

MEMOIRE PROFESSIONNEL
DE PROFESSEUR STAGIAIRE
PROFESSEUR-DOCUMENTALISTE EN LYCEE

Lecture de fiction au lycée : une médiation nécessaire ?

Présenté par
Adeline Quéru

Sous la direction de
Hélène Paumier

Remis le 10 avril 2006

Soutenu publiquement le 02 mai 2006

IUFM de Poitou-Charentes

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
Chapitre 1 - La fiction au CRD : quelles approches ? Quelles pratiques ?	4
1.1 – Le CRD, Un lieu de lecture ?.....	4
1.2 - les différentes médiations possibles	9
1.2.1 – Le livre comme objet de médiation.	9
1.2.2 – Médiation et réseaux privés.	9
1.2.3 – De la médiation par l’enseignant à une médiation par l’élève lui-même .	10
1.3 – Un travail en préambule : aménager un lieu et définir des acquisitions	12
Chapitre 2 – Lecture au Lycée Pilote Innovant, quel projet ?	15
2.1 – Un projet autour de la lecture parmi d’autres.	15
2.2 – Un angle d’approche spécifique au LPI : des séances « à la carte ».....	18
1 - « Nouveautés bandes dessinées au CRD »	20
2 - « Bandes Dessinées et autres ouvrages de fiction »	24
3 - « Fiction au CRD : Bandes dessinées, nouvelles (suite) »	28
Chapitre 3 – L’évaluation d’un projet lecture et transferts possibles	30
3.1 – Quelle évaluation d’un projet autour de la lecture ?.....	30
3.1.1 – Un premier indicateur : les statistiques de prêts	30
3.1.2 – Un autre indicateur : la fréquentation	31
3.1.3 – Les retours des élèves	32
3.2 – Mettre en place une médiation ?	32
3.2.1 - Une lecture morte sans médiation ?	32
3.2.2 - Une action spécifique : quels transferts ?.....	33
3.2.3 – Les problèmes et écueils liés aux projets autour de la lecture	34
3.2.4 - Une médiation pour la lecture « gratuite » ?	35
CONCLUSION.....	37
BIBLIOGRAPHIE.....	39
ANNEXES.....	41

INTRODUCTION

L'appellation des centres de documentation dans les établissements scolaires : CDI, « centre de documentation et d'information », caractérise bien la volonté de se distinguer des bibliothèques. Au Lycée Pilote Innovant, le centre de documentation est appelé CRD : « centre de ressources documentaires », c'est l'expression qui sera utilisée tout au long de ce mémoire. En changeant de nom, les bibliothèques scolaires ont affirmé la prépondérance accordée à la recherche documentaire et plus particulièrement à la lecture documentaire, mais quelle est la place laissée à la lecture de fiction ? Le documentaliste n'a-t-il pas un rôle à jouer dans la promotion de cette lecture ? On associe souvent la lecture de fiction à une lecture de détente, de plaisir, mais attention, cette lecture ne doit pas être distinguée complètement de la lecture scolaire : les élèves peuvent prendre autant de plaisir à lire une œuvre imposée par les programmes ou par l'enseignant qu'une œuvre qu'ils ont choisie personnellement. « *A la lecture savante imposée par le collège et le lycée, les jeunes opposent une autre lecture effectuée à titre personnel. La répartition n'est pas toujours aussi tranchée puisque des œuvres ou des auteurs conseillés par les enseignants peuvent participer aux « lectures pour soi (...). Il y a un perpétuel va et vient, un zapping, entre les activités scolaires et de loisir, et les deux réseaux de lecture.* »¹

La lecture est indissociable du système scolaire, tout d'abord car l'école est le lieu d'apprentissage de la lecture mais il convient de faire une distinction entre cet apprentissage et les pratiques de lecture que le lecteur doit développer : ce que Jean Foucambert appelle l'alphabétisation pour ce qui concerne le déchiffrage et l'apprentissage de la lecture comme langage, et qu'il distingue de la « lecturisation », la lecture comme un apprentissage social².

J. Foucambert évoque aussi la nécessité de « *déscolariser la lecture* » et pour cela, l'école doit trouver d'autres modes d'action, elle doit se transformer en profondeur et inventer, adapter des projets autour de la lecture afin d'aider les élèves à se construire en tant que lecteurs.

A partir d'un constat attristant, un fonds d'ouvrages de fiction qui ne vit pas au CRD, quelle peut être la solution ? Selon Nic Diament, directrice de La Joie par les Livres, « *Avoir une réelle politique volontariste. Quelles que soient les procédures et les techniques que l'on a, ce qui compte, c'est la volonté. Il faut prendre le temps de cette réflexion y compris sur soi-*

¹ Robine, Nicole. Les réseaux de lecture des adolescents. *Lecture jeune*, décembre 2005, n°116, p. 37

² Foucambert, Jean. *Question de lecture*. Paris : Retz, 1989. p. 120-122

même et sur ses propres limites et préjugés, essayer d'avoir cette distance nécessaire qui n'est parfois pas facile »³. Cette politique volontariste est-elle obligatoire ?

On peut se demander en quoi une médiation est nécessaire dans le domaine de la lecture de fiction, mais aussi dans quelle mesure on peut influencer sur les pratiques de lectures des élèves. Quelle forme peut alors prendre une médiation ? Qui doit être médiateur ?

Après une première partie qui établira un constat sur la lecture de fiction au CRD et où seront définies les différentes médiations possibles dans le domaine de la lecture, nous verrons les modalités de l'action que j'ai mise en place et qui s'articule avec des projets déjà en cours. Cette description d'une action spécifique sera accompagnée de remarques sur les difficultés rencontrées, sur des points qui me semblent importants à noter. Enfin, nous aborderons les difficultés que pose l'évaluation d'un projet lié à la lecture ainsi que les différentes remarques que font naître sa mise en place.

³ Diament, Nic. Et le bibliothécaire dans tout ça ? *Lecture jeune*, décembre 2004, n°112, p.64

Chapitre 1 - La fiction au CRD : quelles approches ? Quelles pratiques ?

1.1 – Le CRD, Un lieu de lecture ?

Le premier élément frappant du lieu CRD est que le fonds de fictions est éloigné physiquement de l'entrée du CRD. Il est situé au fond du CRD et cela demande donc un « effort » aux élèves pour s'y rendre. Il est toutefois placé près de tables de travail qui sont souvent occupées par des groupes d'élèves : ces derniers ne sont donc pas complètement coupés de ces étagères de fictions. Le deuxième élément qui m'a frappé est le fonds lui-même qui m'a paru obsolète : les documents eux-mêmes n'étaient pas mis en valeur. Cet élément est important : le lieu d'accueil est en effet un des premiers éléments d'une politique de lecture. « *Accueillir l'adolescent, c'est d'abord construire du bien-être, bien accueillir dans un espace accueillant : cela aidera beaucoup à résoudre les problèmes, en montrant à l'adolescent que la bibliothèque est là pour l'aider à se construire lui-même.* »⁴ Les documents du CRD n'étaient bien évidemment pas tous obsolètes mais ils ne disposaient d'aucune mise en valeur. D'après Jean-François Jacques, il faut mettre à la disposition des adolescents : un lieu, un fonds, des compétences et des services. C'est donc sur ces premiers éléments (le lieu et le fonds) que je serai amenée à travailler dans un premier temps, avant d'aborder le point central de mon action, la médiation.

Voici un extrait du bilan 2004-2005 réalisé par le documentaliste du LPI : « *La lecture (de fiction) reste très faible même dans les sections littéraires hors projets classe spécifique (lecture de nouvelles en seconde) ou concours (Librecourt)*⁵. Ceci conforte l'idée suivant laquelle il faut impérativement mettre en place des dispositifs d'incitation à la lecture : pratiques effectuées ponctuellement à l'initiative des enseignants (choix de livres en classe, ACF lecture, venue d'écrivain(s), club lecture, ou encore prolongement écriture/lecture, découverte du livre dans le cadre BAS ou encore projet de renforcement de l'identité de la filière L). Ces actions sont encore à développer, d'autres à inventer en prenant en compte la légitimité de la lecture que seuls peuvent impulser les professeurs. » Ce bilan est très clair quant à la place accordée à la lecture de fiction dans le lycée. Cela m'a confortée dans mon envie d'action dans ce domaine, comprenant que cela répondait à un besoin déjà exprimé par certains acteurs de l'établissement.

⁴ Jacques, Jean-François. Eloge du non spécifique. *Lecture jeune*, décembre 2004, n°112, p. 53

⁵ Voir plus bas, pages 14-15 pour un descriptif du concours.

Si la lecture de fiction est peu répandue au CRD, une autre forme de lecture est beaucoup plus pratiquée : c'est la lecture documentaire.

Ces deux types de lecture que l'on retrouve au CRD dans des proportions différentes répondent à des objectifs « *contradictaires et complémentaires* » du CDI :

- donner accès au patrimoine littéraire fondateur d'une culture commune
- l'initiation à la recherche documentaire et à la maîtrise du document
- accès au plaisir de lire, sans hiérarchie littéraire⁶

Comme l'explique Geneviève Bordet, on trouve dans un CDI différents objectifs qui peuvent parfois être en concurrence. C'est d'ailleurs le cas au CRD car deux types de lecture pourraient se rencontrer mais, pour le moment, l'accent est, en majorité, mis par l'équipe pédagogique sur la lecture documentaire au détriment d'actions au profit de la lecture de fiction.

En effet, au LPI, le CRD est plutôt considéré comme un lieu de lecture documentaire. Les élèves associent le lieu aux travaux interdisciplinaires, aux cours de leurs professeurs qui peuvent avoir lieu dans ces locaux et qui se réfèrent directement aux documents « de travail » : utilisation du fonds pour répondre à un devoir par exemple, pour mener un projet. En effet, dès la seconde, tous les élèves passent deux heures par semaine au CRD pour travailler lors des PID (Projets Inter Disciplinaires) : le CRD est alors uniquement considéré comme un lieu de travail. Le CRD est aussi le lieu où le matériel technique est stocké : il est donc assimilé à un lieu fournisseur de matériel. Outre son utilisation pour des recherches et la recherche et l'exploitation des documents (périodiques, livres documentaires), le CRD dispose aussi de plusieurs postes informatiques qui sont utilisés par les élèves pour faire des recherches ou pour faire leurs devoirs.

Parallèlement à cette utilisation plutôt instrumentalisée, je constate que le CRD a aussi une fonction plaisir : les élèves viennent nombreux au CRD pendant les pauses et il y a rarement des temps morts dans la journée. Les élèves ont accès à des magazines et certains titres sont régulièrement consultés. Les magazines les plus lus sont clairement des titres de détente : le magazine numéro un est *Fluide Glacial* (c'est le plus abîmé !) mais il n'est pas emprunté. Cet aspect peut donner un indice sur les pratiques des élèves : en effet, même s'ils n'empruntent pas les ouvrages, ils les consultent. L'évaluation de la lecture au CRD ne peut donc se faire seulement sur les statistiques de prêt. D'autres indices doivent être recherchés (fréquentation, usure des ouvrages...).

⁶ Bordet, Geneviève. Le CDI, lieu de passage ? In *Les adolescents et la lecture : Actes de l'université d'été d'Evian*. CRDP de l'académie de Créteil, 1995. p. 191-194

Cette situation où la lecture documentaire est plus développée que la lecture de fiction résulte d'une politique de projet propre au LPI. Or les projets actuels sont mis en place, pour la plupart, autour de la recherche documentaire et de l'autonomie des élèves en matière de recherche documentaire et non autour de la lecture.

En plus de la lecture de magazines, les lycéens vont fréquemment sur des sites de jeux ou de chat (non autorisés évidemment, mais l'interdit n'empêche pas cet accès et ils semblent même surpris à l'annonce de cet interdit : ils ne le comprennent pas). Pourquoi alors, si le CRD n'est pas associé seulement au travail dans l'esprit des élèves, ne profitent-ils pas plus du fonds de fictions offert ?

Interrogations face à ces pratiques de lecture spécifiques, des raisons ? le public du LPI.

On peut s'interroger sur les raisons de ces usages spécifiques. Une première réponse est celle évoquée plus haut : les élèves associent plus facilement le lieu à un lieu de travail. Tous les élèves de seconde passent deux heures par semaine au CRD avec deux enseignants et le CRD est alors un espace de travail et non de détente.

On peut se demander si la nature du public du LPI détermine cette « non-lecture » de fiction au CRD. En effet, d'après Christian Baudelot en 1999, à 14 ans, 58% des garçons lisent peu ou pas contre 34% des filles. De plus, « à l'issue du lycée six filles sur dix lisent encore à titre personnel alors que ce n'est le cas que de moins d'un garçon sur quatre »⁷.

D'après une enquête de l'INSEE sur les pratiques culturelles des Français, « les jeunes témoignent globalement d'une vie culturelle plus intense et extravertie. (...) Les pratiques culturelles des hommes et des femmes sont par ailleurs aujourd'hui très semblables, mis à part la lecture et les pratiques artistiques en amateur qui demeurent des activités davantage féminines : les deux tiers des femmes ont lu un livre au cours des douze derniers mois, contre seulement la moitié des hommes. » D'après l'INSEE, le cinéma arrive en tête devant la lecture dans les pratiques des 15-24 ans (89% des jeunes sont allés au moins une fois au cinéma dans les 12 derniers mois contre 72% des jeunes qui ont lu au moins un livre au cours des 12 derniers mois). Mais le facteur important à noter est que parmi ces lecteurs, les femmes sont plus nombreuses que les hommes.⁸

⁷ Baudelot, Christian, Cartier, Marie et Detrez, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Editions du Seuil, 1999. p. 80

⁸ Les jeunes : une vie culturelle plus intense. *Insee* [en ligne]. Octobre 2000. Disponible sur <http://www.insee.fr/fr/ffc/Ipweb/2003/ip883/page02.htm> (page consultée le 15 mars 2006)

Or, en observant les statistiques de l'établissement, on peut voir qu'il n'y a que 34.3% de filles sur l'effectif total du lycée alors qu'au niveau national, il y a 49,9% de filles. Les filles sont donc sous-représentées au LPI. Ce public majoritairement masculin peut donc être une des raisons du problème mais il ne saurait être la seule explication. Les chiffres s'expliquent en partie par les filières proposées par le lycée : il y a en effet deux classes de BTS IRIS (Informatique et Réseaux pour l'Industrie et les Services) et CIRA (Contrôle Industriel et Régulation Automatique) qui sont des filières avec une majorité de garçons.

Outre le sexe, un autre facteur est étudié par les sociologues qui travaillent sur la lecture : c'est celui de l'origine sociale des jeunes qui serait déterminante sur leurs habitudes de lecture. François de Singly montre, à travers une enquête menée auprès de jeunes de 15 à 28 ans, que 22,5% des élèves issus d'un milieu aisé peuvent citer au moins quatre auteurs contre 11,1% d'élèves issus de milieu moyen et 5,2% d'élèves issus de milieu populaire⁹. M. Dendani et C. Detrez parlent de « théorie de la reproduction » et expliquent les « *vertus de l'exemple parental* »¹⁰. En 2001, une enquête de l'INSEE intitulée « la lecture, une affaire de famille », montre que le milieu familial a une influence déterminante et que la transmission se fait par l'exemple (sans avoir vertu de loi). C'est le diplôme parental qui joue fortement sur la pratique de la lecture par les enfants. « *La part d'enfants lecteurs parmi ceux dont les deux parents n'avaient aucun diplôme est ainsi de 47%, alors qu'elle atteint 79% pour les enfants dont un parent avait au moins le baccalauréat. Le goût pour la lecture viendrait donc « naturellement » aux enfants vivant dans des familles bénéficiant d'un capital culturel élevé.* »¹¹. Si le milieu familial est déterminant, on peut alors s'interroger sur les statistiques données sur le public du lycée. En effet, on remarque que le pourcentage d'élèves venant de milieux favorisés est de 37,8% alors qu'au niveau du département, la proportion est de 21,3%. On retrouve le phénomène inverse pour les élèves venant de milieux défavorisés : ils sont 19,5% au LPI contre 32,4% dans le département. Par rapport à la population de référence, les élèves du LPI venus de milieux plutôt favorisés sont majoritaires (53,7% des élèves viennent de milieux plutôt favorisés contre 44,8% venant de milieux moyen ou défavorisés et 37,1% contre 59,5% au niveau du département). Cette population très particulière du LPI devrait donc, si l'on en croit les sociologues, avoir des pratiques de lecture assez développées. Pourquoi alors n'en voyons-nous pas les effets au CRD ?

⁹ De Singly, François. *Les jeunes et la lecture*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1994

¹⁰ Dendani, Mohamed et Detrez, Christine. Lectures de filles, lectures de garçons : en classe de troisième. *BBF*, 1996, n°4, p.30-39

¹¹ Michaudon, Hélène. La lecture, une affaire de famille. *Insee Première*, mai 2001, n°777

Hélène Michaudon, dans une enquête de l'INSEE explique : « *Donner le goût de lire est un des objectifs affichés par l'institution scolaire. Effectivement les personnes qui ont réussi à l'école étaient en général des familiers du livre : 59% des détenteurs d'un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat étaient des lecteurs réguliers entre huit et douze ans.* » Mais elle explique aussi que les liens entre l'école et la lecture se relâchent.¹² Pourquoi un tel relâchement ? Les jeunes ont-ils trouvé d'autres lieux de lecture ?

Je remarque aussi que certains élèves arrivent au CRD avec leurs propres ouvrages. Cela veut donc dire qu'ils ont mis en place d'autres stratégies de lecture : celle des réseaux d'amis par exemple¹³. En interrogeant les élèves¹⁴, on peut voir que, s'ils sont lecteurs, les élèves n'associent pas le CRD à un lieu de lecture-détente potentiel. Le problème est donc d'abord un problème de représentation. Comment alors faire changer ces représentations et associer aussi au CRD une image de lecture-détente ?

Les missions du documentaliste en matière de lecture

On trouve, dans la circulaire de mission des documentalistes de mars 1986, « *le documentaliste-bibliothécaire devra ainsi faire en sorte que le centre soit un lieu de rencontres et d'échanges que les élèves fréquentent volontiers, soit pour rechercher des informations nécessaires à leur travail, soit pour le plaisir de lire et de découvrir. Il conviendra donc de veiller à ce que le fonds documentaire soit suffisamment riche et diversifié pour répondre aux besoins et aux curiosités des élèves, contribuant ainsi à réduire les inégalités face au livre et, de façon générale, aux sources d'informations.*

Dans la même perspective, il favorise l'initiation des élèves à la lecture des documents graphiques (...). »¹⁵ Le documentaliste doit aussi participer aussi à l'ouverture de l'établissement et « *chaque fois que cela est possible, il participe aux manifestations et actions ayant trait au livre ou à la lecture.* »¹⁶ C'est cette expression « plaisir de lire et de découvrir » qui m'intéresse dans ce texte pour cette action en particulier. Il faut trouver des moyens pour développer cette notion de plaisir.

¹² Michaudon, Hélène. *Op. cit.*

¹³ Voir plus bas, sur les différentes médiations, p.7

¹⁴ Voir plus loin, lors des descriptifs de séance

¹⁵ France. Ministère de l'éducation nationale. Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. Circulaire n° 86-123, 13 mars 1986. *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, 27 mars 1986, n°12.

¹⁶ *Ibidem*

1.2 - les différentes médiations possibles

La définition de Jean-Marie Privat sur les médiations (qu'il conçoit au pluriel) est la suivante : ce sont « *des modes d'induction de l'acte de lire et de l'implication du lecteur dans les textes lus ou à lire* »¹⁷. Jean-Marie Privat introduit une autre distinction : celle de « médiation pédagogique » qui existe quand il s'agit d'adolescents. Les mots « médiation » et « médiateurs » viennent du mot latin « medius » qui peut vouloir dire « qui est au milieu, central » et « intermédiaire entre deux partis ». En didactique, la médiation est « *le fait de servir d'intermédiaire* »¹⁸ : on trouve donc deux sens qui se complètent : être médiateur serait à la fois être au centre et être entre deux. Nous verrons que l'on peut voir le rôle de médiateur de la lecture dans ces deux optiques : dans la première, l'enseignant-documentaliste peut aider à mettre en place une politique de lecture dans l'établissement et peut être le référent en la matière, jouant un rôle central ; dans la deuxième, l'enseignant-documentaliste peut être médiateur, intermédiaire entre le livre et les lecteurs (élèves ou enseignants).

Une notion inséparable de celle de « médiation » est celle de « réseau » : Nicole Robine explique que « *les médiateurs, qu'ils soient parents, enseignants, acteurs des métiers du livre ou copains d'âges divers, orientent vers des réseaux. Les réseaux suscitent une multiplicité de médiateurs et de médiations qui jalonnent les parcours de lecteurs et façonnent une culture mosaïque, selon l'expression d'Abraham Moles.* »¹⁹

1.2.1 – Le livre comme objet de médiation.

A travers cette citation, on peut distinguer les mots « médiateur » et « médiation ». Je commencerai donc en parlant de l'objet livre lui-même qui, à lui seul, peut être médiateur : « *le livre seul peut assumer les rôles d'objet de la médiation et de médiateur* »²⁰.

C'est l'objet qui peut attirer le regard du futur lecteur et lui donner envie de lire. Mais l'objet seul peut ne pas suffire : au CRD, le fonds est inactif, il faut donc palier aux manques du médiateur-livre et trouver d'autres formes de médiation.

1.2.2 – Médiation et réseaux privés.

Le second moyen d'accès au livre après l'achat est la médiation privée (réseaux familial, d'amis) : selon Olivier Donnat, pas moins d'un Français sur deux âgé de plus de

¹⁷ Privat, J.-M. ; Reuter, Y. *Lectures et médiations culturelles*. Paris : Presses universitaires, 1991

¹⁸ Rey, Alain (dir.). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert, 2005

¹⁹ Robine, Nicole. *Op. cit.* , p. 32

²⁰ Evans, Christian. La personnalisation du lien. *Argos*, avril 1999, n°23, p. 47

quinze déclare avoir prêté ou emprunté des livres à une personne extérieure au foyer au cours des douze derniers mois.²¹

Roger Chartier parle, lui, de « communautés de lecteurs » et Christian Evans explique que « *les réseaux informels d'approvisionnement offrent aux lecteurs la possibilité d'accéder plus facilement aux livres* »²². En mettant en place un projet de lecture, il faut bien comprendre que les élèves ont déjà un passé de lecteur à prendre en compte : les réseaux privés, qu'ils soient familiaux ou amicaux, ont une importance capitale. L'action de l'enseignant-documentaliste peut donc s'appuyer sur ces réseaux déjà en place. Je remarque d'ailleurs que dans l'établissement, certains élèves viennent lire au CRD leurs propres livres (des mangas principalement) et quand je les interroge sur ces lectures, ils me répondent que ce sont des livres prêtés par des amis. Des réseaux existent donc bien dans le lycée.

1.2.3 – De la médiation par l'enseignant à une médiation par l'élève lui-même

Nicole Robine explique que deux étapes sont essentielles dans le parcours du lecteur et sa formation.²³ Notre rôle dans l'établissement scolaire est donc primordial. L'influence des enseignants dans cette construction d'une identité de lecteur est indéniable et il faut savoir l'utiliser. Elle montre que l' « *influence [des enseignants] croît légèrement avec l'âge des élèves et l'approche du baccalauréat, même si les élèves lisent moins de livres en classe de terminale..* »²⁴

Le médiateur peut être un « *opérateur de sociabilités culturelles et/ou un facilitateur de l'accès aux œuvres cultivées* »²⁵. Cette vision doit toutefois être nuancée car on peut être médiateur pour rapprocher les adolescents vers d'autres choses que des « œuvres cultivées ». J'aime l'idée de facilitateur d'accès : l'enseignant-documentaliste peut mettre en place des projets qui facilitent l'accès à la lecture et qui créent des « sociabilités culturelles » : créer un réseau de lecteurs dans l'établissement peut être très intéressant.

Pourquoi une telle action ? Les obstacles potentiels.

Le risque de mettre en place un projet sur la lecture de fiction est que l'institution scolaire ne détourne en partie les livres du rôle qu'ils pouvaient jouer dans les temps de loisir

²¹ Donnat, Olivier. Les pratiques culturelles des Français. Ministère de la Culture et de la Communication – La documentation française, 1998

²² Evans, Christian. *Op. cit.*, p. 47-50

²³ Robine, Nicole. *Op. cit.*, p. 33

²⁴ Robine, Nicole. *Op. cit.*, p. 35

²⁵ Privat, Jean-Marie. Du trouble dans les médiations. *Argos*, avril 1999, n°23, p. 45

ou de divertissement. En introduisant des actions pour la lecture dans l'établissement, on peut risquer de sortir la lecture de la sphère du privé et de gêner les élèves en s'introduisant dans des domaines personnels. Pourtant, en citant le Rapport Pingaud-Barreau de 1982 « Pour une nouvelle politique du livre », Nicole Robine explique que la pratique de la lecture de livres chez les adolescents est en baisse et que : « *Les solutions présentées pour lutter contre cette situation sont la déscolarisation de la lecture ainsi qu'une politique de développement des CDI dotés d'une fonction culturelle dans les établissements scolaires et orientés vers l'initiation au document et l'incitation à la lecture des jeunes.* »²⁶ Déscolariser la lecture à l'intérieur de l'établissement est donc essentielle.

Un autre problème que l'on peut rencontrer est la féminisation des médiateurs du livre : « *Dans le domaine de la médiation publique des livres et des lectures, les médiateurs sont très souvent des médiatrices (enseignantes de français, bibliothécaires, libraires...) alors que dans le for privé, même si les femmes sont encore dominantes (...), le déséquilibre entre les sexes est tout de même moins grand et sans doute profitable aux jeunes hommes susceptibles de se détourner de ce qu'ils considèrent comme une activité féminine* »²⁷. Michèle Petit explique qu'« *inciter aux activités artistiques ou intellectuelles suppose une médiation subtile pour qu'elle ne soit pas vécue comme une mise au pas, voire une émasculature : des garçons redoutent en effet d'y « perdre leur force », de « se faire avoir* ». »²⁸

Quelle action ?

Pour construire mon action de médiation, je me suis appuyée, entre autres, sur les travaux de Christian Poslaniec²⁹ et sur des comptes-rendus d'expériences trouvés dans la revue InterCDI avec l'idée d'abord de développer chez les élèves des comportements de lecteur comme l'explique Jean-Marie Privat « *Il apparaît que le travail de médiation porte plus souvent sur les objets (objet-livre) que sur les pratiques (apprendre à lire un catalogue et aller commander soi-même en librairie), encore moins sur les langages spécifiques et sur les valeurs. [...] En quoi initier à la chaîne du livre ou même faire constituer un dossier sur l'histoire du livre peut-il participer à la construction d'un comportement de lecteur voire d'un intérêt à la pratique personnelle de la lecture ?* »³⁰. Mon action ne portera donc pas sur

²⁶ Seibel, Bernadette. Les adolescents en bibliothèque. *Lecture jeune*, décembre 2004, n°112, p. 8

²⁷ Evans, Christian. . *Op. cit.* , p. 50

²⁸ Petit, Michèle. Le corps oublié de la lecture. *Argos*, mars 2004, n°34, p. 60

²⁹ Poslaniec, Christian. *Donner le goût de lire*. Paris : ed. du Sorbier, 1990

³⁰ Privat, Jean-Marie. . *Op. cit.* , p. 44

l'objet livre mais plutôt sur certaines compétences liées à la construction de comportements de lecteur (être capable de parler d'un livre, d'argumenter, de débattre ; être capable d'explicitier ses goûts...) : il faudra créer un espace de dialogue car « *Les réseaux de lecture se fondent sur des discours, sur l'oralité. Ce sont les communautés discursives qui les tissent.* »³¹

J'aimerais placer les élèves en « acteurs » : « *Le dernier point concerne le travail d'appropriation... des médiations culturelles par les élèves eux-mêmes. Pour contourner l'instrumentalisation ou la réification de la médiation, il est nécessaire d'inventer des situations d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont au centre des interactions sociales et culturelles, autrement dit qu'ils puissent être eux-mêmes aussi souvent que possible en position de médiateurs et non d'éternels médiés.* »³² En créant des espaces de dialogue, j'espère que les élèves pourront devenir eux-mêmes médiateurs.

1.3 – Un travail en préambule : aménager un lieu et définir des acquisitions³³

Le fonds de fictions du CRD est un fonds qui dort. Les statistiques de prêts le montrent et le bilan établi par le documentaliste le confirme. Il faut donc trouver des moyens de le « réveiller ».

Une de mes premières tâches à donc été d'évaluer le fonds proposé pour voir si on pouvait mettre certains volumes en valeur et surtout pour effectuer une commande qui permettrait d'apporter des ouvrages neufs qui sont plus attractifs pour les élèves. Sur ce point, on peut se référer à l'article de Jérôme Pouchol paru dans BBF en 2006 qui résume les préoccupations liées à cette activité : savoir quoi et pour qui choisir et mesurer l'impact sur l'environnement³⁴.

Je ne pouvais pas envisager mon action sans avoir un fonds attrayant. Certains livres sont complètement décolorés, d'autres sont démodés. Un désherbage s'impose.

« *La question de l'offre de lecture au CDI pose bien entendu le problème du statut de la lecture, du livre et du texte à l'école.* »³⁵ En effectuant une commande, j'ai voulu rompre avec les habitudes. En effet, les commandes du CRD se font le plus souvent (et logiquement) en fonction de projets (cours, ACF, BAS, PID...). Cette pratique est très intéressante car elle

³¹ Robine, Nicole. . *Op. cit.* , p. 39

³² Privat, Jean-Marie. *Op. cit.* , p. 46

³³³³ Voir annexe 1 et annexe 2

³⁴ Pouchol, Jérôme. Pratiques et politiques d'acquisition : Naissance d'outils, renaissance des acteurs. *BBF*, 2006, n°1. p. 5-17.

³⁵ Bordet, Geneviève. Le CDI, lieu de passage ? In *Les adolescents et la lecture : Actes de l'université d'été d'Evian*. CRDP de l'académie de Créteil, 1995. p. 191-194

permet au fonds d'être utilisé : les commandes sont liées à des demandes particulières. En recherchant mes références, j'ai choisi des titres qui n'avaient été demandés par personne en particulier pour travailler plutôt dans l'optique de l'offre, et non dans celle de la demande. Je voulais que l'offre de fictions du CRD ne soit justement pas en rapport avec un projet précis de travail mais qu'elle se fasse aussi en fonction des goûts potentiels des élèves. Aller au devant d'eux plutôt que d'attendre leurs demandes était donc important pour moi. De plus, les élèves sont très peu dans la demande en ce qui concerne les fictions. Des actions autour de la lecture peuvent permettre d'entendre cette demande, de la faire parvenir jusqu'à nous.

La première commande que j'effectue comprend de nombreuses bandes dessinées car je pense commencer mon action sur la lecture à partir de ce médium. Je choisis volontairement des bandes dessinées variées mais relativement récentes pour que les élèves aient des « échos » de ce qu'ils voient en librairie. Je sélectionne donc des auteurs tels que Gibrat, Trondheim, Satrapi, Larcenet... Dans les formes de la bande dessinée, j'essaie aussi de proposer une offre variée : des bandes dessinées avec une histoire complète, avec des gags courts, avec des suites à venir... Les titres les plus vendus en matière de bandes dessinées en France en 2005 sont presque exclusivement des suites de grandes séries à succès : Astérix, XIII, Largo Winch, La chat, Lanfeust, Titeuf... Parmi les 50 titres les plus vendus en 2005³⁶, on ne trouve que des séries (volume n°10, 20, 30...) à part 2 titres indépendants de séries : *Le petit bleu de la côte ouest* de Tardi et Manchette et *La nuit de Saint-germain-des-Prés* de Moynot, adapté de Mallet. Un titre de mangas figure dans cette liste : *Naruto*, qui a 6 tomes différents parmi le palmarès des 50 meilleures ventes de bandes dessinées. On peut donc voir l'importance des séries dans le panorama actuel de l'édition de bandes dessinées. C'est sur cet indice que j'ai choisi de faire découvrir d'autres choses aux élèves du LPI : j'ai préféré prendre en priorité des albums « one shot », dont l'histoire tient en un seul volume ou des albums dont l'histoire est finie sans s'étendre sur plus de 10 volumes comme les élèves en ont l'habitude avec les grandes séries de mangas.

Mes choix se basent sur des indices que j'ai repérés : par exemple, je vois des élèves arriver au CRD avec des volumes de mangas. Ce genre n'est pas du tout offert au CRD. Je choisis dans un premier temps de leur proposer des choses qu'ils ne connaissent pas forcément : en matière de manga par exemple, je choisis une forme de manga un peu différente de celle que les élèves connaissent : *Quartier lointain* de Taniguchi.

³⁶ Dossier bandes dessinées : une croissance en trompe-l'œil. *LivreHebdo*, n°669, vendredi 20 janvier 2006, p. 80-92

Ici se pose le problème de l'offre que l'on peut faire dans un établissement scolaire : doit-on en effet proposer des choses que les élèves savent trouver par eux-mêmes ? Peut-on envahir leurs sphères privées en proposant des ouvrages qu'ils connaissent déjà : n'est-ce pas de la démagogie ? Ce sont des questions que je vais poser aux groupes qui participeront aux séances que je propose. Le risque, d'après Nicole Robine, est que l'institution scolaire détourne en partie les livres du rôle qu'ils pouvaient jouer dans les temps de loisir ou de divertissement.³⁷ Le problème principal est donc de trouver le bon équilibre entre la lecture détente et la lecture documentaire dans un lieu qui, dans ses missions, doit comprendre les deux.

Une variable intéressante dans les enquêtes sur la lecture est celle du niveau scolaire : « le lycée parvient à homogénéiser son public, c'est le niveau scolaire qui explique le mieux le profil d'un lecteur »³⁸. Christian Baudelot insiste sur le fait que les différences fille / garçon sont moins marquées au lycée qu'au collège. Cet aspect doit être pris en compte lors d'acquisitions par exemple : les lycéens et les lycéennes se retrouvent sur des titres de Zweig ou Süskind...

Outre les acquisitions, mon action doit aussi prendre en compte les lieux offerts aux lycéens. Un de mes objectifs est donc de mettre en place un lieu plus attractif pour les lycéens en accord avec eux (cette question fera l'objet de discussions pendant mes séances).

³⁷ Robine, Nicole. . *Op. cit.* , p. 31

³⁸ Baudelot, Christian et Fohr, Christine. Ils ont désacralisé le livre : entretien avec l'auteur de « Et pourtant ils lisent ». *Le Nouvel Observateur*, 4-10 mars 1999, n°1791, p.14 (p.10-15)

Chapitre 2 – Lecture au Lycée Pilote Innovant, quel projet ?

2.1 – Un projet autour de la lecture parmi d'autres.

La construction de mon projet doit s'intégrer aux projets en cours dans l'établissement. Ces projets sont mis en place par des enseignants, un projet en particulier est un projet qui est renouvelé chaque année.

En collaboration avec une enseignante, j'ai mis au point une commande de livres en anglais afin de renouveler le fonds de fictions en langues vivantes. Ces acquisitions ne sont pas « gratuites » et vont être exploitées par cette enseignante avec sa classe de terminale. Suite à la réception des livres, j'ai parlé de ces acquisitions aux autres enseignantes d'anglais qui ont décidé de les exploiter à leur tour. On voit ici l'importance de la communication pour qu'un ouvrage soit exploité par les enseignants, et, à travers eux, remarqué par les élèves.

Un autre projet a été mis en place autour de la lecture au lycée : les élèves de première L, travaillant sur le thème de la Shoah cette année, ont lu le livre de Jean Molla, *Sobibor*, et ont pu rencontrer son auteur. Le livre est lu car il « doit » être lu. La rencontre avec l'auteur est une motivation de plus pour lire le livre et peut être perçue comme une forme de récompense. En dehors de ce contexte précis, on peut être amené à se demander dans quelle mesure le texte peut être apprécié par un lectorat « forcé ». « *La lecture en classe est victime d'une instrumentalisation excessive : on oublie trop souvent [...] que le poème n'a pas été écrit pour étudier les règles du sonnet. Nous avons certes besoin d'outils pour échanger, c'est pourquoi il faut pouvoir nommer les faits de langue et prendre conscience des outils de l'écriture, mais l'objectif n'est pas d'échanger sur l'outil.* »³⁹ explique Anne Armand. La lecture liée au cours de français n'est cependant pas toujours à relier à une instrumentalisation : on ne peut généraliser cette idée seulement, il faut trouver des moyens pour ne pas associer toujours la lecture dans un établissement aux notions vues en cours.

Un autre projet lié à la lecture est un voyage à Angoulême, pendant le festival international de la bande dessinée, organisé par les enseignants d'arts plastiques. Les élèves n'ont pas de travail à faire sur ce voyage qui était considéré comme un moyen de découvrir des artistes, des œuvres, de se promener dans une ambiance particulière (celle d'un festival) sans avoir pour autant besoin de rendre des comptes : une journée dans les bandes dessinées pour le plaisir de la découverte, de l'exploration. Cela pose le problème des objectifs de l'école. En effet, « *l'objectif premier de l'école n'est pas la plaisir des enfants mais la construction de leurs compétences. Et c'est l'intérêt qui anime l'apprentissage et non le*

³⁹ Armand, Anne. A propos de lecture et de collège. *Les Actes de Lecture*, décembre 2001, n°76, p. 42-44

plaisir. Pourtant, une compétence de lecteur expert s'affine sur toute une vie, et elle ne se maintient pas sans un engagement intime. L'école ne peut pas se désintéresser de l'engagement des élèves dans la lecture »⁴⁰. Il faut donc trouver un juste équilibre entre la construction du lecteur chez l'élève et son apprentissage de la lecture.

Parmi les différents projets, un mérite un approfondissement car il contribue à développer la lecture hors de la classe et il permet d'aborder certaines questions fondamentales liées à la lecture dans un établissement scolaire : le concours Librecount organisé par la Délégation Académique à l'Action Culturelle du rectorat est un exemple de cette lecture « hors-classe ». Les élèves s'y inscrivent sur la base du volontariat et doivent lire une sélection de 5 courts romans ou recueils de nouvelles et élire celui qu'ils préfèrent. A partir de cette idée, l'exploitation d'un concours tournant autour de la lecture est très différente selon les établissements. Un forum⁴¹ a été créé au LPI afin de recueillir les différents avis des élèves sur les 5 livres qu'ils doivent lire. Ce forum est interlycée et encourage les participants à partager leurs impressions. Lors de BAS (Besoin Approfondissement Soutien), nous avons encouragé les élèves à parler de ces livres : organisation de débats, puis retranscription des avis sur le forum Librecount. Les élèves volontaires ont aussi pu concevoir et enregistrer des émissions de radio sur les ouvrages. On peut alors se demander quel public a vraiment été touché par ce concours et ces actions. Deux classes de seconde principalement se sont inscrites au concours : les élèves de l'enseignante de français qui est à l'origine de la mise en place du projet dans l'établissement. Malgré un appel aux autres enseignants, seuls ses élèves se sont inscrits, ce qui prouve l'impact de la motivation d'un professeur sur celle des élèves. On peut se demander alors si c'est bien le rôle de l'école de mettre en place de tels dispositifs. Jean Foucambert explique qu'il faut « *déscolariser la lecture. Si l'alphabétisation était, et pour cause, un apprentissage scolaire, la lecture est un apprentissage social, de même nature que l'apprentissage de la communication orale* »⁴². Ce genre de dispositifs permet, selon moi, de « déscolariser la lecture » : la lecture, tout en restant dans l'école, sort de la classe. Elle devient un élément d'échange (débat, forum) et permet aux élèves d'expérimenter de nouvelles techniques pour parler d'un livre (radio) sans se sentir poussés par un enseignant, pour le plaisir. C'est grâce à

⁴⁰ Seve, Pierre. La littérature à l'école : Le risque d'un dessèchement, la chance d'une merveille. *Les Actes de lecture*, décembre 2001, n°76, p. 68.

⁴¹ Disponible sur : http://www.lpi.ac-poitiers.fr/www/rubrique.php3?id_rubrique=84

⁴² Foucambert, Jean. . *Op. cit.* , p. 121

ces actions (concours, venue d'auteur...) que l'on peut sortir la lecture de son aspect souvent trop scolaire (lié à un programme). Les enseignants sont à égalité avec les élèves : ils n'ont pas non plus lu les livres et chacun va les découvrir en même temps. Cette relation d'égalité me paraît importante dans un projet autour de la lecture : elle peut aider à établir une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves. Chacun est confronté aux mêmes ouvrages avec un bagage de lectures différentes derrière lui. Un autre point intéressant à noter à propos de ce concours est la sélection de livres : ce sont en effet des œuvres contemporaines qui sont choisies. Face à ces aspects, on peut se demander avec Marie-France Blanquet : « *La culture, pour être culture, doit-elle être marquée par son appartenance au passé ? F. Dubet évoque cet actuel « best-seller » qui raconte que c'était mieux autrefois, quand les classes avaient des petits bureaux inclinés et des tableaux noirs. Est-ce pour cette raison que Hannah Arendt note que la culture que l'on enseigne à l'école est toujours « la culture des morts » ? La culture contemporaine en train de se faire n'est-elle donc pas culture ? L'œuvre culturelle, pour recevoir ce qualificatif, doit-elle s'inscrire dans la durée ? A-t-elle besoin de ce recul temporel ?* »⁴³. L'intrusion du contemporain dans l'école peut permettre aux enseignants de se rapprocher des élèves et de montrer que l'on peut avoir un même rapport face à la lecture d'œuvres dites « classiques » ou d'œuvres contemporaines. Des pratiques de lecture peuvent alors s'installer : le lecteur réalise que l'on peut avoir la même attitude face à un texte lu en classe ou face à un texte lu en dehors de l'établissement scolaire. Pierre Bourdieu explique : « *Je pense que le système scolaire (...) détruit une certaine forme de lecture. Je pense qu'un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante* »⁴⁴. Le concours LibreCourt permet justement de faire un lien entre ces deux cultures : les élèves réalisent ainsi qu'ils peuvent parler de leurs lectures personnelles (pas nécessairement liées à un programme) avec des enseignants et, plus important, dans une relation d'égalité : ils acquièrent des compétences spécifiques (débatte, argumenter, savoir parler d'un livre...) qui pourront leur servir dans leurs parcours personnels de lecture. « *Poser l'acculturation scolaire aux pratiques de l'écrit (à la littérature en particulier) en termes non plus seulement de médiations textuelles mais aussi de médiations culturelles (...) constitue un réel progrès dans la problématique de la socialisation culturelle*

⁴³ Blanquet, Marie-France. Synthèse des travaux : Quelle(s) culture(s) à l'école ? In *SavoirsCDI* [en ligne]. Octobre 2005. Disponible sur : <http://savoirscdi.cndp.fr/rencontresbordeaux/mfblanquet.pdf> (page consultée le 15 mars 2005)

⁴⁴ Bourdieu, Pierre et Chartier, Roger. La lecture : une pratique culturelle, débat. In *Pratiques de la lecture*. Paris : Ed. Payot, 2003. p. 290

des élèves et ouvre de nombreux programmes de familiarisation concrète et dynamique avec le monde des écrits. »⁴⁵ Comme Jean-Marie Privat, il m'apparaît important de familiariser les élèves avec le « monde des écrits » : cette familiarisation doit être un de nos objectifs. En effet, que reste-t-il aux élèves en sortant de leur établissement scolaire ? Ils doivent être capables de réagir face à des textes de leur quotidien, des livres contemporains qu'ils pourront trouver en librairie, sans l'intermédiaire d'un enseignant.

2.2 – Un angle d'approche spécifique au LPI : des séances « à la carte ».

Pour construire mon action j'ai choisi de m'appuyer sur un dispositif spécifique de l'établissement : les BAS (Besoins, Approfondissement, Suivi).

*« Le soutien et l'approfondissement sont des activités scolaires proposées par les enseignants, choisies par les élèves, selon leurs besoins du moment. Les professeurs proposent aux élèves des activités en lien avec leur enseignement, activités auxquelles les élèves s'inscrivent environ 10 jours avant chaque demi-journée. Les choix des élèves sont guidés par leurs besoins du moment (difficultés dans une discipline, annonce d'une évaluation sommative) ou leur envie d'approfondir tel ou tel aspect dans une discipline. En ce qui concerne plus particulièrement les élèves de seconde, Les choix sont déterminés par les objectifs qu'ils se sont fixés avec leur professeur de suivi pour une période donnée. »*⁴⁶

Le lycée pilote innovant propose déjà de nombreux projets à ses élèves. Ajouter un nouveau projet me semblait délicat : j'ai donc utilisé les dispositifs en place pour asseoir mon action. Les BAS me permettaient de toucher des élèves de tous les niveaux, d'avoir face à moi des élèves intéressés, curieux ou simplement là par hasard...

Outre le choix des BAS, j'ai aussi décidé d'utiliser, au départ seulement, le médium « bande dessinée » pour ma séance. Ce choix (qui peut être controversé) de la bande dessinée au départ de mon action doit être expliqué. La bande dessinée ne doit pas être un simple moyen d'accès à la lecture de fiction. Je la conçois comme un médium parmi d'autres et je pense qu'elle peut être plus attractive pour les élèves pour débiter un projet. Au fur et à mesure des séances, j'inclurai aussi d'autres média : la nouvelle et le roman. Ayant choisi de considérer la bande dessinée comme un moyen parmi d'autres de parler de la lecture de fiction, je ne développerai pas l'aspect de la lecture de l'image lié à ce support. J'ai aussi

⁴⁵ Privat, Jean-Marie. . *Op. cit.* , p. 43

⁴⁶ Les demi-journées BAS (Besoins, Approfondissement, Suivi). *Lycée pilote innovant* [en ligne]. Septembre 2005. Disponible sur : http://www.lpi.ac-poitiers.fr/www/article.php3?id_article=303 (page consultée le 15 mars 2006)

choisi ce support car, même si la bande dessinée ne fait pas partie des activités principales des adolescents dans les enquêtes, les chiffres de vente démentent les pratiques déclarées par les jeunes. En effet, Jean-françois Hersent explique que les écrans « *tiennent une place considérable dans leurs pratiques de loisir* »⁴⁷ en se basant sur une enquête parue dans réseaux, n°17 sur « les jeunes et l'écran » en 1999. Les résultats de cette enquête sont flagrants : concernant les 15-17 ans, arrivent en tête regarder la télévision, écouter la radio et écouter des CD ou des cassettes (avec environ 75% des jeunes déclarant ces activités comme « pratiquées tous les jours ou presque ». Lire une BD arrive loin derrière avec 20% mais devant lire un journal (18%) ou un livre (13%). Sans remettre en cause les résultats de cette enquête, on peut toutefois se demander dans quelle mesure les élèves considèrent le fait de lire une BD comme une pratique avouable. Les chiffres de l'édition prouvent aujourd'hui le contraire de cette enquête (qui est parue en 1999, la situation a beaucoup évolué en 7 ans) : les ventes de BD sont extrêmement importantes, représentant aujourd'hui le premier chiffre de l'édition de livres devant le secteur de la littérature de jeunesse. Nous avons vu tout à l'heure que les titres les plus vendus n'ont pas besoin d'autres médiateurs que ceux en place (diffuseurs, médias...), mon rôle, tout en voulant promouvoir la lecture, est de faire découvrir aux élèves d'autres formes de BD, d'autres supports de lecture : éveiller leur curiosité et ouvrir leurs pratiques sur de nouvelles choses. On assiste aujourd'hui à de grands changements dans les pratiques liées à la lecture, et notamment d'achats de livres : les jeunes arrivent en librairie avec des titres précis et ne cherchent plus nécessairement de nouveautés. De plus, les ventes sur internet se multiplient et les lecteurs peuvent avoir tendance à se fermer à de nouvelles découvertes.

Le cas de sites de vente en ligne comme Amazon par exemple est flagrant : « les lecteurs qui ont acheté tel titre ont aussi acheté... ». Ces « conseils » d'achats montrent bien que les pratiques évoluent, en s'appuyant sur une logique de réseaux de lecteurs : mêmes goûts transférables, (tout comme le conseil d'un ami par exemple), ils enferment ces lecteurs dans leurs habitudes : rester sur un même genre de livres, ne pas sortir de sa bulle de références classiques. C'est ici que le médiateur peut intervenir : en montrant aux élèves que la lecture doit être curieuse : il ne faut pas hésiter à aller explorer d'autres voies quitte à revenir ensuite vers ce qu'on connaît. Avoir un système de références, de réseaux est toujours plus rassurant mais il faut justement l'intervention d'un médiateur (ami, enseignant, libraire,

⁴⁷ Hersent, Jean-François. Les pratiques culturelles adolescentes. *BBF*, 2003, n°3. p.12-21.

bibliothécaire...) pour sortir de ses habitudes et découvrir d'autres champs possibles de lecture.

De l'approche de la lecture par des séances de découverte et de discussion : développer des pratiques de lecteur.

« *La lecture est une pratique socio-scolaire. Son apprentissage et ses usages sont certes fortement « marqués » par l'école mais le lecteur a une existence qui déborde largement l'espace et le temps scolaires. Dans une perspective sociologique et ethnologique la lecture n'est, en effet, pas seulement le moment, certes privilégié, où celle-ci s'effectue, mais un ensemble de pratiques et de discours : tout ce qui conditionne la lecture, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule « n'est pas périphérique à la lecture mais en est constitutif ».* »⁴⁸ expliquent Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson en citant Michel Poulain. Les séances que je développe vont dans ce sens : développer des pratiques liées à la lecture afin d'encourager les élèves à avoir un comportement de lecteur réfléchi.

1 - : « Nouveautés bandes dessinées au CRD »

Présentations, lectures, discussions autour des bandes dessinées du CRD et réflexion sur les présentations de ces livres. BAS du mardi 17 janvier 2006.

Conception de la séance.

J'ai conçu cette séance comme une séance de découverte, une séance d'accroche pour amorcer mon travail. Mon objectif est donc de les sensibiliser aux nouveautés afin qu'ils n'aient pas une image trop vieillotte du fonds du CRD. Je choisis aussi exclusivement la bande dessinée pour ce premier BAS car je maîtrise bien le fonds ayant fait récemment une commande et je pense que les élèves peuvent « accrocher » plus facilement avec ce support.

Je pense tout d'abord présenter des nouveautés puis laisser aux élèves le temps de parcourir différents titres qui leur auront plu pendant 15 minutes environ. Je prévois ensuite de reprendre la parole afin de lancer une discussion sur ce qui donne envie de lire. Je peux proposer de prendre une BD qu'ils ne connaissent pas et de discuter sur les éléments qui leur donneraient envie de lire / ne pas lire cet ouvrage. Enfin, je souhaite continuer cette discussion en leur demandant des suggestions d'achats (livres qui seraient selon eux indispensables et qui ne sont pas présents au CRD) : cela me permettra de lancer un petit débat sur ce qu'on peut avoir dans un centre de documentation (quelle place pour les très grandes séries par exemple,

⁴⁸ Privat, Jean-Marie et Vinson, Marie-Christine. (Se) construire des pratiques de lecteurs. In *Les adolescents et la lecture : Actes de l'université d'été d'Evian*. Créteil : CRDP Académie de Créteil, 1995. p. 225.

est-ce notre rôle d'avoir les BD que la majorité des élèves connaissent... ?). S'il reste du temps à la fin, on pourra retourner aux livres et refaire un petit temps de lecture.

Déroulement de la séance

La séance a lieu au CRD avec 7 élèves issus de classes de différents niveaux. J'ai préparé les nouveautés bandes dessinées sur des tables, étalées et sans organisation précise afin qu'elles soient bien visibles et que les yeux des élèves soient accrochés par cette disposition.

Les élèves arrivent et sont immédiatement attirés par les tables. Une mise en valeur des ouvrages peut donc être une première accroche pour les élèves. Certains n'osent toutefois pas s'avancer et restent un peu à l'écart en s'installant à une table où j'ai déposé mes affaires de cours. J'invite alors tout le monde à s'asseoir autour de cette table et nous commençons par une discussion sur l'objet de ce BAS et sur leurs pratiques de lecture. Alors que je pensais commencer par présenter des livres j'ai eu envie d'abord de mieux les connaître et surtout, de mieux cibler leurs habitudes de lecture. En leur présentant ce BAS, j'ai donc tout naturellement enchaîné sur des questions sur leurs pratiques de lecture en leur expliquant que je me demandais pourquoi les élèves ne lisaient pas les livres du CRD. Je leur propose différentes médiations possibles (critique d'un livre, émission, exposition, conseil d'un ami, d'un professeur, d'un professionnel (bibliothécaire, libraire) : ils m'expliquent que, pour faire leur choix de livres, ils s'appuient volontiers sur les conseils d'un ami mais pas beaucoup sur les autres formes, préférant faire confiance à leur goûts : ils privilégient le bouche à oreille, la couverture et le titre lors du choix d'un livre. Une élève mentionne un conseil d'enseignant : le professeur de philosophie leur a parlé du *Chat du Rabbin* mais ils expliquent qu'autrement, les professeurs ne parlent pas de bande dessinée et ils semblent même surpris que je pose cette question. Cela montre ici la place restreinte faite à la bd par les enseignants. Thierry Groensteen, directeur du musée de la bande dessinée à Angoulême de 1993 à 2001, expose son point de vue à ce sujet : « *Longtemps vilipendée par les éducateurs et méprisée par les lettrés, la bande dessinée a fait l'objet, en France, d'un long processus de légitimation culturelle dont les résultats sont encore pour le moins mitigés. Par exemple, elle est entrée dans les musées, s'est même vu dédier un « Centre national », mais elle est peu présente dans les manuels scolaires* »⁴⁹. La réaction des élèves montre que eux non plus ne sont pas habitués à cette intrusion de la bande dessinée dans le champ scolaire. Cette éducation peut donc

⁴⁹ Groensteen, Thierry. Contre-culture, culture de masse ou divertissement ? L'étrange destin de la bande dessinée. *Esprit*, mars-avril 2002. p. 267

commencer par une sensibilisation des élèves aussi bien que des enseignants à la place de la bd dans un établissement scolaire.

Nous continuons notre dialogue sur une question des lieux de lecture : tous sauf un sont abonnés à une bibliothèque mais, à ma grande surprise, ils n'y empruntent pas de bandes dessinées : je m'attendais, en voyant qu'ils étaient inscrits dans une bibliothèque, à ce qu'ils y prennent aussi des bandes dessinées et pas seulement des CD ou des romans : ils empruntent plus généralement des magazines, des disques ou des romans. Leurs pratiques de lecture sont différentes de ce que j'imaginai : ils préfèrent en effet aller dans les librairies et acheter leurs livres (ils en déplorent d'ailleurs les prix élevés). Des gros centres culturels comme Cultura et la Fnac ont leur préférence car ils peuvent y lire des livres sans avoir besoin de les acheter : c'est d'ailleurs là-bas qu'ils lisent les bandes dessinées (et notamment les mangas car ceux-ci ont souvent de très nombreux tomes dans une série et l'achat leur revient trop cher). Ces pratiques montrent toutefois bien que les lecteurs ont su trouver des lieux qui leur conviennent en matière d'offre de lecture. Leur environnement leur propose déjà certaines offres de lecture, à moi ensuite d'adapter le fonds du CRD à ces offres, de le compléter en fonction de ce qu'ils connaissent déjà.

Au bout de 15 minutes environ, je présente les livres sans organisation : ils sont disposés sur des tables et les élèves sont debout autour des tables. Les élèves sont appelés à manipuler les bd à leur guise. Ils n'osent pas tant que je parle pour en présenter quelques unes mais dès que j'ai fini et que je les invite à les feuilleter quelques instants, ils n'hésitent plus, choisissent rapidement et se mettent à lire. Ma présentation se fait plus rapide vers la fin car je vois qu'ils ont hâte de feuilleter certains ouvrages (comme les *Carnets de voyage* par exemple⁵⁰). Toutefois, on sent qu'ils prennent un certain plaisir à écouter et je les sens attentifs : je sélectionne bien sûr les informations que je leur donne sur les livres pour éveiller leur curiosité (présentation de la forme pour l'une, du héros pour l'autre, ou encore du dessin, des couleurs, du scénario, de l'auteur...). Les élèves prennent chacun une bd et se plongent dans la lecture. Je dois avouer que cela fait très plaisir à voir car on sent qu'aucun d'eux ne se sent forcé de lire un livre, ils ont pris celui qui les a tenté.

Après 15 minutes environ, je reprends la parole pour les ramener en groupe et discuter des possibilités de mise en valeur de ce fonds. Nous arrivons aux suggestions suivantes : mise en place d'un coin BD avec des fauteuils, un élève suggère même de faire une base de

⁵⁰ Flao, Benjamin. *Carnet de Sibérie : Expéditions mammouths*. Paris : Glénat, 2002 ou Flao, Benjamin. *Erythrée*. Paris : Glénat, 2004.

données pour les retrouver par thème par exemple : je lui explique alors que ce système existe déjà et qu'il s'appelle BCDI ! mais l'idée des thèmes qui n'est pas exploitée dans notre base peut être intéressante, ils suggèrent aussi un classement des bd. Sur ce point, je leur soumetts l'argument de Didier Quella-Guyot qui explique que « *si les albums de bande dessinée étaient rangés comme les autres livres, verticalement, côte à côte, classés comme les romans, on aurait une certaine égalité de statut. Ce rangement permettrait une éducation du lecteur : si c'était classé, on pourrait choisir par auteurs par exemple. Depuis le titre sur le dos de l'album ou à partir de l'auteur, on devrait le sortir, le feuilleter ou lire la quatrième de couverture* »⁵¹. J'avais déjà mon idée sur cet aspect du classement et j'espère n'avoir pas trop influencé les élèves. En effet, je ne pense personnellement pas que mettre les bandes dessinées à la verticale comme les romans soit leur rendre hommage. Je me rends compte ici qu'il est parfois difficile de ne pas donner son avis sur un sujet où l'on veut les voir débattre : il est plus difficile pour eux, par la suite, de donner leur propre avis. J'essaie donc de ne pas les influencer sur ce point mais comment savoir si ma position dans le débat n'est pas trop appuyée ? Après discussion, nous arrivons à un classement par illustrateur avec création d'un alphabet (une lettre sera mise sur chaque bande dessinée : première lettre du nom de l'illustrateur). Les élèves insistent beaucoup sur l'importance de la couverture dans leur choix d'un titre de bande dessinée : pour eux, un classement comme les romans ne mettrait pas en valeur la bande dessinée : « *on ne les verrait plus* ». J'avoue que je suis d'accord avec eux : la bande dessinée perdrait sa spécificité en étant présentée comme les romans. L'illustration est extrêmement importante lors du choix d'un titre et ce serait nier cet aspect que de ne montrer que leur dos sur une étagère. Nous concluons ce BAS sur l'idée de la création d'un espace propre à la BD et aussi sur l'intérêt de la mise en place d'un classement. Deux élèves empruntent des BD.

Bilan

Ma première réaction à la fin de la séance a été « déjà fini ?! » : je trouve qu'une heure c'est très court pour dire tout ce que j'avais à dire : on pourrait parler des livres plus longtemps et laisser un temps plus long pour la lecture, ce qui permettrait aux élèves de vraiment s'imprégner de l'ambiance de leur album. Les réactions des élèves face à certaines de mes remarques (place des professeurs dans le conseil, ma surprise face à leur pratique d'achat...) montrent qu'ils n'ont pas l'habitude d'aborder ces sujets avec un enseignant. Ma position est privilégiée car je ne suis pas associée à une classe : être enseignant-

⁵¹ Quella-Guyot, Didier. La BD au CDI. In *SavoirsCDI* [en ligne]. Mars 2000. Disponible sur : http://savoircdi.cndp.fr/Archives/dossier_mois/BD/BD.htm (page consultée le 15 mars 2006)

documentaliste apporte cette distance face aux élèves qui m'a permis d'aborder plus facilement des questions sur leurs pratiques, des suggestions de lecture. Je suis satisfaite de ma séance même si je trouve que j'ai donné beaucoup d'informations sur les albums en peu de temps ce qui peut avoir un effet de trop plein : il faut que je dose plus ma parole et que je me focalise sur quelques titres seulement que je peux présenter plus précisément. Mais l'objet de ma séance était de leur faire découvrir le choix de bd du CRD et de leur donner envie de les parcourir et, en cela, je pense avoir atteint mon objectif. Le fait que les élèves soient peu nombreux (7 élèves inscrits) permet de favoriser la mise en place d'une ambiance plus « intime » : les élèves ne semblent pas gênés de parler de leurs lectures (que ce soit le livre de maths ou le dernier Werber).

Comme Jean-Michel Zakhartchouk je pense qu'« *il est sans doute nécessaire de faire percevoir que la « démarche culturelle » est appropriation personnelle, construction par chacun (l'individu étant irréductible au groupe) Mais aussi de faire sentir que la culture peut être partagée, médiation entre soi et les autres (d'où la mise en place de dispositifs de communication)* »⁵² Grâce à ce genre de dispositif, je peux créer un espace de partage et permettre aux élèves de réfléchir sur leur démarche culturelle. Travailler avec un groupe d'élèves qui ne se connaissent pas nécessairement (je ne suis pas face à un groupe classe par exemple), dans un cadre différent de leur quotidien, en dehors des salles de classe, sans la présence de leurs enseignants favorise la création de cet espace de partage.

2 - : « Bandes Dessinées et autres ouvrages de fiction »

Comment mettre en valeur le fonds du CRD : Découvertes, réflexions sur les moyens de mettre en valeur le fonds de bandes dessinées, romans, nouvelles... et applications pratiques. BAS du lundi 30 janvier 2006.

Conception de la séance

Le but de ma séance est de partir des ouvrages du CRD et de trouver un moyen, avec les élèves, de les mettre en valeur à partir de leurs propres pratiques. Les élèves doivent être capables de parler d'un livre et de dire pourquoi ils l'apprécient ou non. Je veux surtout les amener à parler, à dialoguer autour des différents points de repère d'un livre et des différentes manières d'accrocher le lecteur à partir de leur propre expérience.

J'ai construit ma séance en six temps : je souhaite d'abord commencer par les attentes des élèves face à ce BAS et leur présenter les miennes en parallèle, cela peut me permettre

⁵² Zakhartchouk, Jean-Michel. L'enseignant, un passeur culturel. In *SavoirsCDI* [en ligne]. Octobre 2005. Disponible sur : <http://savoirscdi.cndp.fr/rencontresbordeaux/zakhartchouk.pdf> (page consultée le 15 mars 2006)

d'adapter ce que j'ai prévu à leurs attentes. Ensuite, je prévois de faire le point avec les élèves sur leurs dernières lectures (certains élèves inscrits sont en effet venus au dernier BAS ce qui me permet de faire un lien entre les deux actions) : je pense ainsi présenter une ou deux bandes dessinées et surtout laisser les élèves parler de leurs coups de cœur. Monique Gautheron explique qu'« *il est important de ne pas établir de hiérarchie des genres et des lectures, de ne pas émettre de jugements de valeur si l'on veut avoir une image vraie de ce qu'ils lisent et pouvoir s'en servir pour développer les lectures personnelles. C'est un premier pas dans la mise en confiance.* »⁵³ Cet aspect me semble vraiment essentiel et mon but étant de les faire s'exprimer oralement, de discuter sur les livres, je ne saurais émettre un jugement sur leurs lectures personnelles.

Ensuite, je pense laisser un temps de lecture comme lors du premier BAS car j'ai remarqué que les élèves étaient tentés par les livres une fois qu'on en a fait une « promotion ». Les élèves doivent ensuite choisir un livre qu'ils auraient envie de « promouvoir » auprès des autres élèves de l'établissement. Nous discutons ensuite sur la forme que peut prendre cette « promotion » après avoir visité quelques bases de données. En parallèle, un groupe d'élèves peut travailler sur les lettres de l'alphabet de classement des bandes dessinées que nous avons entamées lors du premier BAS.

Déroulement de la séance

9 élèves sont inscrits au BAS et la séance se déroule au CRD, entre les romans et les bandes dessinées (au sens propre (rayonnages) comme au sens figuré !). J'ai ramené des livres sur la table autour de laquelle nous nous installerons pour qu'ils soient plus proches de nous et que ce soit plus facile d'en parler.

Les élèves arrivent et s'installent donc autour de la table. J'en connais déjà certains, je me sens donc plus à l'aise pour parler. Toutefois, c'est une situation un peu particulière car tous les élèves n'étaient pas là la première fois et je dois faire attention à ne pas oublier de donner des informations essentielles. Je me présente donc rapidement et laisse les élèves parler de ce qu'ils attendaient de ce BAS et je remarque qu'ils ne savent pas vraiment à quoi s'attendre. Un groupe d'élèves est déjà venu la dernière fois et ils viennent donc pour continuer le projet entamé lors de la première séance (alphabet). Certains viennent « par hasard », d'autres par curiosité et d'autres enfin par goût pour la lecture et l'envie de parler de livres. L'inscription peut aussi se faire par défaut (ils ne savaient pas quoi choisir). Je m'adresse donc à un public composite, motivé ou non. Ma présentation est donc nécessaire

⁵³ Gautheron, Monique. « Il a l'air bien ton livre ! » *Argos*, mars 2004, n°34, p. 17.

même si elle est un peu redondante pour ceux qui me connaissent déjà. J'explique ensuite ce que nous avons fait lors du dernier BAS ce qui me permet d'enchaîner sur les lectures. Je pensais que plus d'élèves auraient lu entre les deux séances mais je réalise vite qu'une seule élève a lu quelques titres (d'autres en avaient empruntés mais ne sont pas revenus). Je choisis donc deux titres à présenter : *Le photographe*⁵⁴ car je trouve qu'il présente un aspect intéressant qui est de mêler différents supports de narration : dessin et photographie. Cela me permet de leur montrer qu'une bande dessinée peut changer un peu des formats traditionnels. Le deuxième titre que je veux présenter a été lu par une élève à qui je laisse la parole et qui présente donc : *Maus*⁵⁵ de Spiegelman. Elle n'a pas de difficulté à en parler et semble même heureuse de prendre la parole. Un autre élève présente la bande dessinée de Lewis Trondheim⁵⁶ (il n'a pas tout lu mais en a saisi l'essentiel, un gag par page). Les élèves semblent intéressés et je pense que l'interaction entre eux permet de marquer plus facilement un livre : appuyer mon argumentation sur un élève qui a lui aussi apprécié l'ouvrage montre que l'avis d'un enseignant peut être partagé par celui d'un élève ! Cela me paraît aussi plus intéressant pour eux d'écouter un dialogue et de participer à ce dialogue que d'écouter un monologue.

Après avoir parlé de quelques titres et avoir laissé un court temps de manipulation des livres (5 minutes), je reprends la parole pour leur expliquer comment nous allons organiser le reste de la séance : continuer l'alphabet (création des lettres que nous utiliserons pour classer les bandes dessinées), rédiger une mini-critique, j'ajoute aussi que nous pouvons discuter sur les possibilités d'amélioration de l'espace (je n'y avais pas pensé avant mais cela apparaît pour eux comme un des premiers facteurs de non-lecture des ouvrages du CRD). Deux groupes se créent rapidement : un groupe qui veut travailler sur l'alphabet à réaliser pour les bandes dessinées et un autre qui doit rédiger une petite critique d'un livre. Nous discutons alors de la forme possible de cette critique (résultats des réflexions de la dernière fois) et tombons d'accord sur une forme courte écrite rapidement sur un post-it qui sera placé sur le livre. Cela seulement pour les obliger à avoir un regard un peu distancié sur le livre choisi et à réfléchir au « pourquoi ce livre m'a plu ? » et « pourquoi je l'ai choisi parmi d'autres ? ». Après ces petits travaux, ils discutent avec moi du « coin lecture » du CRD et des possibilités d'aménagement. Un élève dit sur le lieu : « il faut changer parce que le CRD c'est... [l'élève fait une grimace] ». Ressortent de cette conversation les mots « détente », « confort », « coin

⁵⁴ Guibert, Emmanuel, Lefèvre, Didier et Lemercier, Frédéric. *Le photographe*. Paris : Dupuis, 2003.

⁵⁵ Spiegelman, Art. *Maus*. Paris : Flammarion, 1998.

⁵⁶ Trondheim, Lewis. *Ordinateur mon ami*. Paris : Dargaud, 2003

fermé ». Quand je leur demande pourquoi si peu d'élèves viennent lire au CRD, leur réponse est que le lieu ne donne pas envie, « je ne savais même pas où étaient les BD » me dit un élève.

On voit ici l'importance qu'ils accordent à l'apparence du lieu. Le fait que les élèves soient peu nombreux dans ce groupe leur permet de s'exprimer plus facilement. Je pense aussi que les élèves du LPI interviennent facilement avec des enseignants et ma position « intermédiaire » (c'est à dire associée à un lieu plus qu'à une classe) rend peut-être la parole plus facile.

Nous discutons alors des possibilités d'aménagement en nous déplaçant dans les locaux afin de mieux voir ce qui serait faisable. En ressortent le besoin d'un coin, de coussins, d'éléments confortables, qui donnent envie de venir : ces suggestions font écho aux mots qu'ils viennent d'employer (« détente », « confort », « coin fermé »).

En parallèle, un groupe crée l'alphabet et numérise les productions afin d'avoir des fichiers modifiables. Ils sont autonomes ce qui me laisse le temps d'être avec l'autre groupe.

Bilan

Plusieurs lettres ont été créées et numérisées. J'ai entendu de bonnes idées quant à l'aménagement de l'espace et quelques mini-critiques ont été rédigées (sur des BD : *Où le regard ne porte pas...*⁵⁷, *Quartier lointain*⁵⁸, *Les aventuriers de l'univers : Ordinateur mon ami*). Les productions sont bien celles que j'attendais et nous avons même abordé un thème que je n'avais pas prévu : l'aménagement de l'espace. J'ai senti les élèves intéressés par ces questions : ce sont des choses pour lesquelles ils n'ont pas souvent à donner leur avis et ils ont participé activement à la conversation, argumentant et opposant leurs arguments. Je réalise qu'une séance peut prendre un tour différent de ce que j'ai planifié et même si cela peut être un peu effrayant (on ne maîtrise pas tout), je trouve cela passionnant car cela mène à un point intéressant, qui concerne les élèves directement (le thème imprévu vient souvent d'une conversation avec eux) et qui s'avère (au moins pour ce cas) un point central de ma réflexion. Dans quelle mesure ai-je influencé la venue de ce sujet de conversation? Je ne le sais pas mais je pense qu'en leur posant la question sur les raisons de leur non-lecture des ouvrages du CRD, je m'attendais un peu à l'argument du lieu attrayant. Ai-je provoqué ce sujet de façon inconsciente? Dans quelle mesure un enseignant peut-il influencer cet aspect du cours? Quelle est la part de réelle improvisation? Sans avoir de réponse nette, je pense que travailler avec

⁵⁷ Pont, Olivier et Abolin, Georges. *Où le regard ne porte pas...* Paris ; Dargaud, 2004

⁵⁸ Taniguchi, Jiro. *Quartier lointain*. Paris : Casterman, 2002

des élèves amène nécessairement une part de surprise et l'on ne sait jamais vraiment jusqu'où un sujet peut nous mener avec eux.

3 – « Fiction au CRD : Bandes dessinées, nouvelles (suite) »

Découvertes, propositions et poursuite des travaux de mise en valeur du fonds dans bandes dessinées et autres ouvrages de fiction du CRD. Rédaction de critiques. BAS du jeudi 2 mars 2006 et lundi 13 mars 2006.

Lors de ces deux BAS, j'ai prévu de développer avec les élèves un « outil / objet de médiation » : mon but est de déterminer avec eux des critères à propos d'un livre qui pourraient donner envie de lire. Je veux pour cela les encourager à regarder différentes critiques de livres, différentes publicités. Mon objectif est de développer chez eux la capacité à dire pourquoi on a aimé particulièrement un livre.

J'aime commencer les séances en leur demandant ce qu'ils lisent. Cette mise en route est toujours un peu délicate pour eux : je commence en général à présenter le livre que je suis en train de lire. Ici, il faut se méfier du déclaratif et du biais de complaisance. Les élèves répondent-ils qu'ils lisent tel ou tel livre parce qu'ils pensent que c'est ce que je veux entendre ? Pour certains, le doute n'est pas permis, ils ont le livre dans leur sac et le sortent pour le présenter à tout le monde. Parmi les titres évoqués par les élèves pendant ces séances, je remarque qu'il y a beaucoup de romans (et notamment des romans « classiques » pour les adolescents)⁵⁹, quelques titres plus « documentaires » (biographie, fiction historique...) et un livre de classe : « c'est mon livre de maths qui est en ce moment près de mon lit ! » est une réponse d'un élève qui d'ailleurs semble désolé de me répondre ça mais je suis heureuse qu'il le fasse pour bien leur montrer que toute lecture est intéressante). Je connais la plupart des titres que citent les élèves et ils semblent quelquefois surpris de ma connaissance, un peu comme si j'entrais dans leur sphère privée.⁶⁰ En même temps, je sens que cette connivence culturelle aide à instaurer un dialogue à égalité entre eux et moi sans que je perde ma place d'adulte et d'enseignante : les élèves gardent à l'esprit que je suis professeur car ils conservent une certaine forme d'expression qui ne serait pas la même s'ils étaient seulement entre amis.

⁵⁹ Les titres évoqués semblent souvent atemporels : *L'herbe bleue*, *Quand j'avais cinq ans je m'ai tué*, *Le Seigneur des Anneaux*, *Le Monde de Sophie...* comme si les titres aimés par les adolescents restaient les mêmes depuis des générations.

⁶⁰ Hors de la séance, un exemple flagrant de cette « intrusion » est la remarque que je fais à un élève qui a un livre personnel en main en entrant au CRD : « tiens, *La Quête d'Ewilan* ! ». Il me répond tout de suite : « Tu connais ?! », laissant de côté la barrière enseignant / élève en brisant le vouvoiement et en passant au tutoiement spontanément.

En leur demandant pourquoi ils avaient choisi tel livre, j'ai des réponses qui viennent conforter les idées de certains sociologues⁶¹ selon lesquels la famille a une grande influence sur les pratiques de lecture des jeunes : beaucoup d'élèves m'expliquent qu'ils lisent tel titre car c'est un de leurs parents qui le leur a conseillé. Ils se servent beaucoup dans la bibliothèque de leurs parents. Cet aspect est intéressant car on peut voir que la médiation familiale est capitale pour les adolescents : cela pose toutefois le problème du public concerné. Au LPI, les élèves viennent en majorité de milieux favorisés et ont la chance d'avoir des parents qui peuvent les conseiller en matière de lecture, mais qu'en est-il des élèves dont les parents ne sont pas lecteurs ? L'idée de développer des projets autour de la lecture doit justement prendre en compte ce public spécifique et me paraît primordial.

Avec 12 élèves nous évoquons donc les différents éléments importants à exprimer quand on parle d'un livre. La difficulté est qu'évidemment, les élèves ne sont pas d'accord entre eux : cela me permet de lancer des discussions. Doit-on par exemple raconter l'histoire ? introduire un extrait du livre ? Sur ce dernier point, un élève explique qu'il n'aime pas cette idée car un extrait pourrait être mensonger : il lui semble qu'un morceau ne peut être complètement fidèle à un texte. A partir des éléments qu'ils ont évoqués et d'après leurs critères favoris de choix, ils commencent à rédiger de courtes critiques qui pourront être mis sur le site du lycée.

Ces séances ont favorisé le débat car les élèves n'étaient pas d'accord sur les critères : c'est justement ce que je voulais, ils ont pu argumenter et expliquer pourquoi, un livre avec un prix littéraire par exemple, les attire plus ou alors pas du tout.

Un autre élément intéressant à remarquer sur ces deux séances est le choix des élèves. Ils devaient en effet choisir un livre dont ils avaient envie de parler et sur lequel ils voulaient communiquer leur enthousiasme : leur choix s'est presque systématiquement porté sur le livre qu'ils étaient en train de lire. *Les Royaumes du Nord* de Philip Pullman, *La mouche* de Lewis Trondheim (BD), *Les portes de la perception* de Aldous Huxley, *Le livre des étoiles* d'Eric L'homme, *Le Seigneur des anneaux* de Tolkien, *De cape et de crocs* (BD) sont certains des titres choisis par les élèves. A partir de cette sélection, j'ai pu créer une commande de livres car la plupart n'étaient pas présents dans le fonds du CRD. Cette commande répondait donc aux attentes des élèves en matière de lecture plaisir. Les titres choisis peuvent aussi donner une indication sur les goûts des élèves : on trouve des titres de fantasy en majorité.

⁶¹ François de Singly par exemple qui montre que le contexte livresque familial et que le niveau d'étude de la mère sont des variables très importantes.

Chapitre 3 – L'évaluation d'un projet lecture et transferts possibles

3.1 – Quelle évaluation d'un projet autour de la lecture ?

L'évaluation d'une action autour de la lecture est délicate : comment en effet peut-on mesurer la lecture ? L'évaluation doit prendre en compte des éléments quantitatifs mais aussi qualitatifs. Il est difficile de quantifier la lecture mais il est possible de dégager des éléments afin d'évaluer cette action. On peut mettre en place des indicateurs : les statistiques de prêt, la fréquentation (pour le quantitatif), les retours des élèves, enseignants (qualitatif).

3.1.1 – Un premier indicateur : les statistiques de prêts

En faisant une comparaison des prêts sur 2 périodes équivalentes⁶², on peut noter deux tendances intéressantes. En comparant les périodes de septembre 2004 à mars 2005 et de septembre 2005 à mars 2006, les prêts de fictions sont passés de 97 à 213 alors que les prêts de documentaires sont passés de 558 à 382.

Ces graphiques méritent un éclaircissement. On peut tout d'abord observer une baisse des prêts dont le « type nature » de BCDI est « documentaire ». Cette baisse peut s'expliquer par le fait que les élèves utilisent de plus en plus Internet pour faire leurs recherches : ils empruntent moins de documentaires ou de périodiques.

La case « Autre » peut être le résultat d'un problème de catalogage dans la base. De nombreux documents n'ont en effet pas de « type nature » : ils sont pour la plupart à classer dans les documentaires. Un nettoyage de la base en profondeur serait nécessaire pour éviter ce problème.

Enfin, on sent que les fonds de fictions « vit » mieux que l'an dernier. Sur la même période, on observe une multiplication des prêts par deux. Il faut nuancer ces résultats en expliquant qu'il existe quelques gros lecteurs au lycée qui empruntent régulièrement des livres mais on peut aussi ajouter que des élèves qui n'avaient pas l'habitude d'emprunter des livres en ont emprunté cette année. Des élèves de Terminale, par exemple, ont demandé s'ils pouvaient emprunter des bandes dessinées ou d'autres supports : cela signifie donc qu'ils n'avaient pas l'habitude d'emprunter des livres mais qu'ils en éprouvent l'envie maintenant.

Il est difficile de relier directement ces chiffres aux actions menées autour de la lecture : l'impact réel n'est pas quantifiable. On peut toutefois penser que les actions menées tout au long de l'année peuvent encourager les emprunts de livres.

⁶² Voir annexe 5

Cet indicateur n'est cependant pas suffisant car il mesure une lecture particulière : celle qui se fait en dehors du CRD (à la maison, à l'internat...). De plus les élèves n'ont pas nécessairement l'habitude d'emprunter des ouvrages (certains apprennent encore en cours d'année qu'ils peuvent emprunter des livres). C'est principalement une question de représentation. Les emprunts peuvent donc être un premier indice d'évaluation de la lecture mais il ne saurait suffire. La lecture peut avoir lieu sur place : mesurer ce type de lecture est plus délicat.

3.1.2 – Un autre indicateur : la fréquentation

Mesurer correctement la fréquentation nécessiterait de mettre en place un système de comptage des élèves avec une mesure du temps passé dans les lieux. Pour ce mémoire, ces indicateurs n'ont pas été mis en place mais j'ai choisi de prendre tout de même en compte cet élément en me basant surtout sur mes propres observations.

Avec la mise en place d'un espace réservé à la lecture : des fauteuils, une étagère de présentation, deux bacs pour les bandes dessinées (au lieu d'un seul), on constate que les ouvrages de fiction sont plus regardés. C'est un premier élément à noter : le fonds est remarqué par les élèves. Les nouveautés romans ont été présentées de face ce qui a attiré l'œil des lycéens. J'ai pu observer qu'ils se rendaient plus facilement au fond du CRD (là où se trouve les étagères de romans⁶³) pour s'approcher des livres qu'on peut voir de loin. De même, le meuble avec des planches inclinées a permis de sortir les ouvrages de leur cadre : présentés de face, ils ressortent de manière différente.

La fréquentation des élèves dans un but particulier est difficilement mesurable. Les élèves ne viennent en effet pas nécessairement dans le seul but de lire des livres de fiction mais peuvent être attirés par certains ouvrages et arrêter leurs activités pour se diriger vers les étagères.

Je pense que les premiers objets de la fréquentation restent l'utilisation des ordinateurs pour aller sur Internet ou pour rédiger des devoirs et l'accès à un lieu de travail privilégié : des tables sont à disposition dans un cadre relativement calme. Les élèves consultent aussi beaucoup certains titres de périodiques : le plus lu est *Fluide Glacial* (il n'est paradoxalement jamais emprunté). Mesurer la fréquentation reste difficile mais on constate que les élèves prennent possession des fauteuils pour s'installer et lire. S'ils n'empruntent pas nécessairement plus, j'observe qu'ils se rendent plus volontiers vers les livres. La fréquentation n'est pas plus grande par rapport au début de l'année mais les élèves se dirigent

⁶³ Voir photos en annexe 1

spontanément vers les bandes dessinées ou les romans. Auparavant, le bac de bandes dessinées était tout près des ordinateurs, juste à côté d'une table et ceux qui lisaient des bandes dessinées, le faisaient de manière très saccadée, épisodique : en attendant qu'un ami finisse d'utiliser le poste par exemple. Avec l'installation de fauteuils, on peut voir que les élèves qui lisent des ouvrages de fiction s'installent pour une durée plus longue.

Ces éléments concourent à donner une autre image du CRD : on n'y vient plus seulement pour travailler et / ou utiliser un poste informatique : il est possible de s'y rendre pour faire une pause, lire une bande dessinée, un magazine. Les représentations des élèves peuvent changer car le lieu a pris une autre forme.

3.1.3 – Les retours des élèves

Ce critère se base sur les remarques des élèves que j'ai entendues, sur les retours d'une collègue, enseignante de français qui a discuté de ces séances avec ses élèves et sur les discussions que j'ai eues avec les élèves eux-mêmes. Tout en étant subjectifs, il me semble important de les noter.

Les élèves semblent apprécier les séances : certains restent fidèles et s'inscrivent à chaque séance depuis le début. Cette assiduité montre qu'ils doivent trouver des éléments positifs dans ces séances et qu'ils doivent les aimer. Bien sûr, tous ne reviennent pas mais je suis contente d'avoir réussi à créer une relation particulière avec certains – relation suffisamment stable pour pouvoir parler de livres sur un pied d'égalité.

Une enseignante vient me dire après un BAS que ses élèves de groupe de suivi ont été enchantés de leur séance au CRD. Je pense que la forme que j'ai choisie change des BAS habituels et il n'y pas beaucoup d'espaces où parler lecture au lycée.

Enfin, certains élèves viennent spontanément me voir pour parler des livres qu'ils ont lus, pour me conseiller des titres ou pour me demander des conseils de lecture. J'apprécie cette confiance qu'ils me donnent et je pense que c'est un élément primordial pour pouvoir aborder avec eux un thème aussi personnel qu'est la lecture. C'est dans un tel climat que l'on peut amener les élèves à parler de leurs goûts.

3.2 – Mettre en place une médiation ?

3.2.1 - Une lecture morte sans médiation ?

Le livre serait-il mort sans médiation ? Je ne le pense pas. On le voit, sans une médiation, la lecture existe (les chiffres de ventes de livres le prouvent) mais il faut dynamiser constamment cette lecture en mettant en place des projets spécifiques.

Certains réseaux de lecteurs existent en dehors de toute médiation « enseignante ». Il faut s'appuyer sur ces réseaux existants pour les étendre, les développer. Des projets doivent être montés pour rappeler aux élèves que le CRD n'est pas seulement un lieu de travail mais peut être aussi un lieu où les travaux scolaires ne sont pas le seul enjeu. A partir de ces réseaux privés, on peut développer de nouvelles pratiques sur le modèle du « cross-booking » (passe-livre) par exemple. Une élève a amené, lors d'une de mes séances, quelques livres personnels qu'elle souhaite mettre à la disposition des autres élèves. Le fait de savoir qu'un livre est prêté par un élève (cela signifie qu'il a été apprécié par celui-ci) peut influencer sur l'envie de lecture des autres élèves.

3.2.2 - Une action spécifique : quels transferts ?

Cette action a lieu dans un établissement spécifique mais une telle action est transférable. Un des points positifs de ce projet est qu'il a touché des élèves de niveaux différents, sans distinction.

Un tel projet mériterait d'être reconduit mais on peut apporter quelques modifications / améliorations. Il pourrait être intéressant, par exemple, d'inclure un ou plusieurs enseignants de discipline à cette action. Cette association pourrait permettre de créer d'autres liens entre les élèves et les enseignants : de les associer dans un projet commun hors du contexte de la classe. Le problème serait, et je l'ai évoqué plus haut, les différentes relations entre élèves et enseignants : si les élèves connaissent les enseignants dans un autre contexte (celui de la classe), il peut être plus difficile pour eux de s'exprimer sur leurs lectures personnelles. Cette limite n'est pas exclusive : avoir des élèves en classe n'empêche pas la création d'une relation privilégiée, favorisant le dialogue autour de thèmes personnels mais la présence d'un de leurs enseignants peut être un frein au dialogue. Il serait alors intéressant d'associer un enseignant d'une discipline autre que le français (discipline très marquée par le texte et la lecture).

Outre cette association avec un enseignant, on peut aussi se demander quel public est touché par un tel dispositif. En effet, en mettant en place un projet au LPI, je sais que je m'adresse à un public spécifique, privilégié. Les élèves qui ont participé à mon projet étaient des élèves qui avaient choisi d'être là. C'est donc un public motivé. Les élèves qui sont venus aux BAS que j'ai mis en place étaient essentiellement des élèves motivés par la lecture : comment alors toucher le public de non-lecteurs ? Il conviendrait d'abord de repérer ce public au travers d'une enquête par exemple. Mais quel projet construire autour de ce public ? Mettre en place des séquences avec chaque classe (d'un niveau par exemple) pourrait être une solution mais une systématisation ne favoriserait-elle le dégoût des élèves ? Peut-on les

« forcer » dans un domaine aussi personnel ? Sans aller jusqu'à une systématisation d'actions autour de la lecture, on peut toutefois essayer de toucher ce public de non-lecteur. En associant, par exemple, un enseignant d'une autre discipline, on peut éveiller la curiosité de certains élèves qui seraient un peu rebutés par la discipline « français ».

3.2.3 – Les problèmes et écueils liés aux projets autour de la lecture

Un problème de représentation

Il faut ici changer les représentations des élèves du LPI qui considèrent le CRD avant tout comme un lieu de travail. Cette représentation est liée aux pratiques liées au CRD et à la documentation. Mettre en place, en parallèle de ces projets interdisciplinaires où la lecture documentaire est prépondérante, des projets autour de la lecture de fiction favorise l'élargissement des représentations et permet aux élèves d'associer le lieu à un lieu potentiel de lecture, où les ouvrages de fiction ont une place au même titre que les ouvrages documentaires.

En ce qui concerne le médium particulier qu'est la bande dessinée, les représentations des enseignants sont aussi à faire évoluer : combien sont prêts à étudier la bande dessinée pour elle-même et non plus comme simple support pour aller vers un autre plus « noble » ? Au LPI, deux enseignants ont emprunté des bandes dessinées et nous avons pu discuter de ces titres. Quelle place sera accordée à la promotion de ces titres auprès des élèves par ces enseignants ? La notion de « culture » est souvent considérée comme reliée à des œuvres plus « nobles », des œuvres du patrimoine. Il faut que les représentations des enseignants changent et qu'ils acceptent qu'en matière de lecture, chaque personne a des goûts personnels qui lui sont chers, des habitudes. Etablir des moments où l'on peut parler à égalité de ses lectures est important et il serait très intéressant d'associer d'autres enseignants que l'enseignant-documentaliste à un tel projet.

Le problème de la sélection, entre démagogie et élitisme

Face à ces problèmes de représentation, on est confronté à un autre problème, celui de la sélection de livres de fiction à mettre dans un CDI. Outre les questions d'adaptation du fonds au public et aux pratiques des enseignants, que peut-on mettre / ne pas mettre dans les rayons d'un CDI ? Le problème se pose pour des titres d'ouvrages best-sellers réclamés par des élèves : est-ce notre rôle de promouvoir des œuvres qui ont déjà trouvé leur public et que les élèves peuvent découvrir sans nous (bouche à oreille, média...) ?

Le problème de l'évaluation

Afin de conclure correctement ce projet, il faudrait maintenant mettre en place une évaluation plus formelle : des entretiens ou des questionnaires d'enquête. Je n'ai pas mis d'évaluation de ce type en place mais je garde en tête l'idée qu'elle est nécessaire afin de continuer les actions. Un travail plus approfondi sur les représentations des élèves serait très intéressant.

3.2.4 - Une médiation pour la lecture « gratuite » ?

Les réseaux privés entre amis se créent naturellement, notre rôle est de faire découvrir aux élèves autre chose que ce qu'ils connaissent déjà. Nous devons éveiller cette curiosité des lecteurs. La médiation par les enseignants semble alors indispensable mais quelle forme peut-elle prendre ? De nouvelles formes d'action sont à réinventer, à renouveler. Il faut mettre en place des projets différents afin que les élèves ne soient pas lassés au cours de leur cursus. Cette médiation apparaît nécessaire mais il faut l'adapter à un public spécifique.

Au lycée pilote innovant, les BAS offraient une possibilité d'action que j'ai choisie mais on peut trouver d'autres formes d'action : une enseignante de français du lycée propose par exemple des « bains de lecture » (de nouvelles, de poèmes) durant lesquels, pendant une heure, les élèves doivent « lire », parcourir des recueils trouvés au CRD. Durant cette heure, les élèves sont encouragés à prendre un livre, le remettre s'il ne leur plaît pas, en prendre un autre. Ce parcours dans les livres permet de leur donner une idée de ce qu'ils peuvent trouver dans les rayons, il peut aussi donner envie aux élèves d'en savoir plus : de continuer la lecture plus tard. Ces formes courtes que sont les nouvelles et les poèmes se prêtent bien à cette pratique. Il est intéressant de voir que des pratiques de « zapping » peuvent trouver leur place dans un établissement scolaire. La lecture est en effet intimement liée au système scolaire et il faut apprendre, comme le dit Jean Foucambert, à « *déscolariser la lecture. Si l'alphabétisation était, et pour cause, un apprentissage scolaire, la lecture est un apprentissage social* »⁶⁴. Cet espace où les élèves ne sont pas obligés de lire d'un texte permet de donner à la lecture un statut autre que celui qu'elle trouve habituellement dans un cadre scolaire : pas d'obligation, une lecture gratuite. Mais quelle place le milieu scolaire est-il prêt à donner à cette lecture gratuite ? Dans son enquête, Christian Baudelot remarque que, pour les élèves, « *la lecture d'une œuvre pour le cours de français, avant d'être une corvée ou un plaisir, est surtout un travail comme un autre : 64% !* »⁶⁵. C'est justement pour

⁶⁴ Foucambert, Jean. *Question de lecture*. Paris : Retz, 1989. p. 121

⁶⁵ Baudelot, Christian, Cartier, Marie et Detrez, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, 1999. p. 131.

éviter que la lecture ne soit un « travail comme les autres » qu'il faut développer des actions spécifiques pour encourager les jeunes à la voir comme un objet de divertissement potentiel et non seulement comme un travail. Mettre en place des choses autour de la lecture avec des enseignants est essentiel pour sortir la lecture d'une vision trop laborieuse.

« A côté de ces lectures qui donnent lieu à des échanges en classe, il est important de multiplier les occasions de lecture « gratuite ». C'est le livre qui circule après sa présentation. C'est le livre dont je leur parle en fin de cours parce que je viens d'avoir un coup de cœur pour lui (...). Ce sont aussi les élèves qui me parlent spontanément de leurs lectures et me prêtent des livres. »⁶⁶ Attention toutefois, il ne faut pas considérer que mettre en place des projets lecture est purement « gratuit ». Derrière ces projets, il existe un objectif en particulier qui est essentiel : développer une « *appétence culturelle* »⁶⁷, une « *curiosité intellectuelle (...)* Rendre curieux »⁶⁸. Développer la curiosité des élèves est essentielle et leur donner des clés pour se retrouver dans le choix qui leur est offert me semble primordial. En installant chez eux des habitudes de lecture, des compétences spécifiques liées à l'expression de ses goûts, au partage ou à l'argumentation, ils pourront avoir une attitude plus réfléchie sur leurs pratiques culturelles et surtout, être curieux : oser essayer de nouvelles choses et rester ouvert sur les autres.

⁶⁶ Gautheron, Monique. « Il a l'air bien ton livre ! » *Argos*, mars 2004, n°34, p. 20

⁶⁷ Mutelet, Bernard. Un rêve de polyvalence absolue : Culture et documentation. *InterCDI*, n°190, juillet / août 2004, p. 9-11.

⁶⁸ Théroanne, Jean-Marc. Documentaliste, enseigner la curiosité intellectuelle. *InterCDI*, mai / juin 2003, n°183, p. 18-20.

CONCLUSION

J'ai donc pu constater que, dans un lycée où le fonds de fictions n'est pas vivant de façon autonome, une action peut amener des changements dans les comportements des élèves.

Un article d'InterCDI expose « *Des réussites exemplaires mais ponctuelles* »⁶⁹. Ici, on peut voir à quel point des projets s'imposent mais il est intéressant qu'ils restent la plupart du temps relativement courts : varier les formes de médiation me paraît très important pour ne pas lasser les élèves. Toutefois, si une forme spécifique marque plus les esprits et retient l'attention, rien n'empêche de la pérenniser et de mettre en place des projets sur un plus long terme car la promotion de la lecture ne saurait se résumer à un seul projet : elle englobe différentes médiations, différents acteurs, elle se construit sur du long terme à travers des projets plus ou moins ponctuels. L'établissement scolaire doit donc développer une politique particulière et intégrer le plus possible des actions autour de la lecture dans son projet pédagogique, en favorisant la mise en place de projets.

Un colloque qui aura lieu les 27 et 28 avril 2006 à Saint Denis et organisé par le centre de promotion du livre de jeunesse a pour titre « *Médiations, médiateurs, médias : du concept à la pratique, comment penser la médiation en littérature de jeunesse ?* ». Cela montre que ce sujet est au cœur des préoccupations des professionnels du livre. Il s'agit ici du livre de jeunesse mais la question reste la même pour un public plus âgé et notamment la question des différentes médiations possibles et même nécessaires pour un public d'adolescents qui a tendance à désertier les bibliothèques.

La forme d'action proposée ici n'est qu'une petite partie d'un projet qui doit être envisagé de façon plus large : il ne faut pas oublier que la lecture peut être l'affaire de tous, les enseignants pouvant être considérés par les élèves comme des référents en matière de lecture. Il faut définir un projet à l'échelle de l'établissement : mais la politique de lecture doit-elle être intégrée dans la politique documentaire de l'établissement ? En parlant de politique documentaire aujourd'hui, on pense plus facilement au domaine de l'information : recherche, formation... Quelle place peut-on faire à la lecture de fictions ? Jean-Louis Durpaire, dans son rapport « Les politiques documentaires des établissements scolaires » datant de mai 2004 explique que « *La politique documentaire d'un établissement scolaire doit nécessairement comporter un volet relatif à la lecture. Selon le cas, l'accent sera mis sur les*

⁶⁹ Mutelet, Bernard. Culture et documentation : un rêve de polyvalence absolue. *InterCDI*, n°190, juillet / août 2004, p.10 (p.9-11)

apprentissages à consolider, voire à reprendre, ou sur le développement du plaisir de lire »⁷⁰ : le rôle du documentaliste est important dans les phases de diagnostic, de proposition de plans d'action et dans sa mise en œuvre. Son action ne saurait être coupée de celle du reste de l'établissement. Une politique globale de lecture permettra d'inclure tous les acteurs possibles de l'établissement autour d'objectifs communs sur le développement de la lecture. L'enseignant-documentaliste doit donc contribuer à développer et à coordonner la politique de lecture de l'établissement en collaboration avec d'autres enseignants.

Développer la curiosité des élèves est essentielle et pour cela, l'enseignant-documentaliste doit être prêt à renouveler ses actions, à agir de façon ponctuelle, à progresser petit à petit pour faire changer les représentations des élèves mais aussi des enseignants et mener à bien une politique de lecture établie à l'échelle de l'établissement.

⁷⁰ Durpaire, Jean-Louis. *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. [en ligne] Paris : La Documentation française, 1 mai 2004. p.42. Disponible sur : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000279/0000.pdf> (document consulté le 15 mars 2006)

BIBLIOGRAPHIE

- Armand, Anne. A propos de lecture et de collègue. *Les Actes de Lecture*, décembre 2001, n°76, p. 42-44
- Baudelot, Christian, Cartier, Marie et Detrez, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, 1999
- Baudelot, Christian et Fohr, Christine. Ils ont désacralisé le livre : entretien avec l'auteur de « Et pourtant ils lisent ». *Le Nouvel Observateur*, 4-10 mars 1999, n°1791, p.14 (p.10-15)
- Blanquet, Marie-France. Synthèse des travaux : Quelle(s) culture(s) à l'école ? In *SavoirsCDI* [en ligne]. Octobre 2005. Disponible sur : <http://savoirscdi.cndp.fr/rencontresbordeaux/mfblanquet.pdf> (page consultée le 15 mars 2006)
- Bordet, Geneviève. Le CDI, lieu de passage ? In *Les adolescents et la lecture : Actes de l'université d'été d'Evian*. CRDP de l'académie de Créteil, 1995. p. 191-194
- Bordet, Geneviève. Le CDI, lieu de passage ? In *Les adolescents et la lecture : Actes de l'université d'été d'Evian*. CRDP de l'académie de Créteil, 1995. p. 191-194
- Bourdieu, Pierre et Chartier, Roger. La lecture : une pratique culturelle, débat. In *Pratiques de la lecture*. Paris : Ed. Payot, 2003. p. 290
- De Singly, François. *Les jeunes et la lecture*. Paris : Ministère de l'Education nationale, 1994
- Dendani, Mohamed et Detrez, Christine. Lectures de filles, lectures de garçons : en classe de troisième. *BBF*, 1996, n°4, p.30-39
- Détrez, Christine. Les pratiques culturelles des adolescents : enquête. *Lecture jeune*, décembre 2004, n°112, p. 16-27
- Diament, Nic. Et le bibliothécaire dans tout ça ? *Lecture jeune*, décembre 2004, n°112, p.62-64
- Donnat, Olivier. Les pratiques culturelles des Français. Ministère de la Culture et de la Communication – La documentation française, 1998
- Dossier bandes dessinées : une croissance en trompe-l'œil. *LivreHebdo*, n°669, vendredi 20 janvier 2006, p. 80-92
- Durpaire, Jean-Louis. *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. [en ligne] Paris : La Documentation française, 1 mai 2004. p.42. Disponible sur : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000279/0000.pdf> (document consulté le 15 mars 2006)
- Evans, Christian. La personnalisation du lien. *Argos*, avril 1999, n°23, p. 47-50
- Foucambert, Jean. *Question de lecture*. Paris : Retz, 1989. p. 120-122
- France. Ministère de l'éducation nationale. Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. Circulaire n° 86-123, 13 mars 1986. *Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale*, 27 mars 1986, n°12.
- Gautheron, Monique. « Il a l'air bien ton livre ! » *Argos*, mars 2004, n°34, p. 17-34
- Groensteen, Thierry. Contre-culture, culture de masse ou divertissement ? L'étrange destin de la bande dessinée. *Esprit*, mars-avril 2002. p. 267
- Hersent, Jean-François. Les pratiques culturelles adolescentes. *BBF*, 2003, n°3. p.12-21

Jacques, Jean-François. Eloge du non spécifique. *Lecture jeune*, décembre 2004, n°112, p. 42-53

Les demi-journées BAS (Besoins, Approfondissement, Suivi). *Lycée pilote innovant* [en ligne]. Septembre 2005. Disponible sur : http://www.lpi.ac-poitiers.fr/www/article.php?id_article=303 (page consultée le 15 mars 2006)

Les jeunes : une vie culturelle plus intense. *Insee* [en ligne]. Octobre 2000. Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/ffc/Ipweb/2003/ip883/page02.htm> (page consultée le 15 mars 2006)

Michaudon, Hélène. La lecture : une affaire de famille. *Insee Première*, mai 2001, n°777.

Mutelet, Bernard. Culture et documentation : un rêve de polyvalence absolue. *InterCDI*, n°190, juillet / août 2004, p.9-1.

Mutelet, Bernard. Un rêve de polyvalence absolue : Culture et documentation. *InterCDI*, n°190, juillet / août 2004, p. 9-11.

Petit, Michèle. Le corps oublié de la lecture. *Argos*, mars 2004, n°34, p. 55-60

Poslaniec, Christian. *Donner le goût de lire*. Paris : ed. du Sorbier, 1990

Pouchol, Jérôme. Pratiques et politiques d'acquisition : Naissance d'outils, renaissance des acteurs. *BBF*, 2006, n°1. p. 5-17.

Privat, Jean-Marie et Reuter, Yves. *Lectures et médiations culturelles*. Paris : Presses universitaires, 1991

Privat, Jean-Marie et Vinson, Marie-Christine. (Se) construire des pratiques de lecteurs. In *Les adolescents et la lecture : Actes de l'université d'été d'Evian*. Créteil : CRDP Académie de Créteil, 1995. p. 225-232.

Privat, Jean-Marie. Du trouble dans les médiations. *Argos*, avril 1999, n°23, p. 43-46

Quella-Guyot, Didier. La BD au CDI. In *SavoirsCDI* [en ligne]. Mars 2000. Disponible sur : http://savoircdi.cndp.fr/Archives/dossier_mois/BD/BD.htm (page consultée le 15 mars 2006)

Robine, Nicole. Les réseaux de lecture des adolescents. *Lecture jeune*, décembre 2005, n°116, p. 31-39

Seibel, Bernadette. Les adolescents en bibliothèque. *Lecture jeune*, décembre 2004, n°112, p. 4-15

Seve, Pierre. La littérature à l'école : Le risque d'un dessèchement, la chance d'une merveille. *Les Actes de lecture*, décembre 2001, n°76, p. 68.

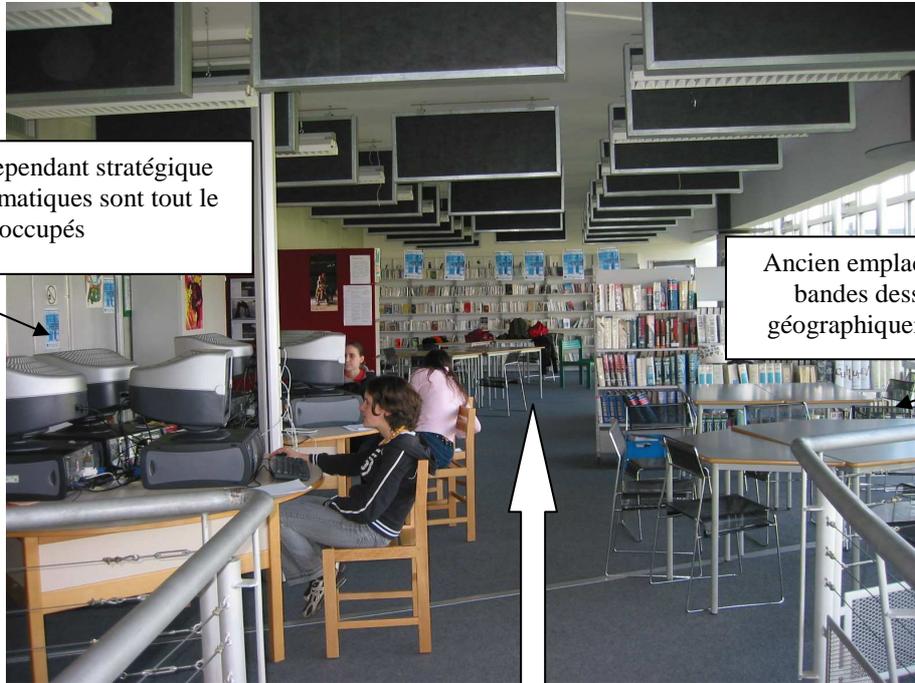
Thérouanne, Jean-Marc. Documentaliste, enseigner la curiosité intellectuelle. *InterCDI*, mai / juin 2003, n°183, p. 18-20.

Zakhartchouk, Jean-Michel. L'enseignant, un passeur culturel. In *SavoirsCDI* [en ligne]. Octobre 2005. Disponible sur : <http://savoircdi.cndp.fr/rencontresbordeaux/zakhartchouk.pdf> (page consultée le 15 mars 2006)

ANNEXES

ANNEXE 1 : l'espace du CRD

L'espace du CRD réaménagé, l'ancien emplacement :



La position était cependant stratégique car les postes informatiques sont tout le temps occupés

Ancien emplacement du bac de bandes dessinées, éloigné géographiquement des romans

Le nouvel emplacement : un espace entièrement dédié aux fictions, sans distinction



Les étagères où se trouvent les romans (en langues française et étrangères), le théâtre, la poésie

Des fauteuils pour que les lycéens puissent s'installer pour lire

Un meuble avec des étagères inclinées afin de présenter les nouveautés (romans en français, en langues étrangères, bandes dessinées...)

Un espace d'affichage pour mettre les informations concernant la bd, les critiques des élèves...

Un bac à bandes dessinées ajouté pour donner, entre autre, une place physique, une assise plus importante à ce support

ANNEXE 2 : Liste non exhaustive de quelques bandes dessinées acquises cette année

- Davodeau, Etienne. *Rural !* Delcourt, 2001

Une bande dessinée qui est ancrée dans le réel, sur la condition paysanne en France. BD d'actualité. Davodeau a remporté cette année le prix du public à Angoulême avec son album *Les mauvaises gens*.

- Dupuy, Philippe ; Berberian, Charles. *Monsieur Jean, l'amour, la concierge*. Dupuis, 1998

Une série assez drôle sur les préoccupations quotidiennes d'un écrivain.

- Flao, Benjamin. *Carnet de Sibérie : Expéditions mammouths*. Glénat, 2002.
- Flao, Benjamin. *Erythrée*. Glénat, 2004.

Deux carnets de voyages avec des illustrations magnifiques, une forme originale.

- Geluck, Philippe. *Le Chat*. Casterman, 2002

BD d'humour avec des gags courts.

- Gibrat. *Le Sursis T1 et T2*. Dupuis, 1999

BD historique sur la deuxième guerre mondiale. Un dessin à l'aquarelle d'une grande qualité.

- Guibert, Emmanuel ... *Le Photographe T1 et T2*. Dupuis, 2003 et 2004

Une bande dessinée qui mêle différents supports de narration : le témoignage écrit, la photographie et le dessin. Une forme originale pour un sujet délicat : un photographe suit une équipe de médecins sans frontière en Afghanistan dans les années 1980.

- Mathieu, Marc-Antoine. *Le Dessin*. Delcourt, 2001

Une bande dessinée en noir et blanc. Un one shot superbe graphiquement et très original du point de vue du scénario.

- Pont, Olivier; Abolin, Georges. *Où le regard ne porte pas T1 et T2*. Dargaud, 2004

Une histoire très belle, un dessin réussi.

- Satrapi, Marjane. *Poulet aux prunes*. L'Association, 2004

Par l'auteur de *Persepolis*. J'ai privilégié ce titre (nous avons déjà le tome 1 de *Persepolis*) car c'est une histoire sur un seul tome qui aborde aussi le thème de l'Iran.

- Sfar, Joann. *Le Chat du Rabbin*. Dargaud, 2003

Bande dessinée pleine d'humour sur la philosophie juive. J'ai appris plus tard par les élèves qu'elle avait été conseillée par le professeur de philosophie.

- Simmonds, Posy. *Gemma Boverly*. Denoël, 2000

Une adaptation du roman de Flaubert sous forme dessinée. Le format de cette BD est atypique et l'alternance entre le texte et l'image est très travaillée.

- Spiegelman, Art. *Maus T1 et T2*. Flammarion, 1998

Un classique très émouvant. Témoignage d'un père à son fils sur la deuxième guerre mondiale et la déportation. Ce titre a été étudié par les élèves de 1ère L cette année.

- Taniguchi, Jirô. *Quartier lointain T1 et T2*. Casterman, 2004

Un maître du manga pour une histoire très sensible sur le souvenir.

- Trondheim, Lewis. *Ordinateur mon ami*. Dargaud, 2003

BD pleine d'humour avec des gags courts sur une page. Un must pour un lycée où l'informatique a une si grande place.

- Trondheim, Lewis; Sfar, Joann. *Donjon : coeur de canard*. Delcourt, 2004

Humour très décalé, un titre qui plaît beaucoup aux garçons.

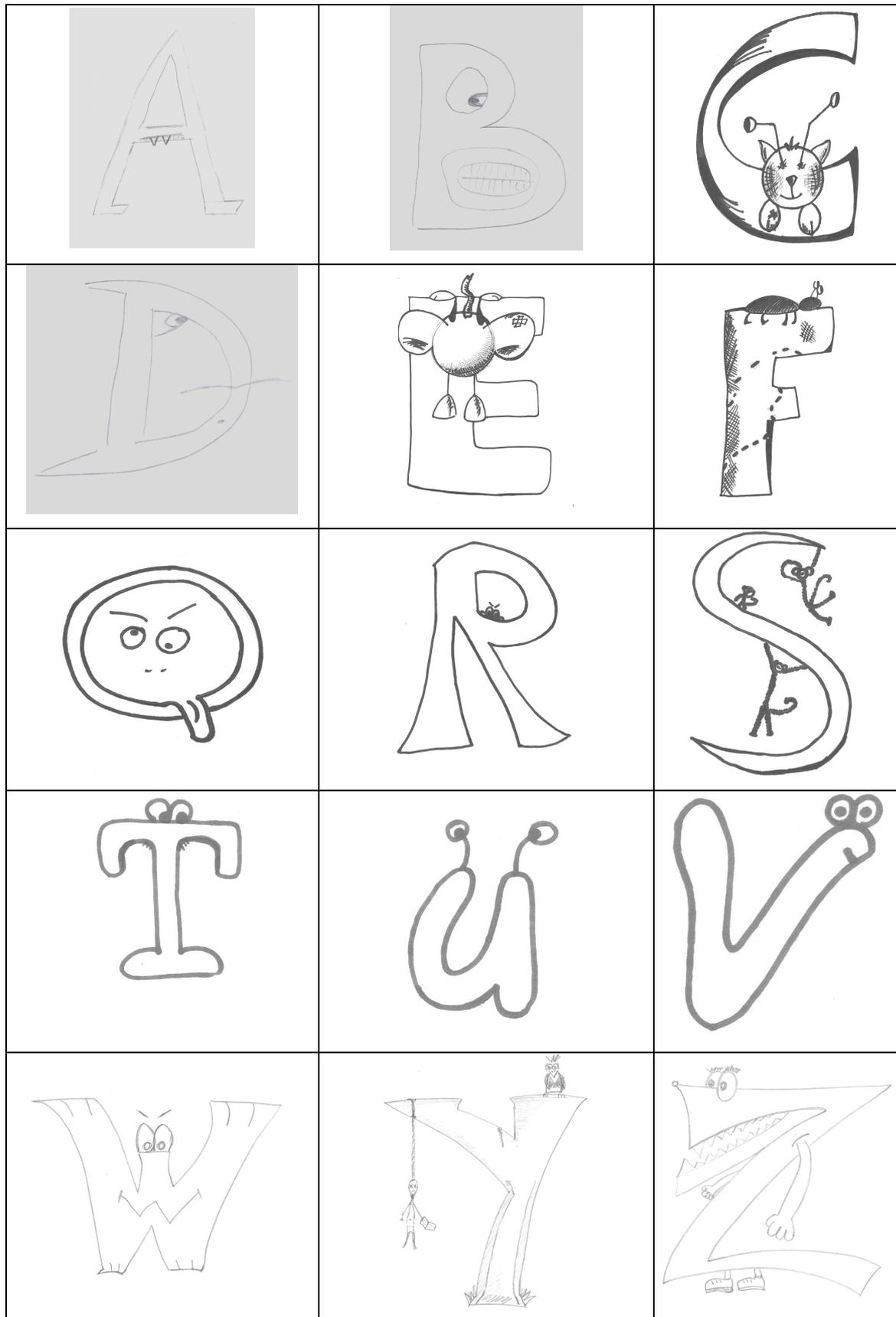
- Tsuge, Yoshiharu. *L'Homme sans talent*. Ego comme X, 2004

Une autre forme de manga peu habituelle. Un manga plus philosophique que les séries dont les adolescents ont l'habitude.

- Watson, Andi. *Breakfast after noon*. Casterman, 2002

L'histoire d'un jeune couple en Angleterre touché par le chômage.

ANNEXE 3 : quelques lettres de l'alphabet de classement réalisées par des élèves



ANNEXE 4 : GLOSSAIRE : Le vocabulaire du LPI

ACF : Activités Complémentaires de Formation.

BAS : Besoin Approfondissement Suivi.

Les BAS ont lieu sur 14 demi-journées banalisées dans l'année. Les professeurs proposent aux élèves des enseignements auxquels les élèves choisissent de s'inscrire, en fonction de leurs besoins. La dernière heure est consacrée au suivi : un professeur de suivi, responsable d'environ 12 élèves, fait le point avec eux sur leurs résultats et objectifs.

CRD : Centre de Ressources Documentaires.

LPI : Lycée Pilote Innovant.

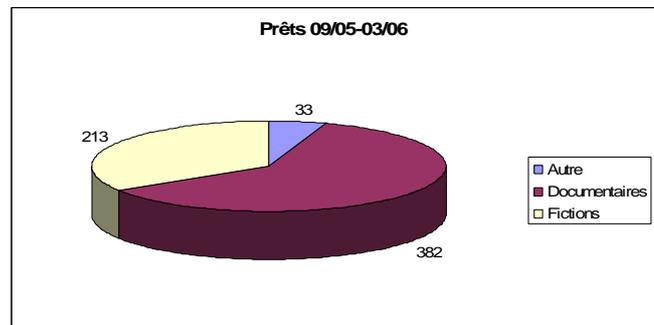
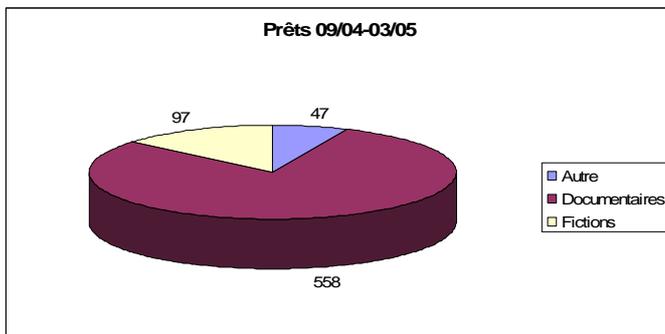
PID : Projet Inter Disciplinaire.

Ces projets interdisciplinaires en seconde sont encadrés par des enseignants d'histoire géographie, de français, des documentalistes et s'appuient sur des compétences en TICE développées lors des cours d'informatique outils dont tous les élèves de seconde profitent à raison d'une heure par semaine en demi-groupe.

Pour plus de renseignements, aller voir le site du Lycée Pilote Innovant :
<http://www.lpi.ac-poitiers.fr/www/>

ANNEXE 5 : Statistiques de prêt

- *Prêts sur la période de septembre à mars pour les années 2004-2005 et 2005-2006 selon le champ intitulé « type nature » dans BCDI : fiction, documentaire, autre.*



- *Prêts sur la période de septembre à mars pour les années 2004-2005 et 2005-2006 selon le champ intitulé « nature » dans BCDI :*

Tous les prêts	2004-2005	2005-2006
Article de périodique	384	211
Bande dessinée	49	47
Conte, fable	3	1
Débat, controverse	13	19
Documentaire	126	99
Enquête, reportage	32	28
Entretien, interview	27	15
Essai, réflexion	5	4
Film	2	2
Manuel d'enseignement	21	18
Nouvelle	6	35
Parascolaire	2	
Philosophie	7	18
Poésie	3	2
Roman	35	117
Témoignage	7	9
Théâtre	10	8
TOTAL	732	633

Prêts élèves	2004-2005	2005-2006
Article de périodique	162	194
Bande dessinée	26	41
Conte, fable	3	1
Débat, controverse	9	17
Documentaire	103	88
Enquête, reportage	10	27
Entretien, interview	11	12
Essai, réflexion	4	3
Film	2	1
Manuel d'enseignement	7	13
Nouvelle	5	35
Parascolaire	2	
Philosophie	6	18
Poésie	2	2
Roman	27	113
Témoignage		8
Théâtre	10	7
TOTAL	389	580

(Quelques catégories ont été enlevées des tableaux car non-signifiantes du fait de problèmes de catalogage et d'harmonisation)

Remarque concernant le calcul de ces statistiques : le nombre de prêts élèves est en réalité de 217 prêts pour les élèves pour 2004-2005 et de 365 pour 2005-2006. Les chiffres du tableau sont calculés sur des notices pour avoir des indications sur la nature des documents empruntés. On trouve donc un décalage entre le nombre de prêts et le nombre de notices prêtées (un document pouvant avoir plusieurs notices) : le problème touche surtout les périodiques dépouillés qui ont plusieurs notices pour un même numéro) et moins les ouvrages de fiction qui nous intéressent ici.

Ces deux tableaux comparent les prêts de septembre à mars des années scolaires 2004-2005 et 2005-2006. Le premier comprend tous les prêts et le second seulement les prêts des élèves.

Il est intéressant de voir que ce sont les élèves qui empruntent plus d'ouvrages de fiction au CRD que les enseignants : sur 117 prêts de romans de septembre 2005 à mars 2006, 113 sont des emprunts d'élèves. Une action auprès des enseignants peut s'avérer nécessaire aussi ! Inclure des enseignants dans un projet autour de la lecture peut influencer sur leurs propres pratiques et représentations de la lecture de fiction en établissement scolaire.

Le nombre d'emprunts de nouvelles est lié à une demande d'une enseignante ayant des classes de secondes qui a demandé à ses élèves, dans le cadre de son cours sur la nouvelle, de lire des nouvelles d'un autre auteur que celui étudié.

Le chiffre des bandes dessinées est intéressant car si, aux premiers abords, ils n'ont pas évolué d'une année sur l'autre, on peut voir qu'en réalité, les emprunts *des élèves* ont progressé (évolution que l'on ne pouvait pas voir en gardant des statistiques de prêts générales).

Une baisse globale des prêts est due à la baisse des emprunts de documentaires et des périodiques. Il faut préciser que ces chiffres sont calculés sur des notices et non sur des exemplaires alors qu'un périodique peut voir plusieurs notices ce qui tronque les résultats en ce qui concerne les articles.

- *Prêts sur la période de septembre à mars pour l'année scolaire 2005-2006 selon le champ intitulé « nature », emprunts par les élèves et pour des documents dont l'exemplaire a été créé après le 01/09/05 et comparaison avec la même période l'année précédente :*

**Prêts élèves pour des exemplaires créés entre 01/09/04 et 31/03/05 :
46 fiches trouvées**

	sept	oct	nov	déc	janv	fév
Article de périodique	7	22	12			7
Bande dessinée				3	2	1
Débat, controverse	1	1				3
Enquête, reportage		1	4			
Entretien, interview		1				3
Manuel d'enseignement						1
Nouvelle				2		
Roman				1		
TOTAL	8	25	16	6	2	15

Pas de résultats pour mars 2005

**Prêts élèves pour des exemplaires créés après 01/09/05 :
116 fiches trouvées.**

	sept	oct	nov	déc	janv	fév	mars	TOTAL
Annales				2	1	1		
Article de périodique	27	72	7	11				117
Autre			1					
Bande dessinée			1	5	14	3	6	29
Débat, controverse	2	10						
Dictionnaire			1					
Documentaire			3	4	3	3		13
Enquête, reportage	5	6	2	3	1			
Entretien, interview	1	7						
Essai, réflexion		1		1		1		
Guide pratique					1			

Manuel d'enseignement		1			1			
Nouvelle				3	2	2		7
Poésie					1			
Roman			9	8	3	3		
Séquence pédagogique				1	1			
Sujet d'examen					1			
Témoignage			2	1	2		2	
Théâtre					1			
TOTAL	35	97	26	39	32	13	8	250

Encore une fois, sur 116 fiches de prêts trouvées, on obtient un résultat de 250 prêts de notices.

116 fiches de prêts sur 365 sont des documents acquis depuis septembre. La proportion est intéressante comparée à celle de l'année précédente : 46 fiches de prêts sur 216 au total. Les nouveautés romans, bandes dessinées et nouvelles ont donc contribué plus que l'an passé aux sorties de livres de fiction.

Ces résultats montrent qu'une politique d'acquisition bien définie est nécessaire : elle permet de mettre en place des acquisitions régulières et répondant à certains besoins, certaines envies des élèves influant ainsi directement sur les pratiques de lecture des élèves : ici, on remarque que les emprunts de nouveautés ont un peu augmenté par rapport à l'année précédente.

Année 2005-2006

NOTICE DESCRIPTIVE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Statut

PLC2 Documentation

Titre

Lecture de fiction au lycée : une médiation nécessaire ?

Auteur

Quéro, Adeline

Descripteurs du thésaurus Motbis et/ou mots-clefs

Pratique de lecture / médiateur / médiation culturelle / CDI / France / 2000-

Résumé

Quelle place est faite à la lecture non documentaire au lycée ? La lecture de fiction semble avoir besoin d'une médiation et l'enseignant-documentaliste devient médiateur. La mise en place d'un projet autour des fictions permet d'évaluer les représentations des élèves et montre qu'une action au lycée peut faire vivre un fonds de fictions : la mise en place d'une politique de lecture à l'échelle d'un établissement apparaît nécessaire.