

Lecture

Défense et illustration de la lecture à haute voix, thème inhabituel dans nos colonnes mais pourtant très « tendance » depuis quelque temps. Boumediene Sid-Lakhdar est professeur en économie-gestion au lycée d'Alembert à Paris. Il joue le candide face à la « non-lecture » de certains adolescents et face au projet de lecture à haute voix d'un chapitre d'un livre par un professeur comme amorce possible pour une lecture de ce même livre par des élèves de 3^{ème} DP-6 non lecteurs.

DES LIVRES QUI LEUR PARLENT

Boumediene SID-LAKHDAR

Un professeur de français et la responsable du CDI mettent en place un projet d'incitation à la lecture pour une classe dont l'origine sociale et le difficile passé scolaire sont manifestement un handicap, une 3^{ème} DP-6¹. Lecture à haute voix du premier chapitre est faite aux élèves qui devront inscrire leur candidature à la lecture d'un ou plusieurs des romans proposés sur une liste.

1. 3^{ème} à découverte professionnelle-six heures. Elèves de collège accueillis en lycée professionnel afin de définir un choix professionnel futur. Une dénomination malheureuse par sa bizarrerie qui les place d'avantage qu'ils ne le sont déjà dans une situation « hors des voies habituelles » aux yeux des autres.

Passe un candide, professeur d'économie-gestion, il observe et questionne afin de comprendre ce mécanisme mystérieux qui exclut les élèves de la lecture. Il tentera tout d'abord d'étayer sa connaissance en abordant les questions préalables, sans doute très habituelles, « Qui sont-ils ? » et « Que lisent-ils ? » et « Pourquoi doivent-ils lire ? ». Loin du souci d'exhaustivité, il essaiera ensuite de questionner la doctrine à propos de l'action pédagogique mise en œuvre dans ce cas particulier, la lecture oralisée.

L'expression « des livres qui leur parlent » est une double allusion, sémantique et réelle. C'est d'abord une image car on a l'impression qu'ils sont hermétiques et sourds à un bruit de fond dans lequel ils ont baigné depuis leur entrée en scolarité, bruit de fond que constituent toutes les actions d'incitation à la lecture. Mais c'est aussi le cas de l'action pédagogique engagée puisqu'il y a une mise en voix du premier chapitre. Au fond un moyen d'étudier le rapport à la société d'élèves avec lesquels l'institution scolaire essaie de parler désespérément, tout simplement de parler.

Il a toujours existé des classes que l'on dénommait pudiquement « d'orientation », « d'adaptation », « d'insertion », « technologique »..., qui correspondaient au reliquat de la masse d'élèves qui n'avait pu être dirigée vers le niveau V d'enseignement, c'est-à-dire dans les différents CAP industriels ou tertiaires². Encore collégiens, ces élèves de troisième DP-6 sont hébergés dans un

2. La sortie du collège en fin de cinquième pour rejoindre une formation professionnelle n'est aujourd'hui plus possible avec la notion du collège unique.

lycée professionnel et originaires d'un milieu socioprofessionnel défavorisé. L'effectif de la classe observée est de vingt élèves. Assez curieusement, puisque cela n'a aucune explication sociologique *a priori*, le groupe est composé de dix-sept filles et de trois garçons.

Comment s'y prendre pour faire lire des élèves en rupture totale avec les livres ? Comment trouver une accroche face à une classe si particulière ? La première réponse qui vient immédiatement à l'esprit, « faire feu de tout bois ». Nous ne nous attarderons donc pas sur le débat des méthodes et sur les combats idéologiques qui traversent la communauté éducative et la société dans son ensemble. Il y a bien longtemps que les enseignants ont su que la réalité du terrain, lorsqu'il s'agissait d'élèves en rupture, est autre que celle décrite par les grandes théories des sciences de l'éducation.

Un projet de lecture dans une classe de troisième DP-6, plus que dans toute autre classe, est donc une tentative de recréer un lien avec l'écrit qui n'a que peu de place dans leur quotidien. Il est donc au cœur de la mission de formation citoyenne de l'école comme l'affirme un rapport de l'Inspection générale : « *Derrière la réalité d'un ordre d'enseignement qui délivre formations et diplômes en relation avec les aspirations des jeunes et les besoins des professions, se déclinent d'autres objectifs de traitement de l'échec scolaire (ou de son accompagnement), de socialisation, d'intégration linguistique et culturelle, d'accompagnement à la réinsertion des plus démunis, des plus soumis aux nouvelles inégalités.* »³

La recherche de l'observateur veut montrer en quoi l'examen de la production écrite peut répondre à tout professeur dont les interrogations sont peut-être naïves, les certitudes un peu encombrantes et auquel ni la formation initiale ni les opportunités n'ont permis jusque là d'aborder le sujet avec sérénité, au-delà des mythes schizophréniques de la société lorsqu'elle aborde le rapport à la lecture.

3. Rapport de l'inspection générale de l'éducation - L'orientation vers le lycée professionnel et la scolarisation au lycée professionnel - Notes introductives, p.1.

LA RÉPONSE DES ÉTUDES SOCIOLOGIQUES AU CANDIDE

Dès la première étape de sa recherche le non spécialiste est surpris par une réponse orale du service documentaire de l'Observatoire national de la lecture (ONL) dont la renommée et le titre semblaient pourtant bien lui indiquer la bonne adresse : « *Nous ne nous occupons pas des aspects sociologiques de la lecture mais de sa dimension didactique* ». Une césure étonnante au sein des grandes institutions pour un champ d'observation d'un objet apparaissant unique, la lecture.

Si le fonds disponible au Département du livre et de la lecture (DLL) du ministère de la culture est bien la source recherchée, la réponse orale fut là aussi très surprenante au regard de la masse documentaire proposée : « *Pour la lecture des jeunes, nous ne savons pas grand-chose* ». Ainsi l'abondante littérature à ce sujet aboutirait-elle à une impasse ?

Dans l'introduction du rapport de la Direction du livre et de la lecture « *Sociologie de la lecture en France : état des lieux, juin 2000* », un essai de synthèse à partir des travaux menés en France, on peut lire le reproche fait aux études sociologiques des premières années qui ont alimenté un sentiment faussé envers la lecture :

« *Elles ont été marquées pendant longtemps par une forte empreinte de l'approche statistique et quantitative : on a souvent cherché à souligner l'influence des caractéristiques socioculturelles des populations sur leur rapport au livre. Dès les années cinquante, la grille classique diplôme, âge, sexe, catégories socioprofessionnelles s'impose dans toutes les branches de la sociologie et, par conséquent, régit aussi les premières enquêtes* ». De nature quantitatives ces études sont ainsi devenues qualitatives⁴ et ont donc posé des questionnements de manière à tenter de construire de nouvelles catégories, plus spécifiques à chacune des pratiques culturelles qu'elles tentent de cerner.

Nous emprunterons à Anne-Marie Bertrand⁵ un résumé significatif des grandes lignes de ces enquêtes qui soulignent que les jeunes lisent beaucoup, vérité qu'il est bon de rappeler précise-t-elle, mais lisent moins que les générations précédentes au même âge. Une baisse régulière depuis 1973, accompagnée par une diminution de l'intensité de la

4. Idem, pages 6 à 40.

5. Anne-Marie Bertrand, « *Emile Zola, il écrit trop* », Bulletin des bibliothèques de France (BFF), t. 48, n°3, 2003.

lecture au fur et à mesure que les jeunes grandissent. Ce recul a de nombreuses explications comme l'emploi du temps, la diminution du goût de la lecture, la concurrence de nombreuses activités mais surtout la dégradation de l'image du livre, de la lecture et des lecteurs.

6. Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, Et pourtant ils lisent... Le Seuil, 1999.

Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez⁶ citent une enquête de François de Singly dans laquelle des élèves de BEP (Brevet d'enseignement professionnel) dépeignent le *grand lecteur* comme

« *intelligent, emmerdant, coincé, solitaire, avec des lunettes et toujours en avance en cours* », « *quelqu'un qui ne doit pas être bien dans sa peau, qui doit rester toujours à l'écart* », « *quand tu lis, t'es pas loin d'être pris pour un pédé* ».

François de Singly, tout en accusant la génération des parents d'avoir cessé de transmettre les valeurs de la lecture, fait ressortir des enquêtes sur les Pratiques culturelles du Ministère de la culture et de la communication (1973/1988-89) une diminution importante de la proportion des grands lecteurs, soit 16% chez les lycéens contre une baisse générale de 5% pour l'ensemble de la société depuis le début des années 70. François de Singly constate que le niveau scolaire global augmente alors que le désintérêt pour la lecture connaît un accroissement. Toutes les publications établissent effectivement le paradoxal constat que la vente globale des livres a connu une croissance importante en France et le nombre absolu de lecteurs suit cette évolution. Devant une situation du ressenti d'une crise de la lecture, de nombreux auteurs ont, depuis deux décennies, essayé de contrebalancer le pessimisme ambiant par une analyse plus équilibrée, « ils lisent différemment... ils lisent autre chose..., ils lisent de manière plus sélective... ».

Qu'en est-il de nos élèves du lycée professionnel ? En l'absence d'études spécifiques nous sommes donc amenés à prendre des chemins détournés pour trouver des éléments d'information. Le premier exemple est celui tiré de la lecture du rapport de la DLL de 2002 qui donne le sentiment d'une assimilation entre les élèves du lycée professionnel

et la représentation de « faible lecteur » que se font les auteurs. Est mentionné notamment une recherche de Nicole Robine⁷ datant de 1984 sur le comportement de

7. Les jeunes travailleurs et la lecture, Nicole Robine, La Documentation Française.

lecture des jeunes travailleurs titulaires d'un Certificat d'aptitude professionnel (CAP) ou d'un brevet d'études professionnel (BEP). L'échantillon de soixante-quinze jeunes questionnés, pourtant homogène (dix-huit à vingt-trois ans, issus de la région bordelaise), fait apparaître une extrême diversification dans la typologie préparée : nouveaux lecteurs, modérés, récalcitrants, accaparés.

Mais une telle démarche n'est pas satisfaisante pour notre questionnement sur le lycée professionnel. D'une part la maturité des personnes concernées fausse l'analyse car il ne s'agit plus du même sujet d'étude. D'autre part la réalité récente du lycée professionnel est une offre plus vaste en diversité de filières, en niveau d'études et en hétérogénéité de recrutement. Il n'est par conséquent pas aisé d'appréhender le lycée professionnel en un seul objet d'étude. Ainsi notre classe de troisième DP-6 est à l'extrémité opposée de l'éventail par rapport au baccalauréat professionnel qui est l'une des portes d'entrée dans le cycle supérieur au même titre que les autres baccalauréats.

D'une manière générale les sources détournées correspondent à toutes les études concernant des populations dites « populaires », « marginales » ou « spécifiques ». Un article de Bernard Lahire⁸ fait état d'une étude d'un échantillon de cent quarante neuf personnes d'un diplôme inférieur au BEP ou BEPC (ancien Brevet des collèges). On relève le même défaut résultant de la maturité des personnes interrogées ainsi que l'amalgame entre un cursus effectué au collège pour les uns et au lycée professionnel pour les autres (anciennement Collège d'enseignement technique, CET), deux parcours très différents. On peut également retrouver des rapprochements dans le rapport récent de Véronique Goaziou « *Pratiques lectorales et rapport à la lecture des jeunes en voie de marginalisation* »⁹ mais sans grande conviction d'avoir une véritable réponse à notre questionnement.

8. Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes, Bernard Lahire, Revue française de pédagogie, n°104, juillet-août 1993.

9. Rapport financé par la DLL, février 2005.

Il n'existe donc aucune étude sérieuse sur la lecture en lycée professionnel et la documentation disponible se borne à la description des nombreuses pratiques pédagogiques et d'incitation dont la revue *Lire en lycée professionnel* (CRDP de l'Académie de Grenoble) ou encore la revue *Argos* (CRDP

de l'Académie de Créteil), pour ce qui est de la lecture de la jeunesse en général, font témoignage. Les articles mentionnant des listes d'œuvres proposées aux élèves ne peuvent constituer un matériel approfondi sur le niveau de lecture des élèves du lycée professionnel, *a fortiori* des élèves en très grande difficulté comme nos troisième DP-6.

Nous savons par expérience que les enquêtes auprès de tels élèves relèvent d'un exercice difficile et peu convaincant. Une expérience passée, avant d'aboutir à ce présent article, avait été significative dans son échec. Les réponses au questionnaire portant sur la lecture au collège et/ou dans la classe précédente du lycée professionnel s'étaient résumées à « *je ne sais plus..., c'était une histoire sur un type qui..., ça ne m'intéresse pas..., je n'ai rien lu...* ». Difficile dans ces conditions de faire la distinction entre la posture des élèves, l'oubli ou la réalité.

POURQUOI DOIVENT-ILS LIRE ?

Continuant son parcours, le candide ne sait pas encore qu'il n'est pas au bout de ses peines en posant cette anodine question. Il découvrira qu'en France, contrairement à la doctrine outre-atlantique, les auteurs rechignent à lier la lecture avec les performances scolaires. Les travaux de François de Singly¹⁰ ont renforcé cette position. Pour autant l'émergence du concept de la « lecture plaisir » ne fait pas l'unanimité, notamment par l'embarras qu'il suscite. Dans son article *L'école peut-elle quelque chose pour les jeunes qui n'aiment pas lire ?* Marie-Cécile Guernier affirme « *depuis le début du vingtième siècle, on est donc passé de la conception qu'il faut apprendre à lire parce que c'est nécessaire à l'injonction qu'il est nécessaire de lire, parce que la lecture est une pratique valorisée. Parallèlement, la mission de l'école est passée de - enseigner la lecture - à - donner le goût de la lecture* », créant ainsi une sorte d'évidence qu'il revient à l'école, en partie, d'assumer cette mission.¹¹

Au niveau conjoint si bas de la lecture et des performances scolaires dans les lycées professionnels, particulièrement pour ses élèves les plus en difficulté, ce débat n'a que très peu de signification. Pour des élèves en rupture avec toute forme d'expression culturelle, il est impossible de dissocier

les deux aspects énoncés précédemment. Les deux démarches ne sont-elles d'ailleurs pas couplées depuis la prime école jusque tard dans le système scolaire ?

Les résultats d'une étude récente de la DLL « *Enquête sur la lecture et les loisirs multimédia des collégiens et lycéens* » (juin 2007) confirment bien que les croyances du candide, basées sur son observation, ne sont pas si infondées. Selon cette étude il existe une corrélation entre la lecture et les autres activités culturelles, ceux qui lisent beaucoup sont aussi ceux qui sortent beaucoup (concert, musée, spectacle,...). Les parents ne sont pas les prescripteurs uniques mais leur rôle est important en terme de régulation de temps passé à lire. Ainsi leur rôle de transmission par rapport à la lecture n'a pas disparu et les enfants qui lisent beaucoup sont souvent ceux qui ont des parents « grands lecteurs » (nous sommes d'ailleurs surpris de la contradiction avec la doctrine générale évoquée précédemment). Comment dans ces conditions l'enseignant en troisième DP-6 peut-il raisonnablement entrer dans un débat doctrinaire si peu fiable par ses contradictions lorsque la lecture lui était déjà apparue depuis longtemps sur le terrain comme un facteur clivant fondamental ?

En revanche, quelle que soit la référence rangée dans le rayon « pédagogie et lecture » d'une bibliothèque sur laquelle s'arrête le doigt du professeur novice, il y trouvera la même unanimité en ce qui concerne le rapport de la lecture et la construction de soi. Jean-Marc Talpin¹², dans son analyse du rôle psychique de la lecture à l'adolescence rappelle que le rapport entre les deux est chargé d'une complexité lourde, d'enjeux individuels, familiaux et sociaux. Plusieurs rapports en effet se superposent comme celle de l'adolescent à sa famille, à l'apprentissage scolaire de la lecture puis de la littérature, à l'institution scolaire, aux institutions culturelles, aux systèmes internes de représentations ainsi qu'à la capacité de sublimation. De ce fait, la lecture est un mode de symbolisation qui fournit à l'adolescent en crise de repères un discours qui lui parle de lui-même et qui aura l'avantage de lui éviter de se confronter à sa propre image. Le livre permet même d'échapper au regard de l'énonciateur tout en lisant quelque chose qui ressem-

10. Voir notamment *Lire à 12 ans*, éditions Nathan, Paris, 1989

11. Revue *Lire en lycée professionnel*, CRDP de Grenoble, n°51, été 2006.

12. *Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ?* Jean-Marc Talpin, Dossier Les adolescents, BBF, T48, n°3, 2003.

ble à ses propres expériences psychiques, sans avoir à se le dire explicitement. Il peut même « *rencontrer ses mouvements pulsionnels ou agressifs, qu'il n'est pas dangereux de les approcher, d'en parler...* »

L'observateur a ainsi retrouvé dans sa recherche une double tendance qu'il a déjà rencontrée en d'autres domaines. D'une part il semble qu'en France le critère de l'utilité ne soit validé que si le résultat est immédiat, probant et se traduit par l'obtention d'un label comme celui du diplôme prestigieux. D'autre part le plaisir n'a de sens acceptable que s'il est enrobé d'un questionnement emprunté au langage et aux codes de la psychologie. Nos deux adultes, pilotes du projet, ne peuvent ni garantir la première condition ni s'embarasser de la seconde.

POURQUOI PAS LA LECTURE ORALISÉE ?

Suzanne Benoit et Christine Epinat¹³ estiment que beaucoup d'enfants sont en difficulté parce que la lecture réclame une activité mentale trop importante. Ces auteurs mettent en avant la lecture à haute voix car « *ils font leur, en l'incorporant par l'oreille, la langue, les langues, de l'écrit qui ne sont pas celle de l'usage conversationnel et sans lesquelles il n'est pas possible de se familiariser avec les livres.* » Elles affirment que les jeunes nourrissent ainsi leur imagination de multiples possibles en développant le champ de leur identité, jouant avec les frontières et découvrant une voie d'accès au partage social par les seuls pouvoirs du langage.

Il s'agit bien là du cœur du projet avec notre classe pour laquelle il a été décidé une entrée « lue » du premier chapitre. « *Et si, au lieu d'exiger la lecture, le professeur décidait soudain de partager son propre bonheur de lire? Lire à voix haute, libérer le plaisir séquestré dans ces greniers adolescents par une peur secrète: la peur (très ancienne) de ne pas comprendre. Se souvenir, enfin, qu'un roman raconte d'abord une histoire* » nous rappelle Pennac.

13. Nous en classe, on lit des romans. Suzanne Benoit, Christine Epinat. CRDP de l'académie de Lyon, Pédagogie, 1995.

Une porte d'entrée à l'incitation de la lecture qui rejoint un mouvement croissant dans la société au regard de l'engouement que suscite l'attrait des contes populaires et des lectures publiques en France¹⁴. Par

leur thème, les journées d'étude de la médiathèque de Roubaix en collaboration avec l'Université de Lille III, posent la bonne question : « *La lecture à haute voix : ancienne pratique ou nouvelle mode ?* »¹⁵. La réponse est d'emblée donnée par la première intervention, celle d'Alberto Manguel présentant un résumé de son ouvrage de référence, *Une histoire de la lecture*.¹⁶ Pour Alberto Manguel, l'une des évidences est que la lecture à haute voix a bien dominé historiquement pendant des siècles, la lecture silencieuse étant réservée aux clercs et aux rares autres lettrés.

Jesper Svenbro¹⁷ confirme que l'écriture alphabétique arrive dans la culture grecque qui est depuis longtemps celle de la tradition orale triomphante et au pouvoir : « *Mais si la parole parlée s'y trouve ainsi au 'commencement' selon la formule bien connue, elle est peut-être surtout au pouvoir.* » Et d'ajouter que la revalorisation de l'alphabet consonantique (par l'ajout de signes voyelles) que les grecs empruntent aux sémites a pour but essentiel de mettre l'écrit au service de la tradition orale.

Robert Desnos¹⁸ affirme que la lecture à haute voix clarifie le lien entre écriture et oralité pour des élèves qui connaissent des difficultés face à l'écrit et rejettent l'activité de lecture comme beaucoup d'autres activités scolaires. La lecture à haute voix permet à des jeunes de culture orale d'entendre une écriture et de prendre « *plaisir à l'écouter.* » L'auteur estime que « *la voix lectrice* » crée des représentations mentales et provoque des interrogations et des réactions de la part d'élèves qui restent en retrait de toute réaction face aux offres écrites. Comme Robert Desnos, nos deux animatrices pensent que lire des histoires permet d'engager des discussions, l'écrit se transformant en un espace de paroles dans lequel les élèves découvrent de nouveaux horizons.

La critique la plus communément relevée envers la lecture oralisée est le danger d'une déformation de perception par l'intermédiation du lecteur, n'a aucune portée face à nos « non lecteurs » du lycée professionnel. On peut effectivement prendre en compte cette réserve s'il s'était agi de protéger la liberté d'interprétation de l'élève ou même de

15. Actes des journées d'étude du 15 et 16 septembre 2006.

16. Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*. Actes Sud, Babel, 1998. Titre original "A History of Reading", 1996. Voir le chapitre "Ecouter lire", p.165 à 186.

17. La Grèce archaïque et classique/ L'invention de la lecture silencieuse, dans l'ouvrage collectif dirigé par Guglielmo Cavallo et Roger Chartier « *Histoire de la lecture dans le monde occidental* », pp.51-52.

18. *Lire à haute voix pour les élèves*. Lire en lycée professionnel, n°45, été 2004

protéger l'œuvre d'une interprétation abusive, voire pernicieuse. Mais rappelons qu'il ne s'agit pas ici de construire un fonds culturel de l'élève au sens ambitieux qu'on lui attribue habituellement ni même de veiller à la transmission d'une œuvre patrimoniale, mais tout simplement de « toucher », de « parler » au plus profond de leur sensibilité.

Et les livres électroniques « à écouter » ? On aurait pu s'imaginer que cette formule nouvelle d'offre de littérature connaîtrait un engouement aussi fort que celui provoqué par l'innovation des nouvelles technologies, si ce n'est dans la demande, en tout cas dans l'intérêt des réflexions à ce sujet. Le constat semble étonnement mitigé à en croire la pauvreté de l'évocation de ce sujet dans un numéro de *Lire en lycée professionnel* pourtant consacrée à la « lecture à haute voix ». Des considérations très générales y sont exposées sans grande référence à ce qui aurait paru un sujet d'études très proluxe.

Depuis deux décennies, les livres « lus » resteraient-ils classés dans l'éternelle rubrique de l'offre d'avenir ?¹⁹ Nous n'irons pas plus loin dans notre recherche car immédiatement convaincus d'un frein évident de la méthode pour nos élèves en très grande difficulté : « *Il ne se passe pas trois minutes d'écoute avant que les élèves ne décrochent* » m'avait déjà confié un professeur de français en lycée professionnel, il y a de nombreuses années, lors de l'apparition des premières cassettes. Trop long, peu vivant mais surtout le lecteur n'a pas la faculté de réagir en apostrophant par des « *Silence ! S'il vous plaît ! Veux-tu écouter !* », des petites touches, indispensables à une mise en route d'une classe difficile, qui permettent à de nombreux élèves, peu habitués à la concentration, de se remettre à l'écoute avant d'y prendre plaisir, peut-être...

19. Qui ne se souvient pas de l'inoubliable enregistrement de Fernandel (en support Vinyle) lisant l'œuvre d'Alphonse Daudet ?

LE MIROIR QUI LEUR « PARLE »

En ce qui concerne le choix des œuvres la problématique est la même que celle qui se pose dans les autres structures de l'Éducation nationale, soit l'exigence de livres « miroirs » au travers desquels les élèves s'identifient aux personnages comme aux contextes. Cependant elle prend une acuité

encore plus forte au lycée professionnel par la crainte de s'aventurer dans des thèmes sensibles.

Lors des réunions d'information préalables à la mise en place de l'ECJS (Enseignement civique, juridique et social) dans les lycées professionnels, une protestation vive de la part des enseignants a accueilli la nécessité d'organiser des débats argumentés oraux au sein de la classe : « *Mais cela va être une explosion..., nous n'allons pas les tenir..., nous allons provoquer des heurts entre les communautés...* »²⁰. Il faut préciser que cette crainte en histoire-géographie était justifiée (et reste justifiée) par la présence dans l'actualité de conflits géopolitiques qui peuvent entraîner les élèves dans des réactions négatives. Pour un roman, ces sujets sont paradoxalement devenus des facteurs d'adhésion et de sérénité, des accroches possibles. Toutes les bibliographies et les revues proposent aujourd'hui, sans crainte, un large éventail d'œuvres faisant référence à tous les sujets et à toutes les cultures du monde.

20. Notons l'annonce d'un numéro à venir de la revue *Les cahiers pédagogiques* sur les « voix vives » suscitées notamment par la réaction à des thèmes sensibles abordés en classe.

Deux conditions sont cependant nécessaires pour la réussite du « livre miroir » auprès des élèves. La première est le choix pertinent des sujets. Pili-Munoz, directeur de la revue *Lecture-jeunesse*, énumérant les principaux thèmes du livre miroir cite le corps, le sida, l'inceste, le suicide, la violence et l'anorexie. Paradoxalement on n'y trouve pas la question cruciale de l'origine sociale et identitaire des parents. Nous savons que ce thème était tabou depuis de nombreuses années du fait de l'épineuse et obsédante question de l'intégration. Il faut dire que du chemin a été parcouru et l'état d'esprit, au regard de la réalité quotidienne des lycées professionnels, permet aux enseignants de ne plus hésiter à proposer de tels sujets et même d'y trouver un levier positif pour attirer l'attention des élèves.

L'autre condition impérative est la positivité de l'œuvre (en quelque sorte la bonne morale de l'histoire aurions-nous dit autrefois) sans laquelle il ne peut y avoir d'adhésion. Le problème se pose dès la première proposition de lecture orale par les enseignants lecteurs. Alberto Manguel rappelle que la lecture à haute voix n'est pas privée et que par conséquent le choix des textes à lire est subordonné à l'acceptabilité du

21. Alberto Manguel, p.184.

22. L'association Tatoulu, fondée sous le régime de la loi de 1901, est déclarée au Journal Officiel n°52, décembre 1995. Son concours est très connu des enseignants.

lecteur et de l'auditoire.²¹ Au-delà de son sens moral relevé par l'auteur, la notion d'acceptabilité, dans le cas d'un projet lecture, se pose dans une acception voisine qui est celle de l'adhésion à l'imaginaire proposé. L'élève doit retrouver le caractère positif dans sa lecture silencieuse, il en résulte une approche restrictive dans le choix des livres.

Dans une version initiale du projet, l'enseignante et la responsable du CDI devaient intégrer le choix proposé dans le concours «*Tatoulu*»²². Très vite elles se sont aperçu que les romans ne donnaient jamais une vision positive de cette jeunesse et de son environnement. Or, nous l'avions déjà précisé, l'hypothèse est que la lecture miroir, celle qui leur «*parle*», doit en même temps éviter de gommer l'imaginaire, le rêve et la positivité des personnages et des situations narratives. À la lecture de la sélection de l'année, les responsables du projet ont été frappées par la violence et la noirceur des titres de littérature jeunesse choisis pour un niveau de troisième (un suicide, un crime d'une copine, un crime collectif, une mère en prison, l'histoire d'un bourreau, etc.). Elles proposeront finalement un autre choix répondant aux critères énoncés. Quelles ont été les propositions de lecture ?

Titre du roman et auteur	Editeur	Nombre d'élèves qui ont décidé de le lire
Journal sans faim Marie Bertin et Roselyne Bertin	Rageot 2004	9
Le voyage d'Oumarou Pierre Vinard	Encre bleue éditeur 2002	8
Leïla, les jours Pierre-Marie Beaudé	Gallimard-Jeunesse 2005	8
L'étincelle Jean-Marie Defossez	Rageot 2004	7
En pleine lucarne Philippe Delem	Gallimard 2002	2
Le gone du Chaâba Azouz Beggag	Seuil 2005	1
Entre chien et Lou Florence Thinar	Ed. du Rouergue 2005	1
Soleil métallique Alex Cousseau	Ed. du Rouergue 2006	0

La première conclusion est que le choix s'est avéré judicieux puisque les thèmes plébiscités sont l'anorexie, l'amour trans classes sociales, le Maghreb et l'amour, l'Afrique et le voyage initiatique. On peut constater que nos élèves semblent être éloignés des considérations médiatiques et de renommée littéraire. Philippe Delerm et ses gros tirages, «*connais pas !*», Azouz Beggag, «*c'est qui ?*», pourtant son ouvrage est une référence en matière de condition sociale des Nord-Africains. Quant à savoir qu'il fut l'un des premiers hommes politiques d'origine maghrébine à entrer au gouvernement, inutile de préciser que nous étions conscients avant la proposition de leur totale ignorance à ce sujet.

Pour autant sont-ils insensibles aux actions incitatives ? Le succès du roman *Journal sans faim* nous prouve que sa présentation en cours de français n'a pas été neutre. Cependant les professeurs savent que cette sollicitation n'a de chance d'aboutir à une réaction des élèves que si elle est très proche dans le temps, ce qui a été le cas. Qu'en serait-il si l'ouvrage avait été présenté les années précédentes ? Nous avons déjà répondu à cette question par une réserve certaine.

Qu'en est-il du choix par rapport à la distinction filles-garçons ? Pour ce qui est des filles, nul doute que le thème sur l'anorexie (*Journal sans faim*) a déclenché une curiosité très forte (la sensibilisation par l'actualité n'a été possible dans ce cas que par la présence récurrente du thème dans les journaux people et pour adolescents).

Quant à la réaction des trois seuls garçons, qui ont immédiatement pris le parti de se précipiter sur le roman concernant le sport et le football en particulier, elle est si caricaturale qu'il est inutile d'en tirer un lien significatif avec les conclusions de l'enquête de la DLL de 2007 constatant un écart très sensible de lecture à l'avantage des filles. Il semble en effet, cela a été déjà dit, que la posture en est largement l'explication dans une classe dont l'effectif est quasi totalement composé de filles.

LA PAROLE INTERDISCIPLINAIRE

Mais la parole peut être, et doit être, interdisciplinaire pour avoir toutes ses chances d'être entendue. Dans le numéro collectif de la revue *Argos-Démarches* «*Et si on osait des lit-*

tératures au lycée professionnel et au collège »²³, il est relevé que l'intérêt des élèves peut être très fluctuant en fonction de la discipline concernée. Souvent indifférents, voire hostiles, en cours de français « *ça ne m'intéresse pas ! À quoi ça sert ?* etc.. », voilà que la curiosité, l'intérêt de comprendre et de participer émergent chez les mêmes élèves en histoire ou en géographie. La remarque, si séduisante, a tout de même ses limites dès lors qu'il faut aller au-delà des « réactions vives » des élèves, d'un tumulte passager. Si la réaction n'est pas immédiatement canalisée et encadrée le risque d'aboutir au retour du désintérêt est garanti.

La relation entre la responsable du CDI et un professeur de français est sans doute une approche intéressante et classique de « sortir » du cadre restrictif habituel du cours de français mais loin d'être suffisante. Qu'en est-il des autres disciplines ? L'expérience personnelle peut y répondre partiellement : « *Vous êtes prof. de français, monsieur ?* » est probablement la question la plus entendue par un enseignant qui n'est pas professeur de lettres et qui entreprend de promouvoir la lecture, l'écriture ou tout autre expression culturelle dans son établissement ou tout simplement qui attire souvent l'attention de ses élèves sur des fautes commises lors de contrôles de droit, d'économie ou de gestion.

Cette interrogation réductrice n'est hélas pas le seul fait des élèves et le système éducatif a du mal, malgré les efforts soutenus de ces deux décennies, à réintégrer dans les esprits et dans les actions éducatives une idée simple, pourtant à la base du système séculaire de l'éducation nationale, le français comme matière interdisciplinaire par excellence. D'une manière graduée, selon les niveaux, cet enseignement contribue pourtant à la maîtrise des outils de communication, concourt à la formation de l'identité personnelle du citoyen et développe les compétences de communication (savoir dialoguer, exprimer sa pensée, comprendre un message, le reformuler...) communes à l'ensemble des disciplines scolaires et à la vie professionnelle ou sociale²⁴. Lors d'une journée thématique organisée par le CRDP de Paris, l'inspectrice de lettres avait rappelé quelques phrases significatives du nouveau référentiel des bacs pro en trois ans : « ... pour permettre à l'élève de réintégrer la

23. Chapitre IV « lier et relier les disciplines », p. 111 à 123.

24. Objectifs inscrits dans les référentiels de CAP, BEP et Bac Pro.

civilisation de l'homme... », un retour assez surprenant dans sa force aux valeurs éducatives de l'apprentissage du français.

En parallèle, le niveau III d'enseignement, post bac, de l'éducation nationale, en BTS et en DUT, connaît une réalité nouvelle qui est le recrutement massif d'élèves provenant du lycée professionnel. Le seul prononcé de l'origine de ces élèves suffit à déclencher des appréhensions incontrôlées et un préjugé sans appel. Comme pour d'autres différences, les connaître et les comprendre m'a semblé être le chemin de la raison, non seulement pour dissiper les craintes mais également pour favoriser l'une des missions du professeur en sections technologiques, un enseignement adapté et interdisciplinaire.

Quel impact peut avoir ce projet en définitive dans le rapport à la lecture de ces jeunes élèves en grande difficulté ? Personne ne peut le dire avec certitude, en tout cas l'expérience montre qu'il ne faut jamais en espérer une conséquence immédiatement perceptible. Quelques-uns reviendront visiter les rayonnages des livres, poser des questions à la responsable du CDI et certains prendront un livre (le liront-ils ?).

L'observateur se gardera bien de trouver dans l'enthousiasme déclaré des élèves une quelconque projection sur l'avenir. Le compte-rendu des élèves (manifestement corrigé par les professeurs) et la présentation orale de leur lecture aux responsables de la bibliothèque municipale-jeunesse du quartier sont des éléments si positifs qu'ils risquent d'entraîner cet observateur dans une conclusion qui va au-delà de ce qu'elle signifie, c'est-à-dire la réussite « du moment ».

Que peut l'institution scolaire au-delà de ce « moment » que constitue le projet ? D'autres moments de paroles s'invitent, se bousculent dans un temps déjà surchargé, il faut finir les programmes, il faut organiser les autres projets disciplinaires, il faut s'occuper des autres classes. Peut-être ont-ils été touchés au point de vouloir reproduire un effet si rare dans leur existence, ce moment d'écoute et de lecture ? Au fond qu'est-ce que le rôle de l'école si ce n'est ce petit rien qui peut mener à tout ?

Une autre conclusion s'est imposée à la fin de ce parcours du candide, la porte qui s'était refermée au départ n'a jamais

vraiment voulu se rouvrir. Faute n'a pas été de consulter ce que disent les sciences de l'éducation par une incursion constante dans les publications qui pourraient éclairer le profane à propos des questions qu'il s'est posées. Face à un langage ésotérique qui alimente sa propre sémantique

25. De formation universitaires et en charge d'un enseignement professionnel, les professeurs d'économie-gestion souffrent de la perpétuelle accusation du milieu professionnel (parfois aux relents populistes, et même poujadistes) d'être « en décalage » avec la réalité du terrain.

et nourrit un débat qui s'autoalimente de concepts incompréhensibles, l'enseignant est obligé de jeter l'éponge assez rapidement. Pour éviter de basculer dans le trop facile cliché sur le clivage entre « ceux qui détiennent la science » et « et ceux qui sont sur le terrain »²⁵, il en conclura pudiquement qu'il n'a peut-être pas les compétences pour y accéder et y trouver réponse.

■ **Boumediene SID-LAKHDAR**

La lecture Française est bien plus difficile à prononcer que la Latine, encore qu'elle s'écrive avec les memes lettres ou caracteres, distinguez en Voyelles, Diphthongues, Consonnes & Liquides.

Il faut premierement que les enfans avant que d'estre mis à la lecture sçachent bien lire en Latin en toutes sortes de Livres : car cette lecture estant le fondement de la Française, puis qu'elle contient les memes caracteres & syllabes, si on monstre à un enfant à lire en Latin & en François toutensemble, il donnera grande peine au Maître, n'apprendra la lecture qu'à force avec longueur de temps...

(**Jacques de Batancourt.** Instruction Methodique pour l'Ecole Paroissiale dressée en faveur des petites ecoles. Paris, 1669 - cité par A. Chervel : L'orthographe en crise à l'école. Retz. 2008)

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- JEAN Georges. *La lecture à haute voix*. Les éditions de l'atelier, 1999.
- MANGUEL Alberto. *Une histoire de la lecture*. Actes Sud, Babel, 1998. Titre original "A History of Reading", 1996.
- Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) : « L'orientation vers le lycée professionnel / La scolarisation au lycée professionnel » n°2002-03. Janvier 2002
- BEAUTÉ Sophie. *Sur le plaisir et la complexité de la lecture paralittéraire*. Fabula, la recherche en littérature (ACTA)
- BERTRAND Anne-Marie. « *Emile Zola, il écrit trop* ». **BBF (Bulletin des Bibliothèques de France), Dossier Les adolescents**, T.48, n°3, 2003.
- DETREZ Christine, CARTIER Marie, BAUDELLOT Christian. *Et pourtant ils lisent...* Ed. du Seuil, 1999.
- FOUCAMBERT. *Le plaisir de la lecture, source ou aboutissement du savoir lire ?* **Les Actes de Lecture n°73**, mars 2001.
- GEORGE Marie-Noëlle. *L'adolescent, cet inconnu*. **BBF, Dossier Les adolescents**, T.48, n°3, 2003.
- HERSENT Jean-François. *Adolescents, violence et création*. **BBF**, T.46, n°1, 2001. *Les pratiques culturelles adolescentes. France, début du troisième millénaire*. **Dossier Les adolescents**, T.48, n°3, 2003.
- POSLANIEC Christian. *Les animations lecture, rôle et efficacité*. **BBF, Dossier Enfants, lectures et bibliothèques**. T.44, n°3, 1999
- MURAIL Marie-Aude. *Cibles mouvantes*. **BBF, T.48, n°3**, 2003.
- PETIT Michèle. *Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ?* **BBF, Dossier Les adolescents**, T.48, n°3, 2003.
- REVUE *Lire en lycée professionnel*, *Lire à haute voix*, n°45, été 2004.
- TALPIN Jean-Marc. *Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ?* **BBF, Dossier Les adolescents**, T.48, n°3, 2003.
- TURIN Joëlle. *La littérature de jeunesse et les adolescents, évolution et tendances*. **BBF, Dossier Les adolescents**, T.48, n°3, 2003.
- VUILLERMOZ Annie, *Lire sur ordonnance*, revue *Lire en lycée professionnel*, n°47, printemps 2005.