

S'ENTREtenir DE LEURS LECTURES

Brigitte DUHAMEL

Les lectures des élèves sont souvent assez énigmatiques pour leurs enseignants. Même si des enquêtes récentes permettent de se faire une meilleure idée de la lecture des jeunes (1), elles sont beaucoup moins diffusées que les représentations véhiculées par les médias et selon lesquelles une certaine culture de l'écrit serait irrémédiablement compromise. Notre propos n'est pas ici de critiquer pour la centième fois ce genre de « marronniers » qu'apporte avec elle chaque rentrée scolaire (2), mais d'examiner quelques outils qui peuvent aider un enseignant à mieux connaître ses élèves en tant qu'ils sont lecteurs. Car chacun des élèves, même et surtout ceux dont on dit : « Ils ne lisent pas ! ils n'aiment pas lire ! » a une histoire de lecteur, une pratique quotidienne de la lecture (par le seul fait d'être scolarisé, mais plus largement d'être participant d'une civilisation de l'écrit) et des représentations concernant cette expérience, si méconnue ou douloureuse soit-elle.

Cependant la prise d'informations n'est pas facile en ce domaine. En effet, des confusions peuvent se produire :

— *confusion entre les représentations que les uns (les enseignants) et les autres (les élèves) peuvent avoir de leurs pratiques personnelles de lecture.* Deux mondes d'expérience interfèrent ici en s'opposant (« il ne lit pas » peut souvent se traduire en « il ne lit pas comme moi », il ne lit pas de romans, par exemple) ou en se contaminant (on risque de retrouver dans le discours de l'élève des tentatives pour mimer ce qu'il imagine, dans l'esprit de l'enseignant,

(1) Nous citerons la *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989*, (1990), Ministère de la Culture, la Documentation Française, et concernant particulièrement les jeunes, le rapport de François de SINGLY (1993), *Les jeunes et la lecture* et *Matériaux sur la lecture des jeunes*, les *Dossiers Education et Formations*, numéros 24 et 25, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

(2) Et qui sont à comparer avec l'éternel refrain : « ils ne savent plus lire ». Cette année, les propos catastrophistes du Ministère concernant l'évaluation des 6^e n'ont, semble-t-il, guère été repris par les grands « newsmagazines ». Il faut s'en réjouir !

être la « bonne » lecture : « Je lis parce que c'est bon pour l'orthographe, parce que cela m'apprend des mots nouveaux... »)

— confusion encore entre *la lecture de l'élève comme pratique quotidienne et le savoir-lire que l'école évalue*. Si l'on recense les items « savoir-lire » de l'évaluation nationale des 6^e, on trouve un catalogue de compétences qui vont de « comprendre l'enchaînement de deux phrases » à « reconnaître les accords » en orthographe grammaticale en passant par « reconnaître les types et les formes de phrase ». Or un élève abonné au zéro en dictée peut être, dans la sphère privée, un grand lecteur ! Par ailleurs l'évaluation ne prend pas en compte des apprentissages culturels comme la connaissance des réseaux de distribution du livre (libraires, bibliothèques, VPC...) qui donneraient des informations différentes sur les pratiques effectives des élèves (3), ou au moins (car, comme on le verra plus loin, on peut très bien connaître la marche à suivre pour emprunter un livre et ne jamais le faire) sur des savoirs lecturaux d'un type différent.

Pourquoi, enfin, désirer tant connaître les pratiques de lecture des élèves ? On voit deux écueils (particulièrement dans une période où l'insécurité sociale accroît les exigences vis-à-vis de l'école et où l'injonction à lire, de la part des familles, n'a jamais été aussi forte) : l'attitude du censeur qui conduirait à stigmatiser telle ou telle pratique, ou la curiosité indiscrète devant ce qui devrait relever de choix personnels, et qui s'inscrit dans une biographie que l'élève ne désire pas toujours communiquer. Il est difficile de se prémunir entièrement contre ces risques, nous le verrons. On peut cependant y parvenir en gardant une claire conscience de l'enjeu : aider les élèves

— à se reconnaître comme lecteurs, à repérer les différences et les ressemblances entre leurs pratiques de lecture et celles que propose, par exemple, l'école ;

— à diversifier ces pratiques : là comme ailleurs il y a des zones proximales de développement à repérer ;

— et à les construire en fournissant aux élèves des outils en tant que de besoin.

1. LES ENTRETIENS : OBJECTIFS ET LIMITES

Remarquons tout d'abord que, dans le cours d'une année scolaire, nombreuses sont les occasions que l'on peut trouver de s'entretenir avec les élèves (en tête à tête ou en petits groupes de deux ou trois) au sujet de leurs lectures. Ces entretiens peuvent se regrouper en trois grands domaines selon leur objet.

1. Ils peuvent porter *sur un texte* : c'est le cas des entretiens en petits groupes autour d'un livre dans le cadre de clubs de lecture ou plus simplement de la classe (cf. la démarche de la « semaine-lecture »). Ces activités visent à créer une expérience de lecture partagée, à stimuler des échanges ; ils permettent à l'enseignant de prélever des indices sur la manière dont les élèves interprètent

(3) Cf. J.-P. BENOIT, D. BESSONNAT *et al.* (1991), « L'évaluation nationale en français », *Pratiques* N° 71.

telle lecture, sur les compétences qu'ils manifestent, sur leurs choix et leurs rejets, selon que les livres ont été amenés par les élèves ou par l'adulte.

Les textes en lecture peuvent avoir été écrits *par les élèves* ; par exemple, la lecture des nouvelles produites dans divers groupes, à la fin d'un projet d'écriture longue, à un moment où il ne s'agit plus d'évaluer pour améliorer le texte, mais où le texte est considéré comme achevé, relève de la même logique, à cela près qu'on a éventuellement les auteurs sous la main pour les questionner. Ainsi dans cet extrait d'entretien où je discutais avec Bruno, co-auteur, et Estelle, lectrice, élèves de 5^e, d'une nouvelle sur le point de paraître dans leur recueil de science-fiction : *La 5^e Dimension* :

Professeur : A ton avis, est-ce que vous avez écrit une nouvelle de science-fiction ?
Bruno : *Science-fiction et un peu réel parce que... réel dans un sens pour les rêves prémonitoires.*

Estelle : *Oui, moi je pense, moi aussi...*

Bruno : *C'est... c'est effroyable euh... de savoir qu'on va... que quelqu'un va se faire tuer c'est...*

Professeur : Mais comment ça s'appelle, ce genre de... récits, c'est pas de la science-fiction, où on est dans un monde réel et il s'y passe des choses irréelles et étonnantes et dangereuses ?

Bruno : *Du fantastique ?*

Professeur : Ouais. Moi, je crois que votre nouvelle, elle se rapprocherait plutôt du fantastique. T'es pas d'accord ?

Bruno : *Ben oui si, justement, comme ça se passe sur terre et qu'il y a des événements possibles en réalité et euh des événements... imaginaires, c'est du fantastique.*

Estelle : *Vous aimeriez, vous, que ça se passe sur terre, des choses comme ça ?*

Professeur : Ah... moi j'aimerais bien, parce que... c'est une solution au problème de... de la mort.

On saisit deux caractéristiques importantes de tels entretiens : ils permettent à l'enseignant de saisir des compétences en construction (ici d'ordre générique) et d'aider à les objectiver ; mais aussi ils obligent l'enseignant à s'impliquer, à répondre à toute question et à confronter sa propre interprétation à celle des élèves. Le texte lu apparaît comme médiateur entre les personnes.

2. Ils peuvent porter *sur des pratiques prises dans leur ensemble et dans leur histoire* : c'est le cas des entretiens du type « quel lecteur es-tu » ? ou des « biographies de jeune lecteur », dont J.-M. Privat décrit les objectifs en ces termes :

« L'objectif " scientifique " est d'obtenir des informations sur les différents paramètres constitutifs d'une pratique autonome de lecture (personnes, objets, images, imaginaires, lieux, moments, discours, valeurs, enjeux, représentations, pratiques personnelles et de référence, etc.)

L'objectif pédagogique est

1. de permettre au lecteur de prendre conscience qu'il existe en tant que lecteur par le simple fait qu'il se décrit longuement et qu'il a une histoire de lecteur (et que rien n'est définitivement arrêté) ;

2. de faciliter pour le professeur la connivence avec l'élève lorsqu'il sera question de livres, lectures, cultures, etc. en situation de classe ou autres ;

3. d'avoir surtout des informations pour

— ne pas faire comme si ces pratiques de lecture n'existaient pas ou étaient nulles et non avenues ;

— travailler sur les “ manques ” les plus criants (de l’Ecole et / ou de l’élève et /ou de sa famille, etc.) et de “ forcer ” sur les zones où la coopération culturelle semble la plus manifeste. » (4)

C’est un entretien de ce type que nous analyserons dans la seconde partie de cet article. Il demande, pour atteindre ses objectifs, des précautions d’ordre à la fois déontologique : en effet, l’expérience de lecture touche l’expérience de vie, et le risque est de transformer l’entretien en « interrogatoire » (5) ; et technique : le face-à-face enseignant-élève, même dans une relation de confiance où l’élève s’est porté volontaire, ne va pas de soi lorsqu’on s’entretient de pratiques culturelles, et on risque de s’entendre dire ce que l’élève pense qu’on désire entendre. Ou de ne rien entendre du tout ! On ne saurait trop conseiller de relire sur ce point Labov (6) et se rappeler avec lui que « la situation sociale est bien le déterminant le plus puissant du comportement verbal, et que l’adulte (pour nous l’enseignant) qui désire découvrir ce qu’un enfant (un élève) sait faire doit avant tout se mettre avec lui dans la relation sociale qui convient ».

Toutefois notre position d’enseignant peut constituer aussi un atout : notre visée n’est pas, comme celle du sociologue, de tirer de ces entretiens une description théorisée. Ces entretiens, s’ils sont pour l’élève une occasion de prise de distance réflexive vis-à-vis de sa pratique, peuvent constituer aussi, on l’a vu, une sorte de conquête de proximité avec l’enseignant, dans la mesure où ses pratiques de lecture sont prises au sérieux : entendre la parole de l’élève sur sa lecture, c’est toujours aussi accepter de confronter sa propre expérience avec celle de l’autre sans jugement de valeur a priori ; mais surtout, l’adulte qui écoute est aussi une personne-ressource devant une personne en développement, et le contrat est de favoriser ce développement. L’intérêt de ces « biographies de lecteurs », c’est de tirer un bilan qui permette de dégager des priorités de travail.

3. Enfin l’entretien peut porter *sur une tâche précise* : par exemple un tri de livres, la manière de lire un texte à haute voix (7), la façon dont on range les livres dans une bibliothèque, la confection d’une liste bibliographique... L’entretien que nous étudierons dans la troisième partie de l’article est de ce type. Il se rapproche alors de l’entretien d’explicitation dont Pierre Vermersch décrit les attendus (8) et auquel il fixe les buts suivants :

« — *écrire* les démarches de l’élève et ainsi contribuer à une analyse des erreurs et des difficultés d’apprentissage en apportant des informations précises à l’enseignant ou au formateur de manière à adapter sa réponse.

— *faire prendre conscience* à l’élève de ses propres manières de travailler, d’apprendre et l’aider ainsi à organiser et à conceptualiser ses savoirs. On sait qu’un des outils les plus puissants aidant à la prise de conscience est celui de la mise en mots de l’expérience.

(4) Document de travail non publié, dont je remercie l’auteur de me l’avoir communiqué.

(5) Cf. dans Bourdieu et al. (1993), *La misère du monde*, Seuil, l’analyse d’un entretien administratif dans lequel la violence symbolique devient insoutenable, du fait de la dissymétrie enquêteur-enquêté, de la légèreté du questionnement et de son caractère inquisitorial : Pierre BOURDIEU et Gabrielle BALAZS, *L’interrogatoire*, pp. 927-939.

(6) W. LABOV (1978), *Le parler ordinaire*, Seuil, pp. 116-124. Labov ajoute : « C’est là précisément ce à quoi beaucoup d’enseignants ne parviennent pas. »

(7) Cf. l’entretien conduit par C. MASSERON avec une élève en grande difficulté de lecture : *Pratiques* N° 52, 1986.

(8) Pierre VERMERSCH (1989), « Expliciter l’expérience », *Education Permanente*, 100-101, pp. 123-132 ; (1990) : « Questionner l’action : l’entretien d’explicitation ». *Psychologie Française*, 35,3 pp. 227-235 ; « L’entretien d’explicitation », *Les Cahiers de Beaumont*, N° 52bis-53, pp. 63-70.

— développer les connaissances métacognitives de l'élève en ce qui concerne ses méthodes de travail, ses stratégies d'apprentissage. »

Selon P. Vermersch, cet entretien s'utilise après l'effectuation d'une tâche précise, et se réfère toujours à l'activité du sujet dans cette tâche. Là encore, des précautions méthodologiques sont à prendre : l'interviewer doit s'efforcer de « rester dans le domaine de l'observable », c'est-à-dire éviter les questions qui font appel au niveau explicatif (« pourquoi ?... peux-tu m'expliquer ?... penses-tu que ?... ») et privilégier les questions qui encouragent la mise à jour du niveau descriptif : « à quoi le vois-tu ? », « où le vois-tu ? », les formulations en « comment » : « comment as-tu fait ? », « comment le sais-tu ? »..., les questions qui aident à spécifier l'ordre temporel : « Par quoi as-tu commencé ?.. », et à localiser les actions dans l'espace. Cette pratique de questionnement ne va pas de soi pour un enseignant, qui a tendance à chercher d'emblée une interprétation, une explication des faits. Mais elle garantit une attitude d'écoute qui évite de plaquer sa propre analyse de la tâche sur celle de l'élève.

2. MOURAD ET SELIM : DEUX « BIOGRAPHIES » CONTRASTÉES DE JEUNES LECTEURS.

Mourad et Selim, qui ont accepté de s'entretenir avec moi de leurs lectures, ont au moins trois points communs :

— ce sont deux jeunes Français issus de familles maghrébines algéro-marocaines : c'est le père qui est marocain pour Selim, la mère pour Mourad. Leurs mères sont toutes deux au foyer ;

— ils fréquentent le même collège de banlieue et le connaissent comme leur poche ;

— au moment où a lieu l'entretien, en juin, ils vont tous deux passer dans la classe supérieure : en 4^e pour Mourad, en 5^e pour Selim.

Mais si on reprend ces trois domaines : origine sociale, pratique de l'établissement où ils font leurs études, trajectoire scolaire, on s'aperçoit que le parallélisme est à nuancer :

— Le père de Mourad est ferrailleur, celui de Selim architecte. La mère de Selim est en outre active dans une association de parents d'élèves et déléguée au conseil d'administration.

— Mourad s'est forgé une solide réputation de « pirate » dans les couloirs de l'établissement ; Selim connaît tout le monde au collège, des cuisiniers à la secrétaire.

— Mourad, issu d'une 5^e option anglais 1^{re} langue, à 13 ans bien sonnés, passe de justesse en 4^e, ayant fourni *in-extremis* le travail requis ; Selim, qui vient de fêter ses 11 ans, a tenu sans difficulté la place de « tête de classe » dans la 6^e option allemand.

L'entretien mené avec Mourad, et celui, plus bref, avec Selim, révèlent de la lecture des représentations et des pratiques extrêmement contrastées. Ce qui frappe d'abord, c'est qu'ils n'établissent pas du tout le même équilibre entre une lecture-loisir et une lecture-travail. Ils ne donnent pas la même place à la lecture lorsqu'ils se projettent dans un avenir professionnel plus ou moins rêvé. C'est sans doute que les réseaux de socialisation, famille, amis, dans lesquels ils

évoluent ne les disposent pas du tout de la même manière à la lecture. Qu'en est-il alors de l'école ? Nous allons étudier successivement ces points, avant de tenter un bilan de l'entretien avec Mourad.

2.2. Lecture-loisir / lecture-travail

Lorsqu'on demande à Mourad s'il aime ou non la lecture, il répond :

Mourad : *Ben, des fois, j'aime bien, parce qu'y a des histoires que j'aime bien, qui sont drôles, comme Gaston et plein de trucs comme ça.*

Professeur : Est-ce que tu pourrais me citer... Gaston et d'autres B.D. ?

Mourad : *Obélix et Astérix... Plein de choses...*

Mais d'autres représentations se font jour peu après :

P. : Et à ton avis, la lecture, à quoi ça sert ?

M. : *Ben ça sert à... On aime lire, et puis on lit, on lit tout le temps, et après quand on lit on bute pas, on sait lire... Et c'est bien la lecture, parce qu'après on lit, on lit tout le temps, et après quand on lit on bute pas, on sait lire... Et c'est bien la lecture parce qu'après on lit, on lit, on s'améliore. On devient... on devient bien, on sait lire, après.*

P. : Alors tu m'as dit que toi, tu lisais, par exemple, Gaston.

M. : *Oui.*

P. : Ben tu le lis pas pour lire, pour lire, et pour savoir lire après ?

M. : *Ben non !*

P. : Tu le lis pourquoi ?

M. : *Ben parce que c'est drôle !*

Pour Mourad, la lecture-plaisir existe bien : c'est même la première à laquelle, spontanément, il fait référence en parlant de ses bandes dessinées. Mais cette pratique épisodique cohabite avec une représentation assez effrayante de la lecture-devoir, idéalisée (« on » lit, c'est quelqu'un d'autre, quelqu'un qu'il devrait être) dont l'enjeu est particulièrement lourd. La description qu'il fait de l'utilité de la lecture, ce n'est pas seulement celle qu'il croit que l'enseignant désire entendre : c'est celle du long chemin qui, dans son esprit, conduit quelqu'un à l'alphabétisation : le terme du processus, c'est « on sait lire » et non, par exemple, « on apprend des choses ». Ce que confirme, un peu plus tard, cette précision sur l'utilité de lire :

M. : *Faut qu'on aime pour qu'on lise, sinon on saura rien plus tard, hein ? Faut savoir lire : par exemple, y a une lettre qui nous vient, si on sait pas lire, c'est qui qui va nous aider ? Personne ! Faut savoir lire.*

Or, dans ce sens, Mourad sait évidemment lire, il ne « bute plus », même en assumant le rôle de Scapin dont en classe il a été l'un des plus ardents interprètes ; et il est bien évident qu'il est capable de lire une lettre. Dans cette représentation archaïque, le chemin n'est pas : « on sait lire et puis on aime lire » mais l'inverse. Qui a été privé de ce plaisir, à qui l'a-t-on interdit ? Que signifie « devenir bien » ? Nous pourrions éclaircir le problème en étudiant la circulation du livre et de l'écrit dans la famille de Mourad, mais l'enseignant peut déjà comprendre que les discours qu'il peut tenir sur la lecture ne seront pas du tout les mêmes que ceux qui ont été entendus par Mourad dans cette famille ; comment trouver une cohérence ? permettre à Mourad d'articuler ses premières

expériences de l'écrit comme objet de valeur avec de nouvelles expériences, qu'il pourrait en faire, qu'il en fait déjà, mais sans déprécier le projet familial, même si de fait il l'a déjà dépassé ?

En attendant, tout se passe comme si Mourad était tiraillé entre deux postulations contradictoires. Si lire est un labeur obstiné qui doit mener à une promotion personnelle et sociale, nul doute qu'on recule devant l'entreprise ! Ainsi Mourad se plaint du temps qu'il faudrait consacrer à la lecture de livres :

[au C.D.I.]

Y a que des livres longs, et puis moi je mets du temps à les lire.

P. : Oui, par exemple ?...

M. : *Comme les livres de poche, je mets trop longtemps à lire ça.*

P. : Oui, combien de temps tu mettrais ?

M. : *Je mets une semaine... ou dix jours.*

P. : Et ça, c'est trop longtemps ?

M. : *Non mais... je sais pas combien d'heures je ferais par jour...*

P. : Qu'est-ce qui t'embête dans le fait de lire, de te plonger dans un livre long ?

M. : *Parce que des fois il y a des mots difficiles que j'arrive pas à comprendre et puis cinq pages ou sept pages, ça fait tout le livre de Gaston.*

Et pourtant, à un autre moment de l'entretien :

P. : Tu parlais de mots difficiles, que tu ne comprends pas. Est-ce que tu as l'impression que c'est embêtant ?

M. : *Ben non, c'est bien, parce qu'après on sait le mot et on l'emploie souvent.*

P. : T'es sûr ?

M. : *Des fois. Après on commence... C'est un nouveau mot : on le savait pas, maintenant on le sait ; si quelqu'un me pose une question comme ça, moi je saurai le mot.*

Il ne faut pas, là non plus, se hâter d'attribuer cette réponse à la « bonne volonté scolaire » de Mourad ; du moins pas exclusivement. Ici le « je » apparaît, et non plus le « on » de « on sait lire » ou le « nous » de « qui va nous aider ? » dans la mesure où l'objectif qui consiste à accroître son stock de connaissances lexicales est un objectif bien concret, qui n'a pas été dépassé comme celui d'apprendre à lire. Par ailleurs, il est arrivé à Mourad de prendre plaisir à la lecture d'un livre long :

P. : Le plus long livre que t'as lu ?

M. : *Que j'ai lu ? Ben c'est le Livre des Trois. (9)*

P. : Ca fait combien de pages ?

M. : *Cinq cents... quelque chose comme ça.*

P. : Cinq cents pages ?

M. : *Ou trois cents ?*

P. : Et c'était à Saint-Ouen ; donc tu avais quel âge ?

M. : *C'était en CM2.*

P. : Ah oui, juste avant d'entrer en sixième. Et après, tu n'en as pas relu ?

M. : *Euh... je sais plus... peut-être.*

Quoi qu'il en soit de ce « peut-être », ce roman est pour Mourad une

(9) Lloyd ALEXANDER, *Chroniques de Prydain / Le Livre des Trois*, Livre de Poche Jeunesse N° 218. Il compte 282 pages ! Et le professeur de Mourad ne le connaissait pas...

expérience si marquante qu'il se souvient de l'auteur, Lloyd Alexander ; pourquoi l'a-t-il aimé ?

M. : *Parce que j'aime bien quand il court après... Il va dans les ténèbres et il se fait enfermer ; c'est une aventure, quoi. Après il y a une lumière qui vient, après il y a une fille qui apparaît, après elle le sauve ; après il part.*

Cette expérience gratifiante n'a pas été relayée par un enseignant ou une documentaliste qui aurait proposé à Mourad d'explorer les ressources du C.D.I. en matière d'*heroic fantasy*. Est-il trop tard ? Il faudra essayer.

En attendant, c'est dans d'autres médias que Mourad trouve sa ration de fiction :

P. : ...Si je te dis « policier », tu penserais plutôt à un roman ou à un film ?

M. : *A un film.*

P. : D'accord. Si je te dis « science-fiction », tu penserais plutôt à un roman ou à un film ?

M. : *A un roman ? Non, à un film, un film...*

P. : Je sais pas : tu dis un roman, tu en as lu ?

M. : *Non, je pensais à un film.*

P. : Est-ce que tu pourrais me citer, par exemple, des films que tu as vu en science-fiction, ou des séries que tu regardes ?

M. : *La cinquième dimension...*

P. : Les Spock...

M. : *Oui, les Spock : Star Trek...*

P. : Mais est-ce que toi, tu irais volontiers chercher un livre de science-fiction ?

M. : *Oui, ça dépend si ça m'intéresse.*

L'hésitation sur la science-fiction devrait être prise au sérieux : elle indique peut-être une piste de lectures à explorer, des lectures qui ne seraient pas ressenties comme une course d'obstacles, à l'inverse de ce qui se passe pour Mourad lorsqu'on lit beaucoup :

P. : Qu'est-ce que tu penses des copains qui lisent beaucoup ?

M. : *Euh... ils lisent, tout ça, et puis ils ont le courage de lire.*

P. : Ah oui ?

M. : *Ben oui, ils lisent des longs livres, et ils ont le courage ; après ils disent : « J'ai fini ». Des fois c'est moi qui leur dis que j'ai fini avant eux, tout ça.*

...

P. : Mais est-ce qu'il faut du courage pour aller au cinéma ?

M. : *Non.*

P. : Alors pourquoi il faut du courage pour lire ?

M. : *Ben il faut lire, et puis au cinéma, juste on regarde les images.*

P. : Quelle différence tu fais ?

M. : *Ben au cinéma on écoute et puis juste on regarde les images, mais quand on lit, on lit et puis on est tout seul, on lit, on lit ; au cinéma, il y a beaucoup de gens.*

Cette dernière réponse s'oppose de façon assez frappante, dans sa forme même, à celle que fait Selim à une question similaire :

P. : Qu'est-ce que tu préfères, lire un roman ou voir un film ?

S. : *Lire un roman.*

P. : *Vraiment ?*

S. : *Parce que le film... on le voit, on le voit et on peut pas arrêter, on peut pas arrêter et relire et voir un passage plusieurs fois. Par exemple, dans Le Petit Chose, y a des passages, je les relis souvent, parce que j'aime bien.*

Ce que redoute Mourad, peut-être plus que la difficulté technique d'une lecture longue, c'est le risque d'y perdre une *sociabilité*. D'où l'idée que les copains grands lecteurs ont « du courage ». La responsabilité de l'école sera sans doute de construire pour lui des réseaux de socialibilité autour de la lecture, de lui montrer que cette expérience solitaire peut s'inscrire dans des pratiques d'échanges. En revanche, pour Selim, la lecture est d'emblée une expérience intime, d'où son irritation au cinéma de ne pouvoir maîtriser le déroulement de la diégèse ; aventure personnelle, ce qui ne l'empêche pas d'être communicable, et qui n'est pas non plus sans risques, on va le voir :

- P. : Je voudrais te demander d'abord ce que c'est pour toi que la lecture.
S. : *Ben... c'est des histoires qu'on lit le soir... On se met dans les héros, un peu.*
P. : ...Qu'est-ce que tu lis comme histoires, le soir ?
S. : *Ben... des fois je lis des Bibliothèque Rose, du genre Fantômette... des autobiographies...*
P. : De qui, par exemple ?
S. : *Des fausses ou vraies comme... Le Petit Chose d'Alphonse Daudet. Ou bien Moi Boy de Roald Dahl, mais ça c'est faux... Des livres où y a de l'humour... et... un peu, j'ai lu, mais c'était dur, c'était Hitchcock, c'était très dur.*
P. : C'était des nouvelles ?
S. : *Oui, des nouvelles, « Histoires pour dormir debout ».*
P. : Et t'as trouvé que c'était dur ? Pourquoi ?
S. : *Dur, un peu... c'était écrit très petit, mais ça faisait peur. Homère, aussi. C'est un peu comme Homère : il explique bien, il fait peur.*
P. : Alors, si c'était dur, tu veux dire : est-ce que c'était difficile à comprendre, ou est-ce que c'était difficile à...
S. : *Non, c'était pas vraiment difficile à comprendre... je sais pas, c'était... oui, j'ai eu du mal à le lire.*
P. : Ca veut dire que c'était le soir et t'avais peur, quoi ?
S. : *Oui, ça faisait peur.*
P. : Oh la la ! Alors qu'est-ce que tu faisais ?
S. : *Ben... J'ai éteint le livre... euh, j'ai éteint la lumière ! (rires).*

La facilité à « entrer dans les héros », à ouvrir (et à refermer en cas de besoin !) des univers fictionnels s'accompagne d'un grand éclectisme et d'une habileté à faire entrer les lectures prescrites (l'*Odyssée* lue pour la classe) dans les lectures-plaisir (frissonner à la terrible histoire du Cyclope, comme lorsqu'on lit Hitchcock). Par ailleurs Selim aime également lectures de fiction et lectures documentaires (pour « revenir sur terre », dit-il) qu'il trouve surtout dans des magazines comme *Wapiti*, *Mikado* et *Okapi* ; il est aussi lecteur régulier du *Canard Enchaîné* qu'il va acheter tous les mercredis. Et quand on lui demande : « Alors, pour toi, la lecture, c'est utile, mais c'est aussi un plaisir ? » la réponse fuse : « Oui, c'est un plaisir. Moi, je lirais jamais si c'était un travail ».

Dans son rapport sur « Les jeunes et la lecture », qui exploite également les données d'une enquête concernant des collégiens, F. de Singly, étudiant l'équilibre entre lecture-travail et lecture-loisir, observe que

« Les jeunes qui lisent surtout pour leurs loisirs ont une image positive de l'ensemble des livres, ceux qui lisent surtout pour leur travail ont, eux, une attitude plus réservée. Dans sa mise en œuvre, la lecture pour le travail n'est pas indépendante de la lecture perçue comme travail. S'il est vrai que pour la grande majorité des enfants, la lecture est comprise, pendant son apprentissage explicite, comme un travail, cette phase est ensuite inégalement oubliée. A un pôle, le livre ouvre la

porte aux mondes imaginaires des ouvrages de fiction et des documentaires ; à l'autre, il demeure beaucoup plus associé au labeur. » (10)

Cette analyse éclaire la position de Selim ; quant à Mourad, les choses sont un peu plus complexes, dans la mesure où, on l'a vu, il a une expérience limitée peut-être, mais nette et marquante, de la lecture-loisir ; où, on le verra, il n'a aucune conscience d'effectuer une lecture-travail pour la classe ; où enfin, pour lui et pour sa famille, l'apprentissage de la lecture représentait un enjeu d'une particulière importance.

2.2. Lecture et avenir professionnel

Mourad ne sait pas encore bien ce qu'il veut faire plus tard, ce qu'on ne saurait lui reprocher en 5^e. Mais il a quelques rêves :

P. : Mais dans quel métier tu te verrais bien ?

M. : *Ah ! je sais pas...*

P. : Tu sais pas ?

M. : *Y en a plein, hein.*

P. : Par exemple ? On peut toujours rêver, hein ?

M. : *Moi, euh... des fois, policier, quelque chose comme ça.*

P. : Policier, d'accord. Est-ce qu'il va falloir lire pour être policier ?

M. : *Ben non ! Si, faudra lire un peu pour voir les permis de conduire, tout ça, les cartes grises...*

P. : Et puis ?

M. : *Quand le chef il donne un formulaire. Et puis quand par exemple on est en moto ou en voiture pour qu'on regarde les panneaux...*

Ma question (« pour être policier ») a été comprise comme « quand tu seras policier ». Mourad, qui ne s'était pas représenté un policier lisant, recherche des situations où ce serait le cas. Mais ce qu'il trouve, ce ne sont pas des occasions de lire pour améliorer ses compétences professionnelles, des ouvrages de droit par exemple ; il n'envisage pas non plus des lectures de rapports. Ce qu'il décrit, ce sont des cas où se trouverait bien embarrassé un policier qui ne saurait pas lire. Je reformule ma question :

P. : Et puis encore ? Pour devenir policier ?

M. : *Ben... Faut passer son bac, je crois...*

P. : Ca dépend. Je crois que les policiers en tenue, au départ, ils sont pas forcés d'avoir le bac. Mais il vaut mieux, parce que, par les temps qui courent, hélas, avec le chômage, il vaut mieux. Si tu veux être inspecteur, il faut le bac au moins. Et si tu veux être commissaire de police, il faut une licence en droit.

M. : *Ou acteur de films.*

P. : Ah bon ! [rires] Ou acteur de films, d'accord. Et alors, tu crois que les acteurs lisent pas ?

M. : *Ben... si ; ils lisent pour que dans le film, ils savent ce qu'ils vont dire.*

P. : Ben... c'est comme Scapin... faut qu'ils apprennent leur rôle.

Je ne suis pas particulièrement fière d'avoir déversé sur Mourad un programme accablant de formation, alors que le contrat était de « rêver » ! Il serait intéressant de travailler avec le conseiller d'orientation pour permettre à

(10) F. de SINGLY, ouvr. cit., D.E.F. N° 24 p. 75.

Mourad de rencontrer des policiers, de les interviewer ; pour éviter que la destruction d'un rêve ne soit pas en même temps celle d'un projet possible. En tout cas, la réorientation qu'il opère manifeste encore une conception purement instrumentale de la lecture professionnelle : l'acteur doit savoir lire pour apprendre son rôle. Cette représentation rejoint celle de beaucoup d'adultes « faibles lecteurs », analysée par J. Bahloul :

« Les lectures à usage ciblé et professionnel [...] sont exclues de la catégorie légitime de la " Lecture ". Celle-ci ne peut-être qu'une détente, pour ceux qui ont le « goût » ou la passion pour la lecture, mais ce n'est pas lire que consulter des ouvrages techniques, juridiques, etc. dans un but professionnel. Ainsi cet enseignant alsacien nous répond-il à la question du nombre de livres lus en n'y incluant que les ouvrages lus pendant la détente, et non ceux consacrés à la préparation de ses cours. » (11)

Peut-être est-il difficile pour un jeune élève de se projeter dans l'avenir ; mais la question posée ensuite montre que Mourad a la même idée en ce qui concerne son « métier » de collégien :

P. : Ici, à l'école, au collège, est-ce que t'as l'impression que vous êtes tout le temps en train de lire ?

M. : *Non ! Juste on écrit, on apprend. Et des fois on lit, en français.*

P. : Mais par exemple, pour apprendre les leçons de géographie et d'histoire ?

M. : *Il faut lire...*

P. : Forcément, hein ? Et les livres de classe, est-ce que tu les lis ?

M. : *Oh oui, des fois, dans le livre de français, je lis les histoires qu'il y a.*

Si lire n'est envisagé que comme une détente, fortement valorisée et difficile à pratiquer, ou comme la maîtrise du déchiffrage, il n'y a rien de paradoxal à lui opposer « écrire » et « apprendre » ; mais il y a fort à parier que les recommandations professorales : « Lis davantage ! tu ne lis pas assez » restent lettre morte, ou ne soient comprises que comme des « ordonnances » visant à améliorer l'orthographe ou le vocabulaire (et l'on sait trop que dans ce cas le remède n'a rien de miraculeux ou en tout cas rien d'immédiat) . Une piste pour l'enseignant (et le documentaliste) serait alors peut-être de travailler sur les lectures documentaires (en commençant même par le manuel : combien de fois n'observe-t-on pas, en études dirigées, des élèves bloqués sur un exercice sans avoir le réflexe de se reporter, une page plus haut, à la leçon) et plus largement de faire prendre conscience d'une lecture « professionnelle » source de capital scolaire. Tout en consolidant (en créant ?) la relation qui existe entre lecture de loisirs et formation d'un capital culturel. En effet, les jeunes qui bénéficient d'un environnement familial « cultivé » accumulent, sans s'en rendre compte, un « capital littéraire associé aux investissements dans la lecture-loisirs » (12) qu'on peut mettre en relation avec de meilleurs résultats scolaires : au plaisir du non-scolaire lié aux lectures « personnelles » s'ajoute le bénéfice de la réussite ; mais ceux qui ne connaissent pas cette imprégnation et qui, comme Mourad, ne voient pas le lien entre travail scolaire et lecture, comment trouveraient-ils sens et justice dans cette affaire si l'école ne les aide pas à créer les médiations nécessaires ?

(11) Josette BAHLOUL, *Lectures précaires, étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou, 1988.

(12) F. de SINGLY, *ouvr. cit.*, p. 79.

Selim, quant à lui, voudrait être avocat. Avocat ou juge. Faire des études de droit.

P. : Donc, effectivement, faut avoir l'habitude... Est-ce que tu penses que ce sera très drôle, ce que tu auras à lire, pour être avocat ou juge ?

S. : *Ah non.*

P. : Tu vois un peu le genre de textes que ce sera ?

S. : *Oh... divorces... Ce qui me ferait rien, ce serait les transactions... Mais je ferai jamais des trucs du genre meurtres ou bien suicides, non.*

On retrouve la même interprétation que celle de Mourad : « pour être » signifie « quand je serai » (on a donc intérêt à être très explicite quand on pose cette question !) : pour lui, « très drôle » renvoie au caractère plus ou moins pénible des affaires qu'il aura à traiter, et il ne pense pas à la masse de lectures qui l'attend au cours de ses éventuelles études de droit. Cependant, à la différence de Mourad, il est conscient qu'il aura à les faire, même si pour lui non plus, lecture n'équivaut pas à lecture « professionnelle ». Cette notion sera apportée plus tard par son ami Eric qui participe à l'entretien :

P. : Pour toi, la lecture, c'est plus un travail, ou c'est plus, tu m'as dit, une détente ?

E. : *Ben, ça dépend des fois, si on lit... si je lis un roman ou quelque chose que j'aime bien, une B.D. ou quelque chose comme ça, ça c'est plutôt une détente, c'est pour s'amuser ; tandis que si je dois lire par exemple, comme il disait tout à l'heure, des études de droit ou des textes que j'aime pas, pour moi c'est plutôt un travail. Ça dépend des fois.*

Eric (même âge et même réussite scolaire que Selim, père cadre commercial) a justement une mère qui vient de reprendre ses études de droit : l'environnement familial lui montre concrètement ce qu'est une lecture visant à une promotion professionnelle.

2.3. Lecture et réseaux de socialisation : la famille, l'école, les copains

Deux mots peuvent caractériser l'attitude de la famille de Selim quant aux lectures du jeune garçon : le libéralisme et la profusion :

S. : *...Quand j'ai terminé mes devoirs, par exemple hier, j'ai lu un Fantomette.*

P. : Tout un Fantomette ?

S. : *Oui, un Fantomette, ça se lit très facilement. J'ai eu une vingtaine de Fantomette à mon anniversaire.*

P. : Tant que ça ?

S. : *J'en ai eu vingt. J'ai eu tous les Fantomette et j'ai eu plein de Bibliothèque Verte. Ça me remplit toute ma bibliothèque.*

Les goûts de l'enfant sont acceptés (on ne censure pas les séries peu légitimées ; la maman de Selim est d'ailleurs, aux dires de son fils, grande lectrice elle-même de Danielle Steel) et la lecture est considérée comme objet de plaisir, occasion de cadeaux : mettons l'enfant dans le placard aux confitures ! Pas plus qu'on ne l'empêche de lire *Le Canard Enchaîné* : libre à lui de se constituer des espaces de bonheurs lecturaux. Néanmoins, le placard aux confitures s'appelle *bibliothèque*. Bibliothèque personnelle de l'enfant, et même bibliothèque familiale, comme l'indiquera Selim en fin d'entretien :

P : Est-ce qu'on t'a déjà privé de lecture pour te punir ?

S : *De lecture, jamais. Elle a pas intérêt à me priver de lecture, parce que Maman, elle sait que c'est pour mon bien. Mes parents, ils peuvent pas me priver de lecture, parce que la bibliothèque, une partie de la bibliothèque est dans ma chambre !*

Il y a donc une tradition familiale d'accumulation de livres, et on place l'enfant (spatialement) au centre de cette tradition. En outre, le « bien » de l'enfant se confond avec le plaisir de l'enfant, et ce n'est pas un hasard, dans ces conditions, si on ne retrouve pas dans le discours de Selim de considérations sur les livres trop longs, la difficulté de prendre le temps de lire, les mots qu'on ne comprend pas...

Pour Mourad, le mot « bibliothèque » s'applique à des lieux situés en dehors de l'espace familial : BCD, CDI, peut-être bibliothèque municipale. Chez lui, il « a des livres ». Et ces livres semblent être arrivés par hasard : sur prescription scolaire (*Scapin, L'Aiguille creuse*) ou encore :

M. : *Ben je vais emporter (en vacances) des livres de devoirs, des livres que j'ai chez moi et que j'ai pas lus. Il y a Le monde fantastique, Tristan et Yseult...*

P. : *Tristan et Yseult, tu l'as chez toi ? Et qui est-ce qui l'avait acheté ?*

M. : *C'est l'école qui me l'avait offert à Saint-Ouen, en primaire. A chaque fin d'année, ils offraient des livres.*

P. : *Oui ; et qu'est-ce qu'il y aurait encore, que tu vas peut-être emmener ?*

M. : *J'avais Croc-Blanc, mais je sais plus où je l'ai mis.*

C'est aussi de l'école, mais celle des petits frères, qu'arrivent les livres :

P. : *Est-ce que tes petits frères ramènent des livres, aussi ? Est-ce que tu regardes un peu ?*

M. : *Oui. Ben oui, je les lis tout le temps, tout le temps je leur dis : « Est-ce que t'as un nouveau livre ? » Ils me le passent. Tout le temps ils reviennent de l'école, après je leur dis : « T'as ramené un nouveau livre ? » Après je fouille dans son cartable et je vois tout le temps le même livre. Des fois ils le changent, ils me ramènent un autre, puis je lis celui qu'ils ramènent.*

P. : *Ils empruntent à la bibliothèque ?*

M. : *Oui, de l'école.*

L'école est la grande pourvoyeuse de ces quelques livres. Mais on dirait que jamais elle n'a offert à Mourad un livre qui lui soit personnellement destiné. Tantôt ce sont des ouvrages prescrits à toute la classe ; tantôt des livres de prix, qui dépendent des subventions et de stocks hasardeux : on pourrait opposer le cadeau de l'école : *Tristan et Yseult*, qui tombe chez cet élève comme un aérolithe et qui y dort depuis deux ans, au cadeau de la famille de Selim, les vingt *Fantomette*, et constater ironiquement que leur valeur littéraire est inversement proportionnelle à leur capacité à construire des conduites de lecteur ! Cela explique peut-être les réticences de Mourad à utiliser les ressources du C.D.I., comme on le verra. Et pourtant, il se rattrape en quelque sorte par petits frères interposés, mais c'est en assumant un rôle quasi-parental (aller voir dans les cartables) car il n'y a pas de circulation de livres entre les parents et les enfants. Les parents de Mourad ne lisent pas, ou très mal. On imagine les stratégies qu'ils doivent mettre en place, soucieux qu'ils sont de la réussite de leur fils, pour assurer et leur autorité, et cette réussite :

P. : *Bon, par exemple, quand t'as un mot sur le carnet, tes parents, ils savent le lire ?*

M. : *Des fois ils savent le lire, des fois je leur lis.*

P. : Pourquoi est-ce que tu leur lis ?
M. : *Parce qu'ils me demandent de leur lire.*
P. : Ah oui. Mais alors, c'est compliqué : imagine qu'un prof mette sur ton carnet, c'est arrivé cent fois : « Mourad a fait ci, Mourad a fait ça, Mourad est insupportable », bon...
M. : *C'est eux qui vont lire.*
P. : Ah... Et ils te demandent de le lire : et toi, est-ce que tu le lis ?
M. : *Ben oui, je suis obligé.*
P. : T'es sûr ? Ca t'est jamais arrivé, de pas le lire ?
M. : *Si, des fois. Mais après, ils vérifient.*
P. : Et comment ils font ?
M. : *Ben ils me disent : « T'as raconté n'importe quoi ! »*
P. : Et comment ils font pour te le vérifier ?
M. : *Ils me disent : « Bon, passe ton carnet, puis va faire tes devoirs. » Puis après ils lisent.*
P. : Bon. [passe à autre chose].

Dans ce passage, on le voit, l'entretien vire à l'interrogatoire. Ma seule justification (?), la maman de Mourad m'ayant confié qu'elle ne savait pas lire, était de voir quelle position le garçon prenait par rapport à cette situation. C'est clair : c'est une position de courage et de fierté. Plus tard, quand Mourad sera lui-même à l'aise dans le monde des livres et de l'écrit, il pourra dire les difficultés que ses parents ont rencontrées, sans pour autant avoir l'impression de renier toute sa famille. Ce n'est pas le cas pour l'instant : à nous (l'école) de faire en sorte que cela arrive. Le récit qu'il fait de son apprentissage de la lecture manifeste bien le délicat passage de relais qu'il doit opérer, en tant que frère aîné, entre ses parents, l'école et sa fratrie :

P. : Quand est-ce que tu as appris à lire ?
M. : *Ben quand j'avais six ans, au C.P.*
P. : Et est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?
M. : *Un peu, oui.*
P. : Est-ce que tu pourrais m'en parler ?
M. : *Ben... je me souviens plus très bien, c'était... même, à lire... mon père il m'aidait à lire ; je comprenais pas, après il m'a dit : faut que tu lises, tout ça ; après à l'école, je lisais ; après, quand je comprenais pas, le maître il venait m'expliquer ; et après au CE1, c'est moi qui apprenais à lire à mon petit frère.*

Mais qui sera un relais pour Mourad, entre les livres et lui ? Nous sommes au C.D.I., un endroit qu'il apprécie et fréquente, mais qu'il sous-exploite :

P. : Est-ce que t'as emprunté des bouquins au C.D.I. cette année ?
M. : *Cette année ? Pas cette année.*
P. : Et l'année dernière ?
M. : *Ouais...*

et sur lequel il tient des propos contradictoires :

M. : *Je vais pas penser à venir emprunter ici parce qu'y a pas des bandes dessinées, tout ça.*

Mais plus loin :

P. : T'as pas repéré qu'il y avait des B.D. au C.D.I. ?
M. : *Si ! J'ai même lu Obélix et Astérix ici.*

Il en connaît pourtant bien le fonctionnement :

P. : Et ici, au C.D.I., qu'est-ce qu'il faudrait pour que tu empruntes des bouquins au C.D.I. ?

M. : *Ben que j'aille demander à Mme B. [la documentaliste] et puis elle écrit sur ma fiche, et puis que je prenne des livres.*

P. : Ca c'est vrai...

Ici, Mourad se livre à ce que B. Lahire (13) appelle une réappropriation pragmatique-dialogique, à l'instar des élèves qui, au cours de grammaire, répondent sur le contenu de l'énoncé au lieu de répondre sur sa structure grammaticale, ce qui donne lieu à un malentendu assez savoureux : interrogé sur ce qui pourrait susciter son désir d'emprunter des livres, il répond sur la marche à suivre au cas où il les emprunterait, marche à suivre dont il est d'ailleurs parfaitement informé. Je reformule donc la question :

P. : Mais en même temps, pour que tu aies envie de le faire ? Qu'est-ce qui pourrait te donner envie d'aller emprunter des livres ici ?

M. : *Ben... Je choisis, ou bien il y a des copains qui me disent : « Il y a un livre qui est bien au C.D.I., va le prendre. »*

P. : Oui ; et ça arrive, ça ?

M. : *Non, c'est pas arrivé.*

Si je relie cette observation à celle qui va suivre, concernant les copains qui lisent beaucoup (ils ont du courage), je m'aperçois que j'aurais dû interviewer Mourad, non pas seul, mais avec un ou deux amis (de préférence choisis parmi ceux qui n'ont pas de courage !), et que la voie est toute tracée : créer des situations où ses copains et lui auront l'idée de se conseiller un livre du C.D.I. Il faut faire en sorte que le réseau d'amis trouve de l'intérêt à faire circuler des livres.

2.4. Essai de bilan

La raison d'être du type d'entretien que nous venons d'analyser, et dont on a vu le caractère parfois périlleux, c'est de dégager des pistes de travail. En ce qui concerne Mourad, il semble

— qu'il faut lui faire prendre conscience de sa personnalité de lecteur de fiction : en particulier qu'il est urgent de lui « offrir » la lecture d'un livre similaire à ce *Livre des trois* qu'il a aimé, en le recherchant avec lui sur les rayons du C.D.I.

— qu'on pourrait rencontrer sa famille pour lui conseiller quelques livres à offrir à Mourad ;

— qu'un travail sur la lecture documentaire et « scolaire » lui permettrait de se rendre compte qu'à l'école, on lit pour apprendre et que c'est rentable ;

— qu'il faudrait l'associer à la gestion du C.D.I., dont il connaît bien le fonctionnement : les équipes d'élèves qui aident la documentaliste sont trop souvent des passionnés de lecture sans problème de discipline ; or Mourad serait tout à fait capable d'aider au prêt et au rangement des livres. Ce serait encore mieux s'il le faisait avec ses amis ; l'objectif étant de les amener à proposer des choix, des acquisitions de livres ;

(13) Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, 1993, pp. 176-182.

— qu'on pourrait le charger (toujours avec des amis) d'une enquête sur la BCD et sur les lectures des plus jeunes, en liaison avec l'école voisine ;

— qu'on devrait établir une liaison avec le C.I.O. de manière à lui permettre de mieux se représenter comment la lecture intervient dans les métiers qui l'intéressent.

Mais, dira-t-on, faut-il faire ce genre d'analyse avec tous les élèves d'une classe ? « Une enquête sur la lecture, sur tous les types de lecture, sur tous les rapports à l'écrit, devrait constituer la première séance de tout enseignement du français », dit F. de Singly (14). Ne vaudrait-il pas mieux inverser la démarche et créer d'emblée des structures d'activités, autour du C.D.I. par exemple, mais aussi dans des projets d'écriture et de lecture, telles que les élèves puissent y manifester et y développer leurs compétences ? Les actions proposées dans le cas de Mourad donnent quelques pistes ; et on pourrait y pratiquer facilement un autre type d'entretien, l'entretien d'explicitation d'une tâche, dont on va à présent analyser un exemple.

3. COMMENT NICOLAS A RANGÉ SA BIBLIOTHÈQUE

L'entretien d'explicitation, on l'a vu, se pratique à la fin d'une tâche. Ici il a lieu dans une situation de la vie familiale d'un enfant (un déménagement) qui l'a amené à ranger ses livres dans la bibliothèque de sa nouvelle chambre : son père lui demande comment il s'y est pris. Il s'agit donc d'un environnement familial où la bibliothèque existe ; mais nous espérons montrer que cette activité est transposable à l'école et que c'est même une occasion où Mourad pourrait avoir l'idée de construire, chez lui, une bibliothèque personnelle à partir des livres qu'il a : étape importante pour se constituer à la fois un instrument de travail et une appropriation des lectures-plaisir, et aussi pour trouver une complémentarité entre la maison et le C.D.I. par exemple. Les activités de rangement d'une bibliothèque de classe ont été proposées et décrites à l'élémentaire (15) et leurs objectifs visent à développer des compétences *textuelles* : prendre conscience des différentes « familles » de livres, élaborer des critères de rangement, apprendre à faire un pronostic sur le contenu d'un livre ; *techniques et culturelles* : découvrir l'intérêt du rangement pour développer une autonomie de lecteur, se familiariser avec divers codes en usage, et même au niveau gestuel apprendre les gestes du lecteur, manipuler les livres en fonction d'un projet ; *sociales* : mettre l'élève en position d'intermédiaire de lecture (« faire le bibliothécaire », aider les autres à trouver des livres, échanger des avis) et donc instaurer une sociabilité de lecteur (on n'est donc pas forcément « tout seul » dans le rapport au livre). Tous ces domaines d'apprentissage concernent également le rangement d'une bibliothèque personnelle et le rangement au C.D.I. et les objectifs cités, avec les transpositions nécessaires, demeurent pertinents au collège et au lycée. Une activité connexe, le tri de livres (16), peut prendre place soit dans une situation de rangement de bibliothèque, soit en classe : on présente aux élèves un ensemble de 20 à 30 livres avec la consigne suivante :

Trouve tous les modes possibles de regroupements de ces livres. Pour

(14) F. de SINGLY. ouvr. cit. p. 91.

(15) Voir A.-M. CHARTIER, C. CLESSE, J. HEBRARD. *Lire-écrire. 1. Entrer dans le monde de l'écrit*, pp. 82-91

(16) Signalé par C. GARCIA-DEBANC, « Le tri de textes : mode d'emploi », *Pratiques* N° 62, 1989, pp. 41-42.

cela, fais des piles et inscris sur une étiquette le nom que tu donnes à la pile. Explicite pourquoi tu as mis ensemble ces livres.

Cette activité a un objectif constant : aider les élèves à repérer sur une couverture les indices bibliographiques (édition, collection, auteur, titre) et les symboles de classification comme les logos, les couleurs... et un objectif variable suivant le corpus : critérier en fonction de différents genres (ensemble de textes narratifs / ensemble de documentaires...). Revenons maintenant à l'entretien avec Nicolas, pour tenter de cerner, non seulement ce qu'il nous apprend sur ce jeune élève entrant en 6ème, mais aussi ce que Nicolas aura appris à l'issue de l'entretien.

3.1. La situation et la tâche

La situation est précisée dans la première intervention du père :

P. : Bon ! Alors, Nicolas, on est devant ta bibliothèque, ce meuble, là : j'aimerais savoir un peu comment tu t'y es pris (tu viens de déménager, en plus) pour classer tes bouquins. Tu en as pas mal, quand même. Tu en as combien ?

N. : *Une centaine.*

Le père de Nicolas porte une « double casquette » dans la mesure où il est aussi universitaire et s'intéresse à la lecture. Cet entretien se situe donc pour l'enquêteur à la charnière du professionnel et du familial. Il est évident que le degré de connaissance de l'interviewé et de confiance réciproque est très élevé. Remarquons aussi que, à la différence de ce qui se passait chez Selim, il n'y a pas de confusion entre bibliothèque familiale et bibliothèque de l'enfant : ce qui arrive de la famille s'intègre à la bibliothèque de Nicolas. La bibliothèque présente donc un caractère d'instrument personnel de travail et elle intègre d'ailleurs les livres scolaires. Remarquons, avant d'étudier plus en détail les principes de classement adoptés par Nicolas, que le rangement d'une bibliothèque personnelle ne saurait obéir à des critères aussi rigoureux et standardisés que ceux des grandes classifications utilisés dans les bibliothèques publiques pour faciliter la consultation en libre accès. Y interviennent des considérations matérielles (format des documents, espace dont on dispose), auxquelles on pourrait relier, on le verra, la propension à classer les ouvrages par *collections*, et des considérations liées à l'histoire personnelle du lecteur. Ainsi les livres de l'enfance peuvent trouver, dans une bibliothèque personnelle, un espace séparé ; ou bien, un rayon particulier sera consacré à des intérêts personnels et rassemblera des textes et des documents de statut peut-être hétéroclite ; un passionné de musique par exemple pourrait réunir biographies, romans, partitions, ouvrages techniques (17). Voyons quels sont les principes de classement retenus par Nicolas.

(17) On n'a hélas pas le temps de signaler aussi le plaisir du désordre, issu de l'aléatoire : ainsi, dans les bibliothèques d'études où le lecteur n'a pas directement accès au rayon, les livres se déposent dans les magasins par ordre d'entrée au catalogue : parcourir ces rayons offre des rapprochements surprenants, des topographies nouvelles...

3.2. Les documentaires... et les autres

Un premier principe semble être de mettre à part les documentaires :

- P. : Dis-moi un peu, ça, là, c'est quoi, ça ?
N. : *Ça, c'est des documentaires, collection « Découvertes Benjamin ».*
P. : *Le roi et sa cour...*
N. : « Les volcans, des montagnes vivantes », « Nos vieilles pierres »...
P. : Bon. Donc, tu appelles ça comment ?
N. : *Ben moi j'appelle ça des documentaires.*
P. : Bon, alors où ils sont, tes documentaires ?
N. : *Ben là, j'ai fait toute une étagère, avec tout ça donc, sur les villes, sur le passé aujourd'hui, sur... et puis là, sur... comment dire ? la Révolution et puis la géographie.*
P. : Bon. Donc tu as classé comme ça, c'est pas n'importe comment. Et ça, c'est quoi ?
N. : *C'est un atlas de poche.*

Nicolas, qui a par ailleurs un rayon « dictionnaires », classe les atlas systématiquement dans la géographie, faisant une différence entre usuels généraux et usuels spécialisés ! même s'il ne pousse pas la spécialisation jusqu'au bout :

- P. : Des atlas...
N. : *Oui. Enfin c'est tout dans la géographie.*
P. : Ah, il peut y avoir des atlas historiques, aussi. Atlas de la littérature...
N. : *Oui, ben c'est en géographie.*

C'est à l'intérieur de la catégorie documents que Nicolas rencontre, on le verra, quelques problèmes de classification. Mais comment se dispose l'opposition fiction / non-fiction dans la catégorie des textes narratifs ?

- P. : *La légende de Saint Julien l'Hospitalier, de Flaubert ?*
N. : *Ben, c'est une légende.*
P. : C'est une légende comme là, à côté, *Contes et légendes d'Alsace, Contes et légendes de Lorraine ?* chez Fernand Nathan ?
N. : *Non.*
P. : Pourquoi ?
N. : *Ben, parce là... Ben c'est ce qui s'est passé dans l'ancien temps, en Alsace et en Lorraine.*
P. : Comment ça, ça s'est passé ? Contes et légendes, c'est ce qui s'est passé ?
N. : *Ben c'est ce qui s'est passé autrefois.*
P. : Qu'est-ce que c'est, des légendes ?
N. : *Ben... c'est des histoires qui se racontent... On raconte souvent des histoires pour expliquer...*
P. : Pour expliquer quoi ?
N. : *Ben... la région, comment elle s'est formée.*
P. : Par exemple, tu peux me dire, là ?
N. : « La légende de Sainte Odile ».
P. : Bien. Et ça, là ? Homère, *L'Odyssée* ?
N. : *Ben ça, c'est... c'est un roman.*

Nicolas a bien saisi un des critères de reconnaissance d'une légende (par opposition au conte) : c'est le lien que ce genre de récit entretient avec un support historique, histoire des lieux, histoire des saints... et le caractère étiologique du genre, que la légende partage souvent avec le mythe. Cependant

un autre élément peut interférer : la nature de la collection « Contes et Légendes », qui comprend des volumes quasi-historiques (appelés alors « Contes et Récits », certes...). Il a encore à ranger ce genre dans la fiction, ce qu'il n'a pas d'hésitation à faire quand il s'agit de l'*Odyssée*. On ne peut s'étonner qu'il ignore la catégorie « épopée » ; en attendant, classer l'histoire d'Ulysse parmi les romans est provisoirement satisfaisant. En fait il semble utiliser un critère : « histoire à partir d'un fait réel » qui ferait verser les textes qui le remplissent du côté de l'Histoire :

- P. : *Jacquou le Croquant*, tiens, de Presses-Pocket, c'est quoi ?
N. : *Ben ça, c'est une histoire à partir d'un fait réel.*
P. : D'accord. Tu le classerais comme histoire ?
N. : *Oui.*
P. : Bon. Et ça, *François Fontaine, Blandine de Lyon*, Presses-Pocket, toujours ?
N. : *Ben ça, c'est quelque chose de vrai.*
P. : Donc, c'est quoi ? Tu le classerais où ? Tu le mets où ?
N. : *Ben ça... ben dans la partie histoire.*
P. : Oui, bon. D'accord. Celui-là, tu t'en souviens ? *Hans de Beer*, aux éditions Nord-Sud ? *Plume en bateau* ? On va le regarder un peu.
N. : *Ben c'est... c'est une petite histoire aussi, qui se raconte pour...*
P. : Mais tu m'as dit, *Blandine de Lyon* c'est une histoire, *Jacquou le Croquant* c'est une histoire, ça c'est une histoire aussi...
N. : *Oui mais ça c'est pas le même style d'histoire : Jacquou le Croquant c'était une histoire à partir d'un fait réel, Blandine de Lyon c'est une vraie histoire... y a la vie...*
P. : Oui, mais dans la bibliothèque par exemple, ils les mettent ensemble ou ils font deux parties, des classements ?
N. : *Ben ils peuvent faire des parties, ils font toutes les histoires comme ça, aventures, soit pour faire endormir les enfants, ces choses-là, dans un rayon, puis ils peuvent mettre dans un autre rayon les gens à qui on a fait leur vie, à qui on a écrit leur vie, et un autre rayon, deux ou trois étagères avec des histoires à partir de faits réels.*

Nous aboutissons donc à une tripartition qui ressemblerait assez à celle-ci : roman (avec la sous-catégorie des contes pour « faire endormir les enfants ») proprement dit, biographie, roman historique. Ce qui est en construction, c'est l'idée de fiction ; et si Nicolas veut la manipuler commodément (18), il devrait inverser son critère : « rapport avec un fait réel » en le remplaçant par : « présence d'éléments inventés », critère beaucoup plus discriminant que l'autre ; ce qui lui permettrait, non seulement de reconnaître un documentaire comme tel, ce qu'il sait faire, mais de reconnaître une fiction comme telle, même si elle appartient à ces genres-frontières que sont le roman historique ou la légende.

3.3. Trier des documentaires

Nicolas possède neuf ouvrages de la collection « Poche-Nathan », et son père l'invite à les trier par piles. Tout d'abord il remarque, de façon fort sensée (il sait bien se servir des indices donnés par la couverture !) qu'il y a sur ces livres plusieurs couleurs, plusieurs petites couleurs, en haut, après le titre. La collection fournit donc un classement en quatre piles :

(18) Ne disons pas : construire le concept d'une façon définitive. Si Nicolas trouve un jour le critère décisif pour discerner le fictif du non-fictif, j'achèterai son bouquin tout de suite ! Il s'agit, comme pour nous tous, de s'en construire une schématisation maniable.

- Molière ;
- *La petite géographie de la France ; Bientôt six milliards d'hommes à nourrir ;*
- *A la Bastille, 14 juillet 1789 ; Les savants et la Révolution ;*
- *A la recherche du pétrole ; La conquête de l'espace ; A bord d'un sous-marin ; Pasteur, bataille contre les microbes.*

Invité à mettre une étiquette sur les tas, ou à trouver d'autres regroupements, Nicolas propose d'appeler le tas « Bastille / Savants » « Le XVIII^e siècle ». Il se dirige vers un classement chronologique des sujets abordés :

P. : Bon. Et ici : *La conquête de l'espace, Les sous-marins, Pasteur* : quelle étiquette tu mettrais pour que les gens se repèrent ?

N. : *Ben alors, là, il y a un petit problème, parce que là y a le sous-marin, l'espace et le pétrole, qui sont plutôt d'aujourd'hui, on pourrait mettre, je sais pas, moi, « récent », et j'ai Pasteur dans la même collection. Donc là, euh...*

L'idée vient alors de mettre *Pasteur* avec *Les savants de la Révolution* et *La Bastille*, d'autant que tout cela parle de choses anciennes et qu'on peut associer les deux ouvrages qui parlent de savants. On aurait deux piles :

P. : Alors on va avoir *Savants et la Révolution*, XVIII^e... *Pasteur*, c'est plutôt XIX^e, mais c'est « savants ».

N. : *Ça se suit.*

P. : Ça se suit, c'est les savants. Et là, comment on pourrait l'appeler, là ? Ça parle de quoi, ça ?

N. : *Ça parle de tout ce qui est récent, d'aujourd'hui. Le XX^e siècle.*

Nicolas a du mal à sortir d'une partition entre l'ancien et le nouveau, et il récupère dans ce sens la question de son père (« ça parle de quoi ? ») qui l'invite à adopter un autre principe de classement : les domaines de savoir concernés (histoire / sciences et techniques). D'autant que l'ambivalence de *Savants et la Révolution* n'arrange pas les choses. De même, bien qu'il sente que *Molière* fait partie d'une série « Littérature » :

N. : *Ben Molière, ben c'est peut-être... la couleur peut-être indique que c'est là où il y a tous les poètes, les auteurs de pièces de théâtre, de livres...*

P. : Oui : tu mettrais quoi, comme étiquette ?

N. : *Donc là, je le classerais aussi là, enfin je le mettrais près de tout ça, XVIII^e, XIX^e, et ça, euh...*

P. : XVII^e, oui.

N. : XVII^e. *Tout ça, ça pourrait suivre ensemble.*

Même mouvement : la question du père (dont il faut admirer le *fair-play* et le respect des règles de l'entretien d'explicitation !) attend « Littérature » et le classement chronologique des sujets revient. Nicolas n'a pas le sentiment que ce classement, possible quand il s'agit d'une série de neuf livres sur son étagère, deviendrait très embrouillé si le fonds était plus important. Peut-être faudrait-il à ce moment lui demander s'il pourrait garder ce critère pour classer tous les documentaires de sa bibliothèque. En attendant, il a quand même gardé à part les deux ouvrages :

N. : *Bientôt six milliards d'hommes à nourrir et La petite géographie, moi je les placerais dans l'histoire et la géographie, les deux parce que bon, ça, Six milliards*

d'hommes à nourrir, *bon, ça parle de tout le monde, c'est de la géographie et aussi de l'histoire, parce que... et la Petite géographie, euh...*

P. : Quand tu vas à la bibliothèque, ou à la B.C.D., ou des choses comme ça, tu trouves là où tu cherches, en général ? Par exemple tu te dis, *Bientôt six milliards d'hommes*, tu le trouverais où ?

N. : *Ben, y a en général des petites couleurs sur les livres, des petites pastilles, soit jaunes, soit vertes, et puis je cherche dans un fichier, y a une petite pastille, donc je sais que les petites pastilles c'est près d'ici, donc je cherche où sont les pastilles de la couleur, et souvent après c'est classé par ordre alphabétique, soit du titre, soit des auteurs. Et puis je trouve... Si je trouve pas dans histoire, j'irai dans géographie, parce que ça peut être les deux.*

Un classement douteux à l'intérieur de la bibliothèque personnelle n'empêchera donc pas un enfant bien informé de l'usage du fichier de trouver un ouvrage dans la grande bibliothèque ! Et l'interaction entre les deux lui donnera peut-être d'autres idées de classement pour ses livres à lui.

3.4. Classer par collections

Un critère vient ajouter de l'hétérogénéité aux principes de classement adoptés par Nicolas : c'est la tendance à ranger, aussi, les livres par collections. Esthétique et rapide (oh, le bel alignement des couvertures de même format !), cette organisation rencontre toujours du succès chez les élèves. Mais qu'est-ce qu'une collection pour Nicolas ?

P. : Alors, là, tiens, je vois tout ça, là, *La petite maison dans la prairie...*

N. : *Huit tomes.*

P. : Alors comment ça s'appelle ?

N. : *Ben ça, c'est une collection.*

Nicolas explicite :

N. : *Ben y a deux sortes de collections : les collections avec des livres qui n'ont pas le même sujet, par exemple ça va être un roman, un roman policier, une histoire, et puis il y a aussi les collections c'est une suite de livres, par exemple Les Misérables, y a trois tomes parce que bon dans un tome ce serait trop gros, donc ça peut être aussi une collection ; et y a aussi la collection, là, ce qu'on vient de voir [les Poche-Nathan], ça aussi c'est une collection euh... Ben une collection.*

Il reste à Nicolas

— à affiner ses critères de classement des collections, ce qui lui permettrait de ranger ensemble les collections au sens des éditeurs : ouvrages qui ont des auteurs différents, que ce soit des ouvrages documentaires ou de fiction ; ou ouvrages différents écrits par un même auteur (dans sa tentative de classement, il a oublié la série des *Petite Maison*)

— à se demander quels sont les inconvénients du classement par collection quand on veut retrouver un ouvrage particulier.

3.5. Ce que Nicolas apprend dans l'entretien

On a vu ce que l'adulte peut tirer de l'entretien d'explicitation : mais il a l'intérêt aussi de permettre à l'élève de mettre à distance ses pratiques, de se mettre au clair avec ses procédures, pour valider des acquis (par exemple la classification

que fait Nicolas entre biographie et autobiographie, à un moment de l'entretien, fonctionne bien) mais aussi pour se poser des questions non pas totalement inédites, mais qui étaient juste au point de surgir : ainsi la nécessité d'affiner les critères en ce qui concerne fiction et non-fiction, de chercher un classement opératoire des documentaires. Il serait intéressant de reconduire périodiquement l'entretien sur les points où des acquisitions sont en construction, afin de vérifier leur évolution.

POUR CONCLURE

Après cette revue rapide de quelques manières de s'entretenir, avec les jeunes, de leurs lectures, on aurait tendance à privilégier plutôt les entretiens qui portent sur des activités ou sur des textes : en effet, au détour des explications, on peut prélever bien des indices sur les « biographies » de nos jeunes lecteurs. En outre les apprentissages qui peuvent s'y effectuer sont beaucoup plus immédiats, plus faciles à cerner, et le risque est bien moindre de toucher de manière indiscrete à l'expérience de vie de l'élève. Toutefois, la force des indications recueillies dans les entretiens tels que celui que Mourad m'a accordé contraignent l'enseignant, cette fois, à apprendre, à se rapprocher d'une culture autre, et le motivent à une action qui, on l'aura remarqué, trouve son principe dans la création de réseaux d'échanges, avec les ressources de l'école (bibliothèque, conseillers d'orientation), avec les autres élèves, réseaux qui puissent porter le rapport de l'élève à la lecture.