pas eu l'occasion... mais j'ai vu la série avec Jean Carmet et Mariel ! et *Bovary*, je connaissais le sujet, *Bouvard et Pécuchet* aussi, je me suis dit *L'Éducation sentimentale*, je ne connais ni d'Adam ni d'Ève donc c'est peut-être le meilleur moyen d'appréhender une œuvre. Mais là non ! Je ne me suis pas fait un copain avec Flaubert !

Mais par contre le dernier bouquin que j'ai lu, de Arto Paasilinna, est super ! C'est toujours complètement barré ! Par exemple son titre, je crois que c'est *fuir le paradis*... C'est un avion qui se crashe y'a des apprentis sages-femmes, y a des hommes et des femmes et ils montent une société... mais c'est vraiment très très bien... je te conseille *L'Apocalypse joyeuse*, c'est pas mal du tout !

17 Déjà le titre est évocateur...

Là, je suis sensible au style... par exemple dans *Globalia* de Rufin, je l'ai relu pour mes élèves, c'est d'une pauvreté stylistique ! Là tu vois, c'est

pénible et niveau lecture j'ai fait des progrès... même Labro à côté, c'est bien écrit ! Je ne comprends même pas comment il a eu le Goncourt ! Là je me dis je pourrais écrire comme ça... là tu vois, je me dis qu'en tant que lecteur ben j'existe !

Très bien, je te propose d'arrêter sur ce mot ! Merci !

Fin de l'entretien.

B. Entretiens élèves

1. Première année, élèves de Seconde

Vente

Florian

- 1 *Bonjour Florian, j'ai cru comprendre que cet entretien ne t'enchantait pas trop, es-tu quand même d'accord pour rester ?*
Ben oui !
- 2 *Bon, merci ! cela te surprend, je sais, mais je t'ai choisi parce que tu es non lecteur et cela m'intéresse d'avoir ton avis sur la lecture ! (rire) Je crois savoir que tu n'aimes pas lire mais qu'il t'arrive de lire quand même, n'est-ce pas ?*
Oui ben, ça m'arrive de lire le foot, j'aime bien l'foot ou des articles de sport, après quand c'est des romans enfin des gros romans, non ! rien qu'à voir des gros romans comme ça (geste) non ça m'donne pas envie !
- 3 *Oui, tu écris même que cela te « dégoûte » : les romans de sept cents pages que lit ta sœur « te dégoûtent »...*
Ouais, quand j'la vois lire, elle, elle adore lire, quand j'la vois lire, elle lit en une semaine ! moi, c'est même pas la peine !
- 4 *Pourquoi ?*
J'sais pas j'ai jamais aimé ça !
- 5 *C'est vrai que dans ton autobiographie tu dis que dès le CP, je te cite : « tout de suite je savais que j'allais détester » ! Peux-tu me préciser pourquoi ? Qu'est ce qui a fait que cette impression a été si évidente ?*
Ben, parce que au départ, j'avais à moitié du mal au départ, et puis après on a commencé... Les autres arrivaient bien et moi j'avais du mal un peu... et on a commencé à lire des livres et tout ça... et vu que j'vais du mal, ça a commencé à m'énervé et ça m'a dégoûté, ouais...
- 6 *Quand tu dis avoir eu « du mal » : peux-tu m'expliquer ce qui se passait ? Était-ce le déchiffrage ?*
Ben, prononcer déjà...y'vait des syllabes que j'arrivais pas à lire bien...
- 7 *À prononcer ou à lire ?*
Ben, à lire y'a des syllabes qui sont dures à dire par exemple quand on dit « G.N. » par exemple tout ça... Bon ben, maintenant j'y arrive mais avant...
[...]
- 8 *D'accord, as-tu redoublé ton CP ?*
Non, j'ai jamais redoublé.
- 9 *Cela a donc été plus difficile mais pas insurmontable ! Et au jour d'aujourd'hui, as-tu déjà lu un livre ?*
Ben oui, j'en ai déjà lu....
- 10 *Alors peux-tu me donner un exemple ?*
Ben, Pauline, j'l'ai lu !
- 11 *Très bien ! Pourquoi as-tu lu celui-là ?*

- Ben, j'sais pas, ben fallait bien !
- 12 *C'est parce qu'il était « obligatoire » ! As-tu toujours lu les livres proposés par l'école ?*
Ben ouais, faut bien !
- 13 *Et qu'est ce qui te motive pour lire ces livres ?*
Ben, les notes ! j'ai pas envie d'me planter ! C'est pour mon avenir ! Donc je fais l'effort quand même !
- 14 *Et le fait d'avoir lu le premier chapitre en classe, cela t'a-t-il aidé à lancer ta lecture ?*
Ben ouais, déjà on avait compris l'histoire dès le départ ! On sait de quoi ça s'passait alors ça donne envie de savoir la suite ! On sait le suspens dès le départ ! [...]
- 15 *Et a-t-il été difficile à lire ?*
Lui ça va encore ! J'ai lu aussi *L'Enfant de Noé* ...
- 16 *Oui, c'est vrai ! Et celui-là a-t-il été difficile à lire ?*
Ben, j'aime bien celui-là parce que j'aime bien la guerre, et l'année dernière j'avais un bon prof en histoire, ça m'a donné envie de lire des livres de guerre.
- 17 *D'accord. Ce livre, c'est toi qui l'as choisi : était-ce plus motivant ?*
Ouais !
- 18 *Et pourquoi le thème de la guerre est-il si motivant ?*
Ben, j'sais pas... Ben j'aime bien la guerre déjà, ben la seconde guerre mondiale et tout ça...et puis j'sais pas...
- 19 *D'accord, Pauline ne se passe pas pendant la guerre, t'a-t-il plu alors ?*
Ben, c'était à moitié bizarre j'trouvais !
- 20 *Pourquoi ?*
Ben, ça passait d'un moment à un autre... il est dans les ruines tout ça... C'était à moitié bizarre ! C'est pas mon style d'histoire !
- 21 *As-tu eu des difficultés à le comprendre ?*
Ouais ! Des fois je ne comprenais pas trop j'étais obligé de relire pour comprendre...
- 22 *Tu as quand même été au bout de la lecture !*
Ouais, j'ai réussi à aller au bout !
- 23 *Et Boule de suif ?*
Ben, j'ai lu que la moitié.
- 24 *Pourtant celui-là se passe pendant une guerre !*
Ouais, mais celui-là il est à moitié bizarre !
- 25 *Pourquoi ?*
Ben, déjà l'égoïsme et tout ça... Quand on parle de la guerre ben, on s'aide ! C'est pas l'égoïsme ! Elle, elle fait tout pour eux et eux ils font rien en échange !
- 26 *Et penses-tu que c'est impossible ?*
Ben, ça s'fait pas, moi j'aime pas ça moi. J'aime pas être égoïste, moi quand j'fais quelque chose j'aime bien qu'on me remercie ou autre !
- 27 *Les personnages sont-ils antipathiques ?*
Ouais.
- 28 *Et est-ce cela qui bloque ta lecture ?*

- Ben, ça m'donne pas envie de lire la suite parce que je sais... j'aime pas ça, ça va m'énervé à moitié... donc...
- 29 *Justement n'as-tu pas envie de savoir s'ils vont payer cet égoïsme ?*
Ben, pas pour le moment non ! Ben après j'sais pas, si j'le lirais en cours ... mais... pour le moment, non !
- 30 *La lecture déclenche donc une certaine colère contre les personnages !*
Ben ouais, ça va m'énervé, déjà que j'aime pas lire donc... j'me force à moitié pour lire donc...
- 31 *C'est leur absence de morale qui t'énervé ?*
Ben ouais, moi je n'aime pas ça... c'est quelque chose chez moi qu'j'aime pas...
- 32 *D'accord. Ce n'est pas le même « bizarre » que pour Pauline !*
Non.
- 33 *J'aimerais revenir sur un livre que tu aimes, L'Enfant de Noé par exemple, qu'est-ce que cela déclenche chez toi ? T'imagines-tu les personnages, par exemple ?*
Ben, ça m'apprend déjà beaucoup de choses ! Sur la guerre déjà, comme les juifs sans papier tout ça, tout ce qu'ils faisaient pour réussir à se sauver !
- 34 *Est-ce un peu comme un témoignage ?*
Ouais, c'est ça !
- 35 *Y a-t-il un héros dans L'Enfant de Noé ?*
Ben Noé !
- 36 *Pourquoi ?*
Ben parce qu'il est juif et ses parents ils font tout pour le sauver en fait.
- 37 *Et qu'en penses-tu ?*
Ben, ils disent qu'ils ont fait leur vie à moitié et ben, que lui il faut qu'il la fasse, faut qu'il voye (*sic*) un peu plus tard, il est pas encore grand, il a pas tout vu alors ils font tout pour le sauver !
- 38 *Cela te plaît-il ?*
Ben oui, ça fait comme s'ils s'en foutaient de leur vie, ils ont eu leur vie et ils font tout pour leur enfant.
- 39 *Trouves-tu qu'ils ont de bonnes valeurs ses parents ?*
Hmm !
- 40 *C'est exactement l'inverse de Boule de Suif alors ?*
Ouais [...]
- 41 *Et lorsque tu lis, est-ce que tu t'identifies au héros ?*
Ben, j'entre un peu dans les images par exemple. Ben, quand il décrit le paysage ben je vois un peu comment c'est...
- 42 *Les descriptions ne te gênent donc pas ?*
Non !
- 43 *Et tu te forges des images... [Digression sur la BD lorsqu'il était petit] Et quand lisais-tu ?*
Le soir ou quand je regardais pas la télé
- 44 *Et maintenant que fais-tu le soir pour t'endormir ?*
Ben, j'regarde la télé ! [...]
- 45 *Et pourquoi ne pas lire un livre pour t'endormir ?*
Ben si, quand on avait des livres à lire... Ben, j'lisais le soir ! ben, le jour j'en profite !

- 46 *Est-ce de toute façon une corvée ?*
Ben oui et non ! ben, ça m'occupe aussi !
- 47 *Finallyment tu vas finir pas aimer cela ! Et penses-tu mettre encore plus de temps que les autres pour lire un livre ?*
Ben, comme j'aime pas lire ben, je vais m'arrêter souvent, comme j'aime pas ! mais sinon, si je continuais tout le temps à suivre ben, je pense que ça irais vite ! ben, *L'Enfant de Noé* comme j'étais dans l'histoire ben, ça allait vite !
- 48 *Il faut que je te propose d'autres livres comme celui-là ! (rire) Tes parents te lisaient-ils des livres lorsque tu étais petit ?*
Ouais.
- 49 *T'en souviens-tu ?*
Ouais, ben, j'aimais bien !
- 50 *Et est-ce que cela s'est arrêté dès le CP ou ont-ils continué à lire ?*
Ben, ça s'est arrêté, ma mère elle m'a laissé lire tout seul parce que je commençais à lire...
- 51 *Oui, mais tu avais des difficultés, non ?*
Ouais, ben, c'était à moi de me débrouiller !
- 52 *Et alors, que s'est-il passé ?*
Ben, après j'ai réussi à faire tout seul...
- 53 *Et quand as-tu vraiment arrêté de lire alors ?*
Ben, en primaire on fait comme les autres, on suit ! Et fin quatrième, parce que en quatrième on en a lu j'sais pas combien ! donc ça commençait à m'énerver à moitié.
- 54 *L'école te donnait-telle trop de livres à lire ?*
Ouais ! j'avais une prof qui voulait tout le temps des rédactions sur les livres...
- 55 *Veux-tu dire qu'avant la quatrième tu lisais de toi-même des livres ?*
Ben ouais, ben on avait moins de livres à lire déjà.... Donc ... on avait quoi, un ou deux livres par an ...
- 56 *Et donc lisais-tu autre chose à côté ?*
Euh... non en fait !
- 57 *Donc tu lis les livres scolaires mais rien de plus ?*
Ben ouais ! Enfin si en primaire les BD et tout ça et sinon non !
- 58 *D'accord donc si l'école ne te donne rien à lire, tu ne lis pas et cela depuis toujours ?!*
Ben ouais ! Sauf le journal, des trucs comme ça !
Bien, cela t'embête-t-il si je te propose un autre entretien, l'an prochain par exemple ?
Non
Alors je te remercie...

Fin de l'entretien.

Julien

- 1 *Bonjour, Julien. Si je t'ai demandé un entretien c'est pour discuter avec toi de tes lectures. Tu dis être lecteur moyen avec environ une dizaine de livres par an, c'est bien cela ?*
Oui, c'est ça, à peu près.
- 2 *D'après ton autobiographie de lecteur, tu sembles lire beaucoup de mangas. Qu'est ce qui te plaît dans les mangas ?*
Ben j'aime bien aussi dessiner le manga et lire le manga. [...]
- 3 *Et qu'est ce qui te plaît dans le manga ?*
Ben l'histoire, c'est un peu fantastique et on peut s'mettre dans le rôle de la personne du manga et imaginer tout s'qui se passe.
- 4 *Pourquoi te mets-tu dans le rôle du personnage ?*
Ben, ça m'plait et c'est un peu marrant dans l'manga, des fois !
- 5 *Peux-tu me donner un exemple ?*
Ben, y'a plusieurs mangas que j'lis et qui sont marrants, et différents. Ben, j'en ai un c'est *Naruto*, c'est un manga de ninja en fait, donc on peut se mettre dans le rôle de *Naruto*, c'est marrant à la fois et...c'est lié à la peine y a des morts...
- 6 *Ce personnage n'est pas tout à fait humain me semble-t-il, alors pourquoi aimes tu te mettre « dans sa peau » ?*
Non, c'est un humain mais il fait le plus fort et c'est le plus nul en fait ! Il faut monter des échelons mais voilà !
- 7 *Et tu arrives à te mettre dans la peau d'un personnage qui échoue toujours ?*
Oui et qui veut toujours monter d'un échelon !
- 8 *Alors est-ce qu'il te ressemble ou au contraire est-il très éloigné de toi ?*
En fait, il est très éloigné de moi !
- 9 *C'est plus amusant qu'il ne te ressemble pas ?*
Ouais !
- 10 *Et que lis-tu mis à part les mangas ?*
Ben, de la bande dessinée, *Lucky Luke* ou des trucs du genre et *Vaillant*
- 11 *Lucky Luke, pourquoi ?*
Ben, parce que c'est marrant, toujours avec les Dalton. Et puis, il essaie de les arrêter !
- 12 *Et pour Vaillant ?*
Ben en fait, j'aime bien les voitures et y'a beaucoup de voitures dedans, je dessine aussi des voitures. [...]
- 13 *Qu'est-ce que cela t'apporte-t-il de lire ?*
Ben... Ça m'intéresse et voilà ça m'occupe de lire parfois.
- 14 *Et des livres sans image, en lis-tu parfois ?*
Ben, oui un peu, mais bon...
- 15 *Lorsque tu dis lire dix livres par an, ce sont essentiellement des BD et des mangas, quelle est la part de romans ?*
Ben, comme ma mère elle lit des livres, j'en lis un p'tit peu avec elle parfois.
- 16 *Ta maman est-elle lectrice ?*
Oui.

- 17 *Et donc elle te conseille ?*
Oui, mais elle, elle lit plus de livres de médecins et tout ça... et j'aime pas trop, des fois j'en lis, mais j'aime pas trop.
- 18 *Ce sont des documentaires ?*
Non, des livres avec des médecins tout ça ...
- 19 *Et toi qu'est ce qui te plait dans les romans ?*
C'est plus l'aventure.
- 20 *Et en as-tu quelques-uns chez toi ?*
Oui, mais je sais plus les titres.
- 21 *Et les aimes-tu pour les mêmes raisons que les mangas ?*
Ben oui !
- 22 *Par exemple, te mets-tu à la place des personnages ?*
Ben, on découvre peu à peu l'histoire comme le héros.
- 23 *C'est la découverte...*
Ouais, c'est la découverte du livre. En le lisant, ben, on découvre l'histoire...
- 24 *Et c'est cela qui te plait ?*
Oui ! [...]
- 25 *Et Pauline, tu l'as lu ?*
Oui.
- 26 *Et t'a-t-il plus ?*
Oui, un peu quand même !
- 27 *Pourquoi ?*
Ben, parce que l'histoire est intéressante, enfin, au début c'était pas trop intéressant, mais après, c'était mieux intéressant au fils de l'histoire.
- 28 *Pourquoi ?*
Ben, avec Nerval, on savait pas trop s'il allait faire et à la fin c'est trop intéressant !
- 29 *Qu'est ce qui était « trop intéressant » à la fin ?*
Quand Nerval tue l'autre !
- 30 *Le duel ?*
Ouais ! [...]
- 31 *Au début de la lecture, je vous avais proposé d'écrire la suite de l'histoire, d'élaborer des hypothèses. Cela t'a-t-il aidé à entrer dans la lecture ?*
Ben pas trop... [...]
- 32 *Que penses-tu du personnage d'Horace ?*
Ben, j'aime bien un peu quand même parce qu'il est un peu méchant et un peu gentil.
- 33 *C'est-à-dire ?*
Ben, il aimait Pauline j'pense.
- 34 *Sa sincérité t'a plu ?*
Ben ouais ! [...]
- 35 *Et qu'as-tu choisi en lecture cursive ?*
L'Insomnie des étoiles.
- 36 *L'as-tu terminé ?*

- Il me reste deux chapitres.
- 37 *Qu'en penses-tu ?*
Ben, il est bien parce que c'est pendant la guerre mondiale et j'aime bien l'histoire.
- 38 *Pourquoi ?*
Ben, parce qu'elle est intéressante et c'est une fille qui raconte un peu sa vie quoi. Le temps que son père est parti à la guerre, elle raconte tout ce qui se passe.
- 39 *Pourquoi te plait-il ?*
Ben, l'histoire... ben sur la guerre mondiale j'aime bien.
- 40 *D'accord et sur l'histoire de cette fille, qu'est ce qui est plaisant ?*
Ben au début, elle était dans une ferme et ben, y a des militaires qui sont venus chez elle et y'en a un qu'est mort. Alors elle décide de brûler le corps et après y'a des vrais militaires qui arrivent et qui se demandent qui a tué les ossements... en fait, il restait les ossements... et après, elle est enfermée par les militaires et après, ils visitent un peu toute la ville avec les militaires... la mairie et tout ça...
- 41 *En somme, c'est toute la vie de cette jeune fille qui t'intéresse, peux-tu m'expliquer pourquoi ?*
Ouais. Ben en fait, elle a à peu près le même âge que moi...
- 42 *Cela t'aide ? Te projettes-tu dans une histoire possible ?*
Ouais !
- 43 *Tu sympathises avec le personnage en somme ?!*
Ouais !
- 44 *Et le fait que ce soit une jeune fille ne te gêne pas ?*
Non.
- 45 *Et qu'as-tu noté dans ton carnet ?*
Ben, que au début c'est du suspense quoi : qu'est-ce qu'elle va faire avec les militaires qui sont là ? Après, elle est envoyée avec les militaires et après qu'est ce qui se passe ?
- 46 *Donc le suspense a été un moteur pour lire ce livre ?*
Ouais.
- 47 *Et ton intérêt reste-t-il sur le suspense ou passe-t-il à autre chose ?*
Il passe à autre chose. Après on connaît l'histoire et elle attend son père... Et voilà !
- 48 *Ton point de vue et tes impressions sur le livre évoluent au fur et à mesure de ta lecture...*
Ouais ! [...]
Je te remercie.

Fin de l'entretien

Quentin

- 1 *Alors Quentin, je t'ai demandé un entretien car tu me dis être lecteur moyen, tu lis environ trois livres par an, c'est bien cela ?*
Oui, à peu près.
- 3 *En même temps, tu sembles aimer lire.*
Ça dépend des livres !
- 4 *Tu dis aimer le policier et le fantastique, mais aussi les livres de Pagnol...*
Oui en fait, je les ai lus en primaire.
- 5 *En primaire ?*
Oui, sinon j'ai lu aussi *Othello* en quatrième et en cinquième et *Créature contre Créateur* aussi.
- 6 *Qui en est l'auteur ?*
Sarah Cohen-Scali.
- 7 *L'as-tu lu pour toi ou pour l'école ?*
Non pour moi, *Othello* et ça, c'était pour moi.
- 8 *Othello, ce n'est pas l'école qui te le propose ? Qu'est ce qui t'as poussé à faire ce choix ?*
En fait, j'avais fait un exposé sur Shakespeare en cinquième ou en quatrième, du coup j'avais vu à peu près c'était quoi l'histoire du livre et j'me suis dit, ben, que j'allais lire. Mais c'était pas le gros livre c'était sur deux cents ou trois cents pages et c'était traduit.
- 9 *Ce livre t'a-t-il plu ?*
Franchement, ouais.
- 10 *Et il ne t'a pas donné envie de lire d'autres pièces de Shakespeare ?*
Non, parce que j'ai regardé les autres histoires et *Roméo et Juliette* c'était pas trop mon truc.
- 11 *Tu as peut-être vu un film sur Roméo et Juliette, non ?*
Ouais, j'ai regardé un film, mais non !
- 12 *Et le Journal d'Anne Frank, est-ce pour l'école ?*
Oui, en fait, fallait qu'on choisisse un livre et moi j'avais choisi ça parce que c'était ma mère qui me l'avait conseillé.
- 13 *Et alors, quel est ton avis sur ce livre ?*
Ça m'a plu moyennement.
- 14 *Pourquoi ?*
Ben, j'trouve ça triste parce que c'est l'histoire d'une petite fille en fait, qui se réfugie avec ses parents dans un grenier et j'trouvais qu'y avait des scènes trop longues, ça m'a pas tellement plus. [...]
- 15 *Pour toi-même, tu lis plutôt du policier et du fantastique.*
Oui, ben *Créature contre Créateur* par contre c'est un livre que j'ai vraiment vraiment bien aimé. Parce que je l'ai choisi comme ça en fait, parce que c'est ma mère qui me l'avait conseillé et franchement j'ai bien aimé. [...]
- 16 *Alors qu'est ce qui t'a plu ?*
Ben en fait, c'est l'intrigue, pendant tout le livre, on s'attend vraiment pas du tout à la fin. En fait, c'est un prof et au début on se dit : c'est un élève qui lui fait des sales coups et en fait, à la fin, on comprend que c'est pas du tout

un élève et en fait, c'est bien au-delà de ça. En fait, on a l'impression que c'est fantastique pendant le livre et à la fin on se rend compte que c'est tout à fait normal mais que c'est un policier en fait... c'est ça, c'est entre le policier et le fantastique.

17 *Le lecteur est donc ballotté entre deux interprétations différentes...*

Oui. En fait, on se pose plein de questions pendant tout le livre.

18 *Cela te plait-il de te poser ces questions « pendant tout le livre » ?*

Je sais pas, mais je pouvais vraiment pas imaginer la fin... j'imaginai une fin et à chaque nouveau chapitre je m'imaginai une nouvelle fin. Et à la fin, j'ai compris que c'était aucune des fins que j'avais imaginées ! [...]

19 *Et à quel moment lis-tu ?*

Ben, pendant les grandes vacances ou pendant les vacances.

20 *Jamais en semaine, le soir...*

Non jamais, ou alors c'est de la BD.

21 *Tu aimes aussi la BD.*

Non, pas tellement mais c'est quand j'ai rien à faire.

22 *La BD n'a donc pas le même statut que les autres livres alors, pourquoi ?*

Ben, la BD je vais lire un livre entier, j vais lire vingt ou trente pages, c'est par petites histoires... après c'est marrant mais après, j vais lire quoi vingt minutes maximum... alors que si un livre me plait j peux lire, ben, peut-être pas toute la journée mais je peux lire longtemps quoi. [...]

22 *Est-ce que c'est le fait d'attendre la suite, la solution qui te captive ou d'autres éléments peuvent faire que tu termines un livre ?*

Ben, faut vraiment qu'il m'accroche. Sinon, y'a un autre livre qui m'a plu mais je me rappelle plus du titre... j'l'ai lu y'a longtemps et ça m'avait plu aussi parce que je me reconnaissais dans l'histoire et du coup... en fait, ça retraçait toutes les peurs qu'on peut avoir. C'était l'histoire d'une petite fille qu'était partie en colonie et elle était partie dans un étang, et son bateau est tombé et du coup, en fait, elle est morte et elle sait pas encore qu'elle est morte ! Et elle avait plein de peurs quand elle était morte et elle a compris qu'à la fin du livre qu'elle était morte ! En fait, elle retraçait toutes les peurs qu'on a, nous humains. Et là c'était bien aussi !

23 *Et toi tu te projetais dans ces peurs, c'est cela ?*

Ouais, en fait on s'disait, la peur-là j'connais, oh ! la peur-là j'connais...

24 *Et pourquoi cela t'a-t-il plu ?*

Ben, parce qu'on s'dit ben j'sais pas, on s'identifie au personnage...

25 *Et le livre t'a-t-il permis de te rendre compte que tu avais ce type de peur ou était-ce très clair pour toi ?*

Non, c'était clair franchement. Après, y'avait des peurs que j'avais jamais eues, qu'étaient abusées ouais, mais les autres peurs on les connaissait, c'était des peurs à peu près normales.

26 *Peux-tu me donner un exemple concret ?*

Par exemple la nuit, elle dormait pas, elle s'imaginait qu'il y avait quelque chose sous son lit, des choses comme ça, ou dans son armoire... elle s'imaginait qu'il y avait... pas le diable mais des forces surnaturelles qui pouvaient venir et lui faire peur, des choses comme ça.

27 *Ce sont les terreurs de nuit de tout enfant et tu te retrouvais « en tant qu'humain » dans ces peurs, c'est cela ?*

Oui, c'est ça... et puis la peur de couler aussi, parce que quand elle était dans

sa barque, elle a coulé et s'est noyée et ça c'est une peur qu'on a quand on est petit... que sa maison brûle aussi... parce qu'à un moment, elle est dans son bungalow et elle a peur que son bungalow brûle et en fait, elle s'imagine tout un scénario qu'est pas vraiment arrivé mais qu'elle s'imagine ! [...]

28 *D'accord. Bon cette année, tu as lu Pauline, enfin, tu devais le lire !*

Ouais, en fait, j'ai lu environ 80 pages et après j'ai lu sur internet de quoi ça parlait.

29 *Et pourquoi ne l'as-tu pas terminé celui-là ?*

Ben, j'aimais pas du tout.

30 *Pourtant il y a du suspens, tu sais qu'elle va mourir mais tu ignores pourquoi et tu peux jouer le jeu des hypothèses, non ?*

Ouais, je sais pas, j'ai pas du tout accroché. C'est peut-être en grandissant que les livres comme ça, ça m'plaît pas... Je sais pas mais j'ai pas du tout du tout accroché !

31 *Pour toi c'est un livre pour la jeunesse ?*

Je sais pas. En fait, on se met pas trop à la place du personnage parce que déjà c'est une fille !

32 *Pourtant, tu me parlais d'un livre sur les peurs dans lequel l'héroïne était une fille !*

Ouais j'avoue ! Mais là on pouvait pas vraiment se mettre à sa place.

33 *Pourquoi ?*

Ben, c'était une histoire d'amour, c'était plus un livre romantique et ben *Othello* c'est pas romantique c'est dramatique !

34 *Qu'appelles-tu romantique ?*

Ben... ouais, romantique, c'est pas toujours une histoire d'amour mais là c'est romantique dans le sens où y'a une histoire d'amour...

35 *Et autrement qu'est-ce que c'est le romantisme ?*

Ben, ça englobe beaucoup de choses : la peur c'est romantique, les sentiments en fait...

36 *D'accord, et donc si les sentiments relatés étaient d'autres sentiments, comme la peur, cela aurait-il pu être intéressant ?*

Ouais [...]

37 *Si je comprends bien, l'école ne t'a pas proposé beaucoup de livres qui t'ont plu !*

Ben, non !

38 *Alors justement, je ne comprends pas ce que tu notes sur ce qu'est « un bon cours de français », dans l'enquête, tu me dis que c'est un cours dans lequel on ne fait qu'écrire, c'est bien cela ?*

Ben, ouais, mais j'ai changé d'avis ! Un bon cours, il faut qu'il soit un minimum animé ! En fait, j'aimais vraiment ma prof de français en quatrième et en troisième. Franchement, je m'investissais vraiment vraiment. En fait, c'était la prof parfaite parce qu'on écrivait pas mal, on faisait toutes les semaines des contrôles, mais c'était avec le plaisir, ça se voyait qu'elle aimait son travail et on faisait vraiment des trucs intéressants en fait ! Par exemple, on faisait des poésies. À chaque fois, elle proposait ce qu'on voulait faire et ça marchait vraiment bien ! On avait tous une bonne moyenne et moi ça m'avait plu ! Et une fois, on avait fait une poésie et les meilleures étaient envoyées au château de la R. J., après y'en a qu'ont été sélectionnés. Ben moi, j'ai été sélectionné. Du coup, j'ai pu emmener toute ma classe au château de la R. J., et c'était bien !

Tu veux un certain choix, de l'exigence mais de la légèreté ! Bien, tu as des

questions, des choses à ajouter ?

Non.

Alors je te remercie.

Fin de l'entretien

Yelin

1 *Bonjour Yelin, alors si je t'ai demandé un entretien, c'est en lien avec ton autobiographie de lecteur et l'enquête. Tu dis être lectrice moyenne, mais tu n'as pas précisé combien de livres tu lis par an, en as-tu une idée ?*

Par an... même pas 10 livres !

2 *Effectivement tu es lectrice moyenne, et tu sembles lire de petits romans et de la BD, c'est bien cela ?*

Oui, des p'tits romans et des BD.

3 *Peux-tu me donner des exemples ?*

Ben, *Boule de suif* par exemple, c'est un petit roman !

4 *D'accord, tu l'as lu pour l'école et t'a-t-il plu ?*

Ben, oui, il était court et puis... en fait, ça m'a plu et ça m'a pas plu en fait, parce que comme c'est une prostituée, ben, j'aimais pas ça quoi !

5 *Et qu'est ce qui t'as plu ?*

Ben l'histoire... ben en fait, y'a quelque chose qui m'a pas plu et y'a d'autres choses qui m'a plu aussi.

6 *Peux-tu m'expliquer ?*

Ben, ils ont bien fait leur rôle par exemple. Les personnages y sont bien écrits et tout... et ben, *Boule de suif* en fait, j'ai pas bien aimé le personnage de *Boule de suif* !

7 *Et pourquoi ?*

Ben et l'entourage... tout le monde l'a pris pour une prostituée tout le monde y veut coucher avec elle et tout...

8 *Et pourquoi cet aspect ne t'a-t-il pas plu ?*

Ben, j'aime pas les prostituées !

9 *Et que penses-tu des autres personnages ?*

Ben, au début ils étaient un peu méchants, à la fin ils ont été un peu corrects avec *Boule de suif* quoi !

10 *Penses-tu que les personnages évoluent ?*

Oui, ils ont changé de caractère vers la fin.

11 *L'as-tu terminé ?*

Ben, y me reste un peu...

12 *D'accord, il faudra peut-être le terminer alors Et *Boule de suif*, à part qu'elle soit prostituée, comment la trouves-tu ? Elle ne se réduit pas à cela !*

Ben, c'est son métier aussi... Comment je l'ai trouvé ? je comprends pas...

13 *N'est-elle qu'antipathique ?*

Ben, quand elle est généreuse, ben, j'ai bien aimé... elle est trop généreuse !

- Elle garde les choses dans elle, je pense... C'est ça que j'ai aimé chez elle !
- 14 *Est-ce que tu penses que Maupassant a choisi une prostituée par hasard ou bien cela peut-il donner du sens à l'œuvre, à l'histoire ?*
Ben, ça doit avoir un sens normalement ! p'tet qu'elle est vraie l'histoire-là !
- 15 *Que lis-tu comme histoire d'habitude ?*
Des BD.
- 16 *Peux-tu me donner un exemple ?*
Ben, l'année dernière j'ai lu un livre... C'était vraiment un gros ! Un gros roman que j'ai lu jusqu'à la fin, mais je sais plus comment il s'appelait !
- 17 *Quel en est le sujet ?*
Ben en fait, c'était une guerre, en Irak je crois, y'avait une petite qui raconte l'histoire... et après c'est fini la guerre et tout... en fait, ça raconte carrément la guerre !
- 18 *La vie d'une enfant pendant la guerre ?*
Ouais.
- 19 *C'est un roman ?*
Ouais, en fait c'est un roman, il est gros mais c'est une BD en fait ! Ouais mais c'est vraiment gros, comme un roman. Une BD-Roman.
- 20 *D'accord, et pourquoi aimes-tu la BD ?*
Ben, y'a pas trop de choses à lire, y'a des bulles, des images, en fait, tu peux mieux comprendre avec les images, c'est ça en fait !
- 21 *As-tu des difficultés à comprendre lorsque tu lis ?*
Non. Il faut que je me concentre très bien en fait pour lire, pour que je comprends.
- 22 *Et as-tu eu des difficultés dans ton apprentissage de la lecture ?*
J'ai tout le temps eu pas des bonnes notes en français.
- 23 *Sais-tu pourquoi ? Dans l'enquête, tu parles de la grammaire mais est-ce la seule difficulté ?*
Ben, non en fait, le français j'ai jamais réussi !
- 24 *Pourquoi ?*
Ben, je sais pas pourquoi mais j'y arrive jamais !
- 25 *Tu as eu du mal à apprendre à lire en CP ?*
En CP, ouais ! j'ai eu du mal et vers la fin j'ai réussi. J'ai redoublé mon CP et c'est bon vers la fin j'ai amélioré !
- 26 *Quel souvenir en gardes-tu ?*
Du CP ? ben, que j'ai changé de classe... J'avais pas les mêmes amis en fait, ça m'a un peu énervée mais j'étais avec mon frère ! Donc, on travaillait ensemble, on faisait nos devoirs ensemble.
- 27 *Tu parles de la deuxième année ?*
Oui.
- 28 *Et quel souvenir as-tu de ton premier CP ?*
Première année ? Ben, j'avais trop de difficultés !
- 29 *Cela a-t-il été douloureux ?*
Non c'était bien ! Ben, ma prof, elle m'aidait !
- 30 *D'accord. Et Pauline, l'as-tu lu ?*
Vite fait !

- 31 *Vite fait ! Peux-tu m'expliquer ce que veut dire « vite fait » ?!*
Ben, j'ai lu un p'tit peu et après j'ai pas lu donc...
- 32 *Et pourquoi n'as-tu pas poursuivi ?*
Ben, en fait, y'a des histoires que j'aime bien et des histoires que j'aime pas... J'ai pas aimé l'histoire de Pauline.
- 33 *Pourquoi ?*
Ben, comment il s'appelait le mari de Pauline déjà ?
- 34 *Horace.*
Ouais, Horace ! Ben lui, j'ai pas aimé !
- 35 *Pourquoi ?*
Ben lui, c'était le méchant en fait !
- 36 *Et tu n'aimes pas les histoires dans lesquelles il y a des méchants ?*
Par exemple ouais. J'aime bien les histoires Romantiques... pas très douloureuses... j'sais pas ! [...] Ouais, mais en fait, c'est Horace qui m'a un peu... J'aime pas les méchants !
- 37 *Dans Boule de suif, n'y a-t-il pas de méchants ?*
Si, mais comme ils ont changé de caractère vers la fin, donc ça va !
- 38 *Nous sommes allés voir une pièce, tu sembles l'avoir beaucoup aimé, peux-tu m'expliquer pourquoi ?*
Ben, ils ont chanté, c'est pas comme les autres en fait ! Par exemple, la première pièce qu'on a regardée, c'était *Antigone*, j'avais pas aimé !
- 39 *Pourquoi ?*
En fait, j'ai aimé cette pièce de théâtre parce que c'est comme nous, c'est des gens comme nous. Ça fait un peu carrément comme si on venait sur scène par exemple.
- 40 *Les personnages te ressemblent...*
Ouais, voilà !
- 41 *As-tu besoin que les personnages te ressemblent pour aimer un livre ?*
Non, pas obligé.
- 42 *Qu'as-tu lu cette année, mis à part les livres scolaires ?*
Rien... si ! au CDI j'ai pris un livre !
- 43 *Lequel ?*
J'sais plus. Moi, je regarde pas les titres ! Je lis le résumé et si j'aime bien, je prends !
- 44 *De quoi parle-t-il ?*
D'amour ! [...]
- 45 *À quel moment de la journée lis-tu ?*
Ben, le soir dans mon lit.
- 47 *Pour t'endormir ?*
Ouais.
- 48 *Lis-tu parfois dans la journée ?*
Non [...]
- Bien, je te remercie.*

Fin de l'entretien

Secrétariat

Anaïs

1 *Bonjour Anaïs, si je t'ai choisie en particulier, c'est pour tes déclarations lors de l'enquête et dans ton autobiographie de lecteur. Tu dis lire 50 livres par an, ce qui fait environ un livre par semaine, qu'est ce qui fait que tu aimes la lecture ?*

Eh bien, s'identifier aux personnages, faire des choses qu'on ne peut pas forcément faire dans la vie de tous les jours.

2 *Tu vis des aventures...*

Oui, à travers la lecture.

3 *As-tu un exemple précis d'un livre dans lequel tu as particulièrement aimé le personnage et qui t'a permis de vivre ce type d'expérience ?*

Par exemple, des personnages fantastiques qui ont du pouvoir, on aimerait bien vivre des choses comme ça !

4 *Cela te fait-il rêver ?*

Ouais, c'est ça !

5 *Et comment cela se passe-t-il ? Est-ce que tu deviens le héros, possèdes-tu ses pouvoirs ?*

Oui ou sa vie, des rencontres qu'il a fait, plein de choses.

6 *Cela te sert d'évasion...*

Oui.

7 *Lorsque tu lis, est-ce que tu te plonges dans l'aventure du personnage ou gardes-tu toujours une distance ?*

Ça dépend des fois, ça dépend des livres, mais en général, quand je commence un livre, je vais jusqu'au bout et j'suis vraiment dedans.

8 *Et à quel moment lis-tu ?*

Je lis le soir, dans le bus, quand y'a des pauses aussi ça m'arrive.

9 *Tu as donc toujours un livre sur toi ?*

Oui, tout le temps !

10 *Dans ton sac de cours, dans ton sac aussi lorsque tu sors ?*

Non, je sors pas beaucoup en fait.

11 *Préfères-tu un bon livre ?*

Ouais et puis, j'ai pas beaucoup la possibilité d'aller en ville donc...

12 *Tu n'habites pas à Rennes ?*

Non.

13 *D'accord. Quel type de livres lis-tu ?*

Beaucoup du fantastique et des livres d'aventure aussi mais... plus du fantastique en fait !

14 *Peux-tu me donner des exemples ?*

Ben, j'en donne... (Référence à l'autobiographie)

15 *Oui, c'est vrai, tu parles d'Alicia Briggs, mais je ne connais pas, peux-tu m'expliquer de quoi il s'agit ?*

Eh bien, c'est une jeune fille, c'est Coyote, elle vit près d'une meute de loups-garous, elle a des amis vampires...

- 16 *C'est toujours ce type d'univers qui te plaît ? Parce que beaucoup de tes camarades aiment les livres dont le héros est un adolescent qui leur ressemble, toi tu as l'air d'aimer autre chose, des situations tout à fait impossibles, non ?*
Si, j'aime bien aussi, mais moins souvent. En fait, plus le personnage est farfelu et plus je vais aimer ça !
- 17 *Et pourquoi cette particularité ?*
Je sais pas (rire) ! J'aime bien les choses un peu bizarres... je sais pas, des fois ça permet... ben, vraiment de s'évader quoi !
- 18 *Donc tu peux t'identifier à tous types de personnages : un méchant, un gentil...*
Un méchant pas trop, non. Enfin, ça arrive mais... parce qu'on fait tous des bêtises dans la vie !
- 19 *Oui, et puis tu ne les fais pas puisque c'est le personnage qui les fait !*
Oui en plus... c'est un avantage !
- 20 *Bien sûr ! Et dis-moi, dans quel état te mettent tes lectures ? Es-tu coupée du monde ?*
Oui, justement des fois, j'ai l'impression d'être coupée du monde, et je suis dans mon monde.
- 21 *Et te plaît-il ce monde ?*
Ouais ! [...]
- 22 *Lorsque tu refermes ton livre, restes-tu dans cet imaginaire ?*
Oui... et j'me dis, pourquoi il est fini ?! Pourquoi j'ai déjà fini ? Alors, s'il y a des tomes à suivre, j'essaie de connaître la suite, de vite prendre l'autre livre !
- 23 *Les relis-tu ensuite ?*
Quelque fois, ça arrive.
- 24 *Pour prolonger ce moment ?*
Oui, pour redécouvrir... de revoir... même de voir des choses qu'on a pas forcément perçues...
- 25 *Lorsque tu relis, ta vision peut-elle se modifier ?*
Ça arrive, et puis avec l'âge, y'a des choses qu'on avait pas forcément vues ou qu'on avait vues d'une certaine façon et qu'on voit d'une autre !
- 26 *Pourquoi « avec l'âge » ?*
Je sais pas, peut-être parce qu'on voit pas le monde de la même manière.
- 27 *Donc dans tes livres et les mondes dont tu parles, tu projettes aussi ta propre vision du monde ?*
Oui, des lieux aussi des fois, on voit des lieux qu'on connaît déjà et qui se transforment...
- 28 *Alors, justement passons à la question scolaire. Tu dis dans ta fiche d'enquête qu'un bon cours est un cours où on partage. [...] Penses-tu que le partage est une bonne solution pour apprendre ?*
Oui, parce qu'on s'enrichit ! On apprend des choses qu'on savait pas forcément, on en donne aussi aux autres.
- 29 *Et tes livres, les partages-tu aussi ?*
J'aime bien oui !
- 30 *Et avec qui ? Y-a-t-il des personnes privilégiées pour parler et échanger des livres et des lectures ?*
J'adore ça ! parce que des fois, on a pas forcément non plus la même vision et puis on s'interroge, est-ce qu'à ton avis les personnages, ils vont finir

- ensemble ou pas ? Des choses comme ça, c'est bien ! [...]
- 31 *Es-tu aussi dans le partage lorsque tu lis ?*
Ouais, je découvre des choses aussi ! j'me dis : « mais où est-ce qu'il est allé chercher ça ?! » Des fois, j'aurai aimé trouver ça avant lui !
- 32 *Tu es donc dans l'échange et dans le partage de la vision du monde dans la lecture et tu penses que cela devrait se passer aussi comme cela en classe.*
Oui et puis j'écris aussi un p'tit peu... premièrement, c'est pour le plaisir mais aussi pour pouvoir partager ça avec d'autres personnes !
- 33 *Qu'est-ce que tu écris ?*
Du fantastique aussi !
- 34 *Des nouvelles ?*
Des romans plutôt, enfin je sais pas trop jusqu'où j'écris mais... je suis déjà à 30 pages....
- 35 *Tu as commencé un roman !*
Ouais, ça faisait longtemps que ça me travaillait et je me suis dit, pourquoi pas moi et puis voilà, j'écris ! [...]
- 36 *Et d'après toi, comment à travers l'écriture fantastique, peut-on partager sa propre vision du monde ?*
Je sais pas, on a pas tous la même vision du monde !
- 37 *Oui, mais comment fait-on pour parler de vampire et finalement, à travers eux, parler quand même du monde ? Ça n'existe pas les vampires, enfin je crois ?*
Non ! (rire) Mais justement, ça fait rêver ! On se dit, voilà, ce serait bien ! Enfin, moi j'aimerais bien avoir une amie vampire ! (rire) Moi, je suis un peu dans mes rêves ! J'aimerais bien un monde un peu parallèle quelque part, qui soit différent !
- 38 *Et pourquoi voudrais-tu que le monde soit différent ?*
Parce que j'aime pas trop celui-là ! Ce serait tellement plus simple si on pouvait transformer tout le monde en quelque chose de bien. [...]
- 39 *Revenons à la lecture scolaire. Pauline de Dumas, l'as-tu aimé ?*
Ben, sans plus ! Je trouvais que c'est resté trop ... ben, c'est pas assez ouvert, j'trouve ! C'est resté trop sur un sujet, j'aurais voulu en savoir plus !
- 40 *Quel est le sujet, selon toi ?*
L'amour pour Pauline, et le reste m'a un peu manqué !
- 41 *Dans ton carnet de lecture tu as noté plein de choses....*
Oui, ce sont des résumés de ce que j'ai lu..
- 42 *Tu as fait des flocons, est-ce une notation du livre ?*
Non, c'est des dessins...
- 43 *D'accord tu illustres tes textes, c'est cela ?*
Oui, je suis pas trop mauvaise en dessin, donc j'en profite !
- 44 *Oui tu as raison ! Tu vas avoir un beau carnet ! Mais tu n'en auras pas assez d'un !*
Ma mère elle me le reproche : « fais un peu plus tes devoirs et laisse un peu tes bouquins ! » [...]
- Je te remercie.

Fin de l'entretien

Camille

- 1 *Bonjour Camille, [...] tu es plutôt lectrice moyenne, mais ce qui m'intéresse, c'est que tu as l'air d'avoir une idée très précise de ce que tu aimes lire. Par exemple tu dis, dans ton autobiographie de lecteur, que tu préfères les histoires vraies comme Brulée vive, Mon père m'a fait cinq enfants. En revanche tu n'aimes pas du tout la science-fiction, peux-tu m'expliquer pourquoi tu te spécialises dans ces lectures ?*
Ben, ça nous apprend des choses sur la vie, comment réagir et tout... et j' préfère parce qu'il y a plus d'action et puis ça s'est déjà passé pour de vrai donc... voilà, ça m'intrigue !
- 2 *D'accord, mais par exemple tu parles de La petite tailleuse chinoise, ce n'est pas une histoire vraie, si ?*
Euh... si j'crois !
- 3 *Et de quoi parle ce livre?*
C'est deux garçons qui sont emmenés dans des camps.
- 4 *D'accord, pour toi, ce sont des histoires vécues. Mais elles sont dures, non ?*
Oui.
- 5 *Pourquoi ce choix ?*
Ben, je sais pas ! Enfin moi, j'ai pas vécu ça alors, je voudrais bien savoir le ressenti des gens qui ont vécu des choses graves.
- 6 *Pourquoi particulièrement des choses graves ?*
Je sais pas...
- 7 *Tu peux me dire si une question te gêne !*
Non, mais je sais pas tout ! Pour un jour, si ça m'arrive... ben, je saurais quoi faire !
- 8 *C'est donc un apprentissage ?*
Ben ouais ! En fait, quand je lis ça, j'ai peur que ça m'arrive et ben... ça m'explique comment réagir après !
- 9 *Te sens-tu en danger ?*
Non, mais vu que j'ai pas vécu ces choses-là, ben...
- 10 *Si je te demande cela, c'est parce qu'il y a d'autres types d'histoires vraies, le récit de voyage par exemple !*
Oui, mais c'est pas intéressant !
- 11 *Pourquoi ? Et si tu as envie de voyager un jour ?! (rire)*
Je sais pas, ça m'intéresse pas !
- 12 *D'accord, mais ce sont des livres assez violents quand même. Y-a-t-il d'autres livres qui t'ont intéressée ?*
Non.
- 13 *Tu es lectrice depuis toujours ou bien est-ce récent ?*
Oui enfin, c'est au début de la troisième que j'ai commencé à lire, avant je lisais pas.
- 14 *Et pourquoi ?*
Ben, ma mère elle lisait des livres et elle disait « il est bien ce livre-là », alors après je lui disais : « raconte-moi » et elle disait : « ben non, lis-le ! », alors après je lisais !
- 15 *Tu lis encore les mêmes livres que ta maman ?*
Oui.

- 16 *En parlez-vous ?*
Oui, des fois on en parle après.
- 17 *Et avant la troisième, ta maman ne lisait pas ?*
Si, mais ça m'intéressait pas avant.
- 18 *La lecture est-elle une façon d'apprendre la vie pour toi ?*
Oui.
- 19 *Et penses-tu qu'on peut apprendre des choses du même ordre dans les fictions ?*
Non.
- 20 *Pourquoi ?*
Parce que ça c'est pas vraiment passé.
- 21 *Et on ne peut pas savoir des choses sans les avoir vécues ?*
Non. Je pense pas ! [...]
- 22 *Passons à l'école si tu veux. On ne lit pas vraiment ce genre d'histoire à l'école, pourquoi d'après toi ?*
Ben, peut-être qu'il y en a qui ont déjà vécu ça et ça se fait pas de ressasser ces trucs-là et puis... je sais pas.
- 23 *Penses-tu que c'est trop intime pour être lu à l'école ?*
Oui.
- 24 *Parmi tes lectures scolaires, y en a-t-il quand même qui t'ont intéressée ?*
Oui, le prof y nous donne *Pauline* là... et bien, j'ai bien aimé.
- 25 *Pourquoi ?*
Ben, en fait, y'a beaucoup de suspens... faut le lire entier pour savoir si elle meurt ou pas à la fin. Alors je l'ai lu entier pour savoir !
- 26 *Pourtant, dès le premier chapitre, on sait qu'elle va mourir, non ?*
Ouais, mais après il donne des indices comme quoi elle est pas morte. [...] J'avais envie de lire pour savoir, mais y'a des passages j'aime pas parce que c'est descriptive et c'est lent. [...]
- 27 *Te mets-tu dans la peau des personnages ?*
Ça dépend lesquelles histoires.
- 28 *Par exemple dans Pauline ?*
Non, pas trop !
- 29 *Pourquoi ?*
Ben, parce qu'on voit que c'était pas vrai !
- 30 *Y-a-t-il des fictions auxquelles tu crois ?*
Je sais pas.
- 31 *Pour que tu adhères à un personnage, il faut que ce soit manifestement une histoire vraie ?*
Hum ! [...]
- 32 *Et ton carnet, l'as-tu apporté ?*
Oui, j'ai écrit sur *Pauline* et sur deux p'tit trucs, un film et un livre.
- 33 *T'ont-ils plu ?*
Non, le film pas trop mais le livre j'ai bien aimé. [...]
- 34 *Bien je te laisse retourner en classe, je te remercie.*

Fin de l'entretien

Julie

- 1 *Bonjour Julie, j'ai quelques questions pour toi qui es plutôt grande lectrice, puisque tu lis 100 livres par an. La première concerne le moment de tes lectures : quand trouves-tu le temps de lire ?*
C'est plutôt le soir, après l'école, avant de m'endormir. J'aime bien lire souvent pendant les vacances aussi... Quand j'ai rien à faire...[...]
- 2 *Et quel genre de livre lis-tu ?*
Ben, j'aime bien les livres qui parlent de la vie un peu, on peut s'identifier. Ben par exemple des histoires d'amour, des histoires avec la famille et des trucs comme ça. J'aime moins les livres de guerre, parce que... j'sais pas, ça m'intéresse moins ! [...]
- 3 *[Tu dis aimer les livres dans lesquels tu peux t'identifier], peux-tu t'identifier quand même à un garçon ou bien faut-il que le héros soit une fille ?*
Non, garçon pareil...
- 4 *Adulte, jeune ?*
Ouais, tant que ça peut être réel quoi ! Enfin, même si la guerre c'est réel...
- 5 *Faut-il que ce soit proche de ce que tu peux vivre ?*
Ouais !
- 6 *Lorsque tu dis « réel », parles-tu d'histoires vraies ou aimes-tu aussi la fiction ?*
Ben, j'aime les deux, ben, quand c'est des histoires vraies, ben, j'sais que c'est vrai, voilà. C'est encore mieux, mais.... Sinon, les fictions j'aime bien aussi !
- 7 *Pourquoi est-ce « encore mieux » ?*
Ben, parce qu'on sait que quelqu'un a vécu ça donc du coup... Ben j'aime mieux !
- 8 *Et dans la fiction, lorsque l'histoire est réaliste, est-ce la même chose ?*
Ouais, si.
- 9 *Tu parles aussi de relecture, pourquoi relis-tu les livres ?*
Ben, parce que j'aime bien me remettre dans l'histoire et revivre le truc, en fait !
- 10 *Revivre l'histoire ?*
Oui.
- 11 *Et qu'est-ce que cela t'apporte, par rapport à une première lecture ?*
Ben, l'ambiance c'est toujours la même chose en fait... Y a moins de surprise, mais c'est pareil !
- 12 *Ce sont les mêmes émotions que lors de la première lecture ?*
Ouais ! ben, y a moins de surprise, mais sinon c'est pareil
- 13 *J'ai été surprise de ta définition du cours de français : tu dis qu'il doit y avoir une morale dans un bon cours, c'est cela ?*
Oui, ben par exemple, on pourrait apprendre quelque chose... enfin... j'sais pas comment expliquer... Par exemple une fois, c'était en troisième, on parlait du romantisme et tout... et dans certains trucs, on peut se reconnaître... Et puis du coup, y a une sorte de morale à moitié... enfin, j'sais pas comment dire ...
- 14 *Lorsque tu dis que tu te « reconnais », peux-tu te voir agir ? Reconnaître des situations vécues ?*
Ouais !

- 15 *Tu me parles du romantisme, qu'est ce qui t'a plu dans le romantisme en troisième ?*
Ben, c'était ça justement : y'avait des trucs, je m'en souvenais, je réagissais pareil des fois... ben, comme les personnages... alors du coup... j'avais bien aimé !
- 16 *As-tu lu un texte romantique cette année ?*
Ben oui... c'était.... Ben C'était *Pauline* justement je crois.
- 17 *Oui ! Alors est-ce que cette lecture a eu le même effet ?*
Ben, non moins... parce que c'était pas... là c'était le genre romantique d'avant, je sais pas comment expliquer... Ben, c'est romantique mais y'a des caractéristiques qui sont... trop romantiques justement ! Parce que y'a des trucs, ben, j'me reconnaissais dedans mais c'était pas non plus... trop.... Ben des fois, on parlait qu'ils ressentaient les sentiments, ben c'était trop. Ils étaient émotifs ou des trucs comme ça. Ou des fois y'avait... la mélancolie des trucs comme ça... Ben, des fois j'me reconnaissais dedans... que la y'avait pas trop ça j'trouvais !
- 18 *Dans *Pauline* penses-tu qu'il n'y a pas assez de mélancolie, de sentiments... ?*
C'est surtout que, voilà, elle était condamnée et elle était pas vraiment heureuse, du coup voilà... mais c'était pas pareil qu'en troisième !
- 19 *Te souviens-tu du livre que tu as lu en troisième ?*
Non, en fait, c'est pas vraiment le livre, c'est plutôt le cours, de comment on expliquait, ça me rappelait...
- 20 *Veux-tu dire que la façon d'expliquer le romantisme était plus intéressante que les textes romantiques eux-mêmes ?*
Ouais, ben les textes, c'était vraiment le truc romantique... mais l'explication c'était plus là où je me reconnaissais...
- 21 *Et dans l'étude de *Pauline*, l'explication n'était pas du même ordre ?*
Ben non ! C'était vraiment plus dans le livre quoi ! Elle était pas heureuse, elle était condamnée, fallait, parce que dans l'un des cours, on disait, je crois, qu'il fallait, qu'y ait un des personnages qui meurt.... Et c'est pas dans ça que je me reconnais !
- 22 *As-tu lu le livre ?*
Oui.
- 23 *Dès le début ou bien juste avant l'évaluation ?*
Ben, vers le milieu... mais un moment je me suis arrêtée c'était ennuyeux...
- 24 *Pendant le cours, vous avez fait un travail à partir du premier chapitre, c'était un jeu d'hypothèses pour tenter d'expliquer pourquoi *Pauline* allait mourir, te souviens-tu ?*
Ouais !
- 25 *Ce cours t'a-t-il donné envie de lire *Pauline* ?*
Oui, ça c'était bien quand même ! Même si j'avais pas trop d'idée... ça m'a donné envie de le lire quand même, ben pour savoir quand même...
- 26 *Et le livre correspondait-il à ce que tu attendais ?*
Non pas trop ! En fait, c'était un peu compliqué par rapport à ce qu'on avait imaginé !
- 27 *C'est vrai qu'il y a pleins de péripéties ! Y-a-t-il un personnage auquel tu pouvais t'identifier ?*
Ben, on est quand même dans la peau de *Pauline*, mais c'est pas pareil en fait, parce que déjà, c'est pas la même époque et puis... c'est pas des histoires qu'arrivent souvent !

- 28 *Oui, c'est certain ! Se faire empoisonner n'arrive pas très souvent !*
Et puis y a des histoires de comte et tout ça... C'est pas dans l'époque de maintenant ! [...]
- 29 *D'après toi, pourquoi arrives-tu mieux à t'identifier à des histoires récentes et d'amour ?*
Ben, parce qu'on vit facilement des histoires d'amour, enfin, on a déjà ressenti ce qu'il raconte !
- 30 *C'est un peu ce que tu dis du romantisme, vivre des sentiments très forts...*
Ouais....
- 31 *Bien, tu dis aussi, dans ton autobiographie de lecteur, que tu te crées des images en lisant, et que parfois tu penses avoir en tête des images d'un film et ce sont tes propres images créées à partir de livres, est-ce bien cela ?*
Oui, en fait, des fois des images me reviennent et je cherche le film mais en fait, c'est des images que j'avais imaginées en lisant !
- 32 *Et comment te viennent ces images ?*
Ben, c'est en lisant, j'sais pas... quand y a des descriptions... tout quoi ... du coup, ça donne de l'imagination !
- 33 *Lorsque tu lis une description vois-tu le décor au fur-et-à-mesure des lignes ?*
Ouais... et on imagine des endroits qu'on connaît aussi des fois !
- 34 *Dans les sentiments aussi ?*
Hum !
- 35 *As-tu déjà vu des films après avoir lu le livre ?*
Ben, ouais, dans *Twilight*, j'ai lu le 2 en premier et puis j'ai vu que le 1 passait au ciné... ben, les personnages je les imaginais pas du tout comme ça mais bon, c'était bien quand même !
- 36 *N'étais-tu pas trop déçue ?*
Non.
- 37 *Et tu l'as lu après ?*
Oui, ben, dans le livre y'a plus de détails et tout... dans le film, y'a des trucs qu'ils enlèvent... du coup c'est mieux.
- 38 *Le livre est-il mieux ?*
Ouais, mais bon, du coup, comme j'avais vu le film, dans le livre y avait plus de surprise du coup... p'tet qu'il m'a semblé moins bien que si je l'avais lu avant le film.
- 39 *C'était un peu comme une relecture ?*
Ben ouais ! Et puis, j'avais plus mes images à moi en fait ! C'était le film que je voyais en fait !
- 40 *Et le film te procurait-il le même type d'émotions ou pas ?*
Ouais, je pense ouais ! Ben, quand je suis dans un film c'est pareil, je suis dedans ! [...]
- 41 *D'où te vient cette passion, si l'on peut parler de passion ?!*
Ben, je crois que je lis depuis toute petite, ben, j'étais abonnée à « j'aime lire » déjà... Je pense pas que ça vienne de l'école, non !
- 42 *Tes parents sont-ils lecteurs ?*
Non, ben, des magazines vite fait...
- 43 *As-tu des frères et sœurs ?*
Oui une sœur, ben, on va à la médiathèque ensemble, y'en a une près de

chez nous.

44 *As-tu d'autres souvenirs de lectures à l'école ?*

Ouais, ben, en CP en fait, c'était un livre qui parlait d'un fantôme avec des enfants, y'avait des histoires et j'aimais bien ! Donc p'tet ça vient de là, j'sais pas !

45 *Et au collège ?*

Ben, je me souviens pas.... C'était surtout des poèmes... L'année dernière ben, c'était en Seconde aussi, on travaillait sur Haïti et du coup, on avait pris un auteur c'était Lionel Trouillot et on nous avait proposé des livres et j'aimais bien ! On avait fait des études dessus et c'était bien. [...]

46 *À propos de Pauline, le cours a-t-il changé ta vision de l'œuvre ?*

Ben, le cours, il m'a appris un truc que j'avais pas du tout compris... je croyais que Pauline mourrait empoisonnée mais pas du tout en fait, elle meurt de fatigue et parce qu'elle déprime, mais pas empoisonnée en fait ! et ça, j'vais pas compris.

47 *Comment cela ? C'est le professeur qui a dit cela ?*

Oui, en fait le prof, y nous a expliqué qu'elle avait été soignée des poisons mais qu'elle aimait toujours Horace et du coup, à force d'y penser, elle est tombée dans la déprime...

48 *Je suis plutôt d'accord avec toi ! [...]*

C'est bien ça ! C'est pour ça que j'ai été surprise !

49 *Penses-tu que ce livre, ou les livres en général, peuvent avoir une portée symbolique, même s'ils ne te ressemblent pas ?*

Ouais. Je pense certains trucs... mais j'ai pas d'exemples... des fois on trouve des trucs qu'on comprenait pas avant !

50 *Tout le long de l'entretien, tu te réfères à ton carnet, je le lirai si tu veux bien ?!*

Oui, ben je vais écrire sur le livre que je lis...

51 *Lequel ?*

C'est *Trois amies pour la vie*... C'est trois filles qui se connaissent mais là, elles vont rentrer au lycée et elles sentent qu'elles se sont éloignées et tout ça... Et dans le livre, on a les points de vue des trois filles et donc a des moments, c'est une fille, elle raconte aussi sa vie avec sa famille et tout ça... et c'est pareil pour l'autre... ben, je suis qu'au début... alors...

52 *Ce sont trois points de vue internes successifs ? Un peu comme dans Pauline finalement ?*

Oui et on a des passages de quand elle était petite aussi. [...]

Je te remercie.

Fin de l'entretien.

Lisa

1 *Bonjour Lisa, alors voilà, je t'ai demandé un entretien parce que ton profil m'a intriguée. Dans l'enquête, tu dis être une lectrice moyenne avec une dizaine de livres par an, et dans ton autobiographie de lecteur, tu expliques que tu n'aimes pas lire ! Peux-tu m'expliquer pourquoi tu lis, si tu n'aimes pas cela ?*

Ben, ça dépend du genre de livre. Si je regarde derrière un livre, ça

- m'intéresse, ben, je vais le prendre mais autrement j'aime pas lire ! Ça m'intéresse pas souvent, ça m'intéresse pas de lire !
- 2 *Pourtant, si tu « regardes derrière un livre » comme tu dis, c'est bien que tu vas choisir un livre, non ?*
Ouais, mais c'est si l'histoire m'intéresse et donc c'est assez rare, c'est pour ça...
- 3 *Mais tu cherches quand même à lire, non ?*
Ben, je cherche une bonne histoire quoi ! Et comme j'en trouve pratiquement jamais... ben....
- 4 *Et qu'est-ce que c'est une « bonne histoire », selon toi ?*
Ben, comment dire... Ben, c'est mon genre de livre ! Enfin...
- 5 *Et qu'est-ce que c'est ton « genre de livre » ? Dans ton autobiographie, tu parles d'Éragon, d'Harry Potter, de Jacquou le Croquant, c'est cela ton genre de livres ?*
Oui, ça c'est plutôt des films que j'ai vus et ça m'a donné envie de lire en fait, c'est ça qui m'a donné envie de lire ; en fait, c'est souvent ça !
- 6 *C'est donc à partir d'un film que tu choisis un livre ?*
Ouais, parce qu'il y a beaucoup plus de détails dans le livres...
- 7 *Peux-tu préciser les différences entre le film et le livre, en général ? Tu parles des détails, en quoi cela t'intéresse-t-il ?*
Ben, y disent pas tout dans les films et quand tu lis t'apprends d'autres choses, surtout quand t'as bien aimé le film, c'est encore mieux !
- 8 *Pourquoi ? Pour ces petits détails ?*
Ben oui, y te raconte plus de choses... et... ça m'intéresse ! (rire)
- 9 *Peux-tu préciser encore un peu ce qui t'intéresse ?*
Ben, si c'est un film que j'ai bien aimé, ben, j'aime bien les détails !
- 10 *Quel genre de détails ? Les sentiments des personnages, les décors ...*
Ben, un p'tit peu tout, ça dépend du livre en fait !
- 11 *Peux-tu me donner un exemple : dans quels livres as-tu trouvé des détails qui t'ont intéressée ?*
Ben, dans *Twilight*, par exemple, parce que d'habitude je lis jamais et là, ça doit être un des premiers gros livres que j'ai lu ! Ben, je trouve que c'était pas du tout pareil que le film, y'avait carrément plus de détails... des passages qu'étaient pas dans l'film mais dans le livre... et voilà...
- 12 *Sur les personnages par exemple leur caractère ou leurs sentiments ?*
Oui, ben, c'était *grosso modo* dans le film.
- 13 *D'accord et au niveau de ta vision, de tes sentiments face à l'histoire, as-tu des émotions différentes avec un film ou avec un livre ?*
C'est à peu près pareil, les deux...
- 14 *Donc si les films étaient plus longs et donnaient tous les détails du livre, tu n'aurais donc pas besoin du livre ?!*
Ben, un film qui dure trop longtemps ça va me lasser, mais après le livre, je peux le lire en plein de fois... c'est mieux !
- 15 *Est-ce qu'il t'arrive de ne pas voir un film mais de lire le livre quand même ?*
Ben, c'est souvent le film qui me donne envie !
- 16 *D'accord. Ces livres Harry Potter, Jacquou le Croquant, tu les as lus récemment ?*
Oh là non ! Ça fait longtemps ! Ça date !
- 17 *Je m'en doutais... mais alors qu'as-tu lu récemment ? Twilight ?*

- Oui, ben, j'ai lu les quatre, sinon rien... ben, les livres qu'on étudie en cours, mais c'est autre chose ça...
- 18 *Alors justement, pourquoi est-ce « autre chose » ?*
Ben, je vais pas forcément aimer, comme celui qu'on a lu la dernière fois, j'ai pas du tout aimé !
- 19 *Pauline ?*
Ouais.
- 21 *Pourquoi n'as-tu pas aimé ?*
Ben, c'était le style de lecture quoi ! Je sais pas comment dire.... c'était assez bizarre !
- 22 *Tu peux dire ce que tu veux, je ne suis pas là pour te juger !*
Ben, c'était un livre beaucoup plus ancien, et puis même, l'histoire n'était pas terrible !
- 23 *Pourquoi ?*
Ben, je sais pas, j'ai pas accroché en fait ! Y'avait des passages qu'étaient carrément trop longs, trop détaillés.... je les zappais carrément !
- 24 *Par exemple ?*
Ben, par exemple dans un passage, c'était quand il parlait à la chasse, il détaillait tout, c'était carrément chiant !
- 25 *Tu n'aimes pas la chasse ?! (rire) Tu cherches un peu à te reconnaître dans les personnages ou les situations décrites dans les livres ?*
Ben... non !
- 26 *Et l'histoire d'amour dans Pauline ne t'a pas intéressée non plus ?*
Non pas du tout !
- 27 *Tu l'as lu quand même ?*
Oui, parce que j'étais obligée, mais c'était pas....
- 28 *Tu étais obligée ? Il y a des élèves qui trichent !*
Ouais... Mais celui-là je l'ai lu !
- 29 *Et dans les personnages, pas un seul ne t'a vraiment intéressée ?*
Non, ils étaient trop bizarres... Comme le mari de Pauline là... Il est fou à moitié !
- 30 *N'y-a-t-il jamais de fous dans tes lectures ?*
Oui, mais bon...
- 31 *D'accord. Alors justement dans l'étude de Pauline, vous avez travaillé à partir du premier chapitre pour tenter de faire des hypothèses sur les raisons de la mort de Pauline, ce travail t'a-t-il intéressée ?*
Bof...en fait, j'ai lu le livre juste avant le contrôle.
- 32 *Ce travail ne t'a-t-il pas donné d'envie de lire le livre ?*
Non.
- 33 *L'étude du livre ne t'a pas motivée ?!*
Non.
- 34 *Pourquoi l'as-tu lu alors ?*
Parce qu'il fallait le lire, surtout pour pas avoir une mauvaise note !
- 35 *Et en le lisant, tu n'as pas changé d'avis, rien ne t'a plu ?*
Ben, certains passages avec Pauline, y en a certains qu'étaient pas mal, quand elle était au bal des choses comme ça...

- 36 *Pourquoi ce passage ?*
Ben, j'ai accroché, je sais pas trop comment dire....
- 37 *Ne t'inquiète pas je sais bien que ce que je te demande est difficile à expliquer. En fait, j'aimerais comprendre pourquoi certains livres t'intéressent et d'autres non [Silence] Mais on va faire autrement, ne t'inquiète pas. Par exemple, te souviens-tu si à l'école on t'a déjà proposé des livres qui t'intéressaient ?*
Ben oui, y'en a un c'était y'a longtemps, c'était l'*Odyssée*.
- 38 *Oui ce n'était pas ...*
Avec Ulysse !
- 39 *Merci ! (rire) Mais ce n'était pas en Sixième ?*
Si si... mais j'aime bien les trucs anciens, les trucs de guerre, les choses comme ça, donc là, j'ai accroché !
- 40 *Tu aimes les livres sur la guerre, je t'avais plutôt classée dans les spécialistes de fantasy !*
Ouais aussi ! j'ai vraiment des goûts de garçon en fait, on va dire !
- 41 *Est-ce pour cela que l'histoire d'amour de Pauline ne t'as pas intéressée ?*
Ouais, en fait y'a que *Twilight* où j'ai accroché... parce qu'y avait de l'action et tout, je pense que c'est surtout pour ça !
- 42 *Et donc un livre comme l'Odyssée t'a plu, l'as-tu lu entièrement ?*
Oui, c'était un p'tit livre !
- 43 *Une édition de jeunesse ?*
Oui, c'est ça.
- 44 *Et son étude t'avait intéressée aussi ?*
Je m'en souviens même plus si on l'avait étudié, ça fait longtemps !
- 45 *Y-a-t-il d'autres livres qui t'ont marquée à l'école ?*
À part celui-là non.
- 46 *Et lorsque tu étudies des extraits en classe, est-il arrivé qu'à partir d'un extrait tu tentes de lire le livre ?*
Je m'en souviens pas non !
- 47 *À quel moment de la journée lis-tu ?*
Plutôt le soir, quand je suis pas trop fatiguée, avant de dormir.
- 48 *Tu as toujours un livre sur ta table de nuit ?*
Oui voilà !
- 49 *Et tes parents, lisent-ils ?*
Alors là, pas du tout ! [...]
- 50 *Et tu lis des mangas aussi ?*
Ah oui !
- 51 *C'est pour cela que tu parles de littérature de garçon ?*
Ouais, même dans les mangas, c'est plutôt des mangas de bagarre, des choses comme ça...
- 52 *Qu'est ce qui te plaît dans ces mangas ?*
Les personnages, l'histoire, l'action, beaucoup de choses !
- 53 *Et pourquoi ?*
Je sais pas, ça m'est venu comme ça !
- 54 *Comment as-tu découvert le manga ?*
Je sais plus, ça fait longtemps !

- 55 *Les échanges-tu avec tes amis ?*
Des fois ouais ! En fait, c'était même pas des mangas avant, c'était des dessins animés qui passaient à la télé quand j'étais petite... et après ça m'est venu comme ça...
- 56 *Et qu'est ce qui fait ces choix si particulier de livres de guerre, des mangas ? Penses-tu que ta personnalité explique tes choix ?*
Ben, les livres de guerre, c'est surtout avec mon grand frère parce qu'il aimait beaucoup ça... Enfin, il regardait souvent des films de guerre, des choses comme ça...depuis toujours, il joue aux jeux vidéo de combat...
- 57 *En même temps, tu n'as pas l'air d'être ce qu'on appelle un « garçon manqué » !*
Non pas du tout, justement ! En fait, je suis plutôt très fille extérieurement mais pas intérieurement on va dire !
- 58 *Peux-tu m'expliquer ce que tu entends par « intérieurement », est-ce ta personnalité, ta façon de voir le monde ... ?*
C'est surtout les choses que j'aime, j'aime plus les choses masculines.
D'accord, je n'ai pas vu le temps passer, mais je crois qu'il est temps que l'on s'arrête, tu as peut-être des questions ?
Non ça va.
Merci !

Fin de l'entretien

Meryem

- 1 *Bonjour Meryem, tu es non lectrice et je t'ai demandé un entretien pour comprendre pourquoi tu ne lis pas alors que tu declares que tu aimes lire dans ton autobiographie de lecteur, peux-tu m'expliquer ?*
Ben, ça dépend des choses, des poèmes, les journaux, des chansons...
- 2 *Tu en écris d'ailleurs des poèmes, non ?*
J'en écrivais !
- 3 *Tu n'écris plus, pourquoi ?*
Ben, j'sais pas, j'ai eu envie d'arrêter alors j'ai arrêté !
- 4 *D'accord ! Et dans tes lectures de paroles de chansons ou de poèmes, qu'est-ce que tu aimes ?*
Ben, j'aime bien les choses romantiques !
- 5 *Et la poésie c'est romantique ?*
Oui.
- 6 *Pourquoi ?*
Ben, c'est beau j'trouve !
- 7 *Le romantisme c'est ce qui est beau ?*
Oui [...]
- 8 *Et aimes-tu les romans ?*
Ça dépend des romans !
- 9 *Qu'est-ce qu'il faut pour qu'un roman te plaise ?*
Ben, faut qu'il y a de l'amour dedans.

- 10 *Pourquoi ?*
Ben, ça me touche !
- 11 *C'est une bonne raison ! (rire) Te sens-tu davantage concernée par ce type d'histoire ?*
Non, je me sens pas concernée, je sais pas j'aime bien. [...]
- 12 *Quand lis-tu ?*
Je regarde plus la télé.
- 13 *Pourquoi ?*
Ben, je vois les images, ça me touche encore plus !
- 14 *Et quand tu lis, ne te crées-tu pas des images ?*
Non.
- 15 *Cela ne t'est jamais arrivé ?*
Non [...]
- 16 *Tu n'as pas très envie de me parler ?! (rire)*
Non, c'est pas ça, mais j'sais pas quoi dire... et puis, je suis pas une personne qui parle beaucoup... donc...
- 17 *Ne t'inquiète pas ! tu peux arrêter l'entretien quand tu veux.*
Non ça va !
- 18 *Mais dis-moi, l'école t'embête-t-elle lorsqu'elle t'oblige à lire des livres qui ne sont pas des livres d'amour ?*
Oui.
- 19 *Et Pauline justement, l'as-tu lu ?*
Ben... (hésitation)
- 20 *Ne t'inquiète pas, je ne suis pas ton professeur, tu peux parler librement !*
Ben, je l'ai pas lu, mais ceux qui l'ont lu et ben, je leur ai demandé de raconter ce qui se passait dans l'histoire et y m'ont dit.
- 21 *Et qu'en penses-tu ? Avait-il l'air bien ?*
Non pas trop...
- 22 *C'est une histoire d'amour pourtant !*
Oui, mais c'est pas comme les autres, pas comme celles que j'aime.
- 23 *Et comment sont-elles, celles que tu aimes ?*
Ben déjà, y'a personne qui meurt dedans ! [...]
- 24 *Tu lis le turc aussi ?*
Oui, le turc et le français.
- 25 *Et tes poésies, tu les lis en turc ou en français ?*
Turc.
- 26 *Écris-tu en turc aussi ?*
Oui. J'trouve qu'ils sont plus jolis en turc qu'en français.
- 27 *Pourquoi ? Qu'est qu'il y a en turc que tu ne trouves pas en français ?*
Je sais pas, je retrouve tout. C'est peut-être parce que avec ma famille je parle plus français que turc et donc je sais pas, le turc m'attire plus.
- 28 *Ta maman est turque et te parle en français ?*
Oui, depuis toujours en fait.
- 29 *Alors qui t'a appris le turc, ce sont tes parents aussi ?*
Non, plus la télé en fait.

30 *Et lis-tu des romans en turc ?*
Non juste des p'tits poèmes. [...]

Merci

Fin de l'entretien.

S o f i a

1 *Bonjour Sofia, quelques mots pour t'expliquer pourquoi tu es ici, dans ton autobiographie de lecteur, tu dis ne pas aimer lire, or, je m'intéresse aux élèves comme toi. Une petite question sur tes origines, car tu dis avoir des difficultés en français parce que tu n'es pas française, quelle est ta langue maternelle ?*

L'italien.

2 *Lis-tu davantage en Italien ?*

Oui, avant ouais, mais plus maintenant parce que sinon ça mélangeait tout !

3 *D'accord et tu étais lectrice en Italie ?*

Oui, un peu plus. En fait, dans les livres y'a beaucoup de mots qu'on utilise pas couramment et donc...

4 *C'est donc pour te baigner dans la langue que tu ne lis plus en Italien, mais tu vas peut-être y revenir, non ?*

Oui, en plus on fait italien en cours...

5 *Et tes parents parlent l'italien ou un peu le français ?*

Pas trop français !

6 *D'accord, lorsque tu dis ne pas lire, tu parles donc des livres en français. En Italie, combien de livres lisais-tu environ par an ?*

Ben, je sais pas, en fait, j'allais à la bibliothèque et quand un livre il m'intéressait ben j'le lisais quoi ! [...]

7 *Quand es-tu arrivée en France ?*

En juillet de l'année dernière.

8 *C'est quand même récent ! Et en Italie, à quelles études te destinais-tu ?*

J'étais en générale et j'avais une bonne moyenne, elle était sur 10 et j'avais 8 de moyenne. Et puis, je suis venue ici et je pouvais pas continuer en général, c'est trop difficile.

9 *Dans quelle filière étais-tu ?*

Générale informatique, c'était bien.

10 *Ton orientation est donc liée à une question de langue ?*

Ouais.

11 *Et le secrétariat te plaît-il quand même ?*

Ouais, ça va.

12 *Bien revenons à ton autobiographie de lecteur. Tu dis que tu « kiffes les histoires d'amour » (rire) mais en même temps, tu declares que tu t'empêches de lire parce que cela fait rêver et qu'on ne doit pas trop rêver, peux-tu m'expliquer ce que tu entends par là ?*

Ben ouais, les livres y racontent trop de trucs qui sont quand même vrais et après moi aussi j'ai trop envie. Des fois, je boude, des trucs comme ça ! donc j'me dis c'est pas la peine de lire des trucs comme ça, ça sert à rien !

- Ça m'plait oui mais, je sais pas comment dire... à la fin je reste un p'tit peu triste parce que j'me dis : moi aussi j'pourrais être à la place de la fille.
- 13 *Et comme ce n'est pas le cas, tu trouves cela trop douloureux ?*
Ouais !
- 14 *Et pourquoi donc ? N'est-elle pas bien ta vie ?*
Ben, si mais... (rire) [...]
- 15 *Explique-moi ce qui te plaisait davantage dans les livres italiens, pour que je comprenne mieux.*
Ben, c'était plus des livres dans la réalité, dans ma vie c'était vraiment comme ça ! Même les films, je voyais bien que c'était des films... je sais pas comment dire. Ici, c'est plus le côté négatif ! [...]
- 16 *Donc tu peux lire, tu ne risques pas de rêver ! (rire)*
Ouais, mais j'aime pas ! [...]
- 17 *Alors pourquoi dis-tu qu'il ne faut pas trop rêver ?*
Ben non, parce qu'après je boude ! j'me fais trop des espoirs et tout... enfin, par exemple, dans un livre je lis une belle histoire, moi aussi j'essaie d'en avoir une... après j'me fais que des films, quoi !
- 18 *Aimerais-tu être une princesse ?*
Pas forcément une princesse ! [...]
- 19 *As-tu réussi à lire Pauline ?*
Ouais.
- 20 *Tu l'as lu entièrement ?*
Enfin... j'ai coupé un p'tit bout au milieu !
- 21 *D'accord, tu as l'air gênée, c'est à cause de ton professeur, tu ne lui a pas dit ?!*
Non !
- 22 *Ne t'inquiète pas, je ne dirai rien ! (rire) Bon alors, ce livre t'a-t-il plu ?*
Ben oui, y'avait beaucoup de détails, ça se voyait que c'était pas trop de la réalité quoi !
- 23 *Pourquoi ?*
Ben, je pense pas à la fin elle va mourir, il va la prendre dans ses bras et... elle voit la cicatrice et elle dis « Ah ! c'était toi ! ». Enfin j'sais pas comment dire ! C'est trop ! (rire)
- 24 *C'est vrai ! as-tu trouvé que c'était une belle histoire, quand même ?*
Oui ! À la fin, je trouve que le narrateur a bien décrit les bons moments, enfin les moments qui peuvent attirer l'attention du lecteur, surtout à la fin comment ça se passait, t'imagines même la scène des fois ! [...]
- 25 *Et cela t'a-t-il fait rêver ?*
Ouais !
- 26 *Et pouvais-tu imaginer être un des personnages ?*
Oui.
- 27 *Lequel Nerval, Pauline ?*
Non non, Pauline !
- 28 *Toujours une fille ?*
Ouais.
- 29 *Tu ne peux pas être à la place d'un garçon même si c'est un héros ?*

- Non.
- 30 *Pourquoi ?*
Je peux pas, souvent, je me vois dans les filles enfin, dans les histoires je me vois bien dans les filles, si ça se trouve y a même des garçons qui sont comme ça... mais, je me dis, ça sert à rien !
- 31 *Mais c'est un peu difficile de se voir dans Pauline, elle meurt à la fin !*
Oui.
- 32 *Que s'est-il passé alors ?*
Ben, j'trouve qu'il a trop bien expliqué, même si on savait que c'était pas trop de la réalité et tout... il a bien écrit les moments, c'était bien !
- 33 *Peut-être t'es-tu projetée dans les sentiments des personnages ?*
Ouais.
- 34 *Dans l'étude de l'œuvre, le professeur vous a fait lire le premier chapitre et vous a fait construire des hypothèses, t'en souviens-tu ?*
Ouais !
- 35 *Cela t'a-t-il poussé à lire ce livre ?*
Non, j'étais pas intéressée en fait.
- 36 *Alors pourquoi l'as-tu lu ?*
Parce qu'il y avait un contrôle à la fin !
- 37 *Tu l'as lu juste pour la note ?!*
Oui, mes parents, ils sont trop durs avec ça !
- 38 *Enfin le professeur a bien de faire une évaluation parce que ce livre t'a plu ! Penses-tu que cette lecture peut te faire progresser en français ?*
Oui !
Et as-tu eu une bonne note ?
Oui.
Parfait ! [...] je te remercie.

Fin de l'entretien.

2. Deuxième année, élèves de Première

Vente

Florian

- 1 *Bonjour Florian, alors une première question : as-tu lu Frankenstein ?*
Ben, j'ai pas terminé !
- 2 *Pourquoi ?*
Déjà, j'aime pas l'histoire. Et je me suis pas emballé dedans et puis ça m'a pas plu !
- 3 *Pourquoi ?*
Ben, c'est pas le style que je lis déjà et puis les sujets comme ça, ben, j'aime pas trop !
- 4 *Qu'entends-tu par « sujets comme ça » ?*
Ben, les romans...
- 5 *Tu n'aimes pas les romans ?*
Ben, lire déjà !
- 6 *C'est vrai ! on en a longuement parlé déjà !*
Et déjà les romans j'aime pas.
- 7 *Que faut-il te donner ?*
Ben, pas lire !
- 8 *C'est compliqué de ne pas lire en français !*
Ben encore, des romans comme *Frankenstein* ça va !
- 9 *Enfin, celui-là t'a plu ?!*
Ça peut aller, mais c'est pas le genre que j'aime bien en fait.
- 10 *Et quel est le genre que tu aimes ?*
Ben, plus des histoires de guerre, des trucs comme ça.
- 11 *D'accord. Jusqu'où as-tu lu Frankenstein ?*
Chapitre huit.
- 12 *Ce n'est pas beaucoup !*
Ben non, c'est pas beaucoup !
- 13 *Pourquoi as-tu renoncé ?*
Ben, en plus c'est là que ça commence avec la créature ! Mais bon, je sais pas, ça m'a pas trop emballé en fait ! J'ai pas cherché !
- 14 *N'avais-tu pas envie de savoir ce qui allait arriver à cette créature ?*
Ben non !
- 15 *As-tu trouvé ce livre difficile à lire jusqu'au chapitre huit ?*
Le début quand même est difficile... quand même au début ! Faut bien suivre au départ pour comprendre le début !
- 16 *Et la lecture des premiers chapitres en classe t'a-t-elle aidée ?*
Oui ! le début oui !
- 17 *Pourtant, je vous ai dit que cela vous servirait en Terminale, d'habitude tu lis les livres pour l'école !*

- Ouais ! enfin ceux qui me plaisent ! Mais je me force quand même !
- 18 *Et le film ?*
 J'ai bien aimé ! Le livre j'étais pas emballé, mais le film j'ai bien aimé même si c'était un peu long... après j'ai pas tout compris : pourquoi y brûle la maison, des trucs comme ça ! Et puis quand il était avec sa femme au château, ça a pas d'utilité, c'est un film sur le monstre alors le reste : sur la création et les expériences et tout, là, ça m'a plu, mais sa vie privée à Frankenstein ben ça, ça m'a pas plu, ça avait pas d'intérêt....
- 19 *Et que penses-tu de cette créature alors ?*
 Ben il l'a fait trop vite, sans penser à l'avenir... ben, c'est une expérience !
- 20 *Et la créature ?*
 Ben, il y est pour rien, c'est Frankenstein qui l'a trahi ! En fait, il l'a créé et il l'a jeté dehors... donc après, il veut se venger...
- 21 *Et qu'en penses-tu ?*
 Ben, après à la fin, il est tout le temps en vengeance... Mais à la fin, il se rend compte que c'est son père...il a quand même des sentiments
- 22 *Et qu'il ait des sentiments : c'est important ?*
 Ben ouais, ça fait de l'action en fait !
- 23 *Penses-tu que ce livre parle aussi d'autre chose de science ?*
 Ben non !
- 24 *Pendant le cours je vous ai souvent demandé de faire les synthèses seuls ou des hypothèses, qu'en as-tu pensé ?*
 Ben comme j'avais pas lu...
- 25 *Oui, mais lors des séances, en classe ?*
 Oui c'est vrai ! ben j'étais intéressé ! [...] Ben quand je trouvais un bon truc, c'était bien après des fois j'arrivais pas ...
- 26 *Et cela t'a-t-il aidé sur la synthèse finale celle où il fallait faire le lien entre l'œuvre et l'objet d'étude sur la science ?*
 Ben, j'ai eu du mal à commencer, mais après c'est parti !
- 27 *Et l'écriture autonome...*
 Ben y'a des trucs je m'en souvenais !
- 28 *Et si je t'avais donné les synthèses*
 Ben, c'est mieux de faire seul et après de corriger pour voir si on a bien compris !
- 29 *Et relis-tu tes cours ?*
 Ben des fois, mais pas souvent ! [...]
- 30 *[...] et Candide ?*
 J'ai relu ce qu'on avait lu en cours. Ça a l'air dure aussi, mais c'est beaucoup moins long alors celui-là je vais lire ! [...]

Fin de l'entretien

Julien

- 1 *Bonjour, alors toi tu n'as pas réussi à lire Frankenstein, c'est ce que tu m'as dit, n'est-ce pas ?*
Ben non, j'ai pas adhéré à l'histoire, en fait, si, j'aime un peu les fantastiques mais j'ai pas trop aimé l'histoire d'un chercheur... j'ai pas trop aimé dès le début !
- 2 *Pourquoi ?*
Parce que c'était un retour vers le passé et j'aime pas trop les retours vers le passé qui racontent toute l'histoire... j'ai pas aimé du tout.
- 3 *Pourquoi, est-ce plus compliqué à comprendre ?*
Ben non, j'ai pas aimé tout simplement l'histoire de Frankenstein. Par contre le film j'ai bien aimé...
- 4 *Pourquoi ?*
C'est le film, c'est mieux qu'un livre ! [...]
- 5 *C'est-à-dire ?*
Ben, c'est aussi un retour vers le passé mais c'est plus facile à comprendre !
- 6 *Qu'est ce qui était difficile dans ce livre ? Le vocabulaire par exemple ?*
ben non, j'ai juste pas aimé.
- 7 *Lorsque tu lis te crées-tu des images ?*
Ben, ça dépend, quand j'ai un peu de mal dans le livre, ben oui...
- 8 *Lorsque c'est compliqué ?*
Oui, parfois ça m'aide à comprendre le chapitre.
- 9 *Et dans Frankenstein ?*
Ben, ça m'a pas aidé du tout !
- 10 *Et où es-tu rendu ?*
Ben, j'ai lu les trois premiers chapitres ! [...]
- 11 *Te souviens-tu de la manière dont j'ai mené le cours et le fait que vous écriviez seuls vos hypothèses ou vos synthèses ?*
Ben, ça m'a aidé...je pense.
- 12 *Pourtant, tout le monde semble préférer que je fasse les synthèses.*
Ben, c'est une bonne idée car on peut vérifier si on a bien compris et chacun peut avoir un point de vue différent de ce passage. Certains vont aimer, d'autres pas aimer et certains ont pas compris !
- 13 *Et la synthèse notée...*
Ben, ça a aidé quand même parce que, au final, on se rappelle mieux ce qu'on a écrit et il suffit de tout mettre ensemble !
- 14 *C'est plus simple de se souvenir ?*
Ben moi, quand j'écris, je mémorise. [...]
- 15 *L'an dernier tu as lu trois livres.*
Ben, j'ai pas fini *Boule de Suif*, mais j'ai bien aimé *L'Insomnie des étoiles*. C'est sur la guerre et j'aime bien les livres sur des trucs qu'ont existé...
- 16 *Et si je te donne des livres à lire cet été...*
Ben, pour l'instant j'ai pas le temps, mais l'été si.
- 17 *Et Candide ?*
Ben j'ai relu ce qu'on a lu en classe, c'est spécial mais c'est un peu marrant et

c'est imaginaire...comme c'est un conte...

18 *Penses-tu qu'il peut te plaire ?*

Ben oui, avec le nom des personnages, c'est assez marrant et puis avec un peu d'humour, oui, ça peut aller et les livres avec un peu d'humour, ben, c'est marrant ! Et ça se lit assez rapidement !

Bien [...] Je te remercie.

Fin de l'entretien

Mégane

1 *Mégane, je crois savoir que tu es lectrice. L'an dernier tu disais lire cinq livres par an, mais cette année tu declares en lire plutôt 10.*

Ben, ça dépend en fait, si je trouve un livre qu'est bien ... je le lis !

2 *Et où trouves-tu ces livres ?*

Ben, soit on m'en parle, soit quand je fais les magasins, je passe...

3 *Tu regardes les rayons livres ?*

Ouais.

4 *Et quels rayons en particulier ?*

Ben, un peu tout mais pas manga, ni informatique... plutôt, Musso ?

5 *Oui, d'accord [...]*

Sinon j'ai lu un *Twilight*.

6 *As-tu aimé ?*

Ouais ça va, ça se lit facilement ! J'ai pas mis longtemps à le lire... en trois jours.

7 *Tu sembles mitigée sur ce livre !*

Ben ouais, voilà c'est une série... bon y'a une histoire, mais si on les lit pas tous... ben, en fait, j'ai commencé le deuxième mais j'ai pas fini.

8 *Il n'est peut-être pas si intéressant que cela !*

Non, c'est pas accrochant ! Je préfère autant regarder le film !

9 *Tu parles aussi de Musso, les as-tu tous lus ?*

Non, non, j'ai lu *Seras-tu là ?* j'en ai lu d'autres mais je ne me souviens plus.

10 *Et pourquoi accroches-tu sur ses livres ?*

Ben, y'en a certains j'ai pas fini. Le dernier, c'est *Seras-tu là ?* en plus, mais il parle d'un vieux qui retourne en arrière car il a perdu sa femme et veut la sauver. Quand il était dans une aide humanitaire, en Inde je crois, il a reçu le don de revenir en arrière et quand il rêve, il retourne en arrière, mais c'est pas accrochant non plus !

11 *Que faut-il pour qu'un livre t'accroche ?*

Qu'il y ait du suspens... qu'on ait envie de lire la suite pour savoir ce qui va se passer au final... Ben, qu'il y ait...que ça me parle... que je me trouve dans l'histoire.

12 *C'est à dire ?*

- Ben, que c'est réaliste un minimum, quand même !
- 13 *Réaliste ? Qu'entends-tu par-là ? Faut-il que cela se passe aujourd'hui par exemple ?*
Ben, ouais voilà ! Que ça peut vraiment se passer, parce que un retour en arrière, c'est pas trop réaliste !
- 14 *Tu me dis cela et pourtant, il me semble que Frankenstein, tu l'as plutôt aimé, je me trompe ?*
Ben, *Frankenstein* je l'ai lu en une journée ! Ben, j'avais commencé à le lire et je l'ai lu un dimanche de 14 H jusqu'à 22 H le soir.
- 15 *Et pourquoi ?*
Ben, fallait le lire pour le lendemain ! (rire)
- 16 *C'est uniquement pour cela ?!*
Ben non, franchement ça m'a plus... sinon j'aurais arrêté, je savais que la plupart de la classe l'aurait pas fini ! Non franchement, c'est aussi à moitié émouvant, franchement j'sais pas, c'est triste de voir....
- 17 *Lorsque tu dis « il faut que ça me parle », est-ce que le fait que Frankenstein soit « émouvant », c'est ce qui te « parle » ?*
Ben oui, qu'il y ait une moral au final. Par exemple, là, comme on dit « tourner vingt fois la langue dans sa bouche avant de parler ». Ben là, c'est bien réfléchir avant de faire quelque chose qu'on regretterait après et qu'on n'assumerait pas forcément.
- 18 *Est-ce comme cela que tu as lu Frankenstein dès la première lecture ?*
Oui, non, plutôt à la fin quand ils meurent tous les deux, au final ils ont tout perdu au lieu de tout gagner...
- 19 *Et quel personnage t'a-t-il le plus émue ?*
Frankenstein parce que au final, dans le film encore plus...non, le monstre Frankenstein, il m'a un peu énervée, il arrêtait pas de pleurer au final c'était de sa faute... alors qu'il faut qu'il assume les conséquences maintenant ! Frankenstein il n'a rien demandé à personne lui...
- 20 *La créature ?*
Oui, la créature pardon !
- 21 *L'émotion de cette créature t'a-t-elle touchée ?*
Oui.
- 22 *As-tu trouvé ce livre difficile à lire ?*
Non, ça se lit facilement j'ai tout compris, y'a pas eu de moment où je me suis dit « tiens ? C'est quoi ça ? j'avais pas vu ça avant », non non, j'ai trouvé ça facile !
- 23 *As-tu préféré le livre au film ?*
Oui, moi oui ! Le film était bien mais le livre j'me mettais plus... même le film, vu que je connaissais, j'ai moins aimé... si j'aurais vu le film avant la lecture j'aurais préféré le film, je pense. Le fait que j'ai lu avant, ben, j'ai préféré le livre.
- 24 *Et l'étude de ce livre qu'en as-tu pensé ?*
Comment ça ?
- 25 *L'étude a-t-elle apporté quelque chose de plus à ta lecture ou pas du tout ?*
Ben non, je vois pas trop [...]
- 26 *D'accord ! Te souviens-tu que vous avez fait vos synthèses de cours seuls ?*
Oui oui.

- 27 *Qu'en as-tu pensé, est-ce que cela t'a gênée ou au contraire cela t'a-t-il aidée ?*
Ben non, je m'en sortais, ça venait tout seul ! Ben, je crois que je m'en suis sortie dans toutes les synthèses... ben, je reprenais les questions et je mettais un peu des trucs à moi quand même !
- 28 *Lorsqu'il y a les questions, prends-tu des notes pendant le cours ?*
Ben oui, je réponds aux questions !
- 29 *Tout le monde ne le fait pas !*
Ah oui ?!
- 30 *As-tu trouvé la synthèse finale facile à faire ?*
Ben oui, j'ai eu 9/10
- 31 *Le fait de faire les synthèses de cours en autonomie t'a-t-il aidée à faire ce travail ?*
Je les ai pas relues, donc je pense pas, en fait, c'est venu tout seul ! En fait, j'ai lu le livre et ça je pense que ça m'a aidé !
- 32 *Bien sûr ! Mais l'écriture a dû jouer, non ?*
Ben, sûrement mais sans le vouloir !
- 33 *D'accord...et Candide ?*
Ben, j'aurai lu avant le cours !
- 34 *As-tu envie de dire autre chose ?*
Ben, en Seconde *Boule de suif* et tout j'ai jamais lu !
- 35 *Pourquoi ?*
Je sais pas. Après, quand on en a parlé, ça m'a donné envie, mais je l'avais pas acheté !
- 36 *D'accord et tu as acheté Candide ?*
Ben non, mais on me l'a prêté !
D'accord ! je te remercie beaucoup !

Fin de l'entretien.

Quentin

- 1 *Bonjour Quentin, je souhaite d'abord te demander quelques petites choses sur Frankenstein, la première : l'as-tu lu ?*
Oui, je l'ai lu.
- 2 *Entièrement ?*
Oui
- 3 *Sans triche ?! (rire)*
Non, non sans triche ! En fait, j'avais vu le film quand j'étais petit, du coup j'avais une petite idée de ce que c'était *Frankenstein* ! Mais je pensais pas que c'était comme ça. Je savais que c'était avec un zombi qui tuait des gens. Mais moi, je croyais que Frankenstein c'était le monstre ! En fait, je croyais que l'histoire était surtout basée sur le monstre et pas sur le scientifique !
- 4 *D'accord, même dans tes souvenirs du film ?*

- Ouais, mais j'ai vu quand j'étais petit !
- 5 *Le fait d'avoir vu le film ne t'a-t-il pas gêné pour ta lecture ?*
Non. Ben, je m'en souvenais très vaguement ! je savais juste que c'était un monstre qui tuait des gens et qu'avait des cicatrices et je croyais qu'il était vert ! (rire) [...]
- 6 *Et le livre, qu'en as-tu pensé ?*
Ben, sincèrement quand vous nous avez donné le livre, je me suis dit sincèrement, c'est quoi ce livre on est en première, c'est quoi ce livre ? c'est un livre de primaire ! et en fait, non, j'ai vu que c'était plus un livre du style pour les lycéens parce que y'a un peu de philo ! Bien sûr, les avancées technologiques... ben, j'en parlais avec, justement, Mathieu qu'est en Terminale vente, il me disait qu'avec le livre là, on allait parler un peu de philo.
- 8 *Il est en Terminale dans ce lycée ?*
Oui.
- 9 *Et il lit Frankenstein ?*
Ben non, mais il avait dû le lire et il m'a dit que ce qu'on lit en Première et ben, ça sert à faire de la philo en Term ! En fait, tous les cours de français ben, les amenaient en philo !
- 10 *Et cela t'a motivé pour le lire, c'est cela ?*
Ben, je me suis forcé pour le lire, j'ai pas trop trop aimé ! j'ai plus aimé quand on en a parlé en classe. En fait, le livre j'ai pas du tout accroché ! La science-fiction, c'est pas du tout mon truc ! Ensuite les avancées scientifiques, ben, on a vite vu c'que c'était ! C'est que, ben, y'avait des limites aux avancées scientifiques voilà ! Après ça nous fait réfléchir sur ça, par exemple sur le clonage mais sinon...non !
- 11 *Donc le livre seul ne te fait pas réfléchir à cette question mais le cours, après la lecture, permet cette réflexion, c'est cela ? [...]*
Le livre en fait, je l'ai lu pendant les vacances ou avant, franchement il est vraiment moyen ! Même, c'est quelqu'un qui l'a écrit, j'me disais qu'il était même mal écrit pour un écrivain !
- 12 *Pourquoi ?*
Ben, les mots utilisés dedans, ben c'est pas comme... *Candide* on a lu juste les premières pages et ben, c'est pas la même façon d'écriture. Je sais pas, ça fait plus première, c'est pas un livre de gamins ! C'est des mots employés bien français. *Frankenstein* ben, c'était vraiment du basic, que là c'est plus... je sais plus comment on dit !
- 13 *Pour toi Frankenstein c'est une écriture basique, pour les petits ?*
Ben ouais ! C'est juste bien pour réfléchir aux avancées scientifiques, mais c'est tout !
- 14 *Et par contre tu trouves Candide bien écrit.*
Ben, *Candide* on m'en a un peu parlé en fait, on m'a dit qu'il était bien. Lui par contre, je pense que je vais bien aimer le lire ! [...] Ouais, on m'a un peu parlé de *Candide* et je pense que je vais bien aimer !
- 15 *Lorsque l'on a travaillé des œuvres et notamment, je pense à Frankenstein, je vous ai demandé d'écrire seuls, vos réflexions ou les synthèses. Qu'en as-tu pensé ? Cela t'a-t-il aidé à travailler le texte ou à réfléchir ? Ou bien c'était juste ennuyeux ?*
(Soupir) c'est bien d'écrire nous-mêmes des synthèses mais c'est mieux, pas que vous écriviez au tableau, mais que vous nous dictiez en fait. Parce que moi, j'aime pas écrire les phrases du tableau parce que ça met plus de temps.

- 16 Mais quand vous nous dictez c'est le meilleur moyen en fait. [...]
D'accord et écrire seul ?
 Ben moi, les fois où vous vérifiez pas, je pense pas que je devais le faire !
- 17 *Effectivement, souvent tu résistes, je sais bien ! D'ailleurs pour toi je passe plusieurs fois ! je sais comment tu travailles Quentin !*
 Ben en fait, les synthèses c'est bien si on veut relire notre cours en fait !
- 18 *Tu ne relis jamais tes cours ?*
 (Hésitation) non, quand on a un contrôle, soit je vais relire mon livre, soit je vais voir internet sur quoi il pourrait être le contrôle. [...]
- 19 *D'accord, donc toi, cela ne te convient pas ! Cependant, comme tu ne relis pas tes cours, que je dicte ou pas ne change rien !*
 Ouais, mais ça s'enregistre quand même quand vous parlez, en fait ! Parce que pendant les cours j'écoute ! Enfin la plupart du temps. Quand je dors pas j'écoute. Donc, je trouve que c'est mieux que soit vous qui nous lisiez ! Parce que, après ça dépend la mémorisation qu'on a ! [...]
- 20 *D'accord. Peut-on dire que tu déclenches la réflexion sur les œuvres lorsque tu en parles avec tes amis ?*
 Non, mais ça me donne envie de le lire en fait. Ben *Candide*, c'est une fille qui m'a dit qu'elle l'avait lu, que c'était tout dans le meilleur des mondes. Ben, c'est un livre qui se passe bien en fait, on peut partir loin. En fait, avec le livre, on peut beaucoup réfléchir, du coup j'me suis dit qu'il pouvait être bien...
- 21 *La lecture te fait-elle réfléchir en général ?*
 Ouais, ben après ça dépend c'est quoi comme lecture, mais ouais, ça m'fait réfléchir, même les films ça m'fait réfléchir !
- 22 *Justement, tu as l'air enthousiaste et pourtant tu n'as rien lu cet été !*
 Ben, j'ai juste regardé des films en fait ! Ouais, là les livres j'ai un peu arrêté ! Et ouais, j'ai pas trop le temps !
- 23 *Et depuis quand as-tu arrêté de lire ?*
 Depuis l'an dernier.
- 24 *Pourquoi ?*
 Je sais pas avant je lisais parce que... ben là, j'me dis on est en bac pro, ça sert à rien de lire ! (silence) si on lit des livres, ça va pas changer notre vie dans la vente.
- 25 *En es-tu certain ?*
 Ben, pas grand-chose. Avant j'me disais au collègue et un peu en Seconde, ben, si je passais en STG ça pouvait être un peu utile. Au collègue, ben je me disais je vais peut-être aller en L parce que j'aimai bien le français et en fait, ben, j'y suis pas allé du coup ben, j'ai un peu arrêté les livres. [...]
- 26 *As-tu quelque chose à ajouter ?*
 Ben non, juste que Frankenstein, c'était bien pour réfléchir après, mais sinon il est pas très bien !

Fin de l'entretien

- 1 [Théo arrive en parlant de son orientation]
 La différence que j'ai trouvée entre le français au collège et au lycée c'est que je préfère le lycée, déjà y'a pas de grammaire... j'ai toujours aimé le français, l'histoire-géo même si j'étais une brêle ! Je gardais le moral à chaque fois !
- 2 *Ne dis pas des choses comme cela !*
 Si si, vous avez su mon niveau un peu... j'avais toujours zéro en dictée !
- 3 *On peut avoir zéro en dictée et être bon en français !*
 Oui ben, je me suis beaucoup amélioré, enfin pas en écriture ! (rire)
- 4 *Tu parles de la graphie, c'est autre chose !*
 Mais, quand on arrive au lycée, je préfère, je trouve ça plus facile à travailler... y'a du par cœur mais, c'est pas que du par cœur ! Après c'est une réflexion ! Même, c'est plus de la culture générale, juste ça ! ben moi, comme je regarde les infos et je lis le journal et ben, je trouve ça assez simple dès qu'il y a des questions sur la culture générale. Ben, ça m'intéresse, ça fait la conversation et ça sert partout !
- 5 *D'accord, le français pour toi, c'est de la culture générale et une réflexion sur le monde...*
 Oui, mais y'a pas que ça, mais comment expliquer ça ! Ben déjà, c'est intéressant, enfin là y'a le professeur aussi le professeur ça joue beaucoup là-dessus ! [...]
- 6 *Justement, on va revenir au domaine de la lecture ! [...] Te souviens-tu de ce que tu as lu l'été dernier?*
 Oui... c'est quoi déjà ? Un truc super bien et très connu sur l'architecture ! Je crois... en fait, je préfère lire des revues, c'est plus court à lire et tu t'arrêtes quand tu veux ! Des revues professionnelles, j'aime bien ça ; des revues de sciences aussi j'aime bien. Mais tout ce qui est romans, c'est pas la taille des romans qui m'effraie, y'a une histoire, c'est intéressant, mais faut avoir le courage de se plonger dans l'histoire ! Alors que dans une revue professionnelle, ben, y va y avoir une page qui parle que d'une chose par exemple, ou deux trois pages, et après c'est fini, alors que dans un roman... ben même, dans une revue, tu peux arrêter et revenir dessus !
- 7 *Le roman a-t-il la même fonction que la revue ?*
 Non, pas du tout !
- 8 *Alors pourquoi peut-on aimer lire un roman ?*
 Pour l'histoire tout simplement, y'a des très bonnes histoires. Même ça m'est arrivé de lire des livres et de pas m'arrêter parce que j'aimais bien le lire : me dire, aller encore dix pages, et dix pages après, je lisais encore !
- 9 *Te souviens-tu d'un livre en particulier qui t'a fait cet effet ?*
 Quel livre ? Ben *Pauline* !
- 10 *Pauline t'a captivé ?*
 Ben oui ! De toute façon, il fallait que je le lise, alors autant bien le lire ! Et puis une fois qu'on est dedans l'histoire... Le plus dur c'est de se lancer, mais une fois qu'on est lancé... c'est comme vous dites : il faut passer les dix ou vingt premières pages... des fois c'est tout le livre ! (rire)
- 11 *Et qu'est ce qui t'a plu dans Pauline ?*
 Ben, l'histoire en général. C'était surtout... ben, ce que j'aime bien dans

- certains livres c'est ancienneté, le fait que ce soit ancien, j'aime bien dans certains livres ! Par exemple, quand on parle de St Malo... ben moi, j'aime bien quand on parle de la ville : savoir ce qu'elle a vécu par exemple ! Ben là, c'est savoir ce qu'a vécu le personnage !
- 12 *Est-ce la même chose pour Frankenstein ?*
Ben, oui.
- 13 *Tu dis même, dans ton carnet de lecture, que le début de la lecture est agréable !*
Ouais, c'est vrai !
- 14 *Le début, c'est ce que j'ai lu en classe, ou bien la suite ?*
Dans tous les cas, ce qu'on a lu en classe, ben je l'ai relu ! Parce que en cours, c'est pas toujours facile de toujours bien se concentrer sur la lecture !
- 15 *Ce n'était que de l'écoute en plus, c'est peut-être plus compliqué pour certains élèves...*
Ben oui, donc j'ai relu ça chez moi, et j'ai trouvé la lecture agréable et après j'ai continué un peu et ça y va tout seul ! Y'a pas besoin de se forcer en fait ! Le principal c'est pas de se forcer mais c'est d'y aller par soi-même.
- 16 *Qu'as-tu aimé dans Frankenstein ?*
Ben, c'est toujours le fait ancien ! C'est l'histoire aussi, le monstre, ben, comment ça se passe... c'est pas du tout ce qu'on a travaillé en cours... mais...
- 17 *En fait, tu as eu une autre lecture que celle proposée en cours...*
Si si, ben, y'a plusieurs choses en fait, y'a le fait ancien qui m'a captivé... y'a aussi le monstre qui m'a captivé, parce qu'on sait jamais ce qu'il va faire... alors, il peut être sympa et après atteint d'une folie meurtrière, on sait pas pourquoi... enfin si, on sait ! Bon ben, l'histoire en elle-même qui fait qu'à chaque fois il y a des petits rebondissements, des petits suspens et chaque fois ben ça fait que... ben c'est l'objectif quoi... c'est de ... enfin de lire !
- 18 *Et justement que penses-tu du personnage de la créature ?*
Ben, bien inventé ! Je trouvais ça agréable. Ce que j'ai bien aimé, c'est surtout, ben, le début de l'histoire a été créé autour d'une table avec des amis en fait, et la personne a inventé une histoire comme ça... c'est juste ça, de savoir comment cette personne-là a créé cette histoire ! Je me suis dit : c'est sympa ça, de faire une soirée, d'être ensemble à table et puis, ça finit en livre ! J'me demande comment elle a fait ! Et ça, ça m'intriguait !
- 19 *Cela fait partie des choses qui t'ont captivé ?*
Ah oui, carrément !
- 20 *Et as-tu tenté depuis d'inventer des histoires avec tes amis ?*
Ben ouais ! mais je suis pas devenu assez fou pour me lancer ! (rire)
- 21 *Enfinement que penses-tu de ce personnage ?*
Captivant ! imprévisible... enfin pas à chaque fois ! Mais, c'est vrai qu'on sait pas trop comment il va réagir. Au début, le monstre naît, on sait pas s'il va devenir pote avec Frankenstein, ou si d'un seul coup, il va se rebeller contre lui...ou... enfin on aurait pu inventer pleins de suites à cette histoire, genre qu'ils deviennent amis et qu'ils s'entraident ! Ça aurait pu être quelque chose de sympa comme ça !
- 22 *Et regrettes-tu que cela ne se soit pas passé comme cela ? Ou bien te laisses-tu porter par la lecture ?*
Ben, je me laisse porter, mais après je réfléchis, je pense à des choses mais... genre...ça, ça peut venir longtemps après, par exemple trois semaines après, j'ai une conversation avec des amis et puis tac, un truc qui m'appelle un truc

qui s'est passé dans le livre, ça me remémore ça, et puis... j'en reparle avec des amis et puis... ça peut être une blague, n'importe quoi, mais le livre revient ! En fait, ce qu'on a lu en fait, on l'a appris en fait ! Ben, c'est de la culture. On se ressert de ce qu'on a appris dans la lecture dans la vie de tous les jours. C'est comme par exemple, t'entend les infos, tu te dis y'a des choses fausses et des choses vraies, une fois que t'as les bonnes informations, tu peux en discuter avec des amis, tu peux même seulement en discuter. Les livres, ça en fait partie, c'est comme le journal ! Sauf qu'il y a différentes époques, différents thèmes, et puis après, c'est toi qui te dirige selon les livres que tu préfères. Après, on peut toujours varier, ça c'est intéressant aussi. Ça marche pareil pour les revues aussi. On apprend des choses et on peut s'en resservir. [...]

23 *Revenons à Frankenstein si tu veux bien ! Pendant toute la durée de l'étude je vous ai demandé d'écrire seul ? Qu'en penses-tu ?*

Alors ça, c'est bien, mais il y a des points positifs et négatifs : quand on fait par nous-mêmes, ben ça nous apprend à bien rédiger. Enfin ça nous oblige à travailler en fait, alors que si vous nous la donnez toute faite, ben les personnes vont la mettre dans le sac, on va pouvoir la travailler cinq ou dix minutes en cours mais une fois dans le sac les trois quart de la classe ne vont pas le bosser!

24 *Et toi ?!*

Moi, ben ... je vais pas mentir... ça dépend ! En fait, je vais lire quand j'aurai le temps. Des fois, quand y'a un contrôle de prévu, ben voilà, le week-end je relis.

25 *Donc le faire en classe, cela t'aide à réfléchir et à travailler ?*

Ben oui. Par exemple, quand je fais des trucs comme ça en classe, ben moi, ça fait ça : je suis obligé de relire une fois, deux fois le texte... déjà on le lit une fois ensemble après une fois tout seul et après, quand il faut écrire, ben moi, je suis obligé de relire encore une fois ! Donc comme je l'ai lu quatre, cinq, six fois dans l'heure, ben, on l'a en tête et on sait de quoi on parle ! Et puis même, si on fait un hors sujet, ben au moins, après tu comprends ton erreur ! Même si tu as une mauvaise note...

26 *Oui, mais je ne parlais pas de contrôle, je parlais des écrits que je ne ramasse pas !*

Ah oui, mais en tout cas, y'a toujours des erreurs des trucs à rectifier, c'est mieux en classe plutôt que lors du contrôle ! Et puis, si on a un contrôle et qu'on a une synthèse, ben la synthèse va nous aider, c'est clair, mais il manquera de la mise en pratique ; parce que la théorie c'est bien, mais c'est bien d'avoir de la mise en pratique !

27 *Et ton carnet de lecture, te sert-il ?*

Le carnet... ben le plus dur, c'est de le prendre et d'écrire dedans ! (rire) mais c'est vrai, le plus dure c'est de se dire : allez je prends le carnet, ça dure cinq minutes, même pas ! On écrit ce qu'on pense et c'est fini. Mais il faut encore avoir l'envie ! Le plus dur, pour la majorité de la classe, c'est pas de perdre cinq minutes dans sa vie même pas ! C'est qu'il faut le faire... déjà faut avoir le carnet, beaucoup n'en ont pas !

28 *C'est vrai ! mais cela peut-être une feuille avec laquelle tu formes un carnet après !*

Oui, mais j'ai trouvé que c'était pas instinctif. C'est pas : tiens j'ai une idée, je prends je note ! non... il faut se dire : tiens ! je n'ai rien marqué dans mon carnet, alors je vais le prendre et je vais noter, alors que je pense que le mieux ce serait que ce soit instinctif ! Quand on pense quelque chose, on le note, comme ça, on l'oublie pas ! Par contre pendant mon stage, je faisais ça... j'avais toujours un carnet avec moi, en même temps c'était

indispensable parce que si un client me demandait quelque chose et ben, fallait que j'ai la réponse tout de suite et voilà... donc je pense que c'est intéressant le carnet ! Bon en même temps c'est vraiment écrit...

- 29 *Ne t'inquiète pas, je ne demande pas un carnet bien écrit et sans fautes ! c'est ton carnet, ce sont des notes : tu le tiens comme tu veux. À quoi penses-tu que ce carnet peut t'aider ?*

Ben, a beaucoup de choses ! Par exemple, un soir, je sais pas quoi faire, je prends mon carnet, je le relis et j'me dis : « ah ouais ! y'avait ça c'est vrai... » En fait, ça me remémore le livre et ce que j'en ai pensé. Par exemple, imaginons que je veux relire le livre... ben, je prends mon carnet, ensuite, je lis le livre une deuxième fois et je peux comparer mes impressions pour voir ce qui a évolué !

- 30 *Et penses-tu que tu verras la même chose ou pas ?*

C'est sûr, je vais le voir différemment, c'est comme quand on regarde un film la première fois : on voit pas les mêmes choses, que ce soit un film simple ou compliqué ! La deuxième fois, on voit plus de détails, on fait plus attention... enfin c'est totalement différent ! Et puis, ça prend un autre contexte qui fait que certains films on peut les regarder plein de fois sans s'en lasser, on voit toujours des choses différentes dedans ! Donc voilà... là, même si il y a une ou deux choses intéressantes en plus, ben on peut le noter...

- 31 *Très bien... as-tu commencé Candide ?*

Non ! Ben, j'ai pas trop accroché à la première page enfin... je m'y suis pas consacré entièrement on va dire ! J'ai écouté et j'me suis dit bon ben voilà, c'est *Candide* ! Pour l'instant je n'ai lu que le résumé ! [...]

Bien, je te remercie.

Fin de l'entretien.

Yelin

- 1 *Bonjour Yelin, aujourd'hui j'aimerais bien revenir avec toi sur la lecture de Frankenstein. Tu m'as donné ton carnet de lecture et j'ai constaté que tu as commencé à lire le livre mais il t'a semblé difficile à comprendre. Le film t'a donc aidée à comprendre le livre. C'est bien cela ?*

Ouais ! parce que j'ai recommencé à le lire depuis le début. Pour le bac, il faut bien lire !

- 2 *As-tu envie de le lire pour l'utiliser au bac ?*

Ouais !

- 3 *D'accord, en quoi le film t'a-t-il aidée ?*

Ben, en fait, moi j'aime pas trop lire. J' préfère plus regarder, alors le film y m'a aidée à comprendre le livre parce qu'il y a des scènes qui sont pareilles. Du coup, quand j'ai commencé à lire, ben, je comprends mieux, vu qu'il y a des images, ben je comprends mieux !

- 4 *Lorsque tu lis, tu ne te fais pas d'images ?*
Non, je me faisais pas d'images, non c'est... j'suis comme ça, j'ai pas toujours... j'ai pas envie de lire !
- 5 *D'accord mais lorsque tu lis, te crées-tu des images ? imagines-tu ce que tu lis ?*
Ben, ça dépend si j'aime bien le livre ou pas. Mais là, j'ai commencé à me faire des images quand même !
- 6 *Où en es-tu dans la lecture ?*
Au chapitre 5, je crois, c'est nouveau que j'ai recommencé !
- 7 *D'accord ! Alors qu'est ce qui t'as semblé compliqué à lire ? L'écriture ? Le vocabulaire ? La situation, ou autre chose ?*
Ben, y'a des mots qu'on comprend pas. Autrement ça va !
- 8 *Penses-tu que tu vas réussir à le terminer ?*
Ouais, je pense que je vais réussir ! Là j'suis à fond !
- 9 *Super ! Et poursuis-tu également ton carnet ?*
Ouais !
- 10 *Très bien ! cela pourra te servir. As-tu aimé le film ?*
Ouais, le film j'ai bien aimé ! Quand il coupait, tout ça, c'était horrible !
- 11 *C'était horrible mais tu as quand même aimé !*
Ouais !
- 12 *Qu'est qui t'as plu encore ?*
Ben, tout m'a plu, rien m'a déçue moi !
- 13 *Et que penses-tu de la créature ?*
C'est à la fin en fait, quand il disait, c'est mon père et tout...ben en fait, c'est un peu bizarre ! Le monstre y tue toute sa famille et après il dit c'est mon père. J'ai trouvé ça bizarre.
- 14 *Cela te semble impossible à expliquer ?*
Ben en fait, y'a un truc j'ai pas compris, c'est pourquoi le monstre y tue toute la famille de Frankenstein ? Et après quand Frankenstein est mort, ben, il dit au capitaine « c'est mon père ». Ça j'ai pas compris ! Pourquoi y tue toute sa famille et après y dit c'est mon père ? J'ai pas compris ça !
- 15 *Veux-tu dire que s'il le savait, il ne devait pas tuer les autres ?*
Ben ouais, il a tué toute sa famille en fait ! C'était sa famille aussi s'il dit que c'est son père !
- 16 *Sais-tu pourquoi il a tué sa famille ?*
C'est pour prendre sa vengeance : pourquoi il m'a laissé ? Voilà c'est ça !
- 17 *Et bien tu as compris !*
Ouais ! C'est vrai j'ai compris, là c'est bon !
- 18 *Pendant le cours je vous ai demandé d'écrire seuls vos synthèses. Cela t'a-t-il aidée ? [...]*
Ouais.
- 19 *Pourquoi ?*
Ben, l'année dernière, je faisais pas les synthèses ! J'ai remarqué ça ! Cette année je travaille plus. Et ça m'aide à faire les synthèses !
- 20 *En quoi cela t'aide-t-il ?*
Ça m'aide à comprendre le cours.
- 21 *Pourquoi ?*
Ben, je sais pas comment dire. Ben, faire les synthèses ça m'aide plus à

- comprendre le cours... j'sais pas ! Déjà, au lieu de lire le cours, ben, je lis ma synthèse.
- 22 *Et si je la donne toute faite ?*
J'préfère quand j'les fais toute seule. [...]
- 23 *Est-ce que tu relis tes cours ?*
Vite fait ! Parfois, en fait.
- 24 *Et lorsque tu fais seule ta synthèse, cela t'oblige revenir sur ce qu'on a fait en cours, non ?*
Ben oui ! Mais avec mes mots ! [...]
- 25 *Très bien, alors je compte sur toi pour continuer ton carnet ! Sur un autre sujet, j'ai vu que tu n'avais rien lu cet été ?*
Non, rien du tout !
- 26 *Rien ? Même pas des magazines ?*
Si des magazines ! Et puis des journaux aussi, mais pas des livres.
- 27 *Pourquoi ?*
Ben, depuis que je suis petite, ben, j'aime pas !
- 28 *Trouves-tu tous les livres difficiles à lire ?*
Ben y'en a des faciles et des difficiles, mais en fait j'ai pas de difficultés.
[...]
- 29 *Bien ! Il me semble que tu préfères Frankenstein aux livres de l'an dernier, n'est-ce pas ?*
Ben, *Frankenstein* j'ai mieux aimé que *Pauline*, ça c'est sûr !
- 30 *Et que Boule de Suif ?*
Boule de suif j'avais pas trop aimé. Mais *Candide* là je commence à le lire !
- 31 *Et alors ?*
Ben, on va voir, j'ai aimé le début pour l'instant, on va bien voir !
- 32 *Qu'est ce qui te plaît ?*
Ben, je sais pas moi en fait, je lis le début et ça vient comme ça ! Au fait, on doit lire un peu pour demain le chapitre 1 et 2 ?
- 33 *Oui... même le trois ! Justement, n'est-ce pas trop compliqué à lire ?*
Ben, non, pour l'instant ça va ! Là *Candide* il m'a plu ! Je sais pas pourquoi mais moi, je lis le début et puis voilà.
- 34 *J'ai lu le premier chapitre en classe, cela t'a-t-il aidé à poursuivre ?*
Ben ouais, déjà quand vous avez lu, j'avais un sentiment pour le lire !
- 35 *Pourquoi ? Parce qu'il t'a fait sourire un peu ?*
Ouais un peu. [...]
- Bon et bien je te souhaite une bonne lecture !*

Fin de l'entretien

Secrétariat

Anaïs

- 1 *Bonjour Anaïs, [elle tend son carnet qui est un cahier, ce n'est donc pas le même que celui de l'an dernier] je vois que tu as encore plein de nouvelles lectures...et plein de dessins !*
Ce sont les mêmes, en plus grands ! J'en fais moins après parce que j'ai moins de temps et puis je sais pas je suis moins inspirée ! [...]
- 2 *D'accord, je vois que tu as lu Frankenstein cet été, avant que ton professeur ne te le demande donc ?!*
Oui ! [...]
- 3 *Lorsque nous avons choisi ce livre, je t'avoue que j'ai pensé qu'il te plairait !*
Ben, c'est pas qu'il m'a pas plu... c'est juste que c'était bizarre ! J'ai pas trop su ce que je devais penser de ce livre !
- 4 *Pourquoi ?*
On a du mal à comprendre ce qui se passe et pourquoi ça se passe !
- 5 *Pourtant, tu me fais un petit résumé qui montre que tu as compris l'histoire !*
Oui, j'ai compris l'histoire ! Mais pas le contexte. Je voyais pas vraiment où l'auteur voulait en venir. Quand on écrit une histoire y'a souvent un message, surtout à l'époque... et là... ben si, y'avait un message, mais je sais pas, j'ai trouvé ça décalé !
- 6 *Pour toi, quel est le message ?*
Euh...qu'il ne faut pas faire n'importe quoi avec la science... qu'on est mortel et que notre vie, ben, fallait pas la gâcher.
- 7 *Dès ta première lecture c'est ce que tu as compris ? La question posée par la science était-elle présente dès le début pour toi ?*
Ouais.
- 8 *Et votre professeur vous avait dit-il dans quel objet d'étude vous alliez l'étudier ?*
Ben non, je crois pas...
- 9 *D'accord, c'est donc une thèse évidente pour toi. Alors pourquoi trouves-tu ces messages étranges et décalés ?*
Je sais pas, c'était bizarre !
- 10 *Le cours t'a-t-il éclairé différemment ?*
Ben non, juste on a pu voir que dans le film... ben, ils inversaient les rôles... la créature, on avait plus envie d'être en pitié... c'était plus le gentil...et le créateur le méchant...mais sinon...
- 11 *Et dans le livre tu n'as pas ressenti cela ?*
Non.
- 12 *Penses-tu que, dans le livre, la créature est méchante ?*
En fait, je pensais qu'ils étaient tous les deux un peu en faute parce que le créateur il fait une créature, il l'abandonne, et puis la créature elle se replie sur elle-même et elle tue... donc c'est pas bien ! Ils étaient tous les deux en faute... c'est de leur faute et ils se lançaient la balle, ils disaient que c'était l'autre alors qu'ils étaient tous les deux un peu en tort !
- 13 *Tu n'as pas eu de compassion particulière pour l'un ou l'autre des personnages ?*
Dans certains passages si quand même ! Tu disais « oh ! Le pauvre ! » Ou

- alors le créateur, tu disais « oh ! Le pauvre » mais sinon, pour moi, c'est un peu comme deux personnes mais séparées enfin... ils faisaient un peu la même personne.
- 14 *D'accord, veux-tu dire qu'ils ont un peu les deux versants de la même personne ?*
Ouais. Le bon et le mal, mais tous les deux l'autre moitié. En fait, c'est un peu comme s'il y avait une personne gentille, une méchante, on les coupe en deux et après on en colle un bout à chacun.
- 15 *D'accord ! Chacun porte les deux aspects !*
Oui, ils avaient tous du bon et du mauvais.
- 16 *D'accord. Donc M. Shelley n'a pas été assez loin dans la manière de transmettre son message, c'est cela ?*
Ben, peut-être qu'elle est allée trop loin justement, je sais pas ! [...]
- 17 *Comment avez-vous étudié Frankenstein, vous commentiez des extraits ?*
Ben déjà, on était censé tous l'avoir lu et après, ouais, on a relu des morceaux par exemple la naissance... y'avait quoi... enfin des moments importants du livre et comme ça, on comprenait ce qui se passait...
- 18 *D'accord et les synthèses étaient faites avec le professeur ?*
Ben en fait, il nous donnait les textes, après il y avait les questions en dessous et donc voilà...
- 19 *Et vous faisiez une synthèse à la fin ?*
Ben, pas besoin, avec les questions ça suffisait.
- 20 *Et l'étude n'a pas fait avancer la compréhension du message ou ton attrait pour ce livre ?*
Non pas vraiment ! [...]
- 21 *Est-ce le monde dans lequel évoluent les personnages qui est trop éloigné du tien ?*
Ben ouais. Et puis j'arrivais pas vraiment à imaginer les scènes... et les personnages aussi, ils étaient assez... fantomatiques ? Je pense que je peux dire ça comme ça ! Parce qu'on n'arrive pas à vraiment à les saisir... enfin...ils étaient bizarres quoi !
- 22 *Cet aspect fantomatique, penses-tu que c'est l'écriture qui donne cette impression, ou bien le contexte, la distance entre le décor et ton univers ?*
Je pense qu'il y avait les deux. Les personnages, on n'arrivait pas à les saisir, à les comprendre vraiment... leur raisonnement, leur attitude...
- 23 *Cela vient peut-être du fait qu'il te manque des morceaux, je crois que votre édition est constituée d'extraits !*
Ah ? Oui peut-être ! [...]
- 24 *Avez-vous lu autre chose en classe ?*
Ben, pour l'instant deux sont prévus Mais ...
- 25 *Lesquels ?*
Ben, un c'est Voltaire je crois...
- 26 *Candide ?*
Oui et l'autre je sais plus !
- 27 *Et personnellement, lis-tu toujours le même genre de livres, le fantastique ?*
Ben ouais, mais je lis aussi plus de... attendez, je sais pas si il y en a dans mon carnet... du Musso, des choses comme ça... des choses un peu plus concrètes... mais j'aime toujours m'évader !
- 28 *Avec Musso, tu ne t'évades pas ?*

- Ben si, on s'évade un peu, mais c'est la vie de tous les jours !
- 29 *Je vois qu'effectivement tu en as lu plusieurs...*
Ben, j'ai lu tous ceux qui étaient au CDI ! Sinon par chez moi, la bibliothèque elle est à dix minutes en voiture... donc c'est un peu loin ! Sinon, je pourrais aller sur Rennes mais vu que je suis bientôt majeure, ben, ça sert à rien que je m'abonne parce que après c'est payant en fait... donc ben, c'est moins bien aussi ! Et sinon, ben, m'acheter des livres... ben, de temps en temps, mais sinon ça fait un budget aussi ! Donc le mieux c'est d'emprunter !
- 30 *Surtout si tu trouves ce que tu veux au CDI ! As-tu le droit de passer une commande ?*
Ben, récemment j'ai lu les tomes *Trahi* et *Choisi*, de PC et Christine Cast. Je suis allée demander s'ils avaient commandé la suite et donc... elle m'a dit oui oui ! On leur demande surtout quand il manque un tome !
- 31 *C'est une trilogie ?*
Ben, apparemment ça fait un tabac en Amérique ! C'est un peu dans le style de *Twilight* mais en moins nian nian !
- 32 *As-tu lu Twilight ?*
Oui, je les ai lus, je les ai chez moi mais... c'est vrai que... ben, les livres étaient beaucoup mieux que l'adaptation cinématographique... ça m'a un peu déçu, c'était vraiment trop... à l'eau de rose ! Ils ont un peu déformé les scènes d'action : elles ont disparu... la scène que je préférerais dans le tome 1 elle n'est même pas dans le film !
- 33 *Et quelle est cette scène ?*
Ben, à l'infirmerie !
- 34 *Je n'ai pas lu Twilight ! (rire)*
Ben en fait, la fille elle se sent pas bien à la vue du sang... y'a son camarade qui l'accompagne à l'infirmerie, mais elle se sent pas bien, alors elle se repose sur un banc... et là, t'as Édouard qu'arrive et qui lui arrache des mains... mais là... c'est assez rigolo comment c'est formulé !
- 35 *Et cette scène n'est pas dans le film ?!*
Ben non...
- 36 *Et dans cette trilogie-là, qu'est ce qui te plaît ?*
Ben, c'est du fantastique ! Enfin, le premier tome j'ai un peu eu du mal comme je l'ai marqué... parce que c'était dans le contexte : la fille qu'est au lycée, sa meilleure amie, son petit copain...elle s'engueule avec ses parents... bon... déjà vu ! Et puis très rapidement, deux ou trois chapitres après, elle devient vampire donc on rentre dans l'histoire et c'est intéressant !
- 37 *D'accord. Lorsque tu as parlé d'une histoire « nian-nian », tu veux dire qu'il ne faut pas te prendre pour une imbécile, c'est cela ?*
Ben, de temps en temps, un petit peu, ça fait du bien ! Mais après trop c'est étouffant !
- 38 *D'accord.*
Et il faut voyager aussi, c'est important !
- 39 *Et comment un livre te fait-il voyager ?*
Celui-là, il fait pas vraiment voyager... mais il est sympa ! Par exemple, à un moment la fille, elle à trois copains en même temps... tu te dis c'est pas possible ! Comment elle fait ! C'est des choses qui peuvent pas nous arriver à nous quoi !

- 40 *Et pourtant, on aimerait bien ?! (rire)*
Ça dépend des garçons !!! (rire)
- 41 *Les situations des personnages semblent-elles vraiment impossibles ?*
Ben ouais ! Son amie, elle est morte mais pas vraiment morte...enfin...c'est pas des trucs...
- 42 *C'est cela qui fait voyager ?*
Ouais un peu...
- 43 *Tu as beaucoup lu...*
Mais vous pouvez garder un peu mon carnet parce que j'ai toujours mon petit carnet sur lequel j'écris et après j'écris au propre !
- 44 *As-tu toujours le petit carnet sur toi ?*
Oui et là je voulais mettre au propre pour aujourd'hui ! [...]
- 45 *Et cela te plaît-il de tenir ce carnet ?*
Ben oui, et puis l'avantage d'un carnet c'est que on met pas toujours tout ce qu'on... enfin... si on veut pas mettre des choses on les met pas ! (rire)
- 46 *Bien sûr, mais tu n'es pas obligée de me le montrer non plus : c'est TON carnet !*
Ouais, mais c'est mieux de mettre au propre... parce qu'après quand on le relit... c'est plus agréable !
- 47 *Tu le relis de temps en temps ?*
Ben ouais ! Je regarde et je me dis « oh !tiens j'ai lu tout ça ! » (rire) je me dis heureusement que ma maman n'est pas au courant ! (rire)
- 48 *Ta maman te demande-t-elle encore d'arrêter de lire ?*
De lire moins ! Et de travailler plus mes cours ! [...]
- 49 *Bon je pense que je vais te libérer car j'ai promis à ton enseignant que ce ne serait pas très long ! En même temps je savais que ce serait plus long avec toi ! (rire) Es-tu d'accord si je reviens en fin d'année ?*
Au contraire !
- 50 *Pourquoi au contraire ?*
Ben, j'aime bien discuter, échanger, et puis des fois, en en parlant, on se rend compte des fois de choses qu'on s'était pas forcément rendu compte...
- 51 *C'est en formulant que la pensée prend forme...*
C'est ça !
- 52 *Et en cours vous parlez...*
Ouais, mais on a peur des fois de dire ce qu'on pense, du jugement des autres, des préjugés ...
- 53 *C'est vrai qu'à deux, tu peux te permettre plus de choses. D'ailleurs tu aimes partager tes lectures.*
Ouais c'est vrai !
Je reviendrai selon les possibilités en fin d'année ou en début d'année prochaine !
Avec grand plaisir ! [...]
Je te remercie.

Fin de l'entretien

Julie

- 1 *Bonjour, Julie. [...] As-tu lu Frankenstein ?*
Oui.
- 2 *Qu'en as-tu pensé ?*
Ben ça va, il était bien, mais au début, il m'attirait pas trop. Déjà, j'trouvais qu'c'était... ben, pas trop intéressant, mais bon en fait, une fois qu'on est dedans ça va. L'histoire on se met vite dedans en fait !
- 3 *Qu'est-ce qui ne t'attirait pas trop ?*
Euh, le fait qu'au début il racontait toute sa vie quand il était jeune, ben, y'avait pas assez d'action en fait !
- 4 *D'accord. Et alors, qu'est ce qui t'a plu, puisque passés les premiers chapitres, le livre t'a plu ?*
Ouais, ben ça va, y'avait de l'action. À partir du moment où le monstre il est créé, y'a une histoire en fait. J'ai bien aimé... ben, l'histoire en elle-même en fait !
- 5 *Un personnage t'a-t-il touchée particulièrement ?*
Ben, c'est pas forcément le monstre mais la façon dont il écrit son histoire, on se rend compte que c'est pas forcément sa faute s'il est comme ça !
- 6 *La faute à qui ou à quoi alors ?*
Ben, de Frankenstein, parce qu'à la base, il était pas méchant...
- 7 *Il devient méchant...*
Parce que tout le monde le rejetait... alors qu'en fait, au début il voulait faire le bien ! Sinon, ben, je trouvais qu'il y avait trop de personnages, par contre. J'avais du mal à me souvenir de tous les personnages et des liens aussi. J'avais du mal à comprendre des fois...
- 8 *Crois-tu que ce livre posait des questions, soulevait des interrogations qui t'intéressent directement ?*
Ben non pas forcément. [...] Je lis un livre en ce moment (elle sort le livre de son sac)
- 9 *Tu l'as apporté, très bien ! Montre-le-moi !*
C'est *Rebelles*, c'est l'histoire avec des vampires. Mais, même si c'est des vampires, on dirait que c'est vrai ! On dirait pas trop que c'est imaginaire !
- 10 *Pourquoi ?*
Ben déjà, l'histoire commence quand elle est humaine avec ses parents... et même après, ça continue assez bien... enfin ça fait réel quoi !
- 11 *Donc même lorsqu'elle est vampire, elle nous ressemble ! Dis-moi donc, en as-tu parlé avec Anaïs ?*
Oui ! (rire) justement elle attend la suite !
- 12 *Elle n'a pas lu celui-là ?*
Non, celui-là c'est le quatrième, elle, elle a lu le troisième ! C'est pour ça, elle attend que j'l'ai fini en fait !
- 13 *Tu sembles près de la fin ! [...] Et dans ton livre Rebelles, y-a-t-il aussi une morale ?*
Non je pense pas, pas directement je pense. C'est juste une histoire, enfin je suis pas encore à la fin alors peut-être ! [...]
- 14 *T'identifies-tu à certains personnages de ce livre ?*
Ben, pas directement, c'est quand même un autre monde... même si...c'est mélangé avec celui des humains, mais ben, on se met vite à sa place. En fait,

- je vois dans le tome d'avant, ben, y'a un moment j'ai stressé pour la fille en fait ; je sais plus c'était pourquoi mais en tout cas, on avait peur pour elle !
- 15 *Comme si c'était une amie...*
Ouais...
- 16 *Joues-tu avec cette impression de vérité ?*
Ouais !
- 17 *Tu n'as pas eu les mêmes sensations pour la créature de Frankenstein, si ?*
Ben, un p'tit peu, mais pas autant en fait !
- 18 *Veux-tu dire que la créature ne pouvait pas être une copine ?!*
(rire) c'est ça ! [...]
- 19 *Le cours t'a-t-il permis d'avoir une vision nouvelle de ce livre Frankenstein ?*
Ben, un p'tit peu, mais non, pas vraiment...
- 20 *D'accord ! Et travailles-tu tes cours ?*
Ben, avant un contrôle ouais, je les relis un peu.
- 21 *Et comment fais-tu ?*
Ben, je regarde si on a mis des définitions, des trucs comme ça. Sinon ben, je trouve qu'il y a pas grand-chose à revoir ! C'est plus de la compréhension !
- 22 *D'accord. Il n'y a pas de petite synthèse à la fin de la séance ?*
Ben, souvent y en a une à la fin du cours mais c'est par rapport au truc qu'on a fait, donc par rapport au contrôle, je sais pas si ça... je trouve ce sera différent... [...]
- 23 *Bien veux-tu ajouter quelque chose ?*
Ben non
Je te remercie...

Fin de l'entretien

L i s a

- 1 *Bonjour Lisa, je suis ravie de te revoir [...] As-tu lu Frankenstein ?*
Oui.
- 2 *Lors du dernier entretien tu me disais que tu lisais souvent à partir de films que tu avais aimés. As-tu fait la même la chose pour Frankenstein ?*
Ben non, pas pour *Frankenstein*, moi et les films comme ça... d'horreur... c'est pas trop ça ! Déjà que le livre était assez « space » on va dire (rire)
- 3 *Pourtant tu sembles avoir aimé le livre, peux-tu m'expliquer pourquoi ?*
Ben, c'est les personnages, l'histoire, l'action...
- 4 *D'accord, alors parmi les personnages, lequel as-tu aimé particulièrement ?*
Plus la créature je dirais... c'était plus intéressant. Surtout quand il racontait tout ce qu'il a fait pour en devenir là !
- 5 *Qu'est-ce qui t'a plu dans son expérience ?*

- C'est vachement intéressant de savoir tout ce qui lui arrive... je sais pas quoi dire...
- 6 *Ne t'inquiète pas, je vais t'aider ! As-tu de la compassion pour ce personnage lorsque tu lis ?*
Ben oui, en fait, au début on pense que c'est le méchant... même avant de lire, on se dit ça va être un tueur... mais quand on voit l'histoire, on se dit « ben ouais, c'est pas vraiment de sa faute ». Donc on compatit !
- 7 *C'est vrai que même lorsqu'il tue on comprend...*
C'est surtout à cause du créateur, en fait.
- 8 *Et que penses-tu du créateur, justement ?*
Ben franchement, le début j'ai trouvé vraiment bête... de construire un monstre et après d'avoir peur de lui... j'ai pas trop compris pourquoi ? Parce que pendant qu'il créait, il aurait dû voir... j'ai pas compris... il a quand même mis du temps à le faire, il a dû voir que c'était une horreur en fait ! Pourquoi il s'en aperçoit que lorsqu'il en a envie en fait !
- 9 *Et le cours t'a-t-il éclairé sur ce passage ? J'imagine que vous avez étudié ce passage.*
Ben oui, même en film ...
- 10 *Et qu'en as-tu pensé ?*
Ben, je comprends qu'il est horrible mais pourquoi il l'a pas vu avant ? C'est peut-être le fait qu'il le voit en vie qui l'a choqué....
- 11 *D'après toi le thème principal de ce livre, quel est-il ? Si tu devais le présenter en commençant par « ce livre nous parle de... » Alors, de quoi ?*
Ben, surtout de la créature comment elle s'en sort... de la créature et de son créateur... Ben, pour le créateur après, de voir quand il l'a créée ce qui s'est passé, comment est sa vie et la créature comment elle s'en est sortie
- 12 *Peut-on dire que ce sont deux destins, quelque chose comme cela ?*
Oui. Mais qui se croisent parfois. Par exemple, quand le monstre tue des personnes proches... Ben de Victor... voilà ! [...]
- 13 *L'an dernier tu disais lire une quinzaine de livres par an...*
Oui, mais là, cet été... non. Avec les cours... avec... j'ai plein de trucs en tête... en ce moment... y a les cours, les contrôles, en plus je passe le code en même temps... je suis surchargée !
- 14 *Et l'été sur la plage, tu ne prends pas un roman ?*
Sans doute parfois... Mais c'est des bouquins pour passer le temps, je m'en rappelle plus !
- 15 *Lorsque tu lis pour « passer le temps », ce sont des livres qui ne te marquent pas, c'est bien cela ?*
Oui... je les oublie genre en un mois !
- 16 *Quelle différence fais-tu entre les livres « pour passer le temps » et les autres, ceux que tu lis et qui te marquent. Comment les choisis-tu, par exemple ?*
Ben, je sais pas... c'est souvent grâce aux films... ou bien je lis les résumés... et si c'est dans le genre que j'apprécie... ben voilà ! Je lis le début et si j'accroche ben voilà...
- 17 *Tu te mets en position pour lire ... peut-on faire une différence entre plaisir et passe-temps ?*
Ben oui !
- 18 *Les livres que tu choisis au hasard c'est du passe-temps, ceux que tu choisis c'est pour le plaisir, c'est bien cela ?*

- Oui.
- 19 *Peut-on dire que tu changes de posture : tu te mets en position d'aimer le livre pour certains et en position de passer de temps pour d'autres ?*
Ben ouais, parfois y'en a parfois que j'aime bien... Mais voilà, sans plus ! [...]
- 20 *L'an dernier tu te disais lectrice moyenne cette année non-lectrice.*
Ben ouais, parce que cette année, j'ai pas vraiment lu.
- 21 *D'accord et tu as des projets de lecture ?*
Ben non, pas vraiment.
- 22 *Tu échanges tes lectures avec des ami(e)s, par exemple ?*
Ben, les mangas ouais...
- 23 *Tu lis encore des mangas ?!*
Oui, ça j'en lis tout le temps !
- 24 *D'accord, tu n'as donc pas « rien lu » !*
Ouais, mais bon pas des livres... un roman....
- 25 *Donc tu lis bien une dizaine de mangas par an ?*
Par an ? Ben par semaine plutôt, j'adore ça ! Je vais à la bibliothèque ! [...]
- 26 *Vois-tu quelque chose à ajouter ?*
Non...
Merci [...]

Fin de l'entretien.

Meryem

- 1 *Bonjour Meryem, je suis ravie de te revoir. [...] tu as apporté ton carnet, c'est très bien ! [Je feuillette] Alors, tu as lu Frankenstein, c'est bien ! Et puis Sila, est-ce un film ?*
Oui vous avez dit qu'on pouvait mettre aussi des films. [...]
- 2 *(Feuilletant le carnet) mais tu n'arrêtes pas de lire ! (rire)*
En fait, je lis pas trop... c'est des films !
- 3 *Ce sont des films que tu as aimés ? Quel type de films aimes-tu ? (silence) par exemple, celui-ci, Adini Feriha Koydum de quoi parle-t-il ?*
C'est l'histoire d'une fille de concierge, donc pauvre, elle tombe amoureuse d'un garçon qui est riche et puis, ils s'aiment beaucoup et ils se marient à la fin. [...]
- 4 *Est-ce un film turc ?*
Oui.
- 5 *Regardes-tu toujours des films turcs ?*
Oui.
- 6 *L'école t'embête alors avec des livres, en plus en français !*
Non, Frankenstein, j'ai bien aimé ! [...]
- 7 *Dans ton carnet, tu dis que tu n'as pas aimé la fin. Tu penses que c'est « n'importe quoi » !*
Ben oui, parce que le monstre, il a voulu se tuer quand il a vu que son

- créateur était mort !
- 8 *Et cela c'est n'importe quoi ?*
Ben oui !
- 9 *Et qu'est ce qui t'as plu à l'inverse ?*
Ben ... y'avait un peu d'amour dedans.
- 10 *Entre Frankenstein et sa femme ?*
Oui et y'avait aussi un peu de peur, car Frankenstein il a un peu peur. Mais je trouvais que c'était n'importe quoi aussi quand Frankenstein, il tuait toute sa famille... franchement c'est n'importe quoi !
- 11 *Pourquoi ?*
Ben, il a qu'à le faire souffrir d'une autre sorte !
- 12 *C'est à dire ? Cette vengeance n'est-elle « pas bien » au sens moral ou simplement pas crédible ?*
Ben, c'est pas bien !
- 13 *Pouvait-on y croire quand même ?*
Ben non !
- 14 *Pourquoi ?*
Je sais pas.
- 15 *Y a-t-il un personnage qui t'a particulièrement touché ?*
Ben, le monstre !
- 16 *Pourquoi ?*
Ben, y voulait que Frankenstein crée un autre monstre pour qu'il ait une belle vie... voilà juste ça.
- 17 *Et ce passage t'a-t-il touché ?*
Ben non... enfin il m'a un peu fait pitié quoi ! [...]
- 18 *[sur le suicide de la créature] Pourquoi trouves-tu que « c'est n'importe quoi » ?*
Ben, parce que au début, il voulait tuer tous ses proches parce qu'il a pas voulu créer un autre monstre... et après il se suicide parce qu'il est mort son créateur... (rire)
- 19 *Tu trouves cela absurde.*
Ben ouais !
- 20 *Et pourrais-tu me dire ce qu'il peut t'apporter ce livre alors... par exemple si tu devais faire une phrase qui commence par « ce film montre que... » ou bien « j'ai aimé ce film parce que... » comme tu le fais dans ton carnet...*
ben ouais, je peux dire parce que le montre veut être aimé... [...]
- 21 *Le cours sur Frankenstein t'aide-t-il ?*
Ben, je sais pas si il est fini !
- 22 *Ah ?! Et ce que tu as fait aide-t-il à comprendre le sens du livre ?*
Ben, ça n'a rien à voir avec le livre en fait, parce qu'il montre des autres extraits de livre, c'est pas pareil j'trouve !
- 23 *Vous comparez des extraits de Frankenstein avec d'autres œuvres ?*
Ouais... pas du même livre !
- 24 *Te souviens-tu des extraits ?*
Non !
- 25 *Travailles-tu tes cours ?*
Non, juste quand il y a des contrôles, je relis mes cours.

- 26 *Tu relis les textes, les synthèses ?*
Ben, les synthèses c'est plus des questions-réponses, en fait.
- 27 *D'accord, tu relis l'ensemble alors ?*
Ouais. [...]
- 28 *Bien, cela ne te dérange pas lorsque je t'interroge ?*
Ben non, vous venez quand vous voulez !
Merci beaucoup !
- Fin de l'entretien

S o f i a

- 1 *Bonjour Sofia. [...] As-tu lu Frankenstein ?*
Ben, pas la fin... j'ai eu un résumé, pour le contrôle.
- 2 *Tu as eu un contrôle ? En quoi consistait-il ?*
Ben, il y avait des questions et après une petite synthèse.
- 3 *Et l'as-tu réussi, même sans lire la fin ? (rire)*
Oui, ça va !
- 4 *Bon, alors pourquoi ne l'as-tu pas terminé ?*
Ben, j'avais pas le temps, je l'ai acheté en retard ! [...]
- 5 *Est-ce que ce livre t'a plu ?*
Ben oui, y'a beaucoup de suspens et du coup ça attirait l'attention du lecteur.
- 6 *Qu'est ce qui t'a mise en haleine dans ce livre ?*
Ben, en fait, j'avais pas la même édition... j'avais plus de trucs que les autres, mais ça va j'ai bien aimé !
- 7 *As-tu lu la version intégrale ?*
Ouais.
- 8 *Qu'est-ce qui est le plus intéressant ?*
Quand... euh... le monsieur du navire, il a trouvé Frankenstein, il commence à lui raconter l'histoire, quand il dit qu'il avait besoin d'un ami et tout ça... j'ai bien aimé !
- 9 *Penses-tu que c'est un livre qui parle d'amitié ?*
Ben oui !
- 10 *C'est ce qui t'a plu ?*
Ouais.
- 11 *Et pourquoi ?*
Ben, parce qu'il dit des choses qui sont vraies ! Ben, parce que des fois, on peut pas toujours trouver... enfin d'accord, on a des amis et tout ... mais on n'a pas forcément quelqu'un qui nous correspond, qui nous comprend.
- 12 *Penses-tu que la créature se retrouve dans une situation que n'importe qui peut vivre ?*
Oui, même avec beaucoup d'amis. Au final, y'avait que Frankenstein qui le

- comprenait vraiment.
- 13 *D'accord. Quel personnage t'a le plus touchée ? Ou bien lequel as-tu aimé ?*
Le monsieur du navire... mais je sais plus il s'appela comment !
- 14 *Walton ?*
Oui, voilà !
- 15 *Pourtant, on le voit surtout au début et à la fin.*
Oui, mais j'ai bien aimé comment il raconte tout à sa sœur dans ses lettres... avec tous les détails et tout...
- 16 *Tu as aimé la relation avec sa sœur, c'est cela ?*
Oui ! Malgré la distance, il la tient au courant... [...]
- 17 *Et que penses-tu de la relation entre Frankenstein et la créature ?*
Ben je sais pas. Je pense que la créature elle a raison. D'un côté, c'est comme si on donne la vie à quelqu'un et après on n'en prend pas soin... on lui dit pas comment vivre, on lui donne pas d'éducation en fait. La personne, elle peut faire n'importe quoi, elle ne saura pas ce qui est juste ou injuste.
- 18 *Penses-tu que ce soit l'objectif de l'auteur de montrer cela ?*
Ben ... je pense ouais ! [...]
- 19 *Donc, ce livre parle d'amitié et de responsabilité...*
Ouais c'est ça, c'est un peu relation père-fils... des trucs comme ça...
- 20 *Comment trouves-tu cette relation ?*
Ben, j'ai bien aimé que Frankenstein à la fin, il a compris qu'il l'a abandonné et qu'il fallait pas faire des trucs comme ça. Mais j'ai pas aimé que pour se venger, la créature a fait des trucs qui fallait pas.
- 21 *[...] Et pouvais-tu te projeter dans cette histoire ?*
Ben, peut-être quand je serai plus grande... si j'aurais des enfants... ben, je ferais pas la même chose, ça c'est sûr !
- 22 *Y pensais-tu en lisant ?*
Ben ouais... en plus on a vu le film ! Il était pas si terrible que ça... y'a des personnes handicapées, elles ont un peu de la même façon... c'est pas pour ça qu'il faut l'abandonner ! J'trouve que quand même, il faut un peu prendre ses responsabilités ! [...]
- 23 *Tu ne lisais pas beaucoup par ce que « tu ne voulais pas trop rêver », finalement, tu l'as lu Frankenstein !*
Oui, mais c'était réaliste !
- 24 *On n'était pas dans la fiction...*
Ben, peut être qu'on est au XIX^e siècle mais c'était réaliste !
- 25 *Pour toi le sujet est vraiment concret.*
Ouais !
- 26 *Pourtant le livre est-il vraiment réaliste ? En tout cas, la créature n'a jamais existé...*
Oui mais les relations qu'ils avaient, elles étaient bien réalistes. [...]
- 27 *Avais-tu vu [ces différents aspects de l'œuvre] avant le cours ou bien en lisant ?*
Non, juste quand on a approfondi, on a fait les arguments par rapport à ça et là, j'ai vu !
- 28 *Lorsque tu as lu le livre cela t'a donc échappé, alors qu'est ce qui t'a fait poursuivre ta lecture ?*

- Ben là, je voulais savoir aussi comment ça allait finir ! J'étais plus attirée par le personnage du vaisseau, je voulais savoir s'il avait réussi !
- 29 *Et le reste, c'est le cours qui t'a éclairée...*
Ouais.
- 30 *N'avez-vous parlé que de cela ou bien avez-vous abordé d'autres thèmes ?*
Je pense que ça !
- 31 *D'accord, et qu'as-tu lu ces derniers temps ?*
Ben rien, à part ce qu'il faut lire pour le cours ...
- 32 *Rien ? Même en Italien ?*
Non rien !
- 33 *Et des films ?*
Des films, oui !
- 34 *Et les films te font-ils aussi réfléchir ?*
Non !
- 35 *Pourquoi regardes-tu des films ?*
Pour passer le temps ! [...]
- 36 *Pour revenir à l'an dernier justement, tu disais ne pas aimer lire car tu ne voulais pas « rêver » : te l'interdis-tu toujours ?*
Ouais... j'aime bien avoir les pieds sur terre, être réaliste.
D'accord. Veux-tu ajouter quelque chose ?
Non !
Très bien, je te remercie.

Fin de l'entretien.

3. Troisième année, élèves de Terminale

Vente

Florian

- 1 *Bonjour Florian, alors il me semble que ta vie en tant que lecteur reste une vie de non-lecteur ! (rire)*
Oui.
- 2 *L'école n'a rien changé à cela ?*
Ben, les livres de l'école faut les faire, donc je les fais, mais sinon à part ça, c'est pas ça qui va me... [...]
- 3 *Et donc si je te demande à quoi sert-il de lire ? Que réponds-tu ?*
Ben, je sais pas, ça peut t'apporter les connaissances...
- 4 *Je m'attendais à ce que tu répondes : « rien » !*
Ben non, je sais que ça peut apporter des choses, mais non, ça ne m'intéresse pas !
- 5 *D'accord. Et ta sœur, continue-t-elle de lire ?*
Ben elle, elle a tout acheté : elle a la tablette, la liseuse, tout !
- 6 *Et cela ne t'attire-t-il pas davantage de lire avec la tablette ?*
Ben non, enfin, j'ai jamais essayé, mais bon, non ça me dit rien ! [...] y'a que les trucs qui m'intéressent que j'pourrais lire...
- 7 *Qu'est ce qui t'intéresse ?*
Ben, par exemple le journal, des trucs dans l'style. Les romans par exemple, les romans tout ça non ...
- 8 *Et si un roman parle de sport... (rire) C'est un piège !*
Je pourrais, mais bon...
- 9 *D'accord, et alors, lis-tu quand même les livres scolaires ?*
Ben ouais, faut les lire !
- 10 *Et cette année, qu'as-tu lu ?*
L'Étranger
- 11 *Qu'en as-tu pensé ?*
Ben, il était difficile au début, mais après j'ai bien aimé.
- 12 *Qu'as-tu « bien aimé » ?*
Ben, le style d'histoire, tout ça... y'a du suspens tout le long, on attend la suite.
- 13 *Es-tu content de l'avoir lu ?*
Ben oui. [...]
- 14 *Peux-tu m'expliquer à quel moment il y a du suspens dans L'Étranger ?*
Ben, par exemple, au début, c'est un peu bizarre, alors, on a envie de savoir vraiment l'début. Et après, quand il raconte sur la plage, quand il tue l'arabe, on veut lire absolument !
- 15 *Et qu'en as-tu pensé ? as-tu été déçu, surpris ?*
Ben oui, après quand il est passé devant le tribunal, tout ça, il est pas jugé pour son crime, donc on comprend pas au début vraiment, et après faut reformuler et après, c'est là qu'on comprend. Faut revenir au début, en fait... faut tout calculer quoi !
- 16 *Et cela t'a-t-il intéressé de revenir sur l'histoire ?*
Ouais.
- 17 *Et cela s'est-il passé spontanément lors de ta lecture ?*

- Ben ouais, j'me disais, alors là... [...]
- 18 *Et cela a-t-il amené des réflexions personnelles ?*
ben non, j'ai bien aimé quoi !
- 19 *D'accord. Et le cours t'a-t-il intéressé ? Tu as le droit de dire non ! (rire)*
Ben, si si !
- 20 *Que t'apportait-il ?*
Ben, on revenait un peu sur des choses que j'avais oubliées et ça m'aidait un peu pour la suite... la suite de la lecture aussi des fois, quand j'avais pas fini...
- 21 *D'accord cela relançait-il ta lecture ?*
Ben oui, ça faisait un petit récapitulatif un peu, ça m'aidait. Les choses qu'on avait pas compris, on arrive à les comprendre en cours
- 22 *[...]Qu'as-tu lu, mis à part celui-ci ?*
Je sais plus le titre, pourtant je l'ai lu ! Ah si, *Pourquoi j'ai mangé mon père...* c'était pas mal aussi ! Ben, c'était marrant !
- 23 *Pourquoi ?*
Ben, déjà quand on voit que certains sont encore à la préhistoire alors que d'autres sont déjà plus évolués à côté d'eux... je sais pas, ça fait un peu guignol !
- 24 *Et l'as-tu lu facilement ?*
Ben, il était plus facile que *L'Étranger* déjà.
- 25 *Tu l'as trouvé plus facile ?!*
Ben ouais, déjà pour comprendre, déjà il était plus facile.
- 26 *D'accord. Et pourquoi d'après toi ?*
Je sais plus, c'est un peu plus jeune déjà !
- 27 *Plus jeune ?! Parles-tu du vocabulaire par exemple ?*
Ouais, plus jeune ou on comprend mieux le vocabulaire là... [...]
- 28 *Disons que tu as passé du bon temps...*
Ouais voilà !
- 29 *C'est déjà pas mal pour un non-lecteur !*
Mais ça me donne pas non plus envie de lire après à côté ! (rire)
- 30 *D'accord et les autres années as-tu aimé les livres ?*
Ben, j'ai lu *L'Insomnie des étoiles* j'avais bien aimé...
- 31 *Oui, tu avais particulièrement aimé le thème je crois ?*
Oui, c'était le thème de la guerre. Après sinon, c'était pas vraiment le style que j'aime !
- 32 *Et de quoi te souviens-tu ?*
Ben *Candide*... et celui avec la prostitué, *Boule suif*. Et l'an dernier deux ou trois, je sais plus...
- 33 *Et pourquoi te fait-on lire à l'école ?*
Ben, j'en sais rien moi !
- 34 *Penses-tu qu'on t'a proposé assez de livres ?*
Pour moi oui, déjà j'aime pas lire !
- 35 *D'accord, mais ceux-là, tu les as bien aimés ! Alors, si on t'avait proposé encore trois ou quatre livres de ce type...*
Dans le même style que ça ouais ! Enfin ! [...]
- 36 *Et te projettes-tu plus tard comme lecteur ou pas du tout ?*
Ben je sais pas, pour l'instant je suis comme ça... après...
- 37 *D'accord. N'as-tu pas envie, par exemple, de tenter de lire un autre livre de Camus cet été ?!*
Ben, faudrait vraiment que j'me fasse chier !
- 38 *D'accord, c'est clair ! Je crois que tu as la télévision dans ta chambre t'endors-tu avec elle le soir ?*
Ouais, j'ai la télé, mais bon, je regarde pas vraiment souvent la télé le soir...
- 39 *Que fais-tu pour l'endormir ?*

- Ben, des fois je lis des trucs sur l'ordi, de sport... Ou sinon la télé, les livres de cours je les lis le soir.
- 40 *Avais-tu déjà aimé des livres donnés par l'école ?*
Non, j'ai pas du tout aimé les livres du collège. [...]
- 41 *Crois-tu que tu auras d'autres livres en BTS ?*
Ben oui, y'en aura à mon avis...
- 42 *Et alors, le redoutes-tu ?*
Ben non, si faut le faire je le fais...
- 43 *Lis-tu vite ?*
Ben, je sais pas
- 44 *Retiens-tu facilement les éléments de l'histoire pour avancer dans ta lecture ?*
Ben moi, je me fais des images, pour réussir à imaginer un peu l'histoire, sinon, ben y'a des trucs que j'oublie si je me fais pas d'images.
- 45 *Et comment sont-elles tes images ? Sont-elles très précises ou pas du tout ?*
Ben, j'essaie de voir la scène dans la tête.
- 46 *D'accord. Par exemple, dans L'Étranger comment sont tes images ? As-tu inventé des lieux, reconstruit des lieux connus ?*
Ben, par exemple, sur la plage ou autre, on voit direct... c'est bien indiqué : la plage et après derrière lui y'a l'arabe...
- 47 *Et comment voyais-tu le personnage ?*
Ben, je le voyais, il regardait la mer et derrière lui, y a l'arabe et puis après...il s'est retourné et puis...
- 48 *D'accord, en fait, tu imagines la scène mais les personnages, comment les vois-tu ? Leur visage par exemple ?*
Ben, ça non.
- 49 *C'est vraiment la scène. Et les lieux sont-ils parfois connus ?*
Non, ben, pas vraiment.
- 50 *Et cela t'arrive-t-il naturellement ou construis-tu ces images ?*
Ben, ça dépend, des fois y'en a qui viennent toutes seules, mais des fois y'a des trucs que je comprends pas, alors je relis et j'essaie d'imaginer la scène...
- 51 *Donc, des fois tu n'as pas besoin d'images ?*
Ben, des fois j'ai pas besoin d'images, non.
- 52 *D'accord. Et regardes-tu beaucoup de films ?*
Ouais.
- 53 *Donc, lorsqu'on travaille sur Le Discours d'un roi, par exemple, c'est plus simple peut-être pour toi ?*
Ben, je préfère oui...
- 54 *Et de voir le film de Frankenstein a dû t'aider, non ?*
Ben, ouais ben, ça te récapitule tout et tu vois les images tout ça, tu te dis : tiens, ça c'est dans l'livre !
- 55 *Compares-tu le livre et le film ?*
Ouais, voilà.
- 56 *C'est intéressant. Et la taille des romans que je t'ai donné te convient-elle ?*
Ben ouais, c'est pas ceux de ma sœur : 700 ou 800 pages !
D'accord cela t'impressionne !
Ben ouais !
Bon vois-tu quelque chose à ajouter ?
Non
Je te remercie beaucoup !

Fin de l'entretien

Julien

1 *Bonjour Julien, alors la première chose que je voulais te demander porte sur la manière dont tu te perçois comme lecteur. Depuis la Seconde tu sembles t'estimer lecteur moyen, est-ce toujours le cas ?*

Ben, je lis pas trop souvent, mais je lis parfois.

2 *J'ai l'impression que tu lis encore beaucoup de mangas.*

Ouais, même si en ce moment je regarde plus les mangas et je les lis en même temps, je les regarde à la télé et je les lis, je les suis en fait.

3 *Et regardes-tu les mêmes mangas que ceux que tu lis ?*

Non, je les regarde en avance et je lis en même temps et je lis en ligne pour les avoir un peu en avance !

4 *D'accord, raconte-moi cela.*

Ben, je les lis en avance, ben, ceux qui vont sortir bientôt en France, ben, je les lis sur internet comme ça, ça me fait un peu d'avance !

5 *En quelle langue les lis-tu ? Ce n'est pas en français...*

Si en français !

6 *Et ils ne sont pas sortis ?*

Ben, c'est des sites illégaux !

7 *Et ensuite tu les regardes à la télévision, légalement ?! (rire)*

Oui, ou parfois sur internet, mais sur des sites légaux, j'y pense !

8 *Et ensuite relis-tu la BD ?*

Oui.

9 *Quelle série ?*

One piece en ce moment.

10 *D'accord, il me semble que tu me parles de cette série depuis la Seconde, est-ce une très longue série ?*

Oui, c'est très long, mais je lisais plus *Naruto* avant, mais je lis plus trop.

11 *Et One piece alors ?*

C'est pas le même univers : *Naruto* c'est ninja, alors que là, c'est des pirates. C'est pas vraiment le même univers, mais j'aime bien quand même. Ben, pendant les vacances, j'ai lu une autre série, c'est *Elfen Lied*, mais c'est plus pour adulte : c'est gore un peu. Ben, j'ai bien aimé, mais c'est juste le problème, c'est un manga sur une nouvelle espèce humaine en fait qu'ont des...des oreilles, ben des cornes en fait et ils ont des vecteurs, des bras invisibles en fait... c'est comme une nouvelle race humaine et dans le manga ils essaient de les contrôler.

12 *Quand tu me dis que c'est un manga adulte...*

C'est « seinen ».

13 *C'est le nom japonais ?!*

Ben oui ! En fait, y a plusieurs catégories en manga japonais : t'as les shōjo, shōnen, seinen. En fait c'est pour les filles, garçons, adultes.

14 *D'accord, et dans les mangas adultes, tu dis qu'il y a plus de violence...*

Violence et pornographie.

15 *D'accord et les autres sont pour adolescents.*

Oui, celui-là, il est interdit aux moins de 16 ans parce qu'il y a beaucoup de

- sang.
- 16 *D'accord. Et cela te plaît-il quand même ?*
 Oui ! Ben, mon frère, il regarde beaucoup de mangas comme ça, c'est grâce à lui que j'ai découvert. Il en regarde beaucoup et il me montre. Il en a plusieurs des vidéos.
- 17 *D'accord.*
 Oui, mon frère il m'en montre quand je vais chez lui, il me montre les dernières qu'il a découvert. On a un peu les mêmes goûts avec mon frère et on regarde ensemble.
- 18 *Il n'est plus chez toi, si je comprends bien.*
 Ben, non, il a 35 ans ! [...]
- 19 *Et à part des mangas, lis-tu autre chose ?*
 Des romans parfois : du fantastique principalement et parfois... ben, le dernier que j'ai lu c'est *Prosternez-vous*, qui est très bien.
- 20 *Prosternez-vous ?*
 Oui, ben, il est très connu je crois. C'est un petit livre qui a été plusieurs fois publié... [...]
- 21 *Oui, et il engage la jeunesse à agir... c'est Indignez-vous, non ?*
 Si si, c'est ça !
- 22 *Effectivement, ce livre est bien ! Mais ce n'est pas du fantastique ! T'a-t-il plu ?*
 Ben, oui.
- 23 *Pourquoi ?*
 Ben, il dit un peu la vérité, en fait, qu'on sache un peu la vérité. [...]
- 24 *D'accord. Et en romans fantastiques, qu'as-tu lu ?*
 J'ai lu la trilogie du *Seigneur des anneaux*, ben, ça fait un peu longtemps quand même, mais j'ai bien aimé quand même, le problème c'est juste qu'ils étaient gros.
- 25 *Quel problème cela t'a-t-il posé ?*
 Ben, j'ai pris un peu de temps mais à force... quand on lit le un, on a envie de savoir ce qui se passe dans le deuxième et après de lire la trilogie.
- 26 *C'est vrai que c'est un beau volume !*
 Ben ouais, mes parents ils m'ont offert ça, la trilogie, alors ben, j'ai lu le un et j'ai terminé par le trois. J'avais envie de savoir la suite...
- 27 *Et cette année, as-tu lu ?*
 Ben, pas trop encore, à part les livres en cours et quelques mangas [...]
- 28 *Et cette année pour l'école, qu'as-tu lu ?*
 Ben, j'ai lu *Pourquoi j'ai mangé mon père*.
- 29 *Oui et je crois que tu l'avais lu en avance...*
 Oui, j'ai bien aimé et c'est marrant. On découvre un autre visage des hommes préhistoriques ! j'ai bien aimé en fait, y'a des moments marrants et y'a des moments, on ressent s'qu'il vit au jour le jour...
- 30 *D'accord tu te...*
 J'me mettais dans leur rôle en fait, comme si j'évoluais avec eux... j'me mettais dans l'roman...
- 31 *D'accord.*
 Et aussi *L'Étranger* ben, j'ai bien aimé aussi, même si c'est lent je trouve.
- 32 *Sur livre de Roy Lewis, tu dis : « ça montre un autre visage des hommes*

- préhistoriques* » : *penses-tu que c'est bien documenté ou bien...*
- Non, mais ça nous montre un autre visage des hommes préhistoriques, on les voit pas pareil dans le livre-là !
- 33 *D'accord. Alors, comment les voit-on ?*
- Ben là, on les voit plus évoluer, ils parlent français... en fait, c'est vraiment pas pareil...
- 34 *D'accord. Tu as donc aimé.*
- J'ai même fait lire à ma mère ! Elle a aimé aussi, parce que ma mère, elle lit beaucoup aussi. C'est grâce à elle que je lis... mais c'est pas trop les mêmes livres : ma mère elle lit plus des livres de médecine. Je suis pas trop attiré, j'en ai déjà lu quelques-uns, mais... j'ai pas...
- 35 *Médecine ?*
- C'est des livres à moitié sur la médecine, même si en ce moment, elle lit plutôt des livres sur les vampires, j'aime pas.
- 36 *Tu n'aimes pas les vampires ?*
- (rire) pas trop non...
- 37 *Pourquoi ?*
- Je sais pas.
- 38 *C'est pourtant assez proche de l'univers fantastique...*
- J'aime pas trop non, ben là, ma mère elle m'a incité à lire *Sublime créature* c'est un film qu'est sorti en livre. J'ai commencé à le lire mais j'ai pas vraiment aimé...
- 39 *D'accord...*
- Ça ressemble à la série *Twilight*.
- 40 *Alors, qu'est ce qui ne te plaît pas ?*
- J'aime trop l'histoire... des vampires avec une fille et tout ça... j'aime pas !
- 41 *D'accord... Y a-t-il trop de filles ?*
- Je pense que c'est dédié aux filles.
- 42 *Pourquoi ?*
- Ben, tout le temps : une fille avec plusieurs garçons... des vampires et tout !
- 43 *D'accord. Et L'Étranger as-tu aimé ?*
- Ben, j'ai bien aimé, ben, c'est court ! J'ai assez rapidement lu. J'ai bien aimé l'histoire ou l'univers où ça se passait...le Maroc je crois...
- 44 *L'Algérie.*
- Ouais, l'Algérie ouais...
- 45 *Qu'as-tu aimé ?*
- Ben, le personnage qui ne ressent pas de sentiment quand même c'est bizarre...
- 46 *Cela t'a-t-il plu ?*
- Ben, durant le livre, on se demande toujours comment il va faire pour la fin... Pourquoi il ne ressent pas de sentiments ? On a envie de savoir pourquoi il ne ressent pas de sentiment.
- 47 *As-tu eu des réponses ?*
- Oui, euh... oui et non !
- 48 *As-tu eu l'impression de comprendre le livre quand même lors de ta lecture ? Ou bien le cours t'a-t-il aidé ?*
- Le cours m'a quand même aidé à comprendre la personnalité du personnage.

- 49 *Et comment peux-tu la qualifier cette personnalité ?*
Qu'il est mystérieux.
- 50 *D'accord. Selon toi, y a-t-il des différences entre les livres qu'on te donne à l'école et ceux que tu lis pour toi ?*
Ben, c'est pas le même univers comparé aux livres qu'on lit en cours... [...]
- 51 *Pourquoi ?*
Ben je suis pas trop attiré... ben, je peux choisir mes livres en dehors des cours, que là on est presque obligé à lire, du coup, quand je suis pas en cours, je peux lire ce que je veux.
- 52 *Et tu n'aurais pas choisi ceux-là...*
Non...malgré que *Pourquoi l'ai mangé mon père*, j'ai bien aimé, et même si c'était en cours !
- 53 *Et penses-tu qu'on aurait dû te proposer davantage de livres en classe ?*
Ben, ça va...
- 54 *Deux ou trois par an c'est bien ?*
Ben trois, même quatre, ça dépend pour les autres personnes, mais moi je lis assez bien, je pense donc ça me dérangerait pas de lire un peu plus par an.
- 55 *Et à quoi sert-il de lire ?*
Pour nous apporter de la culture, pour connaître les auteurs aussi, français et étrangers... Ça peut nous servir pour la culture, pour nous, ben... parler avec des personnes sur les lectures qu'on a fait...
- 56 *D'accord et avec tes mangas fais-tu la même chose ? En parles-tu avec tes amis ?*
Ben oui, avec des copains comme ça, comment ça se passe... le héros...
- 57 *Et tes amis lisent-ils les mêmes mangas que toi ?*
Ben, certains ils lisent pas, ils regardent plus, et après on compare l'animé qui passe à la télé avec le manga. Parfois c'est pas pareil parce que le livre il raccourcit, y a des épisodes qu'ils peuvent pas mettre dans le livre, donc on en parle comme ça...
- 58 *D'accord. Tu es vraiment dans une communauté de lecteurs de mangas...*
Pas trop, mais quand même avec quelques copains, on parle...
- 59 *D'accord, il y a davantage d'images que de texte dans les mangas...*
Ouais, c'est plus les images
- 60 *Et lorsque tu lis des romans alors, te fabriques-tu des images ?*
Ouais, je me fais des images comme la vision dans *L'Étranger*, il est seul face à la mer... je vois le soleil et je me fais une image dans ma tête.
- 61 *C'est une image de la scène...*
Ouais ! Par exemple, quand il est seul avec l'arabe, je me suis fait une image quand je l'ai lu...
- 62 *Et te fais-tu une image du personnage ?*
Non, pas du personnage, mais de ce qu'il y a autour de lui...
- 63 *D'accord et cela vient-il tout seul ou faut-il que tu t'arrêtes sur le texte ?*
Non, ça vient tout seul...
- 64 *Et ce sont des images précises ou diffuses ?*
Plutôt diffuses...
- 65 *Ressemblent-elles aux images de tes mangas ?*
Non, pas à des mangas.
- 66 *Sont-elles plus réalistes ?*

- Oui... [...]
- 67 *Tu as peut-être des choses à dire, au bout de ces trois ans...*
Ben, les livres au lycée, c'était bien quand même !
- 68 *Sur les trois ans, tu veux dire ?*
Ouais, ça allait *Frankenstein*, tout ça ... ouais ça m'a plu les livres au lycée quand même, y'a des thèmes bien !
- 69 *Par rapport au collègue, veux-tu dire ?*
Oui, au collègue c'était plus enfantin ! [...]
- 70 *Comment qualifierais-tu les livres du lycée ?*
Plus mature, et ça se rapprochait plus de nous en fait avec des histoires mieux préparées pour nous...
Très bien je te remercie.

Fin de l'entretien

Mégane

- 1 *Bonjour Mégane et merci d'accepter cette entrevue. Alors, Mégane, dans la dernière enquête, tu dis lire quatre livres par an, c'est bien cela ?*
Ben non en fait, j'ai plus l'initiative de lire, j'ai pas le temps !
- 2 *Pourquoi ?*
Je travaille après les cours et puis j'ai le permis, alors... Je suis épuisée !
- 3 *D'accord. Tu as donc arrêté de lire Mais lis-tu quand même les livres scolaires ?*
Ben oui, c'est bien, il y avait au moins ceux-là !
- 4 *Es-tu contente que l'école te propose des livres ?*
Ben oui sinon j'aurais pas pris l'initiative et là ça m'a posée un peu donc... c'était bien ça m'a fait plaisir !
- 5 *Cela t'a fait plaisir, tant que cela ?*
Ben oui, moi j'aime bien lire !
- 6 *Je vois, alors dis-moi, tu disais tout à l'heure que dans les livres il y avait souvent « quelque chose derrière », peux-tu préciser ?*
Ben, j'aime bien la lecture mais j'aime encore mieux quand on l'étudie derrière, quand y a une signification, qu'on travaille en plus approfondi, qu'il y a une signification, que ce soit sur nous ou sur les autres, enfin... on se sent concerné par les livres !
- 7 *Peux-tu me donner un exemple ?*
Ben oui, par exemple dans *L'Étranger* : avec le soleil, je me rendais compte que c'est le même qu'à l'enterrement et du coup c'est la chaleur, le soleil qui le pousse à tuer...
- 8 *Tu avais spontanément vu le lien entre le soleil de l'enterrement et celui du meurtre ?*
Oui, le diable, l'enfer avec la chaleur et du coup le mal !
- 9 *Et tu faisais le lien avec l'enterrement aussi ? Dès ta première lecture ?*

- Oui. Ben, oui oui je faisais le rapport, j'me disais, ben, c'est bizarre... ben, j'me disais, c'est comme si on avait un petit diable derrière nous. Et qu'il nous poussait des fois à aller trop loin dans nos... dans notre parole ou dans nos gestes ou dans notre attitude...
- 10 *Quand tu lis tu vas spontanément de l'œuvre à toi et à la vie en générale ?*
P'tet pas sur le moment, mais après quand on l'étudie... j'le dis pas en classe, mais dans ma tête... j'me dis p'tet que si, ça représente ça...
- 11 *Donc c'est la lecture et le cours qui te permettent de construire ...*
Oui.
- 12 *D'accord. Je crois savoir que tu hésites à entrer à l'université en psychologie, c'est cela ? Et je crois avoir entendu que c'est en lien avec le français, peux-tu m'expliquer cela ?*
Oui ! Les livres, je pense que ça joue sur la psychologie des gens. Ça joue sur le mental... Et du coup ça nous concerne. On se sent concerné et du coup... ben voilà... tout ce qu'on étudie en cours sur le questionnement et même sur le rapport au monde... les livres et le rapport au monde...
- 13 *D'accord. Et ta personnalité joue-t-elle sur la lecture ?*
Ben, oui. On est tous différents, on perçoit nos livres différemment. Des fois, c'est en fonction de notre état d'esprit, des fois on va croire... on s'dit tiens ! C'est exactement c'que je vis en ce moment, mais en fait pas du tout, c'est en fonction de notre état d'esprit.
- 14 *Et pourquoi renonces-tu au projet de psychologie ? Autre question pourquoi n'envisages-tu pas de faire lettres si c'est le lien psychologie et littérature qui te plaît ?*
Ben, parce qu'il faut aller à la fac... et je sais pas si j'arriverais dû au fait qu'il y ait pas de règles ! En fait, tu te lèves ou tu te lèves pas le matin ! (rire)
- 15 *En même temps, on parle de lecture, tu n'es pas obligée d'aller à la fac pour lire !*
Peut-être que ça me plairait sûrement même ! [...]
- 16 *À quoi sert-il de lire ?*
Ben, c'est pour le message qu'il y a derrière. Ben, même les réalisateurs de films, ils ont un message, sinon ça marcherait pas ! Les gens sont pas débiles... ils vont pas lire un livre juste pour le lire... soit on se sent concerné ou bien c'est une amie...ça peut toucher tout le monde... ou des personnes...
- 17 *Et ton imaginaire joue-il un rôle dans ta lecture ?*
Ben, dans tous les livres j'imagine la scène comme je la vois moi... et avec les films, je vais peut-être être déçue, mais je vais quand même garder ma vision des choses, sauf si elle me plaît mieux dans le film, mais en général non, c'est ma vision des choses... on a tous une vision de la vie ou des choses. Comme ça, je me fais un peu ma vision...
- 18 *Et par exemple, si je te parle de Frankenstein, quelles sont les images qui te viennent spontanément ?*
Dans le film *Frankenstein* ? Ben, pour moi y'avait plus de lumière, là il était plus renfermé...
- 19 *Et quand tu lis c'est ton imaginaire qui domine ou bien le film ?*
Ben, quand je regarde le film avant, ben c'est... oui, c'est les images du film, mais là, on avait vu le film après, donc c'est mon propre imaginaire !
- 20 *D'accord et l'école doit-elle proposer davantage de livres selon toi ?*
Ben, je pense que oui... ben 5, 6. Mais c'est mon avis, après je pense pas que

tout le monde pense comme ça !

- 21 *Je confirme ! (rire) autre chose qui m'intéresse dans ce que tu me dis, c'est lorsque tu m'expliques que la lecture de L'Étranger change ta vision du monde...*
Oui, mais même plein de films, plein de livres... tu te poses des questions... mais même l'actualité... tu te poses des questions : est-ce que tu profites assez bien de la vie ? Est-ce que tu fais tout pour réussir quelque chose dont t'as envie ? Tu te dis : tu n'as qu'une seule vie et t'en profite peut-être pas assez... Après il y a profiter et profiter ! Moi, quand je vois un film comme *Projet X* : c'est des élèves qui font une grande fête, mais bon une fête genre : la voiture finie dans la... sauf que ça été reproduit en France et sauf que c'était un gros bordel... avec soirée spéciale sexe et drogue... ben ça non ! y'a profiter et profiter... voilà !
- 22 *D'accord...*
Ben, par exemple, j'ai des rendez-vous professionnels en ce moment, ben, y'a Millau juste à côté... et je vais faire un saut en élastique ! Je vais le faire !
- 23 *D'accord. C'est cela profiter de la vie ?*
Oui, faire le grand saut ! Sinon ben, quand t'auras 30 ans, tu te diras : mais qu'est-ce que j'ai été conne de faire des soirées comme ça ! Alors qu'un saut à l'élastique !
- 24 *As-tu un livre « coup de cœur » ?*
Frankenstein.
- 25 *D'accord. Pourquoi ?*
Parce qu'il parle vraiment sur l'abandon, sur le fait que... enfin sur le fait que voilà, il apprend à vivre tout seul...
- 26 *Il t'a touchée ?*
Ouais !
- 27 *Je l'avais senti à ta réaction l'an dernier. Quels mots mettrais-tu sur tes émotions ?*
Peine, tristesse... et la non plus, je lui donne pas tous les torts... j'essaie toujours de trouver une excuse aux personnes. Même quand on parle d'aujourd'hui. Par exemple, des pères qu'abandonnent leurs enfants... même des mères ! Par exemple, la mère qui a accouché et l'enfant avait 3.5 litres dans le sang... La mère était tellement alcoolique ! Et ça, elle a eu 15 ans de prison ! Tu fais pas des choses si tu peux pas les assumer...
- 28 *Tu fais le lien entre cette responsabilité et Frankenstein ?*
Ben oui, c'est le plus gros lien je pense de l'histoire. Après ça parle... quand je vois qu'on rejette facilement les gens sur leur façon de s'habiller ! Quand je vois par exemple M. comment elle est traitée... elle est pas du tout bien dans la classe, même si elle essaie de se révolter. Moi, j'essaie un peu de calmer quand je vois C. s'acharner sur elle. Je lui dis « calme-toi ! »... donc voilà, c'est pas un méchant garçon mais il dépasse les limites.
- 29 *Et ressemble-t-il à Frankenstein ?*
Ben voilà ! Je trouve qu'on juge sur l'apparence... trop... même moi combien de fois j'ai été jugée parce que j'avais des formes... et je suis blonde ! Alors je vous dis pas ! C'est toujours sur l'apparence.
- 30 *C'est une œuvre qui te ramène vraiment à la réalité quotidienne.*
Même, je pense même les œuvres de mythe ça nous ramène à aujourd'hui. Par exemple, sur le fait que je sais plus lequel où il y a une boule qui descend et il est obligé de la remonter à chaque fois...
- 31 *Sisyphé ?*

Ouais, avec le cycle de la vie... je sais pas, c'est pour tout le monde ! Par exemple, une personne handicapée, ben, soit tu acceptes ton sort et t'essaies d'en profiter autant que tu peux, soit tu t'acharnes sur ton sort et tu vas finir comme ça ! Si t'as une maladie, tu luttas et tu profites de la vie soit tu abandonnes et tu sais pas ce que tu loupes de la vie... Y a toujours quelque chose de bon ... C'est pas parce que tu es dans un fauteuil roulant que tu vas pas pouvoir faire des choses fantastiques !

32 *D'accord. Et toi, tu vois cela dans le mythe de Sisyphe ?*

Ouais !

33 *Penses-tu que les livres font avancer ta réflexion ?*

Ben, c'est des choses que je pensais déjà avant mais qui les font ressortir.

34 *C'est une belle vision de la lecture ! As-tu des projets de lecture ?*

Ben, cet été ! J'attends cet été pour me remettre à lire !

35 *Et tu iras peut-être davantage au rayon littérature des librairies...*

Mais je vais aux *Champs Libres*, mais c'est trop grand et j'arrive pas à trouver les livres qui vraiment me plaisent

36 *Sers-toi des listes de l'école ! Tout ne te plaira pas, mais tu vas peut-être ouvrir des pistes. Tu peux regarder sur internet les résumés pour faire un premier choix par exemple...*

Ouais d'accord...

Je te remercie beaucoup

Fin de l'entretien.

Secrétariat

Anaïs

- 1 *Bonjour Anaïs, je suis ravie de te revoir ! Alors j'ai une première question : dans les enquêtes de Seconde et de Première tu te dis grande lectrice avec 50 livres lus par an, et cette année tu te considères moyenne lectrice avec 40 livres. Pourquoi ? Penses-tu vraiment que c'est moyen ?*
- Ben, en fait, il y a une période où j'étais plus lectrice et là je me suis remise à lire et même, j'ai commencé un blog et un Facebook sur mes lectures.
- 2 *C'est très intéressant ! Explique-moi cela...*
- Ben, en fait, j'ai une page où je marque mes livres, des choses [...] et du coup, j'ai fait un blog où je marque tout ce qui se marque dans les blogs actuellement, toute la lecture qu'on fait et les lectures passées et les futures et donc à chaque fois que j'ai fini un livre, ben, je marque en gros s'que c'est et mon avis et tout [...] Ben, je suis en train de mettre ma bibliothèque, mes séries... et toutes mes vidéo... sur « c'est lundi ».
- 3 *D'accord, tu investis la toile !*
- Ben, j'ai que deux semaines de vidéo donc...
- 4 *Et qu'est ce qui t'a donné envie de faire cela ?*
- Ben, avant déjà, j'étais dans un groupe, sur Facebook, qui parlait de lecture... et donc plusieurs faisaient ça et donc, avec mes amis, j'me suis dit, ben, pourquoi pas ? Moi aussi j'pourrais le faire et du coup, ben je le fais !
- 5 *Donc tu t'es considérée moyenne lectrice parce qu'au moment de l'enquête tu lisais un peu moins c'est bien cela ?*
- Oui et là c'est reparti...
- 6 *D'accord et maintenant estimes-tu lire beaucoup ?*
- Ben, je suis repartie depuis quatre, cinq semaines...
- 7 *Et le blog te motive-t-il à la lecture ?*
- Oui.
- 8 *À ce propos : dans l'enquête, tu parles de « bit lit, dystopie... », tu utilises des termes très précis pour parler de tes livres, d'où viennent-ils, ces mots ?*
- Ben, enfin... quand on me dit les termes, je sais ce que c'est comme genre, je sais ce qu'il y a dedans...
- 9 *D'accord et comment reconnais-tu ces genres ?*
- Ben, suivant les collections : y'a des collections où ils classent par la thématique... Sinon ben, on sait directement... ben sinon, on regarde la quatrième de couverture et là, c'est vrai qu'on sait à peu près ce que ça va être, si ça parle de vampire ou de loup garou, ben ça va être plutôt de la *bit lit*, si ça parle ou que ça se passe dans le futur, ça va être de la *dystopie* ou du fantastique, on voit à peu près ce que ça va être !
- 10 *Et ces termes, où les as-tu appris ?*
- Ben, je les ai entendus et j'ai compris ce que c'est, donc je les utilise !
- 11 *Lis-tu toujours le même genre de livres ?*
- Euh... la plupart du temps oui [...]
- 12 *D'accord. L'an dernier, tu notes dans ton carnet « j'en ai marre de ces séries pour ado »... qu'en est-il aujourd'hui ?*
- (Rire) ben, je sais plus !

- 13 *C'était à propos d'une série, mais peu importe finalement, poursuis-tu tes lectures qui mettent en scène des adolescents ? [...]*
 Oui, je me rappelle ! ben, ça commence comme une histoire d'ado : lycée, petit copain... et oui, en fait, ça a été relancé par du fantastique et quand même, ça à alimenter l'histoire...
- 14 *Et les personnages doivent-ils répondre à des critères précis pour te plaire ?*
 Ben, des fois c'est bien quand ça change... des fois, y'en a, ils nous énervent et finalement, ça fait voir de tout ! Y'a pas de types de personnages...
- 15 *Et les histoires doivent-elles varier, elles aussi ?*
 Ben oui !
- 16 *Tu as poursuivi ton carnet, c'est intéressant. Veux-tu bien me le confier un jour ou deux ?*
 Oui ! Pas de problème même plus !
- 17 *Merci ! Le blog prend-il le pas sur le carnet ? Est-ce la même chose, ce que tu fais sur ton carnet et sur ton blog ?*
 Ben un peu. Ben, ça dépend, avant je faisais plus des résumés et y'en a j'marquais un peu mon avis, maintenant j'essaie de les développer un peu plus.
- 18 *Qu'est-ce qu'il y a de plus sur le blog ?*
 Ben, en même temps, on donne notre avis et en même temps ben... on s'attend en échange, d'avoir les avis des autres...
- 19 *Et alors, as-tu des gens qui te suivent ?*
 Ben, pas encore, ça fait que deux semaines ! (rire)
- 20 *Aimerais-tu que les gens échangent par ton blog ?*
 Ben ouais, mais pour l'instant j'ai peu de place, donc je m'attends pas non plus...
- 21 *D'accord... les gens peuvent donc mettre des commentaires...*
 Ouais. C'est même conseillé !
- 22 *Pour toi, c'est important d'avoir un retour ?*
 Ouais !
- 23 *D'accord... et pour l'école, qu'as-tu lu ?*
 Ben, *L'Écume des jours*. [...]
- 24 *D'accord et qu'en as-tu pensé ?*
 Ben, très bizarre en fait... je voyais plus ça comme du théâtre d'objet en fait...
- 25 *D'accord, pourquoi ?*
 Je sais pas, je trouvais... même si c'est pas le sens qu'il a !
- 26 *Imaginait-tu les personnages comme des sortes de marionnettes ?*
 Oui.
- 27 *Bien ! Et alors, pourquoi pas ?*
 Ben, quand on l'a étudié, ben en fait, c'est pas du tout ça
- 28 *Pourquoi « c'est pas du tout ça » ?!*
 Ben, je sais pas, en même temps je l'ai pas dit...
- 29 *Pourquoi pas ?*
 Ben... c'est un monde vraiment très
Imaginaire ?

- 30 Ouais !
- 31 *Alors justement !*
Ben ouais. Je sais pas, ben en fait, c'était pas du tout ça, c'était plus un conte pour adulte, alors les marionnettes !
- 32 *Et as-tu vraiment pensé que tu ne pouvais pas l'exprimer pendant le cours ?*
Ben non !
- 33 *Tu penses que le cours niait ta vision des choses ?*
Ben non.
- 34 *Penses-tu que le professeur t'impose sa propre vision de l'oeuvre ?*
Non, ben non, mais en fait, quand on l'a étudié en cours, ben, je trouvais que ça ne correspondait plus à l'image que je m'étais faite...
- 35 *D'accord. Penses-tu que tu t'étais trompée ou bien que la vision du professeur court-circuitait la tienne ?*
Non, c'est juste que ça correspondait plus... donc ben, finalement ça pouvait plus être ça. [...]
- 36 *Et L'Étranger ?*
Ben *L'Étranger*, c'était pas l'année dernière ? Ah ! bon, je confonds peut-être les deux alors !
- 37 *Ce n'est pas grave... Qu'en as-tu pensé ?*
Ah *L'Étranger* ?... alors ... en fait, j'ai dû le lire en avance à la maison, du coup, ben, je me souviens plus...
- 38 *« Aujourd'hui maman est morte. C'était peut-être hier. Je ne sais pas »*
Ah oui ! Oui oui... euh... ben en fait, je l'ai lu, mais je me suis vraiment accroché pour le lire jusqu'au bout... après quand on l'a étudié j'ai compris pourquoi, mais je l'ai trouvé trop détaillé, trop... j'ai vraiment pas accroché à ce... genre d'écriture...
- 39 *Pourquoi ? Est-ce vraiment l'écriture ?*
Ouais, c'est vraiment top détaillé. Et puis, bon, à la fin, on voit bien qu'il veut dénoncer le racisme et l'injustice mais bon... je trouve que c'est pas un bon moyen pour dénoncer... je trouve pas que ça changera les choses... l'écriture comme ça... J' préfère quelque chose de plus... plus grand pour dénoncer ce genre de choses... je pense pas !
- 40 *Qu'entends-tu par « plus grand » ?*
Ben, aller dans la rue, parler aux gens... des affiches... ben, vraiment faire des démarches plus importantes que juste écrire un livre.
- 41 *D'accord pour toi le livre ne peut pas servir à cela...*
Si, ça peut faire passer un message mais des messages comme ceux-là... Je pense qu'ils sont beaucoup trop forts et j' pense qu'il faut... pas les écrire partout, mais presque !
- 42 *Dénoncer le racisme et l'injustice, c'est le message fort de L'Étranger ?*
Oui c'est ça...
- 43 *Tu penses que le livre est « petit » par rapport aux enjeux, c'est bien cela ?*
Oui.
- 44 *Et ce message, l'as-tu interprété dès ta première lecture ?*
Ben, déjà rien que le titre : *L'Étranger*... Et comme avant on avait travaillé sur les auteurs qui dénoncent des choses en fait....
- 45 *Ce que tu as lu avant oriente ta lecture alors ?*

- Ben oui...
- 46 *Et le cours t'a-t-il aidé à mieux comprendre le texte, à l'interpréter ? Ou bien pas du tout ?*
Ben oui, un peu, mais après ... si il fallait le relire, ben, je pense pas... J'ai vraiment lu parce qu'il fallait que je lise, mais j'ai pas eu de plaisir à le lire !
- 47 *Le personnage ne t'a pas touchée, intriguée suffisamment...*
Non, il m'a ennuyé...
- 48 *C'est certain qu'il y a moins d'action que...*
Ouais, et puis même : il passe ses journées à regarder la télévision, dans la rue... D'accord, on veut bien mais... on fait pas que ça de sa journée... enfin... c'est ennuyant !
- 49 *D'accord. Alors à quoi peut-il servir de lire ?*
Ben... oui à raconter quelque chose... à prendre du plaisir, à s'évader !
- 50 *Que faut-il pour que tu puisses t'évader, prendre du plaisir ?*
Ben, des personnages pas trop cruches... (rire) ben franchement ça dépend... je peux aussi prendre un roman, comme Musso, et m'évader... ou contemporain...
- 51 *« Contemporain ? » parce que Musso ce n'est pas contemporain ?*
Ben, enfin c'est contemporain parce que ça se situe plus dans une période d'aujourd'hui...
- 52 *D'accord. Donc ce qui te plaît dans la lecture, c'est plutôt l'évasion. Tu ne cherches pas à te reconnaître dans les personnages, les situations ou les émotions... ?*
Euh... Quand je lis, je cherche pas forcément à me reconnaître, mais à rencontrer de nouvelles personnes aussi...
- 53 *D'accord...*
Faire de nouvelles rencontres... ça peut sembler bizarre mais...
- 54 *Parles-tu des personnages des romans ou bien des auteurs ?*
Des personnages ! (rire) Ben ça dépend, l'auteur oui, si c'est une autobiographie, mais après enfin... on apprend pas trop de choses sur sa vie en plus... Ben il va coller dans son personnage...
- 55 *Peut-on dire que l'auteur à la même démarche que le lecteur : il quitte sa peau pour aller dans celle de son personnage ?*
Hum hum...ben, c'est ça je pense...
- 56 *Moi je ne sais pas c'est toi l'écrivain ! (rire)*
Écrivain, c'est un bien grand mot !
- 58 *Soit, je plaisante mais plus sérieusement, lorsque tu commençais à écrire, as-tu utilisé cette démarche ?*
Oui, j'étais ailleurs...
- 59 *Donc, les livres ne parlent pas du monde d'aujourd'hui, des difficultés de vivre...*
Non justement, ça sert à s'évader... parce qu'aujourd'hui, quand on voit la vie... c'est quelque chose d'assez déprimant en fait...
- 60 *Je me souviens que tu as déjà eu ce genre de remarques...*
Ben oui !
- 61 *Si l'on fait un bilan des lectures scolaires, qu'en as-tu pensées ? Sur les trois ans ?*
Ben déjà, je trouve ça bien parce que... ben, on force pas les gens à lire mais quand même... Donc je trouve ça bien parce que... ben, on nous oblige à partager et à mettre nos lectures en commun, et ça, je trouve que c'est

- intéressant...
- 62 *D'accord.*
J'ai beaucoup... par exemple, *L'Étranger*, ben c'est autre chose que ce qu'on lisait aussi...
- 63 *As-tu apprécié que l'on te propose d'autres univers ?*
Ça me convient je crois...
- 64 *Certaines de tes lectures scolaires t'ont-elles donné envie de lire d'autres ouvrages des mêmes auteurs par exemple ?*
Ben non, mais pourquoi pas... moi, je lis beaucoup ce qu'il y a au CDI, donc je lis ce que j'ai sous la main... ce qui va me donner envie à un moment donné... voir du nouveau... mais après bon, moi je lis beaucoup donc ça me dérange pas ! [...]
- 65 *D'accord. Alors penses-tu que l'école te fait lire suffisamment ou peut-elle faire plus ?*
Ben moi, ça m'aurait pas dérangé d'en lire plus mais après j'me dis, je pense qu'au niveau du programme... déjà on est juste...et puis, si on avait lu plus, je pense que c'est pas possible à moins de changer les programmes !
- 66 *On peut peut-être faire les programmes à partir de livres... Combien en as-tu lu ?*
Ben, un par an. [...]
- 67 *Et puis en première, Candide ?*
Ben, on a pas eu à le lire en entier, on n'a pas eu le temps... Mais je l'ai lu car je me suis trompée...
- 68 *Et qu'en as-tu pensé ?*
Ben, au début, on se dit qu'est-ce qui se passe ? Il dit tout le temps « c'est pas grave », rien est grave, tout est beau tout va bien. Et puis, il lui arrive plein de malheurs... et puis voilà le pauvre... et lui « non non c'est pas grave... » Et puis à la fin, on se rend compte que... ben tout va tellement bien... ben, en fait, il se fait chier... (rire)
- 69 *Merci pour ta lecture de Candide ! (rire) Donc ce livre vous ne l'avez pas étudié ?*
Non.
- 70 *Dernière question : tu parles des programmes, mais les livres qu'on te donne à lire les rattaches-tu aux questions du programme ?*
Ben non, pas du tout... quand je lis c'est vraiment pour m'évader, pour voir autre chose [...]
Je te remercie.

Fin de l'entretien

Camille

- 1 *Bonjour Camille. [...]Tu lis environ 3 livres par an, c'est cela ?*
Non, je lis plus du tout !
- 2 *Pourquoi ?*
J'ai plus le temps avec les cours et le bac, les CCF...

- 3 *Donc jusqu'à septembre, octobre tu lisais et aujourd'hui c'est terminé ?*
Oui, j'suis trop fatiguée ! [...]
- 4 *Pourtant, tu lisais régulièrement ! Que trouvais-tu dans les livres ?*
Ben, je sais pas... ben, j'aimais bien les histoires réelles en fait !
- 5 *Pourquoi ?*
Ben, j'aime pas du tout les trucs fantastiques, ben du coup, c'est parce que ça c'est vraiment passé... on peut en retirer des leçons... si ça nous arrive, ben, on sait comment faire...
- 6 *Et aujourd'hui, tu n'as plus besoin de leçons ?*
Ben si, mais bon, j'ai pas le temps !
- 7 *Il y a quelque temps, tu partageais tes livres avec ta maman, je crois ?*
Oui !
- 8 *Et, est-ce terminé ?*
Ben des fois, elle me raconte des histoires.
- 9 *Que lit-elle ?*
La même chose que moi !
- 10 *Peux-tu me donner des exemples ?*
Ben, des livres que j'ai déjà dit sur le viol... par exemple, sur une femme musulmane qui se faisait battre... des trucs comme ça ! [...]
- 11 *Donc, tu aimes les histoires, disons, un peu « trash » ?!*
Ouais ! ben, ça fait comprendre que nous notre vie, elle est bien mais y'en a d'autres... ben non !
- 12 *Et ta maman, a-t-elle de nouveaux livres comme ceux-là ?*
Ben ouais, euh... tu sais l'histoire des filles qui se sont fait enfermer là... dans une cave... elle l'a celui-là !
- 13 *Et cela ne te donne-t-il pas envie de le lire ?*
Ben, si un p'tit peu quand même ! (rire) ouais ben celui-là... oui ! [...]
- 14 *T'imagines-tu dans ces situations terribles ?*
Ouais, des fois j'me mets à la place des personnages... comment j'réagirais...
- 15 *Regardes-tu des films du même type ?*
Ben, plutôt des reportages que je regarde sur la vie [...] j'aime bien en fait... tout ce qui est enquêtes et tout ...
- 16 *« Enquêtes » sur des meurtres ?*
Ouais ! mais les vrais !
- 17 *Les vrais meurtres ? Si c'est de la fiction...*
Non j'aime pas du tout ! Genre NCIS, j'aime pas du tout !
- 18 *Pourquoi ?*
Ben j'aime pas... ben ça se voit trop que c'est faux ! On devine tout de suite c'est qui... et tout [...]
- 19 *Et au lycée, te fait-on lire ?*
Ban oui !
- 20 *Qu'en penses-tu ?*
Euh ... c'est trop bizarre ! comme *L'Étranger* !
- 21 *Oui ?*
J'aime pas du tout !

- 22 *Alors pourquoi ?*
Ben il se passe rien !
- 23 *Pourtant, il perd sa mère, il y a un meurtre...*
Ouais, mais déjà on sait qu'c'est faux... ouais en fait, c'est trop irréaliste !
tout ce qui lui arrive... ça s'peut pas !
- 24 *Alors qu'elle idée a eu Camus d'écrire une histoire pareille ?!*
Ben, pour faire réagir ... ben, (silence) je sais plus, mais j'ai appris !
- 25 *Oui, mais ici on s'en fiche de ce que tu as appris ! Toi, qu'en penses-tu ?*
Moi ça m'a rien fait... juste quand on a commencé à étudier j'ai compris
qu'il voulait... ben faire réagir...
- 26 *D'accord et faire réagir sur quoi ? N'est-ce pas aussi une « leçon » ?*
Ben si un peu quand même ... ben c'est pour ça que j'ai bien aimé quand
même quand on a détaillé... Parce que quand j'ai lu, ben, j'ai pas compris !
- 27 *En fait, le retour sur l'œuvre en classe t'a permis d'apprécier un peu mieux ?*
Ouais, de comprendre mieux !
- 28 *De comprendre quoi ?*
Ben si ! C'est un truc après la vie... ben je sais pas ... je sais plus...
- 29 *D'accord, ce n'est pas grave... et les autres livres que l'on t'a donné à l'école
avaient-ils eux aussi des sortes de messages ?*
Non ! Ben par exemple *Pauline*... j'ai pas aimé celui-là... Mais y avait rien
derrière !
- 30 *Il n'y a rien derrière ?*
Non ... j'aime pas du tout !
- 31 *Pourtant, elle est enterrée vivante par son mari, elle fuit...*
Non non, j'aime pas du tout ...
- 32 *D'accord, et qu'as-tu lu d'autres ?*
Ben je sais plus... y'a un film qui sort là...
- 33 *Oui, c'est L'Écume des jours.*
Ouais !
- 34 *Qu'en as-tu pensé ?*
Ben, trop bizarre !
- 35 *Pourquoi ?*
J'ai pas trop ... compris le rapport ! [...]
- 36 *As-tu quand même réussi à comprendre quelques petites choses ?*
Non !
- 37 *Tu n'iras pas voir le film !*
Ah non !
- 38 *Mais pourquoi te fait-on lire à l'école d'après toi ?*
Ben, pour apprendre des choses !
- 39 *D'accord, quelles choses ?*
Ben décrypter un livre... euh... voir ce qu'il y a derrière...
- 40 *Lorsqu'on lit un livre il peut donc y avoir quelque chose derrière ?*
Ben oui ... y'en a !
- 41 *Ce ne sont pas tous les livres ?*
Non. Y'en a ben il y a pas de leçons, c'est juste pour divertir ! [...]

- 42 *As-tu des projets de lecture pour la suite ?*
Ben non ! [...]
- 43 *As-tu quelque chose à ajouter ? Ou envie de dire quelque chose ?*
Non, ça va !
Bien, je te remercie.

Fin de l'entretien

Julie

- 1 *Bonjour Julie [...] Alors je n'ai pas ton autobiographie de lecteur. À combien estimes-tu le nombre de livre que tu lis par an ?*
Ben, là maintenant, ça a baissé parce que j'ai moins le temps maintenant !
- 2 *Pourquoi ?*
Ben, j'ai du travail déjà ! Et j'sais pas, j'arrive moins à lire. J'arrive pas à me plonger dedans...
- 3 *Que lis-tu précisément ?*
Ben, en ce moment, c'est surtout des revues, parce que j'ai moins le temps. Mais sinon, ben, c'est souvent du Musso ou Lévy.
- 4 *Les derniers par exemple tu les as lus ?*
Ben non, j'attends un peu pour les lire qu'ils soient sorti en... plus petits... [...]
- 5 *Que trouves-tu dans ces livres qui t'intéresse particulièrement ?*
Ben, les histoires d'amour surtout... Ben du coup, ça ressemble à des histoires vraies donc... voilà !
- 6 *D'accord. Et ne peut-on trouver cela dans d'autres livres, même si on ne s'y attend pas ?*
Ben si, déjà avec des livres un peu fantastiques... Mais du coup, ça se rapproche pas trop de la réalité... Enfin, y'a des trucs qui se rapprochent mais... je sais pas quoi vous dire !
- 7 *Peux-tu prendre un exemple de livre ?*
Ben, je sais plus... Y'avait un livre, c'est *Marquée*, je l'ai lu plusieurs fois mais... c'était une école de vampires en gros, mais je me souviens plus trop...
- 8 *N'est-ce pas un livre que tu as en commun avec Anaïs ?*
Oui, elle l'a lu aussi ! [...]
- 9 *D'accord. Dans Musso et Lévy, t'identifies-tu aux personnages ?*
Ouais des fois... ça dépend des choses que j'ai vécues aussi, mais si j'suis vraiment dans l'histoire... Ben, j'fais comme si j'étais le personnage en fait...
- 10 *Alors précisément, est-ce l'histoire d'amour qui te plaît ou bien autre chose ?*
Ben, l'ensemble. En fait, y'a pas qu'une histoire d'amour, il y a une histoire et à côté, ben, y' a une histoire d'amour...
- 11 *Peux-tu me donner un exemple de livre qui t'a vraiment marquée ?*
Ben ouais, c'était celui de Musso... c'était... euh... *La Fille de papier*. Ben,

- en fait, au début t'es dans l'histoire et puis vers la fin, ben, tu te rends compte que ce que tu as lu avant, ben, c'est pas du vrai en fait...
- 12 *C'est ce qui t'a plu ?*
Ben ouais. Le fait de croire un truc et à la fin de te rendre compte...
- 13 *Et pourquoi ?*
Ben je sais pas. Ben, parce que souvent, dans les livres, on peut s'attendre à la fin... On peut deviner ce qui va se passer et là du coup ça remettait tout en question et ça, j'ai bien aimé.
- 14 *D'accord. As-tu lu d'autres livres comme celui-là, qui te surprenaient ?*
Ben, je me souviens que celui-là.
- 15 *Et cette année, qu'as-tu lu pour l'école ?*
Euh... *L'Étranger*...
- 16 *Qui est l'auteur ?*
Euh... je sais plus... (rire)
- 17 *Et qu'en as-tu pensé ?*
Ben, pas terrible...
- 18 *Alors qu'est-ce qui n'était pas terrible ?*
Ben, déjà au niveau de l'histoire, c'était... Le personnage, il est un peu bizarre... ben, déjà les phrases elles étaient toutes petites et tout...
- 19 *Tu préfères les phrases longues ?*
Ouais ! Ben, c'est direct enfin... une histoire racontée normalement quoi !
- 20 *Tu trouves qu'il est direct ?*
Oui. Ben, il dit des phrases... ben, je sais pas comment dire ...
- 21 *Y a-t-il des phrases qui t'ont marquée ?*
Non, je crois pas...
- 22 *L'as-tu lu seule chez toi ou bien en classe ?*
Chez moi.
- 23 *As-tu réussi à le lire sans problème ?*
Ben, ouais j'ai réussi. Ben du coup, je lisais par petites parties...
- 24 *Es-tu allée au bout quand même ?*
Oui !
- 25 *Alors le personnage est étrange c'est vrai, le cours t'a-t-aidé à comprendre pourquoi il est étrange, pourquoi les phrases sont courtes ?*
Ouais un peu. Mais on a vu que vers la fin, il va changer... Ben vers la fin, il parle mieux et il ressent les choses... déjà je préfère !
- 26 *Tu dis « il ressent les choses », penses-tu que c'est pour cela qu'il « parle mieux » ?*
Ouais.
- 27 *Pourquoi ?*
Ben... Je sais pas trop, c'est comme si... Ben, il ressent rien donc... il peut rien ressortir !
- 28 *Et cela t'a-t-il questionné sur les raisons de l'écrivain de créer un tel personnage, sans émotion ?*
Ben non ! [...]
- 29 *Penses-tu que l'école te propose assez de livres à lire ?*
Il devrait peut-être en donner un peu plus... Enfin à chaque fois, c'est des livres un peu ... c'est un peu bizarre !

- 30 *Et que penses-tu que l'on devrait te proposer ?*
Ben, plus des livres... normaux... (rire)
- 31 *D'accord et qu'est-ce qu'un livre « normal » ?*
Ben, comme Lévy un peu, qui se rapproche un peu de la vie réelle... ou même... mieux raconté... enfin sans trop de complications...
- 32 *D'accord ! (rire) tu trouves que ce que l'on te propose est un peu compliqué ?!*
Ben, c'est toujours un peu...
- 33 *Et te souviens-tu des livres que l'on t'a proposés les autres années ?*
Y'avait *L'Écume des jours*. J'ai pas aimé. Et y' avait... je sais plus ! Mais celui-là j'ai pas aimé...
- 34 *Pourquoi ?*
Ben, parce que c'était... Je sais plus comment c'était le nom... c'est pas une métaphore mais... il dit pas la réalité en fait... Du coup, au début j'avais vraiment du mal...
- 35 *Quelle comparaison par exemple ou quelle métaphore ?*
Ben, en fait, la fille elle a un cancer et il parle de nénuphar qui pousse dans son ventre... Et du coup, on comprend pas ! Mais on se dit, c'est quand même bizarre !
- 36 *Te fallait-il l'explication du professeur ?*
Ouais.
- 37 *Et finalement pour L'Étranger, fallait-il aussi l'aide du professeur ?*
Ben, un peu oui ! [...]
- 38 *Et pour toi à quoi sert-il de lire ?*
Ben, avoir euh... Ben découvrir autre chose et... ben, voir autre chose, mais par l'imagination !
- 39 *D'accord. C'est vrai que l'imagination est importante pour toi, depuis le début.*
Ouais !
- 40 *Mais est-ce que la littérature sert à développer ton imagination ou est-ce le plaisir de l'imaginaire qui te fait lire ?*
Ben, plus le plaisir...
- 41 *L'imagination fait partie de ton plaisir, c'est cela ?*
Ben des fois, c'est pareil quand on va raconter à une amie une partie du livre par exemple, ben, on va pas forcément ressortir les choses pareil donc... c'est ça qu'est marrant en même temps ! Ben de voir que toi, t'as imaginé pas du tout pareil ! [...]
- 42 *Avec qui en parles-tu ?*
Ben, ma mère des fois, mais elle a plus le temps !
- 43 *As-tu une bibliothèque chez toi ?*
Euh, ben oui, j'dois avoir... quelques-uns !
- 44 *Gardes-tu tes livres...*
Ouais.
- 45 *Et les relis-tu ?*
Ben, j'essaie des fois, quand j'ai pas de nouveau... Mais bon, à chaque fois j'me souviens un peu... alors j'aime moins ! [...]
- Je te remercie.*

Fin de l'entretien

L i s a

- 1 *Bonjour lisa, quelque chose m'a beaucoup intéressée dans les enquêtes : tu te considères toujours comme non-lectrice et pourtant tu lis des mangas.*
Non, plus maintenant, j'ai arrêté !
- 2 *Comment cela ? Tu ne lis plus de mangas ? Pourquoi ?*
Ben, je sais pas, ça m'intéresse plus ! Je sais pas, j'ai pas l'temps ...
- 3 *Pourquoi ?*
Ben là, c'est surtout le bac ! [...] Je sais pas, j'ai plus envie de lire.
- 4 *Qu'est-ce qui t'a fait passer l'envie de lire ? Car avant tu me semblais passionnée !*
Ben, avant j'aimais bien, mais bon, je sais pas. C'est un peu du jour au lendemain en fait. Avant des fois, j'en lisais même plusieurs par jour. Mais bon au bout d'un moment... j'm'en suis lassée...
- 5 *As-tu terminé les séries commencées ou as-tu tout laissé en plan ?*
Ben ça dépend, certaines j'ai finie mais pas tout !
- 6 *D'accord ! Et tu lisais des romans aussi, des romans de guerre me semble-t-il ? As-tu aussi arrêté ?*
Ah ! Je lis plus rien...
- 7 *Et pour l'école, qu'as-tu lu ?*
Euh ! *Frankenstein* je crois... Ou c'était l'an dernier ?
- 8 *Oui, je crois plutôt et cette année ?*
Je sais plus le titre !
- 9 *De quoi cela parlait-il ? L'as-tu lu déjà ?!*
Oui j'l'avais lu. Mais j'me souviens plus ! [...]
- 10 *Et chez toi ?*
Ben non, mon frère, il est parti et mes parents, ils lisent jamais... enfin si quand j'étais petite, y'en avait pas mal. Enfin, des livres de petits quoi... maintenant ben, y'a l'ordinateur...
- 11 *Et alors, lire sur écran ?*
Oh ! Non, même pas !
- 12 *Si tu avais un I-book, tu ne penses pas que cela te donnerait envie de lire ?*
Ah, pas du tout !
- 13 *Pas du tout ?!*
Non.
- 14 *Bon (rire) et avec tes amis tu échangeais les livres il me semble ...*
Ouais... mais non !
- 15 *Elles ne lisent plus non plus ?*
Ah si ! Même dans la classe mes amies elles lisent...
- 16 *Et lorsqu'elles parlent des livres, cela ne te fait-il pas envie ?*
Non.
- 17 *Et pour t'endormir, comment fais-tu sans livre ?*
Ah, pour m'endormir je téléphone et après ben, télé, les ordi...
- 18 *As-tu la télé dans ta chambre pour t'endormir ?*
Ben, assez rarement la télé, mais ouais, des fois...
- 19 *D'accord, donc le livre que tu as lu pour l'école c'est L'Étranger, non?*

- 20 Ouais, je crois.
De quoi parlait ce livre ?
 Euh, je m'en souviens vaguement... Je me souviens que le personnage était un peu étrange mais... Au début, j'avais vraiment du mal à accrocher... Je voyais vraiment pas où ça allait... Même à la fin, je voyais pas trop...
- 21 *Tu n'as pas trop saisi...*
 Non, franchement... J'ai eu du mal à continuer !
- 22 *L'avez-vous lu seul à la maison ou bien en classe ?*
 À la maison.
- 23 *Et ensuite, reprenez-vous des extraits en classe ?*
 Ouais.
- 24 *Et as-tu réussi quand même à le terminer ?*
 Ben ouais, j'l'ai lu en une après-midi... Mais j'avais du mal à me mettre dedans [...]
- 25 *D'accord et penses-tu qu'on t'a proposé assez de livres ? Penses-tu qu'on aurait pu t'en proposer davantage ?*
 Ben... peut-être... enfin... *L'Étranger* déjà je l'ai pas du tout trouvé intéressant alors si c'est du même genre ! [...]
- 26 *Que s'est-il passé lorsque tu as lu *L'Étranger* ?*
 (Silence)
- 27 *À part l'ennuie ?!*
 Ben, au fur et à mesure, en avançant, ben, je pensais qu'il se passerait quand même quelque chose !
- 28 *D'accord.*
 Parce que au début, c'est quand même vraiment... Et après, quand il tue quelqu'un c'est vraiment... c'est vraiment... J'ai vraiment rien compris en fait !
- 29 *D'accord. Et le cours ne t'a-t-il pas aidé ?*
 Ben, si un p'tit peu... Mais bon, déjà comme le livre ne m'intéressait pas, ben, on va dire que j'ai pas trop suivi le cours !
- 30 *D'accord, donc tu as même décroché du cours !*
 Ouais.
- 31 *Penses-tu que tu liras plus tard ? Une fois que tu auras passé ton bac...*
 Non... Ben p'tet, si y'a un bouquin qui m'intéresse ben, j'le lirai mais [...]
- 32 *Alors peux-tu me dire pour toi, à quoi sert-il de lire ?*
 Ben, pas à grand-chose ! Je sais que ça pourrait m'aider, ça m'apporterait des choses, mais voilà, j'arrive pas à m'y mettre !
- 33 *D'accord et qu'est-ce que ça pourrait apporter ?*
 Pour moi ?
- 34 *Oui.*
 Ben, je sais que mes amies, elles ont plus de culture, elles ont ...
- 35 *Tu penses que cela apporte de la culture ?*
 Ouais, ça et de l'imagination [...]
 Je te remercie.

Fin de l'entretien

- 1 *Bonjour Sofia, je suis ravie de te voir ! Dis-moi, tu t'estimes toujours non-lectrice d'après l'enquête, c'est bien cela ?*
 Ouais, je lis pas, enfin des magazines !
- 2 *Pas du tout de romans ?*
 Ben non.
- 3 *Pourquoi ?*
 Ben, je sais pas, j'ai pas le temps !
- 4 *Pourquoi ?*
 Ben, après l'école je travaille, alors après, j'ai pas le temps ! [...]
- 5 *Et pour l'école as-tu lu quelque chose cette année ?*
 Ben vite fait, les extraits du livre de Meursault.
- 6 *Tu ne l'as pas lu entièrement, est-ce que c'était trop dur ?*
 Ben non, mais comme on l'avait fait en cours avec les extraits... ben, j'vois pas l'intérêt de recommencer !
- 7 *Tu ne devais pas le lire avant ?*
 Ben oui ! Mais bon, j'avais la flemme !
- 8 *D'accord, mais je crois que tu avais déjà fait cela l'an dernier, non ?*
 Oui, c'est vrai. (rire)
- 9 *Et qu'as-tu pensé de ce livre ?*
 Ben franchement, c'était bien. J'ai bien aimé le livre quand même parce que il y a... en fait, il change au cours du livre. Au début, ben il sait qu'il va mourir mais il sait pas ce qu'il y a après, alors il s'en fout de la vie ; alors qu'après grâce à quelque chose et à son entourage, ben ça lui permet de changer de point de vue de la vie.
- 10 *C'est donc l'évolution du personnage qui t'a plus ? Trouves-tu qu'il a bien évolué ?*
 Ouais.
- 11 *Grace à quoi ? Peux-tu m'expliquer ?*
 Ben en fait, au début, quand il apprend la mort de sa mère... ben il s'en fiche un peu et il ressent pas grand-chose. Ben voilà, pour lui il sait pas ce qu'il y a après la mort alors il s'en fiche. Mais après, ben quand il voit le prêtre et qu'il le met en colère, ben il a commencé à réaliser certaines choses ... ben, qu'il pensait pas.
- 12 *Penses-tu que le prêtre l'a aidé ?*
 Ben il l'a secoué quand même un p'tit peu. Il l'a aidé à réfléchir. Sans le prêtre il aurait pas réagi comme ça, ben je pense qu'il aurait pas Il aurait pas obtenu ce résultat !
- 13 *D'accord. Et comment est-il à la fin ? (silence) au début tu dis qu'il s'en fiche de sa mère... et à la fin ?*
 Ben ...en fait il réalise un p'tit peu. Ben en fait la mort c'est... je sais pas comment expliquer. Dans la vie, ben il était sûr que tout le monde allait vers la mort... qu'on peut pas y échapper...et donc on peut pas vraiment s'attacher à la vie même si il sait que c'est quelque chose de précieux et de rare. Il est sûr de ça, mais il est pas sûr de ce qu'il y avait après. Et ben, après il commençait à douter un p'tit peu parce que il était... je sais pas comment dire ...Dans toute sa vie il était pas sûr de ça...tandis qu'après, ben il commence à savoir... ben ce qui allait lui arriver ...

- 14 *Qu'allait-il lui arriver ?*
Ben, après la mort ?
- 15 *Je ne sais pas...*
Ben je sais pas, non après la mort il était pas sûr, justement, de ce qu'il y avait après la mort.
- 16 *De quoi est-il sûr alors ?*
Ben que tout le monde va mourir ... et qu'on peut pas échapper à la mort !
- 17 *Avant il croit qu'il peut y échapper ?*
Ben non ... (rire) en fait ben, tout au long de sa vie il sait qu'il va mourir et que la vie c'est quelque chose de rare mais il en profite pas puisqu'il va mourir ! Et de toute façon tout le monde va mourir à un moment donné. Et il a jamais compris ce qui arrivait après la mort. Alors que quand le prêtre il vient le voir et il lui dit « tu vas mourir maintenant » et là ben, il sait pas ce qui va se passer après, ben là il commence à réfléchir, ça va là ?!
- 18 *Oui ne t'inquiète pas, j'insiste pour ne pas trahir tes paroles.*
D'accord... (rire)
- 19 *Ce changement te semble être le plus important du livre...*
Oui !
- 20 *Je crois que tu n'aimais pas trop les livres qui faisaient rêver ; mais celui-là tu l'as aimé pourquoi ?*
Ouais, ben, il est un peu plus dans la réalité parce qu'on rencontre tous les jours des gens comme ça. Ils ont pas vraiment l'envie de vivre qui s'en foutent et voilà ! par exemple une personne, elle sait qu'elle va mourir, ben après elle va souffrir ! ben voilà, elle se dit moi j'm'en fout de la vie et après elle va mourir et ça va s'arrêter là. Mais il y a des autres personnes qui croient qu'il y a quelque chose après la vie, ben voilà ! [...]
- 21 *Et cela t'a-t-il donné envie d'en lire d'autres ?*
Ben ouais, peut-être... j'aime bien en fait quand ça correspond à notre vie de tous les jours et que ça nous permet d'évoluer. C'est pour ça j'aime pas quand c'est pas réel.
- 22 *Pourtant c'est une fiction !*
Oui, c'est clair mais, je sais pas comment dire... ça peut arriver... même si c'est une fiction ben... y'a certaines personnes qui sont dans le même cas que lui. On renie pas ses origines et puis voilà quoi. Par exemple moi qui suis pas vraiment italienne, je suis marocaine, et puis je vis en France, c'est vraiment... ben... je sais en fait mes racines, je suis sûre de certaines choses et je sais très bien s'qui va arriver après.
- 23 *D'accord. Tu parles de la mort là ?*
Ben oui !
- 24 *Tu intègres alors le discours religieux.*
Oui.
- 25 *C'est ce qui fait que tu te sens assez proche de Meursault à la fin du livre, c'est ce que tu sembles dire ?*
Oui voilà.
- 26 *Et ce livre t'a fait prendre conscience de cela ou bien tu le savais avant ?*
Non, je savais avant mais quand même quand on lit des trucs comme ça, ben ça nous fait encore plus nous attacher à nos origines... ben, quand on change de pays et qu'on n'est plus dans notre pays d'origine ben ...ça nous fait revenir.

- 27 *Mais tu ne l'as pas lu ?!*
Ouais mais en même temps ...
- 28 *Cela te donne-t-il envie de le lire quand même ?*
Non pas vraiment ... maintenant que je connais le livre, ben ça sert pas à grand-chose.
- 29 *As-tu de l'émotion ou des sentiments pour ce personnage ?*
Ben ouais, parce que finalement il savait pas ce qu'il voulait vraiment. D'accord, il attend vraiment la mort, c'est vrai...mais si il y a la vie, c'est qu'il y a une raison, il faut pas attendre en faisant rien quand même ! ben, moi si ma mère elle meurt, ben je pense pas à mon travail, je pense comment je vais faire pour la voir... je pense à l'organisation des funérailles ... et puis même quand une personne elle parle ben, je fais pas l'esquive.... Je vais quand même être une bonne personne c'est-à-dire que je vais parler avec toi.
- 30 *Il semble t'avoir agacé ce personnage, non ?*
Oui, un peu ouais.
- 31 *Penses-tu que l'école te donne assez de livres à lire ?*
Oui déjà trop ! (rire)
- 32 *Un ou deux par an suffisent selon toi ?*
Ben ouais, deux je crois. .. c'est déjà bien.
- 33 *Quel est le deuxième ?*
Ben franchement je sais plus, c'était en début d'année...
- 34 *Il n'empêche que c'est l'école qui te propose un livre qui t'a plu, il y aurait pu en avoir d'autres...*
Ouais mais en fait... je sais pas comment expliquer ... on est dans une école laïque : on peut pas vraiment donner notre opinion sur ça... on peut pas vraiment débattre et proposer des trucs plus personnels. On peut pas vraiment débattre de certaines choses donc, au final ça va pas servir à grand-chose ! [...]
- 35 *Enfinement ce qui t'intéresse, c'est débattre de la manière dont toi tu ressens le livre, même si c'est religieux... et tu sens que ce n'est pas possible à l'école ?*
Ben ouais, c'est vrai que le prof et puis même les élèves ils n'ont pas vraiment droit de dire certaines choses... Mais je pense que chacun peut avoir un point de vue religieux et on dit rien à personne, après chacun peut avoir ses choix de vie.
- 36 *Et penses-tu que selon tes choix de vie, tu vas lire de la même manière ce livre ?*
Non différemment. Ben déjà, comment moi je le vois et le prof et les autres élèves, c'est différent.
Et comment le professeur le voyait-il ?
- 37 *Ben il le voyait... je sais pas comment dire... il croyait pas que il y avait vraiment quelque chose après la mort... Alors...comme moi je sais qu'il y aura quelque chose après la mort....alors moi je le voyais d'une certaine façon.*
Et comment connais-tu l'opinion du professeur ?
- 38 *Il l'a à moitié dit... et puis après il nous a stoppées aussi ... (rire)*
- 39 *Tu as ressenti toutes ces questions dans ce livre ?*
Ouais mais il nous laisse imaginer ce qu'il y a après, il dit pas vraiment qu'est-ce qu'il y a, il nous laisse imaginer si il y a une fin, si il y aura une autre vie après donc....ça nous laisse donner notre propre avis ! [...]

- 40 *D'accord. Et si je te demande à quoi sert-il de lire ?*
Ben quand même, à donner notre propre avis sur certaines choses... Ben y'a des livres qui, quand même, nous aident à changer notre point de vue de la vie. Ça dépend en fait des livres ! [...]
- 41 *Et ce que tu penses des livres, c'est par rapport à ce qu'on dit chez toi ? À l'école ? Ou bien est-ce ton expérience ?*
Ben, c'est mon père en fait ... « il faut lire.. » C'est vrai qu'il y a des livres intéressants, c'est quand même mieux que la télé qui vous impose un point de vue culturel, politique ou quoi que ce soit... alors qu'avec le livre personne nous impose et on peut réfléchir nous-mêmes, y'a personne qui nous travaille la tête !
- 42 *D'accord, finalement tu fais ce que tu veux des éléments que tu trouves dans les livres...*
Voilà. Ben c'est quand même « la télé, la vérité »...ils donnent leur propre avis et en fait les gens ils ont tendance à suivre cet avis-là, tandis que le livre ben toute personne peut imaginer quoi que ce soit de ce livre et se faire une opinion. Personne peut lui dire c'est juste, c'est pas juste. [...]
- 43 *As-tu envie de lire plus tard ?*
Franchement si j'avais le temps... ouais je lirai.
Très bien [...] je te remercie.

Fin de l'entretien

Annexes V : Les autobiographies de lecteurs.

Présentation

Pour la transcription des autobiographies de lecteurs nous avons respecté l'orthographe et la structure des textes des élèves. Celles-ci sont rétablies dans le corps du texte de la thèse afin d'en faciliter la lecture. Des noms des villes et des écoles évoquées nous n'avons gardé que l'initiale.

Les parties de commentaire correspondent aux passages grisés.

A. Première année

1. Élèves de vente

Florian

Moi, c'est Florian, j'ai appris à lire en CP à l'âge de 6 ans à l'école primaire de V. J'ai tout de suite sut que j'allais détester ceci et j'avais entierement raison. Je déteste lire, je lis juste le journal, les actus sur le football. En faite je lis mais je ne peux pas lire de roman, les bandes dessinés sa peux aller, je suis le contraire de ma sœur quand je la voit lire des romans de 700 pages sa me dégoute.

La lecture commence précisément avec l'apprentissage, qui est douloureux. Florian s'affirme comme non-lecteur avec violence et en négatif : il est « le contraire de ». On peut mettre en lien cet apprentissage sans doute difficile et ce dégoût. Voir aussi la question fille/garçon.

Julien

Ce que j'aime lire sont les mangas et les bandes dessinés. J'ai commencé à lire des mangas à l'age de 10 ans. Je lis comme mangas Naruto, One Piece et full métal achemist.

J'aime aussi lire des bandes dessinées comme Michel Vaillant.

Ce qui m'a attiré à lire des mangas sont que certains mangas sont marrant à lire dons le héros de ce manga est drôle.

J'ai lu des livres durant ma scolarité au collège et à l'école primaire comme l'œil du loup pendant ma

Autobiographie très descriptive qui ne laisse pas vraiment paraître les raisons de son goût pour les mangas, si ce n'est qu'ils peuvent être « marrants ».

L'écriture montre des difficultés d'expressions.

L'école est présente mais ne semble pas jouer de rôle important.

scolarité au collège.

J'ai beaucoup de mangas dont aussi je dessine un peu de manga. J'aime aussi lire des magazines d'automobile, de moto et de manga.

Je lis aussi des comics.

Mégane

Il m'arrive de lire des romans comme stupeur et tremblement de Amélie Nothomb qui ne m'a pas spécialement plut car les roman d'Amélie Nothomb j'ai du mal a rentré dans l'histoire. La plupart du temps je lis des magazine le plus souvent closer j'aime tous ce qui est people et news. J'ai commencer a vrement lire a partir de la fin de 5^e j'ai commencer un livre qui m'a plut ce qui m'a donné l'envie d'en lire encore meme si il y en a eu quelques uns qui m'ont déplut. En troisième j'ai pu lire une pièce de théâtre Antigone et le fait que sa soit pratiquement que du dialogue m'ait plut.

Lectrice qui n'aime pas beaucoup lire manifestement car elle parle des livres qui ne lui plaisent pas. La lecture semble un accident, une activité pratiquée à l'occasion.

Paradoxalement, elle a envie de lire, elle sait qu'elle peut y prendre plaisir, parfois. Cela reste très imprécis. Elle ne sait peut-être pas trouver les œuvres qui lui correspondent.

Quentin

je ne suis pas un très grand lecteur mais parfois j'aime bien lire. Mes livres préféré sont policier ou fantastique. J'ai lu tout les Pagnol qui sont des

Il commence par une phrase négative et différencie la quantité de livres lus et le goût

autobiographies de sa vie. J'ai lu Shakespeare Othello qui est un livre fantastique, ainsi que roméo et juliette en poquette. Mon livre préféré est créature contre créateur et le journal d'Anne Frank.

de lire. Puis il donne une profusion de références scolaires. Ce qui en fait un cas rare !

Peut-être tente-t-il de répondre à la demande qu'il imagine être la mienne ?

Il affirme aussi ses goûts et ses préférences, pour « le policier » par exemple.

Théo

Bonjour, je m'appelle Théo J vous ne me connaissez pas encore c'est normal mais voulez-vous me connaître ? bien sur que oui ! alors lisez attentivement mon histoire.

Je me suis réveiller un beau matin au moi de mais un 1. mais 19.., il me semble il faisait beau les oiseaux chantait. Mais un jours ma vie c'est compliqué car il y a eu l'école.

Je suis arrivé en CP a L. ou j'ai louper mon année et donc du redoubler.

J'ai refait mon CP a V. ou la tout a bien marcher puis on a eménager la ba c'est une très belle ville. Puis je suis aller au collège H jusqu'en 4^e car ma 3^e je l'est fait a C. (un LP) et j'ai passé mon brevet que j'ai eu.

Et j'ai atérie ici ou j'espère passé d'exellente années.

Théo n'aborde pas du tout le sujet de la lecture : soit il n'a pas compris la consigne, soit il tente de se positionner comme un élève atypique, ce qu'il est. La lecture est donc un aspect très secondaire pour lui mais sans doute fait-il le lien entre l'autobiographie de lecteur et sa position d'élève en difficulté dès le CP, à l'apprentissage de la lecture.

Pourtant, il semble positif et tient manifestement à être identifié. Il attire l'attention en interpellant

son lecteur.

Yelin

L'histoire avec les livres continue moyennement.

Je n'aime pas trop lire.

*Je préfère les romans, mais pas très gros, moyen quoi
et j'aime aussi les BD.*

Autobiographie laconique.
Pense-t-elle n'avoir rien
d'intéressant à dire ?

2. Élèves de secrétariat

Anaïs

C'est ma meilleure amie en 5^e qui m'a donnée goût à la lecture, si bien que sa en ai devenue une drogue. J'aime bien lire et partager. Quand je lis je m'identifie facilement au personnage principale si bien que sa me permet de vivre des aventures que je n'aurais jamais pu vivre. Je suis aussi très curieuse, et la lecture me permet d'apprendre, de nouvelles cultures, des mythes et des légendes. Sa me permet aussi de me mettre à la place de quelqu'un d'autre et de le comprendre. Ce qui est très pratique dans la vie réel.

Je n'aime pas lire les BD, avant quand j'étais plus jeune, j'en lisait plein. Mais maintenant quand j'ouvre une BD, j'ai la tête qui tourne si bien que je n'en lis plus. Je ne lis n'y magazines n'y journaux, je ne sais pas vraiment pourquoi, sa ne m'a jamais attirée.

Lecture est liée au partage de différentes manières : échange d'ouvrages, partage sur les œuvres, compréhension de l'autre.

Elle expérimente et comprend les pouvoirs de la lecture : ouverture à l'autre, leçons de vie.

La lecture est apprentissage et connaissances.

Elle est aussi évocation de soi.

C'est une lectrice de romans exclusivement.

Camille

J'aime bien lire ça dépend de quel type de livre ces, les histoire vrai comme (mon père ma fait 5 enfants ou j'ai été brûlé vive...)

Je n'aime pas les histoire de sciences fictions. je lie dans le métro ou le bus et quand je n'arrive pas à dormir. Je lie les résumé et je regarde la couverture ou les images qui y a dedans pour voir si ce livre est bien. De temps en temps je lie des magazines de modes. Ce

Lectrice d'histoires vraies.

Ses goûts sont très affirmés. Elle a une préférence pour les histoires violentes, semble-t-il. Confusion entre le livre d'actions et l'histoire vraie qui sont mis en lien avec le livre de

que je préfère c'est les livres d'actions (la petite tailleuse chinoise)

Dai Sijie, qui n'est ni l'un ni l'autre !

Julie

Je lis des romans (la plupart du temps) ça m'arrive de lire des revues quand il y a des sujets qui m'intéressent, mais c'est principalement des romans. Souvent des romans pour ados. Je lis beaucoup parce que j'aime me mettre dans la peau des personnages de l'histoire, j'aime voir leurs points de vue par rapport aux choses de la vie. (car je préfère lire des livres dont l'histoire est réaliste, par exemple, des aventures/histoires qui peuvent arriver dans la vraie vie). Je lis dès que je peux ou que j'ai du temps, et tous les soirs avant de dormir, je suis obligé de lire ; parce que ça fait du bien de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre, de vivre la vie de quelqu'un d'autres. En faite les livre c'est comme les films mais en mieux, parce qu'on ne vous impose pas les images, c'est vous qui les choisissez. (ça travaille beaucoup l'imagination ; une fois je ne sais plus pourquoi, des images me sont venues, je pensais que c'était un film auquel je pensais, et en faite, c'était à un livre que j'avais lu).

Je lis souvent des histoires d'amour, parfois des histoires plus différentes, mais qui concernent toujours des ados, ou des trucs de la vraie vie.

Exemple : « Moka » de T. de Rosney (je crois)/boomerang/ toi et moi a jamais/ je suis ta nuit, etc...

Elle entre directement dans son actualité sans retour sur son histoire personnelle. Elle vit par procuration et prend les personnages pour des personnes qui pensent et examinent le monde, elle entre donc dans une sorte de dialogue avec eux. Affirmation du genre : histoires réalistes. Et du moment de la lecture. La lecture est évasion de soi et création d'une vie intérieure fécondée par l'imaginaire.

L'identification ici est moteur de la lecture.

Affirmation de ses goûts par une série d'exemples conformes à ce qu'elle annonce.

Lisa

Il y a des livres que j'aime beaucoup comme les mangas ou certains romans qui peuvent être très diverse. Je n'aime pas vraiment lire car je trouve sa souvent ennuyeux sauf certaine exception. J'ai beaucoup de mal des romans qui me plaise donc je me fais souvent bien conseiller par des amis. Certains roman sont passionnant, je lis souvent des livres qui sont sortie en film comme par exemple Eragon pour connaitre la suite de l'histoire. Les romans que j'aime le plus sont Harry Potter, et Jacquou le Croquant qui tous deux des films ; sans oublier le seigneur des anneaux que j'ai trouvé dur a lire.

Paradoxe d'une lectrice qui n'aime pas lire !

Pourtant ses choix sont assez atypiques : les genres et les livres cités sont en effet assez masculins. C'est une lectrice de mangas. La relation films et livres est intéressante, ils semblent complémentaires.

L'intérêt est donc dans l'histoire et l'enchaînement des événements. Trois œuvres citées sont des séries.

Meryem

J'aime bien lire des romans, poèmes, parole de chanson, puis l'horoscope dans le journal. Défois je lis le journal pour voir ce qu'il se passe dans la vie.

Je lis quand je m'ennuis.

Je lis pas souvent.

Je lis les messages que j'ai reçue dans msn, facebook.

J'aime bien lire les poèmes que je fais moi-même.

La lecture est prise au sens large : des romans aux messages internet.

La forme du texte peut aller dans le sens de son goût pour les poèmes.

Sofia

J'aime pas trop lire, je préfère regarder des film. Mais quand je lis un beau livre qui m'intéresse qui me fait entrer dans l'histoire ben j'aime.

Quand je lis, souvent je m'imagine l'histoire dans ma tête et c'est presque toujours moi le personnage principale. Je kif lire des histoires d'amour, je juge un livre à partir de son titre, même s'il faudrait pas. La dernier fois que j'ai lue un livre en entier c'est il y a deux ans il s'appelait « 3 mètre dessus le ciel ». j'ai trop aimé ce livre car il y avait des détails mais pas trop, c'était un livre qui m'as particulièrement attiré ; la façon avec laquelle l'histoire était présenté était selon moi fantastique. En ce moment je lis plus beaucoup, que le journal de métro, l'horoscope et des texte au lycée.

J'aime pas trop lire parce que comme j'ai déjà dit, souvent je me fait des films et je rêve trop, alors que je devrai pas vue que la réalité c'est carément différent (comme je dis « pas trop rêver car ça fait beaucoup espérer) en tout cas je lis les magasins aussi.

Paradoxe : elle n'aime pas lire mais peut y prendre plaisir.

Identification comme moteur de la lecture et choix d'un genre particulier.

Elle semble soucieuse des attentes scolaires (« il ne faudrait pas »).

Dernière lecture assez ancienne. S'intéresse-t-elle ici à l'intrigue du livre ou au style de l'écrivain ?

Lorsqu'elle dit lire « des textes » au lycée, suggère-t-elle que la lecture scolaire n'est faite que d'extraits ?

La relation aux rêves est clairement liée aux fantasmes et à la déception face à la réalité lorsqu'elle y revient. Proche du bovarysme pourtant elle a conscience de cet effet de la lecture. Cette relation aux rêves est la raison principale de mon choix pour cette élève.

B. Troisième année

1. Élèves de vente

Florian

Ma vie en tant de lecteur

Moi et les livres ne formons pas une bonne paire. Je déteste lire des choses qui ne m'intéressent pas.

Mes premiers vrais pas dans la lecture se sont présentés vers l'âge de 8-9 ans où je lisais des BD ou petites histoires. Mais la lecture n'a jamais été mon point fort, lire des romans ou autres gros livres de ce genre ne m'a donné envie de l'ouvrir sauf si une chose m'oblige par exemple l'école ou autre. Les seuls livres que j'ai lus étaient juste pour l'école pas pour moi personnellement, je trouve aucune utilité à passer du temps à lire un livre de 300 pages. Dans ma famille tous le monde aime lire, ma sœur bat des records lire un roman de 800 pages en une semaine me fait halluciner

Je n'ai pas fini.

Titre et affirmation d'emblée de son positionnement. Mais il introduit une nuance. Sa posture a évolué. Il ne déteste plus lire tout le temps mais seulement ce qui ne « l'intéresse pas ». Cette nuance est significative. D'ailleurs, il passe directement à ses lectures effectives et nuance sa non-lecture.

Le vocabulaire a changé, il est moins lié au dégoût, aujourd'hui les grands lecteurs ne font halluciner.

La lecture semble pourtant rester du côté féminin, il semble confirmer sa posture d'homme en ne lisant pas (Lacan aurait-il relevé que la lecture ne forme pas « une bonne paire » ?!)

Julien

J'ai commencé à lire des mangas à l'âge de 8 ans, attiré par ses fameux livres Japonais j'étais attiré par les gros succès de mangas. je lisais et collectionnais les mangas Naruto, l'histoire d'un enfant qui veut devenir le plus fort de son village t'ou en accomplissant des missions de ninja pour monter des classes.

Puis en suite j'ai commencé à lire un autre mangas qui est à l'opposé sur le thème de la piraterie One Piece.

Également aussi à cette période j'ai lu le fameux roman le seigneur des anneaux que j'ai apprécié.

Puis vient mon adolescence là je regardais plus de mangas à la télévision que je lisais car les mangas que je lisais étaient adaptés à la télévision, j'aimais ça.

À cette période je jouais également aux jeux vidéo à des jeux de mangas. Le jeu de Naruto qui a été adapté.

Actuellement je regarde plus de mangas à la télévision que je lis. Le mangas Elfen Lied que j'apprécie, c'est un mangas type adulte (shounen en japonais mangas) Là où la violence et le sang règnent, aussi des mangas sur l'automobile, de drift que j'aime dont je ne me rappelle plus du nom.

Les romans que je lis sont principalement de la science fiction et sur la guerre. Je n'ai pas fini...

Effort d'écriture et longueur du texte. Julien a envie de parler de lui et de ses lectures.

Il développe son texte en intégrant les histoires. Ont-elles davantage d'importance ? Parlent-elles de lui ?

Les séries de mangas l'accompagnent dans son parcours. Il séquence ses lectures de manière chronologique (Puis, à cette période..). Mais il met son adolescence au passé et la distingue «d'actuellement». Il utilise un vocabulaire de spécialiste de mangas.

Son écrit est plus précis que le premier et il semble avoir un sens plus fort. La lecture accompagne son parcours vers l'âge adulte.

Mégane

Étudiante en dernière année de baccalauréat professionnel il m'est arrivé dans le passé de lire différents livres de différentes catégories. Durant ma

Le ton a changé, l'estime de soi est différente : elle se voit étudiante.

Les dates d'entrée dans la

période de collégienne le chien jaune ou encore Jeckill et mister hyde. Durant cette période je lisai pas énormément des œuvres personnelle puis vers la fin de troisième j'ai commencé à lire de plus en plus de livre mon premier à été twilight puis ensuite j'ai poursuivie avec des œuvres de Musso ou de Marc Levy. J'ai continué ma lecture j'ai lu un livre concernant le poids comment perdre ses kilo.

Duran ma seconde et dernière année de lycée plusieurs lecture ont été travailler frankenstein, boule de suif, pourquoi j'ai mangé mon père, l'étranger.

Quentin

J'ai commencé mon histoire avec les livres très jeunes avec le livre des chats vers 5 ans.

J'ai commencé à savoir lire à lire de 4 ans. Au CP on a appris la vraie lecture, j'ai été abonné au j'aime lire qui sont des petits livre rouge d'enfant.

En primaire j'ai lu les marcel pagnol et d'autre livre. J'étais abonné à la bibliothèque, j'y allais environ 1 fois toute les deux semaines. Au collège je me souviens d'avoir lu le journal d'Anne Frank qui m'a beaucoup plus, j'étais abonné au journal de mickey et à d'autre magazine avec des histoires courtes que je lisais.

J'ai lu le livre créature contre créateur qui est un roman policier qui m'a beaucoup pus. J'ai lu don juan, candide, des livres sur le développement personnel, maintenant je lis moins d'œuvres littéraires mais je lis toujours des livres sur e-book. Ce sont des livres utiles comme « la cuisine pour les nuls », etc...

lecture sont différentes de celle de Seconde. Cependant elle n'évoque pas vraiment ses goûts. Cherche-t-elle à être neutre ?

Liste des œuvres lues : assez bons souvenirs.

Le texte est plus fourni que la première fois. Il a toujours une volonté de montrer qui il est (cf la dernière phrase me semble là pour montrer qu'il est autonome). Il explique en détail son parcours et le bain dans le lequel il a grandi. Pas de distinction entre les livres scolaires et les siens. Il est le seul à parler d'e-book.

Théo

Quand j'étais petit j'aimais bien les bandes dessinées comme Lucky Luke ou oncle Picsou. Puis au collège en 6^e je me suis intéressé à plusieurs petits romans d'aventure cette période n'a pas duré très longtemps car je m'intéressais de plus en plus au revu professionnel et de catalogue comme géo. Je trouvais ça plus intéressant que les romans car les catalogues montraient et expliquaient quelque chose de réel et me permettaient de mieux comprendre des choses.

Aujourd'hui je lis uniquement des romans quand le lycée me demande. Je préfère toujours les revues professionnelles mais aussi historiques et géographiques car je trouve ça toujours aussi intéressant et instructif. Je lis d'avantage avant de partir quelque part sur plusieurs jours pour me renseigner sur le lieu, la pratique, le climat, et des revues géo ou pro pour comprendre bien.

La référence à la difficulté scolaire a disparu.

Il affirme le côté utile de la lecture qu'il revendique. C'est une lecture documentaire.

Le roman est du côté de scolaire mais cela ne semble le « déranger ».

2. Élèves de secrétariat

Anaïs

Je lis environ un livre par mois. Je lis principalement dans le bus. Je lis moins qu'avant car les études et les poursuites d'étude me prennent beaucoup de temps. J'espère qu'une fois cette année scolaire finie je vais pouvoir me replonger dans la lecture. Ma PAL (pil à lire) commence à prendre de la place dans la bibliothèque. Et mes envies lectures ne cessent de s'agrandir (insaisissable T2, l'élite T2...). Je lis principalement de la bit-lit (vampire ; sorcière ; loup garou), de la dystopie et de la romance de temps en temps..

Anaïs reste lectrice, même si le temps lui manque.

Elle est centrée sur elle-même et sur ses lectures, dans le présent. Ce n'était pas le cas dans le premier écrit. La fonction et les effets de la lecture ont disparu. Affirmation du genre des lectures.

Moins d'ouverture globalement.

Lisa

Je n'aime pas vraiment lire sauf certains mangas dont le thème est plutôt d'action. Je n'aime pas les romans car je trouve cela long et m'en lasse très vite. Il n'y a quasiment jamais des livres qui me plaisent sauf rare exception.

La posture reste la même mais le texte est plus court. Même la lecture de mangas semble moins fréquente (« certains mangas »).

Julie

J'ai toujours aimé lire. Depuis que je suis petite je vais à la médiathèque emprunter des livres. J'aime lire car ça « transporte » ailleurs et quand on est vraiment dans un livre ça peut donner les mêmes sensations qu'un film. J'ai lu plusieurs livres qui m'ont touchés et que j'ai beaucoup aimés et à chaque fois il y avait des

Elle reste lectrice même si le nombre de livres lus semble moindre.

Elle semble s'apercevoir de ce qu'elle aime lire en écrivant. Fonction de l'écriture : réflexion.

histoires d'amour (et d'ailleurs dans les livres que je lis) j'en conclus donc que mon genre de livres est plutôt les livres d'amour.

On peut ressentir les choses, se mettre dans la peau des gens etc.

En ce moment j'ai moins le temps de lire, mais je continue de lire une revue régulièrement « cosmopolitan ».

Les mêmes thèmes sont abordés dans les deux autobiographies : genre, lien films et livres, identification aux personnages.

Annexes VI : Dossier Camus

A., *L'Étranger*, 1942.

Présentation

Trois types de documents constituent ce dossier.

Le premier est le carnet de lecture du professeur de la classe de vente. Il est rédigé en janvier 2012. Ce carnet est livré en l'état. La partie grisée correspond aux premiers éléments d'analyse de ce carnet, elle est réalisée à partir de l'été 2012.

Le second est le plan de la séquence réalisé en classe.

Le troisième est constitué de travaux d'élèves.

A. Autolecture

Carnet de lecture de Camus A., *L'étranger*.

Carnet

Éléments de souvenirs de lecture

- 1 *Je ne sais plus exactement à quel âge j'ai lu ce livre. En première, probablement, mais peut-être plus tôt. Il me semble que c'était une prescription scolaire. J'ai tout de suite accroché à cette œuvre. « Aujourd'hui*
- 5 *maman est morte. C'était peut-être hier, je ne sais pas. » Cette ouverture est restée gravée dans ma mémoire depuis ce jour. Curieusement, je ne me souviens pas que la seconde partie du livre m'ait marquée. Lorsque je l'ai relu, quelques années plus*
- 10 *tard, je me souviens de ma surprise à la lecture des scènes du procès et bien sûr de la fin du livre. Lors de cette deuxième lecture d'ailleurs, d'autres souvenirs se sont attachés à moi et je les garde encore aujourd'hui. La scène du meurtre et la dernière scène, en*
- 15 *particulier, je n'ai plus la citation exacte mais je me souviens de la colère du personnage ou quelque chose comme une jouissance face à la mort qui arrive : « ... je rêve que l'on m'attend là-bas avec des cris de haine », quelque chose comme cela.*
- 20 *Ma première lecture était centrée sur la première partie et ce personnage si détaché du monde et pourtant tributaire des événements. J'étais adolescente et les questions existentielles soulevées par ce livre ont eu un écho considérable dans ma vision du monde. Il*
- 25 *me semblait poser les questions essentielles sur le sens de la vie, l'absurde non-sens qu'elle a si on la laisse agir à notre place. Ce livre prenait place dans la lignée de ceux qui m'ont aidée à vivre et à donner du sens justement à des ressentis impossibles à identifier, à*
- 30 *nommer. Lulaby de Le Clézio est un de ceux-là. Je me demande même si je n'ai pas été Meursault lors de ma lecture. Comme lui peut-être, je ne voyais pas ou « tout cela » voulait en venir (!) Le dialogue avec Marie me posait des questions essentielles.*
- 35 *Ce livre finalement, dans mon souvenir, alors que*

Éléments d'analyse

Éléments de souvenirs de lecture

1. Situation des souvenirs de lecture/contexte
- 4,5. Citation de mémoire. Liée au goût pour l'œuvre
- 7 à 11. place de l'oubli
9. Rôle de la relecture qui poursuit l'ancrage mémoriel
- D'autres émotions (surprise) liées à cet oubli et à la relecture.
- Scènes marquantes sont citées : et impressions encore très présentes /forme passive aspect involontaire : lecteur comme capturé
20. Élément marquant de la première lecture : le personnage et les éléments inattendus de cette histoire, son détachement.
22. Retour sur le contexte de la première réception : l'adolescence et les questions existentielles qui y sont liées.
- Construction de soi avec les livres qui aident à « mettre des mots ».
- Souvenir vague d'identification ?
30. Évocation d'une œuvre fondatrice ?
31. Lecteur tributaire de ses émotions comme le personnage ?
- 35 à 41 : Identification du rôle de la lecture sur le devenir d'une personnalité. Et accès à la

presque 25 ans sont passés, me permet l'accès à ce que
 je suis devenue. Il m'a offert un accès insoupçonné à la
 pensée, à l'autonomie plutôt dans le monde de la
 réflexion et dans la connaissance de mon être. Sans
 40 doute, j'aurais trouvé, comme d'autres, d'autres
 ressources. Mais les mots de Camus, sont devenus
 miens. L'espèce de neutralité du personnage que rien
 ne perturbe, qui traverse la vie sans la vivre vraiment,
 sans question, m'a permis d'ouvrir la voie à des choix
 45 conscients. Le contexte, l'adolescence, les autres
 lectures du moment : Sartre, Stendhal, Hugo, Bradbury
 sont aussi parties prenantes de cette impression de
 changement, sans doute. Mais *L'Étranger* est celui qui
 me laisse de cette époque le plus de souvenirs. C'est
 50 peut-être ma relecture de ma propre histoire ! Double
 relecture d'ailleurs : celle du moment où je découvre
 l'œuvre et qui me permet de relire mon histoire du
 moment et celle d'aujourd'hui alors que je tente de me
 souvenir des impressions d'adolescente.
 55 Quelques années plus tard, je relis cette œuvre. Alors,
 outre ce personnage indifférent au monde qui
 l'entoure, cet état presque végétatif, m'importe la fin de
 l'œuvre. Le procès, la prison qui me semble alors
 porter une sorte de libération, l'avancée vers la mort
 60 enfin, sont les passages qui me marqueront le plus.
 Cette dernière phrase que j'ai tenté de citer résonne
 comme une prise de conscience, brutale, sauvage,
 comme une colère, celle qu'il aurait dû avoir depuis
 longtemps. J'y ai vu le début de la révolte. Finalement,
 65 c'est peut-être cette scène qui m'a le plus marquée,
 adolescente, sans que je m'en souviens vraiment. Je
 pense que la fin peut permettre de relire cette œuvre
 comme celle du passage de l'état végétatif à l'état de
 conscience. De l'enfance à l'âge adulte en somme.
 70 N'est-ce pas aussi comme cela, ou pour cela, qu'il
 trouve un écho si grand chez les jeunes ? En tout cas,
 c'est le rôle qu'il a joué pour moi. Cela fait un peu plus
 de trente minutes que j'écris, sans réfléchir – ou plutôt
 que je réfléchis en écrivant. Je vais relire *L'Étranger* et
 75 observer peut-être si ma lecture a changé... si mes
 souvenirs sont justes ou sont une relecture.

Journal de relecture

conscience.

45. Le livre n'est pas isolé il prend place dans une bibliothèque intérieure construite ici par l'école mais agissant sur l'adolescent.

45 à 55. L'adulte reconnaît ce mouvement *a posteriori* et admet que c'est peut-être une reconstitution erronée.

57. Référence à un état végétatif qui reviendra plus tard.

Évocation d'une relecture et des changements opérés dans la lecture de l'œuvre. D'autres passages s'ajoutent à la mémoire.

61. Écho du texte en soi.

63. Interprétation du texte est faite alors par la dernière phrase et une implication très forte évoquée par le lexique :

« brutale, sauvage, colère » lié à une résonance donc à une intériorité. Est-ce l'événement du livre qui est qualifié ici ou bien le souvenir des émotions liées à ce passage ?

66. Évocation d'un oubli signifiant.

66 et suivantes évocation de l'œuvre comme le récit d'un passage d'une transformation.

Lien se fait entre le sens de l'œuvre et son effet sur le lecteur.

Journal de relecture

Chapitre 1

1. Identification des phrases clés porteuses de sens en lien avec la

Chapitre 1

- 1 Deux phrases, très courtes me semblent capitales : « ce n'est pas ma faute » dès l'incipit et « il n'y avait pas d'issue » en fermeture du chapitre. Ces deux phrases résumant assez bien l'ambiance du roman et l'état du
- 5 personnage. La première- reprise comme un refrain par une chanson des Cures ou de Toxodomon souligne l'irresponsabilité du personnage, sa soumission aux événements. Jamais il n'envisage qu'il peut lui-même, avoir un rôle à jouer dans sa propre vie et de fait, il n'y
- 10 pas d'issue. Meursault souligne notre condition d'homme, inconscient des conséquences de nos actes et allant inéluctablement vers la mort, sans autre issue, effectivement.
- Tous les personnages sont là : Meursault, le soleil, la
- 15 mort. Tout au long du roman y aura-t-il un autre personnage important ? Marie ? l'arabe ? non. Ils ne sont là que pour faire avancer l'action. Le soleil, lui, joue presque le premier rôle dès l'ouverture du roman. Il ouvre et ferme les journées de Meursault, brouille sa
- 20 vue et le fait tout entier être de chair, sans pensée, sans conscience, justement. Je pense à la première page de *La Jalousie* de Robbe-Grillet, roman d'une conscience justement mais enfermée dans une obsession. Les éléments prennent alors toute la place et leur place
- 25 détermine l'avancée ou plutôt la stagnation de cette conscience « jalouse ». C'est une autre manière d'interroger la condition humaine et l'absurdité, l'aspect vain parfois de la pensée. Le décor est planté comme balisant le chemin pour l'accomplissement du
- 30 destin de Meursault. Rien n'est laissé au hasard. Sa vie ressemble fort à une tragédie. Seules l'en écarte l'absence conscience des événements et de torture morale du personnage qui semblent retirées à Meursault. Nous arrivons au moment clé de son
- 35 histoire : la mort de sa mère, qui le conduira sur l'échafaud. Le soleil déjà brouille sa vue. Mais rien de tout cela n'est vraiment important. Meursault ne sait pas ce qui l'attend. Il ne sait pas encore que le soleil est un personnage central de son histoire, qu'il le
- 40 soumet déjà aux événements, qu'il va mourir, lui aussi. Il y a pourtant (ou aussi, ou donc) un aspect attendrissant chez le personnage de Meursault. Il n'est pas malveillant, il est comme un enfant. D'ailleurs nous

structure du texte. Sorte de résumé.

5-6. Évocation du souvenir de musiques issues du livre à l'époque de la lecture. Évocation du son.

8. Caractérisation du personnage comme une personne

10. Condition humaine du lecteur questionnée par l'œuvre.

14. Soleil et mort comme des personnages. Écrit ressemblant à un théâtre tragique. Le livre est un peu lu comme l'ouverture d'Antigone d'Anouilh. Tout est en place...

17. Remarque sur le soleil et son « rôle », sa place dans l'œuvre dénaturant le personnage : inversion.

21. D'autres diront « saturé de conscience ».

22. Robbe-Grillet : interlecture par le thème conscience /inconscience et rôle des éléments plus que des personnes.

27. Même thème condition humaine.

28. Lexique récurrent du théâtre et même de la tragédie : décor accomplissement du destin...et le mot arrive enfin « tragédie » avec structure tragique : 34 : le « moment clé » est celui qui détermine la fin tragique. Le soleil est annonciateur de cette fin mais ignorance de Meursault.

41 à 48. **Empathie du lecteur** pour le personnage, il est lié à une grande naïveté enfantine.

50. Thème de l'ambivalence.

45 *le rencontrons avec sa mère, il ne comprend pas ce qui se passe, il ne saisit pas l'importance du moment : l'enterrement de sa mère. Mais il pense à elle, il trouve bien qu'elle ait un ami, il comprend leurs promenades dans la campagne, le soir. Je pense que c'est pour cela que Meursault est un personnage important de la*

50 *littérature. Son ambivalence et sa réceptivité aux éléments, tout cela ressemble fort à notre humanité, à l'animalité plutôt qui nous accompagne, malgré tous nos efforts pour y échapper. N'est-ce pas aussi*

55 *agréable que d'être étranger au monde ? de ne saisir d'une situation que les sensations physiques qu'elle procure ? Meursault parle peut-être à cette envie de régression, à cette tentation de déconnexion qui rôde parfois en moi, lorsque la situation justement peut*

60 *générer une conscience trop accrue de ma condition de mortelle. Meursault est un peu le moi profond qui végète sur la plage au soleil, à demi-somnolent, laissant le bruit des vagues et des enfants, de leur cris et des pas assourdis par le sable, m'envahir, m'engourdir, me transformer en être de sensations. Je*

65 *pense à Robinson dans son trou, régression jusqu'à redevenir fœtus. Meursault semble bien être cet être-là, celui d'avant la conscience que le soleil aveugle. La lumière de la morgue elle-même ne peut être éteinte. Il ne pourra pas se centrer sur lui-même, observer dans*

70 *le noir ce qui fait vraiment son humanité. Il est temps que je passe au chapitre 2 !*

Chapitre 2

1 *Là encore certaines phrases me semblent clés « ce n'est pas ma faute » est répétée 2 fois je crois, « cela ne signifie rien » en début de chapitre et « il n'y avait rien de changé » qui clôt le chapitre. J'ai l'impression*

5 *que toutes tentatives de vie ou d'expérience de vie sont vaines pour lui. La rencontre avec Marie en est significative. C'est aussi le chapitre ou l'on voit sa chambre, l'unique pièce de vie finalement qui annonce la cellule de la deuxième partie. Je poursuis ma lecture*

10 *du végétal et de la régression. Le départ de la mère provoque un repli dans sa chambre- unique pièce de vie pour Meursault, vraie pièce de vie pour un adolescent. Curieusement, cette absence d'accès à une possible intériorité provoque la mienne. C'est*

Humanité et animalité du personnage : thème du passage qui se fera peut-être entre les deux états ?

54. État personnel du lecteur sollicité. Encore une identification au personnage vue là comme une protection : régression comme protection.

60. Affirmation de l'identification et lien avec un état, une situation : souvenir physique de bruits. Être de sensation activé chez le lecteur et glissement vers une autre figure littéraire : Robinson (65)

Fusion personnage lecteur est visible dans le glissement du souvenir de la sensation vers le personnage de Meursault.

L'œuvre ramène à l'impossible centrage de Meursault sur lui-même. Est-ce le cas du lecteur ?

Chapitre 2

1. Même schéma que pour l'autre chapitre : phrase clé et structure convoquées d'abord, elles permettent d'embrayer sur les impressions du lecteur. Comme si elles devaient être justifiées.

7. Lecture anticipatrice liée à la relecture.

9. Récurrence et justification du thème de la régression.

13. Lecteur s'observe lire et réagir. Conscience de son propre mouvement.

18. Quel dialogue impossible ? N'est-ce pas lié à l'histoire du

- 15 *justement ce non-dit du livre qui m'ouvre à ma propre intériorité et les questions qui se posent lorsqu'on « voit » l'autre sans y avoir vraiment accès. Cela ramène à un impossible dialogue, à l'absurdité d'une rencontre qui ne peut pas vraiment avoir lieu tant*
- 20 *l'accès à ce qui fait l'être est couvert de couches superficielles, superposées les unes aux autres. Meursault ne peut pas vraiment rencontrer Marie. Il peut juste la caresser, l'accès au « dedans » n'est finalement pas possible. C'est ainsi que de son balcon*
- 25 *il observe la rue grouillante puis vide parce que c'est « vraiment dimanche » mais ces personnages, secondaires pour Meursault et pour nous lecteurs, ressemblent autant à des hommes anonymes qu'à des*
- 30 *fourmis vaquant à leurs tâches. Décidément c'est toute mon humanité que ce roman questionne. Pourtant rien ne transparaît directement d'une volonté d'ouvrir sur la propre vision du monde du lecteur et de la chambouler.*

Chapitre 3

- 1 *Voici la vie de l'immeuble de Meursault. Le vieux Salamano – mains sales ?- et sa ressemblance avec son chien confirme un des thèmes que je vois dans ce roman : la condition « animale » de l'homme.*
- 5 *L'indifférence de Meursault vis-à-vis des propositions d'amitié de Raymond, en font cet animal pensant ! d'ailleurs si Salamano frappe son chien, c'est comme pour souligner le parallèle avec Raymond qui lui frappe sa femme et la même indifférence de Meursault*
- 10 *pour le chien et pour la femme. Dès le début du chapitre d'ailleurs il s'en lave les mains (concrètement, c'est sur cet événement que commence le chapitre). Ce qu'il aime, c'est que sa serviette soit sèche et propre*
- 15 *lorsqu'il s'essuie les mains. En somme, ce qu'il aime ce sont des détails sans importance, la femme battue ne peut donc l'intéresser. Il n'est pas certain que le chien soit malheureux. Le chapitre se clôt sur son ivresse qui l'immobilise dans la cage d'escalier. Ce n'est pas le soleil cette fois qui détermine ses actes mais le vin.*
- 20 *Toujours un élément extérieur mais cette fois ingéré, intégré à sa propre personne. C'est là qu'il reste immobile. Bien sûr, l'époque à laquelle Camus écrit est sans doute signifiante et c'est bien notre humanité*

sujet lecteur ?

22. Constat de la solitude de la condition humaine thème dedans /dehors

28. Lecteur bouleversé, ramené à sa propre humanité. Effet de la lecture sur sa vision du monde.

Chapitre 3

1. Autre personnage mais même lecture confirmée. Animalité.

Des personnages que l'on observe de l'extérieur

11. Lien sens et structure : le geste de s'en laver les mains ouvre chapitre et lui donne sens.

Ce geste permet de relire l'ensemble de l'œuvre. C'est un symbole qui rappelle la Bible et Hérode lors de la condamnation du Christ mais cette lecture n'est pas consciente. Ramène à la question de la responsabilité que Meursault refuse.

14 à 17. Le lecteur semble détester ce passage/ presque jugement.

18. Le vin et le soleil sont mis en parallèle avec la question de l'ingestion et donc des questions récurrentes d'intérieur /extérieur.

23. Reprise du contexte de production avec suggestion sur le contexte historique (guerre/colonie...) qui n'est pourtant pas précisé.

23. Puis sur le contexte de lecture : les années 80 : premières

collective, notre paralysie dont il est question. Les
 25 choses arrivent mais « ce n'est pas ma faute ». Il est
 aussi intéressant que ce texte soit très en vogue dans
 les années 80, époque où les jeunes s'habillent de noir
 et chantent (crient, gémissent) le désenchantement. La
 société toute entière explique son irresponsabilité, et
 30 justifie ainsi son immobilisme. Que dire aujourd'hui de
 l'engouement nouveau pour ce texte ? Sans doute une
 nouvelle lecture est-elle possible et se renouvelle par
 les lecteurs comme pour rappeler encore et encore que
 le sens est à créer sinon effectivement le geste
 35 quotidien devient absurde.
 Je digresse passons !

Chapitre 4

1 La vie de Meursault décidément est une vie de chien.
 Le chapitre s'ouvre avec le soleil qui fait à Marie un
 « visage de fleur ». Le végétal encore, animé par le
 soleil, peut-être le seul personnage agissant de ce
 5 roman, faisant des uns les victimes, des autres des
 tableaux de maître !
 Le chapitre se referme sur le vieux Salamano qui
 pleure son chien alors que Meursault n'a pas le temps
 de pleurer sa mère. Les valeurs décalées de ce texte
 10 interrogent sur nos priorités. Meursault semble
 incapable d'empathie, incapable du moindre sentiment,
 de la moindre envie. Il pense qu'il passe un bon
 moment avec Raymond, comme s'il ne pouvait le vivre
 et pourtant il laisse aller les événements. Il a envie de
 15 Marie, il la prend. Mais il n'attend rien du tout dit-il à
 Raymond. C'est vrai que ce roman est atypique car il
 ne fait aucune place à l'intimité, à l'intériorité du
 personnage, qui d'ailleurs ne semble pas en avoir.
 C'est un être sans histoire, sans passé, qui n'apprend
 20 rien. Symbole d'une amnésie générale, de l'attentisme
 d'une époque qui ne peut pas regarder derrière elle,
 qui vit « au jour le jour », abattue par la chaleur du
 soleil étouffant – sans volonté – sans possibilité de
 reprendre son souffle à l'ombre pour avancer enfin là
 25 où elle a décidé d'aller : « ce n'est pas ma faute ».

Résonance 1

1 Je me suis réveillée cette nuit avec des images de
 L'Étranger et du passage du meurtre que pourtant je

lectures du texte pour ce lecteur
 singulier.

31. Et aujourd'hui date du journal
 et de cette ultime relecture.

32. Le lecteur affirme alors que
 sa réception est conditionnée par
 son époque, il est historiquement
 ancré dans celle-ci. Il affirme
 aussi son appartenance à une
 communauté de lecteurs de
 Camus.

Chapitre 4

1. Jugement sur le personnage
 comme s'il s'agissait d'une
 personne.

2. Récurrence de la méthode pour
 embrayer le carnet : le lecteur
 reprend l'ouverture du chapitre.

3. Univers symbolique.

7. Parallèle : deux personnages/
 deux situations.

9. Questions posées par l'œuvre
 au lecteur : explication
 « inversion ».

16. « C'est vrai » : relation
 dialogique, mais avec qui ?

20. Personnage ramené à un
 symbole : « attentisme » de la
 seconde guerre.

Contextualisation de l'écriture.

20. L'abatement devient celui de
 toute une population.

Résonance 1

1. Évocation du travail du texte
 La nuit. Activité autonome et
 inconsciente de la lecture et
 activité imageante du sujet.

Celui-ci n'avait pas conscience
 de se faire des images du passage
 en question.

- n'ai pas encore relu. Le couteau m'a fait penser à un passage de Kafka sur le rivage de Murakami. Histoire d'un garçon de 15 ans qui fugue pour fuir une prédiction- réécriture du mythe d'œdipe - un personnage : le garçon nommé corbeau, sorte de conscience du personnage lui annonce au début du livre les épreuves qu'il devra traverser. La douleur sera comme celle de lames de rasoir dit-il. Il fait référence je crois à une sorte de traversée du désert. Le soleil peut-être joue-t-il encore un rôle ? Ce livre me ramène à ce passage : cette métamorphose de l'inconscience- celle du personnage Meursault, de l'enfant Kafka- à la prise de conscience, à la réflexion sur le sens de la vie, celle du lecteur dans L'Étranger. Mon esprit cette nuit a vagabondé sur ce sujet. Je ne peux tout transcrire sans modifier ce vagabondage, j'arrête donc ici la digression.*

Chapitre 5.

- 1 Je vois un parallèle entre la vie de Salamano et celle de Meursault. La même indifférence au monde semble les lier. Alors que Meursault accepte le mariage avec Marie – sans y trouver d'importance, bien sûr-
5 Salamano parle de sa femme et du fait qu'il ne l'ait pas aimé, mais qu'il était « habitué à elle ». Comme il s'habitue à son chien qui l'a d'ailleurs remplacé ! Le discours indirect pour restituer le dialogue donne un air de mollesse. Ils sont un peu laborieux. Les passages au discours direct me semblent utilisés davantage pour les autres personnages. Pas pour Meursault comme s'il n'était déjà plus tout à fait vivant. Meurt sot, mort sot, mort saut ? Marie est le seul être vraiment vivant du roman.*

Chapitre 6

- 1 Quelles belles pages !
Ce chapitre s'ouvre sur la « tête d'enterrement » de Meursault et se ferme avec le meurtre. Les éléments semblent agir ensemble pour pousser Meursault jusqu'à son destin. En même temps que tout confirme sa soumission aux événements, on voit peut-être la naissance d'une conscience. Il est bien « sur la plage où j'avais été heureux ». Finalement, c'est à ce moment*

3. Interlecture et résonance du texte à partir de la lame – concrètement présente dans les deux textes - à partir de cet objet c'est le sens du texte qui est interrogé. Les points communs établis sont le soleil et, peut-être plus loin, ou moins consciemment, Œdipe.
17. Observation de la difficulté à saisir les effets de la lecture. L'arrêt montre une impossibilité de transcrire le « vagabondage » sans le trahir mais il est peut-être aussi une protection inconsciente.

Chapitre 5

1. On entre plus directement dans le vif de l'interprétation du texte et de l'avis du lecteur sur celui-ci. Avis justifié ensuite.
8. Remarque sur l'écriture et son effet sur le lecteur. Celle-ci engendre une autre remarque sur le discours et donne lieu à une interprétation. Tout semble faire sens.
13. Jeu sur le nom du personnage amène une réflexion sur un autre personnage. (souligné dans le carnet)

Chapitre 6

1. Exclamation
2. Lien encore entre ouverture et fermeture du chapitre. S'agit-il pour le lecteur de délimiter l'espace sur lequel il discourt pour se mettre en train ?
5. Lecture du passage à la conscience comme une naissance : cela sous-entend-il la

où sa vie bascule qu'il peut, peut-être ouvrir sa
10 conscience, naître enfin. D'ailleurs, une référence à sa
mère apparaît ; c'est le soleil qui les lie, qui lie les
éléments de l'histoire, le couteau, lui, fait céder
Meursault. Alors que sa vision se trouble, les éléments
perdent leur réalité deviennent fantômes, symboles....
À creuser.

Résonance 2

1 Cela fait plusieurs jours que je n'ai pas écrit, ni lu cette
œuvre. La dernière scène est gravée en ma mémoire.
Elle me semble contenir toutes les questions de l'œuvre
et peut-être même toutes celles que pose Camus : la
5 responsabilité, la pauvre condition humaine, le thème
de la tragédie même, l'absurde, l'absurdité de
Meursault, de ses gestes dérisoires, de sa maigre prise
de conscience, vite étouffée par les flots de soleil, les
questions de circonstances aussi.... Je poursuis ma
10 lecture

2^{ème} partie

Chapitre 1

1 Je me suis surprise à rire lors de certains passages. La
tragédie tourne tellement au ridicule !
Meursault avec sa grande « honnêteté », son
inconscience « naturelle » déstabilise son avocat et le
5 juge et ce sont eux qui deviennent ridicules, leur
logique n'est pas plus crédible, ou moins dérangeante
que celle de Meursault. Comme lui, on ne les prend pas
au sérieux. Quelques expressions de Meursault le
mettent d'ailleurs du côté d'une réalité bien plus
10 naturelle que les autres : « tous les êtres sains avaient
plus ou moins souhaité la mort de ceux qu'ils
aimaient », « mes besoins physiques dérangeaient
souvent mes sentiments »... c'est ainsi que Meursault
devient celui qui dit la vérité, celui qui est comme tout
15 le monde et dévoile au monde une face que personne ne
veut voir. C'est donc le juge qui est contraint de poser
la question du sens de sa propre vie, poussé par
Meursault. Finalement, le personnage renvoie le
lecteur – et donc moi-même- à ses propres questions, à

douleur ? Le texte encore lu
comme un passage. D'ailleurs
c'est peut-être toute la conception
de la lecture qui est en jeu ici. La
lecture n'est-elle pas pour ce
lecteur une ouverture sur soi-
même et le monde ? une prise de
conscience ?

Arrêt brutal : signifiant ? y-a-t-il
danger pour le lecteur ?

Résonance 2

La lecture est arrêtée : est-ce :
pour laisser l'esprit vagabonder ?
4 et suite. Accumulation qui
traduit une activité intense de la
pensée provoquée par l'œuvre.
On sent le mouvement d'une
pensée mais elle s'arrête avant
qu'on ne la saisisse tout-à-fait,
que le lecteur lui-même prenne
conscience de ce qui se joue
vraiment.

2^{ème} partie

Chapitre 1

1. Réaction physique du lecteur :
rire. Inattendue (en effet le texte
est connu et lié à l'idée de
tragédie pour ce lecteur depuis le
début.. paradoxe qui surprend le
lecteur lui-même !) 2 effets :
surprise et rire

Explication de cette réaction par
la déstabilisation de toute la
société face à la vérité.

Le lecteur est maintenant
bousculé par le personnage et
prend la place d'un autre : le
juge. Ce glissement est assez
brutal et ne semble pas forcément
conscient pour le lecteur

- 20 sa propre vérité. Deux mots semblent revenir sans cesse et résumer l'ambiance de l'œuvre : « naturelle » et « ridicule » une vraie tension !

Chapitre 2

- 1 Il est pesant. Et annoncé comme tel. Sorte de seconde prise de conscience « tout a commencé » mais vite étouffée encore. Les souvenirs de prison sont très réalistes et angoissants. On retrouve le mythe de
- 5 Sisyphe. À la fois par l'aspect punitif dont il est question plusieurs fois- qui renvoie d'ailleurs à la question de l'infantilisation du personnage- par la répétition bien sûr : « ce même jour.. la même tâche »... mais avant cela « le même soleil ». Mais
- 10 aussi parce que Meursault sera puni d'avoir été sincère, d'avoir défié les hommes en les mettant devant leur propre bassesse, leur propre condition de mortel absurde et terrible.
- Je suis troublée aussi par la récurrence du thème
- 15 maternel. Il y a une image dans ce chapitre qui mériterait sans doute un développement. Il est prisonnier et décrit ses pensées d'homme libre, celles qui le torturent. Parmi elles « l'entrée du corps dans l'eau et la délivrance que j'y trouvais », or, à la fin du
- 20 paragraphe il fait intervenir sa mère. Il me semble avoir déjà relevé ce thème de la régression. Il faudra peut-être y revenir car il m'intéresse d'autant plus que sa prison ressemble à un tombeau- comme s'il y avait quelque chose entre le ventre maternel et la mort. Le
- 25 dernier paragraphe, le soir tombant sur la prison « l'heure dont je ne veux pas parler » est extrêmement dramatique « il n'avait pas d'issue ».

Chapitre 3

- 1 « comme si les chemins familiers tracés dans les ciels d'été pouvaient mener aussi bien aux prisons qu'aux sommeils innocents ». Cette phrase évoque pour moi tout le chapitre, tout le procès. On voit clairement la
- 5 distance qui se fait entre lui et le reste du monde. Pourtant, quelques éléments semblent montrer un éveil de la conscience. Trois premières fois : la première fois qu'il a une « stupide envie de pleurer », celle où il comprend sa culpabilité... et puis la première fois qu'il
- 10 a envie d'embrasser un homme » : Céléste qui tente de

Chapitre 2

1. Le ton change, manifestement comme le ton du livre. Le lecteur est comme soumis à l'ambiance dégagee par l'œuvre. D'ailleurs ensuite l'angoisse du lecteur se cale sur l'univers de la prison. Le lecteur parle de « souvenirs » comme s'il s'agissait d'un témoignage, d'un récit de vie. L'illusion de l'univers fictionnel fonctionne.

4. Quelques remarques expliquées sur le lien avec le mythe de Sisyphe. Le mythe renferme différents aspects de la lecture en cours : aspect enfantin du personnage et l'enfermement, la vérité dite par Meursault. Tout semble converger vers cette interprétation du texte comme un passage à l'état de conscience.

14. Aveu d'un trouble : l'œuvre agit sur le lecteur. Le thème maternel, déjà repéré par l'analyse, devient conscient pour le lecteur. Le lexique est responsable de cette prise de conscience avec la délivrance, souligné dans le journal. Rien sur le fait qu'il soit en prison.

Finalement, le lecteur pris dans sa lecture n'en voit qu'un aspect récurrent et qui exclut en partie les autres interprétations.

Chapitre 3.

Citation d'une phrase clé encore. Sursaut de conscience semble guetté par le lecteur.

Naïveté du personnage est alors affirmée avec une filiation :

l'aider. La question du hasard revient sans cesse et une expression de l'avocat « tout va pour le mieux » qui rappelle étrangement le précepte de Pangloss à Candide. À la fin du chapitre, Meursault comprend que

15 *« les choses n'allaient pas si bien pour [lui] ». Il se rend compte, trop tard, qu'il a été heureux parfois – autre prise de conscience de sa propre vie. Pourtant il semble si indifférent.*

Chapitre 4

1 *Son procès finalement se déroule comme sa vie, en dehors de lui et de son intervention. Ce passage va plus loin car d'autres parlent pour lui, en son nom et employant le « je » (son avocat) le dépossédant davantage encore de lui-même. Il reste étonné et à*

5 *encore le vertige. Il me semble que la récurrence du vertige est aussi liée au vertige que l'on éprouve devant des questions existentielles qui restent sans réponse, celles de la mort, de la naissance, du sens de tout cela ; celle du lecteur devant cette justice lorsque*

10 *Meursault tente d'échapper aux souvenirs de sa vie qui déjà s'échappe. Il ne peut que dormir et mourir. Le silence est récurrent dans ce chapitre et fait régner une vraie tension, même lorsqu'on connaît la fin : c'est un peu le principe de la tragédie !*

Chapitre 5

1 *Retour sur le thème de la tragédie avec cette mécanique. Elle me rappelle les propos de Jean Anouilh dans *Antigone* : « c'est propre une tragédie ». Pourtant, Meursault perçoit l'espoir comme la seule*

5 *solution pour tenir, cet espoir dont parle aussi Anouilh... « ce sale espoir ». Le début du chapitre me rappelle aussi le début de *Fin de partie* : c'est fini, ça va finir... quelque chose comme cela. Et effectivement cela finit. C'est une affaire classée. Pourtant, un débat*

10 *intérieur anime Meursault : penser à la mort pour l'appivoiser ou l'ignorer et profiter de l'instant- débat déjà très ancien et très humain. Dans mes souvenirs, la scène de la colère était plus avant dans l'ouvrage. Cette colère, cette révolte apaisante me donne*

15 *l'impression que cette œuvre retrace à la fois le parcours de Camus de l'absurde à la révolte. Vaine révolte il est vrai pour Meursault mais seule solution*

interlecture et intertexte même ici lié à Voltaire. Est-ce aussi une réécriture de *Candide* moderne ?!

Chapitre 4

1. Relecture de la vie du personnage à partir d'un autre épisode.

3. Dépossession

5 et suite. Émotion du lecteur identifié à celle du personnage : questions existentielles communes.

10. Sensation physique du lecteur : le silence est palpable pour lui et tension vraisemblablement ressentie. Affirmation d'une lecture proche de celle de la tragédie = communauté de lecture.

Chapitre 5.

1. Tragédie et interlecture. Anouilh est peut-être aussi utilisé pour le propos sur la guerre mais c'est un aspect inconscient. Finalement le lecteur ou plutôt le relecteur ici se retrouve comme un spectateur de tragédie. C'est moins le texte qui le suggère que le lecteur qui le vit.

7. Interlecture encore liée au théâtre mais aussi à l'absurde.

9. Évocation du souvenir de la première lecture.

16. Apaisante pour qui ? le lecteur qui enfin voit Meursault réagir ? peut-être état de soulagement est-il effectivement celui du lecteur.

18. Longue citation de la fin comme si elle laissait le lecteur

qu'il peut trouver. Enfin il donne sens à sa mort.
Les dernières lignes me semblent les plus belles, les
20 plus dramatiques aussi... « je m'ouvrais pour la
première fois à la tendre indifférence du monde. De
l'éprouver si pareil à moi, si fraternel enfin, j'ai senti
que j'avais été heureux, et que je l'étais encore. Pour
que tout soit consommé, pour que je me sente moins
seul, il me restait à souhaiter qu'il y ait beaucoup de
monde le jour de mon exécution et qu'ils m'accueillent
avec des cris de haine ».

Résonance 3

*Un mot seulement : ce texte m'a travaillé. Je me suis
réveillée cette nuit en pensant au soleil. Je pensais à
l'étoile du berger, celle qui donne une direction, un
sens... j'en suis venue dans mon vagabondage à Icare
qui se brûle les ailes au soleil, il a fait un pas ...ou
plutôt un battement d'ailes de trop... et tout a basculé.*

sans voix. Ou que le silence
encore une fois protégeait le
lecteur.

Résonance 3

Référence à la Bible – l'étoile du
berger - pour interpréter ce texte
et le rôle du soleil et à Icare avec
une référence au passage de
meurtre (un pas de trop) Ce
court passage suggère que le
texte poursuit son travail sur le
lecteur et le lecteur sa quête de
sens.

B. Séquence didactique

Plan de la séquence proposée dans la classe de vente et élaborée par le professeur auteur du journal de lecture.

Objet 2 : Au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts		
Camus, <i>L'Étranger</i> , 1942		
<u>Questions du programme :</u> Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ?		
<u>Compétences du programme</u>		
<p>Capacités Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles.</p> <p>Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation.</p> <p>Organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'oral, à l'écrit.</p> <p>Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde.</p>	<p>Connaissances Champ littéraire : Période : XXe siècle.</p> <p>L'expression du doute ou de la révolte face à au monde moderne. Mythes et figures mythiques.</p> <p>Champ linguistique : Lexique : nature/culture/société. Discours rapporté et citation.</p> <p>Symbole, allégorie.</p>	<p>Attitudes S'interroger sur la condition, humaine.</p> <p>S'interroger sur le sens à donner à sa vie</p>
Plan de Séquence		
Séance 1 Une absence idéale de style (Barthes)	Construire des hypothèses de lecture/relecture (selon les élèves) Analyse des choix d'écriture	Réaction des élèves (écrites puis débat = hypothèses) Incipit Analyse de l'écriture en fonction des hypothèses
Séance 2 Deux visions du monde	Vérifier certaines hypothèses de sens Observer les visions du monde qui s'opposent Dimension symbolique des personnages	Extraits : Ce n'est pas ma faute Dialogue avec Marie. Deux visions du monde Travail analytique autonome (T.2) à partir d'hypothèses communes négociées lors d'un débat et choix des relevés.
Séance 3 Le meurtre	Interpréter un extrait Vérifier ou modifier des hypothèses de sens sur l'œuvre	Le meurtre Étude analytique Construire un sens de l'œuvre à partir de cet extrait Travail de groupe par thème et mise

	Conduire une interprétation Analyser le rôle des métaphores et leur fonction : en quoi servent-elles le sens de l'extrait ?	en commun pour ouvrir le sens. (Tout se déroule à l'oral). Travail élèves individuel : reconstruire le cheminement : quels sens donner à cet extrait ? comment éclaire-t-il le sens de l'œuvre.
Faire le point	Retour de vacances Écriture 2 des réactions d'élèves après lecture complète. Relance (30mn)	Point écrit puis oral sur la lecture et nouvelles hypothèses de sens. Récapitulatif des données déjà recueillies pour établir le sens : hypothèses notées par les élèves
Séance 4 La justice	Déterminer les enjeux de l'œuvre Fiction et question humaine universelle Nature culture société Lire <i>L'Étranger</i> comme une tragédie ?	Extraits : Le procès : la plaidoirie Anouilh, Antigone, prologue Présenter le corpus Analyse de l'opposition procès/attitude Meursault (donner du sens à cette opposition)
Séance 5 Un roman de l'absurde ?	Définir l'expérience de l'absurde Conclure sur le sens de l'œuvre Expression de la révolte Mythe/figure mythique	Corpus : La colère et Excipit Extrait le mythe de Sisyphe Présenter le corpus Analyse de l'extrait 2 (Excipit) Enrichissement par textes 1 et 3 <i>L'Étranger</i> comme réécriture du mythe ? Bilan En quoi cette œuvre me parle-t-elle de ma propre humanité ?
Évaluation		Faire une fiche de préparation à l'oral.

C. Travaux d'élèves

Nous présentons ici quelques travaux d'élèves représentatifs des catégories de lecteurs que nous trouvons lors de la lecture de *L'Étranger*. Le premier texte est réalisé après la lecture de l'œuvre, le texte terminal est celui de l'évaluation.

Cas 1 : Posture d'extériorité

Texte 1	Texte terminal	Éléments d'analyse
<p><i>Le garçon raconte trop sa vie avec tous les détails. C'est un bon livre qui me donne envie de le lire. Il n'y a des mots que je ne comprends pas. La version que j'ai prise les écritures sont plutôt grosses.</i></p>	<p><i>L'histoire se passe en Algérie pendant que l'algérie était Française. Le personnage principale s'appelle Mersault. Le livre parle de l'absurde car Mersault n'est pas jugé pour son meurtre mais pour son manque d'émotion face à l'enterrement de sa mère, « aujourd'hui maman est morte ou c'était peut être hier je ne sais plus ».</i></p> <p><i>J'ai bien aimé le livre même si je l'ai pas fini. Je compte l'utiliser pour le bac car j'aurais la mémoire encore fraîche.</i></p>	<p>L'élève reste extérieur au texte. Le cours lui permet la production d'un discours mais qui semble peu investi. Seule compte l'utilité du texte pour l'examen.</p>

Cas 2 : Reconfiguration axiologique

Texte 1	Texte Terminal (extrait)	Éléments d'analyse
Situation 1 : rejet		
<p><i>Ce mec à carément peter un cable et impossible de rentré dedans. En gros c'est Beurk !!! le mec est complètement à l'ouest.</i></p>	<p><i>C'est l'histoire de Mersault qui a perdu sa mère morte a l'asil. Qui tu un arabe sous un coup de folie. Qui se fait juger non pas pour le meurtre mas pour le fait qu'il n'ais pas pleurer a l'enterment de sa mere. Il endos la peine capitale. [...]</i></p> <p><i>Pendant le procès meursault a un flash et il se rend compte que se qu'il a fait lui vaudra la peine de mort. [...]</i></p> <p><i>L'œuvre l'étranger nou permet de voir les rapports de meursault au monde avec la mort de sa mère et son rapport avec sa copine Marie</i></p>	<p>Le discours est lié à l'objet d'étude et donc très scolaire. Le passage dans lequel l'élève évoque une « flash » est une appropriation personnelle de l'étude du passage en classe. On passe d'une posture qui réagit avec violence à une posture quasiment d'extériorité.</p>
Situation 2 : perplexité		
<p><i>« aujourd'hui maman est morte voici la première phrase de ce livre. juste après j'ai été choqué et refroidi. après il explique comment il va en Algérie pour l'enterrement de sa mère, il dit que c'est comme si se n'étais qu'une petite histoire</i></p>	<p><i>L'histoire se déroule en Algérie française. Le personnage principal qui est aussi le narrateur appelé Mersault apprend que sa mère vient de mourir, il se rend donc à ses funérailles, mais il ne montre aucun signe de tristesse. Il rencontre marie mais ne lui montre aucun sentiment d'amour, par la suite il commet un crime pour lequel il sera juger mais il ne craint pas la condamnation à mort. [...]</i></p>	<p>On passe à un discours plus construit sur l'œuvre mais il reste très lié au scolaire. L'investissement dans le cours est manifeste et l'élève se l'approprie de</p>

à régler
Ma première
impression est qu'il a
l'air gloqué ce livre.

On peut parler de la lecture de
l'œuvre pour s'interroger sur nous-
même car comme Meursault qui
dans le personnage ne ressent pas
de sentiments et n'exprime, il est
comme nous pour la plupart des
gens car comme nous il vit au jour
le jour et ne bouge pas face à ce
qui se passe dans le monde avec les
guerres, il subit sans rien dire. [...]
je n'ai pas aimé ce livre car il n'y a
pas d'action, ce livre est ennuyeux,
les seuls passages que j'ai aimé
sont le demande en mariage et le
meurtre.

manière assez
personnelle. Ce
n'est pas sa
réflexion sur sa
lecture qui le fait
progresser mais
bien ce qui est dit
en classe. Le
contexte d'écriture
est ramené au
contexte de
réception, ce qui a
été fait en classe.

Cas 3 : Reconfiguration par l'activité fantasmatique

Texte 1	Texte Terminal	Éléments d'analyse
Situation 1 :	occultation	
<i>J'ai trouvé l'étranger beaucoup plus intéressant que Frankenstein. J'ai apprécié que l'histoire se déroule dans un pays étranger car malgré sa, le personnage principal a réussi à construire une vie dans un pays</i>	<i>L'histoire se passe en Algérie, lorsque l'Algérie était française. C'est l'histoire d'un personnage, surnommé Meursault, qui est originaire de France, plus précisément de Paris. Celui-ci est partie vivre en Algérie pour divers raisons, notamment pour son travail. Sa vie va vite basculer avec la mort de sa mère et d'un meurtre qu'il a comis dont-il va payer les conséquences par la peine de mort.</i>	L'élève ne voit de l'œuvre que ce qu'il veut en voir et occulte quasiment les passages qu'il ne comprend pas. On est alors proche d'une reconfiguration axiologique. Cependant, ce qu'il lit c'est sa propre situation inversée : un « étranger » qui réussit son intégration dans le pays d'accueil. C'est

ou il était considéré comme étranger. Durant l'histoire le personnage principale a rencontré pas mal de problème, comme la mort de sa mère ou son emprisonnement pour avoir tué un personnage. Malgré tous ses problèmes il a réussi à les surmonter notamment grâce à sa petite amie Marie qui était la pour le soutenir. J'ai trouvé le personnage principale un peu bizarre à des moments.

Exemple :

lorsqu'il accepte de se marier avec Marie, mais il lui avoue qu'il ne l'aime pas.

Chaque personne a son rapport au monde, son destin est déjà tracé et on ne peut rien y changer. [...] Meursault a affaire à plusieurs obstacles, il n'est pas jugé pour son acte mais pour son absence de sentiments : on lui donne une mauvaise image, sa réputation baisse de plus en plus. Son comportement lors de l'enterrement de sa mère lui a porté préjudice.

Ce livre m'a beaucoup plu. J'ai apprécié que l'histoire se déroule dans un pays étranger. C'est un des thèmes que j'apprécie car se sont des choses qui peuvent arriver dans la vraie vie.

donc aussi peut-être pour cette raison qu'il élimine les passages qui ne lui ressemblent pas. Il en fait alors des épreuves que la vie met sur le chemin de Meursault. Dans le second texte sa lecture personnelle est encore très présente. La perplexité que l'on perçoit à la fin du premier texte – avec l'exemple – permet peut-être le passage à une posture plus riche et à une reconfiguration axiologique dans le second texte. Mais c'est un élément ajouté à la fin alors que certains élèves discutent de ce passage.

Cet élève construit au personnage une vie avant le livre, mais l'enrichit de l'étude notamment grâce au potentiel axiologique de sa première lecture. Le pouvoir de l'étonnement est moteur du processus interprétatif même s'il arrive un peu tard et que l'effet du cours est donc limité.

Situation 2 :	adhésion	
<p><i>J'ai apprécié ce livre car il représente réellement la vie d'une personne même si il ne réalise pas réellement ce qui se passe ou alors il réalise mais il s'en fiche un peu et suit sa vie comme elle arrive. Tout ce qui se passe dans l'histoire peut arrivé à tout le monde. Et puis tout au long du livre on a l'impression qu'il suit la vie comme elle arrive comme s'il attendait que le destin se fasse tout seul. Ce qui doit arriver arrivera, tout simplement. [...] même si il aurait pu se révolté et parlé de l'histoire sur la plage mais non il laisse être le « coupable ».</i></p>	<p><i>L'étranger écrit par Albert Camus paru en 1942 raconte l'histoire d'un jeune homme (Meursault) qui vit à Alger et prend la vie comme elle vient comme si elle n'avait pas d'importance pour lui. Puis au fur et à mesure de l'histoire on se rend compte que tout va basculer quand il fera l'ultime erreur : tuer un Arabe. [...] Pouvons-nous dire qu'aujourd'hui nous pouvons déterminer notre destin ? Nous pouvons le changer. Comme dans l'étranger on s'aperçoit que Meursault, malgré qu'il connaît son destin il ne cherche pas à se défendre ou à prier il cherche tout simplement à « profiter » de ses derniers moments. Meursault se rendra compte de tout le bonheur qu'il a eu dans sa vie « j'ai été assailli de souvenir qui ne m'appartenait plus » lorsqu'il acceptera son destin. [...] L'être humain doit-il être confronté à sa mort pour se rendre compte que la vie vaut la peine d'être vécu ? [...] Puis Meursault accepte son destin pour être heureux [...] Il peut représenter tous les hommes réunis en un et qui</i></p>	<p>Confusion personne et personnage. Reconfiguration de l'œuvre en fonction de ce paramètre. Le personnage n'a pas de dimension symbolique, il est ramené à des situations ou des postures connues. L'élève cherche à comprendre pourquoi il ne réagit pas, peut-être se positionne-t-il lui-même comme le personnage. Alors l'appropriation de l'œuvre dans le second texte semble très personnelle. L'élève investit l'œuvre et fait des liens avec sa vie et des questions, existentielles. On peut dire que l'implication subjective, et l'identification au héros permet au lecteur, avec l'aide du cours, de se questionner sur son propre rapport au monde. La lecture ici engendre une réflexion. D'ailleurs il y a beaucoup de questions dans ce travail.</p>

*montre l'indifférence de
l'homme face à ce qui se passe
autour d'eux (guerre) [...]*

Cas 4 : Posture critique

Texte 1	Texte Terminal	Éléments d'analyse
<p><i>J'ai aimé ce livre malgré que certains passages sont difficile à lire car Meursault ne ressent rien et des passages comme le chien maltraité peut être dure à lire. Mais j'ai ressenti que Meursault est étranger à sa vie et e ressent rien, aucun sentiment à l'égard de ses proches ' ni amitié, ni amour, ni tristesse) De même qu'a son jugement il raconte la vérité sur le meurtre sans aucun regret ni haine. C'est comme un geste banal, anodin. Mais la chose qui est intéressante dans ce roman, c'est qu'on ne peut pas se mettre dans la peau du narrateur ni</i></p>	<p><i>L'étranger d'Albert Camus parle de la destinée d'un homme appelé Meursault. L'histoire se passe à Alger en 1942. Le héros apprend la mort de sa mère qu'il avait placée dans un asile. Mais il continue sa vie paisiblement, il a sa copine, Marie, ses compagnons, son travail. Jusqu'au jour où sa vie passe de l'ordinaire au tragique. Il tu un « arabe ». il fut jugé et condamné à mort non pas pour un acte mais pour sa franchise et son absence de sentiment. [...]</i></p> <p><i>On s'interroge ; quelle est la normalité ? [...]</i></p> <p><i>Il fait l'expérience de l'absurde. Celle-ci permet de s'interroger sur la finitude de l'homme et de son destin. Car la tragédie veut que le héros aille vers la mort. [...]</i></p> <p><i>Meursault prend conscience après le meurtre (qui était lui-même absurde) de la vie qu'il avait mais accepte tous de même sa punition car on sait depuis la première</i></p>	<p>Dès le premier travail la posture de l'élève est de l'ordre du critique. Il identifie des problèmes de lecture, et passe par ses émotions. La compréhension est fine. Il fait la comparaison avec les lectures d'autres romans pour expliquer l'intérêt du livre. La lecture s'enrichit par les apports du cours. La compréhension est d'autant plus fine que la première lecture</p>

*le juger comme chacun
de ses fait et gestes
sont incompréhensible.
C'est l'inverse d'un
roman normal ou l'on
peut comprendre la
psychologie du héros.
C'est ce qui à fait que
je trouve pas ce livre
banal.*

*lignes que le héros n'échappera pas
à la mort. [...]
[Sisiphe et Meursault] sont
consciencés de leur destin et son
heureux car ils ne se mentent pas.
C'est également l'expérience de
l'absurde. [...]
L'étranger est pour moi un livre ou
on peu trouver plein de sens, de
questions à se poser. [...]*

était riche. Les
notions sont
intégrées, elles
ont pris du sens.

Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur

Étude longitudinale en lycée professionnel

Résumé

Au lycée professionnel, l'école peut-elle être le vecteur de l'*expérience de lecture* ? Pour répondre à cette question nous avons favorisé la lecture subjective d'élèves et observé leurs lectures personnelles. Une recherche comparative sur trois ans et sur deux classes permet de mettre en lumière ce qui unit lecture scolaire et lecture ordinaire. Dans toute lecture nous trouvons le besoin de récits qui offrent une voie d'accès à la connaissance, celle que Claude Lévi-Strauss nomme la *pensée mythique*. Nous identifions trois usages du texte scolaire dont un subtil mélange permet l'entrée dans la lecture littéraire et l'*avènement du sujet lecteur*.

Mots clés

Expérience de lecture, subjectivité, sujet lecteur, lycée professionnel, pensée mythique, mythe, légende, lecture scolaire, lecture ordinaire, lecture littéraire.

Subjective reading in the French class and birth of the reader as a subject-reader

A follow-up study in a vocational school

Abstract

In vocational schools, can the school become a vector for the enhancement of the reading experience ? To answer this question, we encouraged the pupils to read subjectively and analysed the personal readings of each student. A comparative study over three years took place in two different classes which allowed us to highlight the links between school reading and everyday literature. In each case, we find the need for stories which provide the means to access knowledge, the very knowledge Claude Lévi-Strauss termed the *mythical thought*. We identify three uses of school texts which, once subtly mixed, allow access to literary reading and the birth of the subject-reader.

Key words

Reading experience, subjectivity, subject-reader, vocational school, mythical thought, legend, school reading, reading of everyday life, literary reading