

Les Dossiers Pédagogiques de

# L'ÉDUCATEUR

Pédagogie FREINET



## LA LECTURE

Dossier élaboré  
par la commission second degré lettres  
de l'I.C.E.M. - pédagogie Freinet

### Sommaire

<i>Lire pour quoi faire ?</i> .....	p. 2
<i>Plusieurs lectures</i> .....	5
<i>Témoignages</i> .....	7
<i>Quelles traces restent ?</i> .....	12
<i>Lecture et création</i> .....	12
<i>Les programmes et les instructions</i> .....	14
<i>Exiger des conditions de travail décentes</i> .....	15
<i>Des titres</i> .....	16
<i>Bibliographie</i> .....	16

### Présentation :

« Les élèves ne lisent plus, ne savent plus lire, ont perdu le goût de lire... La télévision les séduit, les accapare, les conditionne si bien qu'il est inutile de leur demander de lire un roman. La majorité d'entre eux en est incapable. »

A l'I.C.E.M., nous ne partageons pas ce constat d'impuissance... L'avènement de la télévision n'explique pas à lui seul le refus de lire de bien des adolescents. Nous avons peut-être aussi à nous interroger sur nos objectifs, à remettre en cause les pratiques quotidiennes, à inventer d'autres cheminements.

Les adolescents n'ont pas perdu le goût de lire : ce n'est pas là un acte de foi mais un constat que nous faisons chaque jour dans nos classes...

Il s'agit de retrouver ce goût, de l'épanouir en leur proposant tant au niveau des contenus que des techniques de lecture ce qui est susceptible de répondre à leurs aspirations et de les aider à former leur personnalité d'adultes de l'an 2 000.

Ce n'est pas en regardant vers le passé et en songeant avec nostalgie au temps où la majorité des adolescents n'avait pas accès à l'enseignement secondaire qu'on résoudra les problèmes : c'est en se tournant vers l'avenir.

Ce dossier constitue une étape de notre réflexion et de notre pratique. A vous de poursuivre avec nous, si vous le désirez, cette recherche pour donner à la lecture la place qu'elle mérite au sein de notre enseignement.

# LIRE POUR QUOI FAIRE ?

(Transcription de l'essentiel des interventions faites à la table ronde sur la lecture, Theix, septembre 1974.)

## Retrouver la notion de plaisir

«Les enfants... apprennent à lire seulement pour faire des devoirs et apprendre des leçons.»

Un rapporteur au colloque  
«Lecture et Pédagogie»  
Tours, décembre 1972

— Cette année, j'ai essayé de retrouver la notion de plaisir de lire. Cette notion de plaisir c'est un élément important et qui disparaît progressivement dans les études : la lecture est considérée comme un travail pénible. Alors j'ai mis dans le fond de la classe environ 200 bouquins — des policiers, des études sociologiques, de la science-fiction, etc. —, la plupart en collection de poche, que j'avais choisis en fonction de mon expérience de ces dernières années (ceux qui avaient plu...) mais sans aucun contrôle ni du prêt (pas de fichier, pas d'inscription) ni de ce qui était lu... Et dans une classe de technique industriel où d'habitude on lit très peu, j'ai été surpris par la boulimie de lecture qui s'est développée. De plus, j'avais instauré une heure de lecture silencieuse par semaine. Et, au cours des autres heures, on pouvait toujours se détacher du groupe pour aller lire dans son coin. Et il y a eu des résultats, ça a bien marché... Mais je n'essayais pas d'obtenir un compte rendu, une fiche ou une discussion ensuite... Ça pouvait arriver mais je tenais à ce qu'il n'y ait rien de systématique. Car je voulais réintroduire cette notion de plaisir qui me paraît être essentielle (P. Lespine).

— Oui ! c'est important... Elle explique que les 6e et les 5e soient aussi passionnés par les illustrés... Mais le problème c'est d'essayer de leur faire lire autre chose... Le gosse a l'impression de devoir faire un gros effort pour entrer dans le bouquin... et alors, si tu leur laisses le choix, ils ne feront pas cette démarche, ils en resteront aux illustrés. Ce n'est pas toujours le cas si tu amorces un conte avec eux, si tu leur fournis d'autres lectures, si tu lis quelques passages d'une histoire... Je pense qu'ils iront plus loin alors (X).

### Et l'effort alors ?

— Dans la notion de plaisir telle que vous la définissez, il y a quelque chose d'un peu effrayant, c'est que vous semblez oublier toute notion d'effort. Or, à un moment donné, si vous n'obligez pas les élèves à faire un effort pour aller vers autre chose, vous allez les priver d'un plaisir plus grand. Si on m'avait laissé faire, j'en serais peut-être restée à Delly. Il faut apprendre aux adolescents à se dépasser (L. Denuel).

— Pas sûr ! Moi je n'ai jamais lu jusqu'à vingt ans. Si je lis aujourd'hui, c'est que je m'aperçois qu'il y a une masse d'informations que je ne connais pas et qu'il me semble importante de connaître. Mais ce que je lis, ce n'est pas n'importe quoi, c'est trié en fonction d'un but. Mais je n'ai vraiment aucun plaisir à lire (X).

— Ce sont ces mots d'«effort», de «forcer», qui sont ambigus. Quand j'ai parlé de «Malevil», que j'avais lu pendant les vacances, à mes élèves, ils m'ont dit «oui, ça a l'air bien», mais d'un autre côté l'épaisseur du bouquin les effrayait un peu... Et je sentais bien qu'ils étaient très réticents. Alors je leur ai dit : «On va essayer... Les cinquante premières pages ne sont pas très passionnantes, l'auteur met en place les personnages, la situation, il n'y a pas beaucoup d'action, c'est vrai... Vous risquez de vous ennuyer, mais faites l'effort de les dépasser et après on décidera ensemble de ce que l'on fait. Si le livre vous ennuie, s'il vous fait toujours peur, on arrêtera, on passera à autre chose...» Dans un premier temps, c'est ce qu'ils ont fait pour me faire plaisir, parce qu'on avait suffisamment vécu ensemble pour qu'ils acceptent de me faire confiance. Dans un second temps, ils ont été emballés par le roman qui a beaucoup apporté et a provoqué des discussions passionnées et passionnantes. Alors ? J'ai d'abord incité à l'effort, sans quoi ils n'auraient pas ouvert le livre pour la plupart. Ai-je eu tort ? Ai-je manipulé ? Tout simplement je crois que j'ai assumé ma part du maître. J'ajoute un autre témoignage. Celui d'une ancienne élève qui m'a dit : «L'an dernier j'ai lu un tas de bouquins ; cette année je n'ai rien lu...» Il n'y a plus cette année une incitation à la lecture suffisante. Livrée à elle-même, elle a abandonné la lecture. Combien d'adultes d'ailleurs en sont là ? (C. Charbonnier).

— Il faut laisser les choses se faire naturellement. S'ils aiment la bande dessinée au départ, il faut leur dire «vas-y». Et dans un deuxième temps, secouer le cocotier, détruire les idées toutes faites et dire «ce bouquin, si tu le lis, tu vas avoir exactement le même plaisir que celui que tu éprouves en lisant une bande dessinée». Et là on lui dit «tu vas essayer» comme au gosse qui dit «j'aime pas» alors qu'il n'a pas goûté. On lui dit «goûte d'abord, essaie»... A mon avis, ce n'est pas obliger à faire l'effort, c'est essayer de détruire les idées toutes faites qu'il a en lui, qu'on a inscrites en lui (C. Poslaniec).

— Mais le gosse que tu forces à lire, et qui n'en a pas envie, il fait un effort (X).

— Il le fera peut-être, mais il le fera pour avoir du plaisir et non pas parce que tu l'auras forcé à travailler (C.P.).

## Une occasion de dialogue

— La lecture ne doit pas être pur plaisir solitaire ; bien au contraire : elle représente pour moi le lien entre les êtres, elle favorise la communication, elle est ce tremplin de l'expression. Pour moi, la lecture se partage, et je donne l'exemple en parlant librement de mes lectures en classe et en prêtant mes livres aux élèves. D'autre part, le livre reste encore le moyen le plus sûr, le plus facile et le plus économique d'accéder à la culture par la maîtrise de la langue et l'ouverture sur les autres. C'est pour cela que je pense que nous devons donner non seulement le goût de la lecture aux élèves mais aussi leur apprendre à en tirer le maximum de profit. Notre rôle de professeur de français se limite peut-être à cela : apprendre à lire (L. Denuel).

— La lecture a quelque chose de spécifique : c'est le dialogue adulte-adolescent qui n'est pas toujours très facile dans notre société et c'est un dialogue intime, qui au même titre que le journal intime, ne passe pas toujours dans la classe, mais reste au niveau des individus. De même que certains textes ne sont lus qu'à des personnes, dans la classe, parmi les copains sur la même longueur d'ondes, de même, la lecture est un échange plus personnel, dont l'intensité et le niveau varient avec la personne. C'est aussi, bien souvent, le dialogue dans la classe, la confrontation des analyses et des réactions en face d'une œuvre (*D. Morgen*).

## Démonter les mécanismes de la création

— Vous semblez ne considérer le roman que comme un véhicule d'informations ou véhicule idéologique mais jamais comme une machine, comme un assemblage de pièces que l'on pourrait démonter ; c'est-à-dire qu'on ne le considère jamais comme un outil qui permet d'aborder la stylistique, la langue, la linguistique française, c'est-à-dire qu'on ne se comporte pas du tout comme un prof de littérature... Or cette dernière démarche est intéressante car c'est la compréhension du fonctionnement de la machine qui va leur permettre d'accéder à une certaine liberté par rapport à tous les discoureurs, politiques ou autres, qui sont capables de faire des discours stylistiques parfaits mais entièrement creux. On pourrait aussi se demander ce qui, sur le plan stylistique, sépare Guy Des Cars de ce qu'on considère comme la vraie littérature (*C. Poslaniec*).

— Je ne te suis pas complètement sur ce terrain. La démarche que tu proposes est sans doute intéressante au niveau première ou terminale. Je suis plus réservé pour des troisième, quatrième... Et puis, il me semble que pour pouvoir savoir comment fonctionne la machine, il faut l'avoir fait fonctionner... Et ce travail au niveau de la prise de conscience des phénomènes de la création littéraire, de la structure d'une œuvre, je crois qu'il se fait naturellement, simplement à travers la création... Je pense que c'est plutôt à travers l'écriture qu'à travers l'analyse d'un livre qu'ils se rendront compte des règles des différents genres, du pouvoir du créateur, des techniques pour créer le suspense ou véhiculer un message, et c'est sans doute plus facile... Ça n'empêche pas qu'on essaie toujours, après lecture, de désosser la création : dans la fiche *La planète des singes*, j'ai intégré toute une série de remarques sur la structure de l'ouvrage qui prennent leur sens à la fin du roman car elles expliquent la construction. Mais c'est un élément second. Je connais des adolescents qui sont dans des classes où cette analyse des structures se fait. C'est très chouette, très séduisant, pour nous les profs... Mais pour eux... Comme ils sont parallèlement privés de toute possibilité de créer vraiment, de s'exprimer, ils s'ennuient... Ils sont ligotés par des chaînes plus modernes... Mais ils restent ligotés par un savoir (*C. Charbonnier*).

— J'ai fait faire un conte dans ma classe (classe de F.P. dans une école normale). Un groupe a bâti un conte traditionnel, l'autre une histoire non traditionnelle. A l'analyse, ils se sont aperçus que les deux contes avaient la même signification idéologique bien qu'ils soient stylistiquement différents ; ils se sont rendus compte que si «*il était une fois*» était formellement différent de «*un jour*», en fait ça avait la même signification : temps et espace indéterminés. L'idéologie de leurs contes était produite par le fonctionnement, les rouages de la «machine»... Mais ça on peut le maîtriser. Ceci dit, je suis d'accord avec toi pour dire qu'il faut commencer par

faire. Je vais vous parler d'un autre exemple. Si j'ai été amené à travailler sur le roman-photo, c'est que je suis formateur des maîtres de cycle III. Or ces gens me disaient : «*Nos gosses, ils ne lisent que des romans-photos*» et quand je leur demandais «*qu'est-ce que vous faites ?*», ils me répondaient : «*Ben ! on les confisque*» ou «*on leur dit : il ne faut pas lire ça ; ça vaut rien, c'est nul...*» RESULTAT : les gosses continuaient à lire des romans-photos en douce... Donc ça n'était pas efficace. Alors on a cherché une autre méthode... On a commencé à décortiquer ensemble un roman-photo, puis on est allé dans les classes et on a travaillé avec les adolescents de la même façon... Ils se sont aperçus, tout au long du travail, qu'ils se faisaient avoir par un certain nombre de trucs, mais parce qu'ils avaient décortiqué le roman-photo, parce qu'ils en avaient démonté les mécanismes. Et à partir de ce moment-là, il y en a qui ont commencé à s'intéresser à autre chose, par exemple à la poésie. C'est ça que j'appelle le démontage, et c'est efficace (*C. Poslaniec*).

— Je suis d'accord mais ce qui me semble l'élément déterminant, c'est la capacité qu'on a de devenir créateur, par exemple d'écrire, arriver à se comprendre, à s'analyser, à échanger avec les autres (*P. Lespine*).

— Oui, pour qu'ils soient libres, il faut qu'ils créent, mais aussi qu'ils soient conscients des mécanismes qu'ils emploient pour créer (*C. Poslaniec*).

— J'insiste : cette analyse ne doit pas tourner en rond. Elle doit conduire à une libération de la parole, de l'écriture...

— Oui bien sûr, une libération à deux niveaux :  
● une libération-plaisir parce qu'on se comprend mieux,  
● une libération au niveau idéologique : l'autre ne m'aura pas, car j'ai compris quels trucs il utilise pour m'avoir.

## Démythifier le livre

— Il serait intéressant de proposer aux élèves de réaliser des enquêtes sur la manière d'écrire les livres à grand tirage, du type Slaughter : des agences font des enquêtes de motivation et c'est à partir des résultats obtenus que le livre est écrit. Le livre d'Escarpit *La machine à fabriquer des livres* peut nous aider à aller dans ce sens (*P. Lespine*).

— Il y a aussi les articles du type *Comment travaillent les écrivains* qui paraissent périodiquement dans *Le Monde*... et l'interview de Guy Des Cars parue dans le dossier *Sciences du discours* (1).

— Et l'expérience du roman collectif (2).

— Je crois aussi qu'il faut absolument mettre les choses à leur juste place : le créateur n'est pas une sorte de superman... Or c'est ainsi que l'imaginent bien des adolescents ; il n'y a qu'à les observer lorsqu'ils en rencontrent un : ils ont l'impression d'être en face d'un être exceptionnel car, comme le note P. Gamarra : «*Dans le courant de la vie quotidienne, on rencontre des maîtres d'école, des boulangers, des épiciers... Des écrivains, on n'en rencontre pas très souvent.*» (3). Mais au travers du dialogue, s'il peut s'établir, s'élabore une autre image : «*Il parle, il a une apparence, des vêtements, un accent. Il est comme tout le monde...*» Cette démarche me paraît importante. Les rares expériences que j'ai pu vivre de ce point de vue ont toujours été très enrichissantes. Mais combien de créateurs se prêteront volontiers à ces rencontres où les adolescents interrogent et admirent mais aussi critiquent ou contestent ? Ce contact avec le

(1) *Dossier pédagogique*, I.C.E.M. n° 77.

(2) *Cahiers pédagogiques* n° 126 (septembre 74).

(3) P. Gamarra, *La lecture pour quoi faire ?* (Casterman).

créateur me paraît aussi très important dans la mesure où, il permet de procéder à des comparaisons entre les mécanismes de la création adulte et ceux de la création des adolescents. En dépit de ce que racontent certains, je ne suis pas sûr que ces démarches soient aussi différentes qu'on veut bien le dire (C. Charbonnier).

## Nourrir l'imaginaire

«L'école doit poursuivre et développer l'action amorcée chez le jeune enfant avec les histoires plus ou moins dramatiques, les récits avec héros, les jeux de bagarres qui lui permettent d'expérimenter sur le plan de l'imaginaire ses pulsions libidinales et agressives. L'essentiel étant que toute cette activité soit exercée dans une ambiance et avec des relations offrant des possibilités de dialogue authentique...»

G. Mauco  
Psychanalyse et éducation

— Il y a aussi un aspect important dans la lecture : c'est qu'elle permet de nourrir, de développer l'imaginaire. A mon avis c'est un aspect très important... Elle permet de s'identifier à certains héros, de se projeter, bref, toute une série de phénomènes qui participent à la formation de la personnalité des adolescents. D'où l'importance de proposer des ouvrages qui ne soient pas coupés de toute la réalité que connaissent nos élèves car sinon aucun de ces processus n'est possible...

— Et des héros positifs aussi...

— Oui, c'est important. Ça explique par exemple le succès du journal d'Anne Franck chez les adolescentes. Elles s'y retrouvent...

— La lecture permet aussi de nourrir la création. On nous reproche souvent d'enfermer les adolescents sur eux-mêmes. Parce que les militants du mouvement Freinet ont mis l'accent sur les possibilités créatrices des enfants et des adolescents, on en a déduit (ignorance ou mauvaise foi ?) qu'ils négligeaient complètement ce que d'autres avaient pu créer. C'est singulièrement méconnaître tout le brassage culturel (poésie, romans, articles divers) qui se fait dans nos classes, toutes les confrontations au travers de la lecture qui sont indissociables de toute création.

— La lecture des contes par exemple peut aussi servir de tremplin pour arriver au jeu dramatique, à la peinture, à l'invention d'histoires, etc.

## Lire pour comprendre le monde... et agir

— Qu'on le veuille ou non, le pouvoir passe par l'information, donc par la lecture. Si tu n'es pas informé, tu ne peux pas agir sur ce qui t'entoure. Si tu ne sais pas lire ou si tu as une capacité de lecture insuffisante tu es handicapé... tu risques de te faire posséder... Si tu veux atteindre une certaine liberté, tu es obligé de savoir lire (X).

— La lecture est un élément qui peut accélérer la libération de l'écriture ; or celle-ci, dans notre système de valeur, reste un moyen privilégié de maîtriser le monde (P. Lespine).

— Il me semble qu'au niveau de la troisième et du second cycle, parfois aussi au niveau de la quatrième, ce

qu'on recherche dans la lecture, ce sont des éléments de réponse aux questions qu'on se pose sur la vie, le monde, l'éducation, l'amour, etc. A travers les bouquins, il y a une multiplicité d'expériences dont on peut tirer profit, ce qui n'élimine pas le recours à l'expérience personnelle. Et puis à travers ces opinions diverses et contradictoires, on relativise peut-être les problèmes. Il n'y a pas, comme on nous le dit trop souvent, le blanc et le noir, le vrai et le faux. La vie n'est pas aussi simple.

## Si on parlait de Guy Des Cars...

— J'ai des élèves qui amènent des Guy Des Cars en classe. Je les laisse faire, on en discute. Je dis ce que j'en pense (X).

— Moi j'ai eu la même expérience. Je leur ai proposé de travailler sur Guy Des Cars. Ils m'ont dit : «On en a rien à foutre ; ça ne nous intéresse pas.» Ils l'avaient lu, consommé, un point c'est tout (Y).

— Chez moi, au C.E.T., on a des moments de lecture par groupes : il y avait eu des choses intéressantes : Albertine Sarrazin, *Elise ou la vraie vie*, *Des fleurs pour Algernoon*, etc. Et Guy Des Cars que trois filles ont présenté avec beaucoup d'enthousiasme. A ma question : «Pourquoi ce choix ?» elles m'ont répondu : «C'est parce que c'est la réalité...» Alors on a discuté, on a analysé le roman : une fille de sultan s'était prostituée parce qu'elle ne pouvait pas travailler, etc. Intellectuellement, on l'a bien décorqué mais la classe a trouvé que Guy Des Cars ça correspondait tout à fait à la réalité... Bon, on peut dire que cette lecture correspond à un besoin. Mais moi j'aurais préféré que ces filles aiment autre chose. Le jour où on a travaillé sur *Des fleurs pour Algernoon*, j'ai l'impression qu'ils sont allés un peu plus loin, qu'ils ont rompu un certain nombre d'automatismes, qu'ils sont mieux armés, plus libres (M. Mellan).

Suit une discussion à propos du *Château de la juive*, assez confuse et impossible à transcrire ici. Annette Davias conclut :

«Il faut démystifier Guy Des Cars, montrer que ces procédés sont infects, odieux... mais ne pas ignorer cette littérature, ne pas la rejeter a priori. On peut s'en servir de tremplin pour aller vers autre chose.»

— A mon avis, le problème Guy Des Cars nous conteste au niveau de notre pratique quotidienne. Si nos élèves le lisent, c'est qu'il est véhiculé par la mode, l'habitude, le commerce (les grands magasins du coin où j'habite en font la moitié de leur rayon «livres») qu'il correspond à une idéologie. Alors, il s'agit peut-être pour nous de mettre quelque chose en face de cette littérature, quelque chose d'équivalent au niveau de l'intérêt dramatique, des possibilités de lecture des adolescents, mais idéologiquement différent. On ne se bat pas contre Guy Des Cars en proposant Camus ou Montherlant... C'est une question de tactique, d'objectifs à atteindre (C. Charbonnier).

— Oui, mais ceux qui lisent Guy Des Cars, c'est que ça répond à leurs besoins, c'est pour s'évader... parce qu'ils n'ont aucune communication avec l'environnement, etc. (F. Lauda).

— C'est vrai ; mais le combat n'est pas perdu d'avance. Avec des romans comme *La terre des autres* de Michel Grimaud ou *L'Arbre de Noël* de Michel Bataille, je crois qu'on peut combattre et démolir Guy Des Cars (C. Charbonnier).

## ... et des bandes dessinées ?

— Il n'y a pas de support privilégié à la littérature, à mon avis. Des bandes dessinées demandent autant d'effort et sont aussi riches que bien des romans (X).

— Il y a tout un art de l'analyse de la bande dessinée que nous négligeons souvent à tort. Mes enfants sont très forts là-dessus et ils m'expliquent bien des choses. Ça peut être aussi très formateur (A. Davias).

— Mon fils qui a cinq ans ne connaît pas ses lettres, mais il «lit» énormément de bandes dessinées... Il lit réellement les images, il en déchiffre le sens... De temps en temps il éclate de rire puis il m'explique ce qui est en train de se passer... Et ça correspond pratiquement au texte écrit. Ce qui me fait dire qu'il y a une lecture de l'image qui est totalement différente mais qui est aussi parlante, aussi difficile et qui serait au même niveau hiérarchique que la lecture et qui est une lecture tout aussi intellectuelle. Je crois qu'en ce domaine on se laisse piéger par l'idéologie bourgeoise qui considère la bande dessinée comme une sous-culture (C. Poslaniec).

## Le rôle du professeur

— Face à la littérature de seconde zone, préfabriquée en fonction des goûts ou des désirs des futurs lecteurs, je crois qu'en tant que prof de français j'ai un rôle à jouer.

S'ils en restent à Slaughter, à Guy Des Cars, j'estime que j'ai perdu la partie... Mon rôle, je le conçois comme un rôle de médiateur. Leur dire «tiens, j'ai lu *«Malevil» pendant les vacances, c'est très chouette»*, c'est les inciter à faire une découverte... C'est accélérer leur démarche, c'est faciliter leur accès à la lecture. Je ne sais pas si laisser les adolescents seuls, face à leur bibliothèque, ça suffit... En effet, nous qui sommes des privilégiés, nous lisons en fonction de médiateurs — un copain qui nous consulte, les critiques, les émissions de la télé, etc. —. Et ces médiateurs, il faut les réintroduire dans la classe, des médiateurs qui donneront envie de lire.

C'est ainsi qu'en troisième nous sommes arrivés à *Notre prison est un royaume* et à *Libres enfants de Summerhill* à partir de lectures d'une élève, au *Meilleur des Mondes* à la suite d'une émission télévisée sur le cerveau et les progrès de la biologie. En quatrième, c'est un film de la télévision qui nous a amenés à *Tanguy*, tandis qu'en cinquième le problème des travailleurs immigrés qui faisait la une des journaux nous a poussés à analyser *La terre des autres*. Je pourrais donner d'autres exemples. L'important est de ne rien laisser perdre de l'intérêt des élèves.

Je voudrais dire aussi que je suis à l'écoute des élèves et soucieux de leur laisser la parole, et que les œuvres lues en classe ont fait au préalable l'objet d'un choix collectif.

Cependant je trouve que l'attitude qui consiste à dire : «Alors, mes enfants, que voulez-vous lire ?» sans que le professeur suggère un titre, fasse une information minimum sur une dizaine d'ouvrages, s'apparente tout à fait à une démission du rôle de l'enseignant tel que je le conçois : aider à découvrir, à aller plus loin. (C. Charbonnier).

# PLUSIEURS LECTURES

## I. LA LECTURE COLLECTIVE «DIRIGÉE» :

Il s'agit de la lecture «collective» d'une œuvre complète (roman, pièce de théâtre, recueil de poèmes) qui a été choisie en commun après une présentation de l'ouvrage par le professeur ou un élève (thème de l'œuvre, intérêt, lecture de quelques pages). En début d'année, on peut consacrer 2 ou 3 heures à la présentation d'une vingtaine ou d'une trentaine d'œuvres parmi lesquelles on choisit celles qui seront étudiées en classe.

Lectures collectives dirigées pendant une année scolaire :

### En troisième :

- *Notre prison est un royaume*, Cesbron.
- *Le meilleur des mondes*, Huxley.
- *Malevil*, R. Merle.
- *L'école des femmes*, Molière.
- *Paroles*, Prévert.
- *Germinal*, Zola.

### En sixième :

- *Contes du chat perché*, M. Aymé.
- *L'enfant noir*, C. Laye.
- *La gloire de mon père*, M. Pagnol.
- *Le château de ma mère*, M. Pagnol.
- *Le temps des secrets*, M. Pagnol.
- *Poils de Carotte*, J. Renard.
- *Poésies*, C. Roy.

## Comment s'organise cette lecture ?

En gros 4 à 6 séances étalées sur un mois, ou six semaines.

**A) Une séance de présentation de l'œuvre :** indications générales, utilisation de la fiche de lecture (1), etc.

### B) Des séances de lecture :

Après découpage du livre en 3 ou 4 parties d'importance égale je fais lire, au cours de la semaine, à la maison, individuellement, cette partie. En classe : une séance se décompose ainsi :

a) Discussion sur ces pages lues, mise en commun des réflexions individuelles, élucidation des points obscurs (avec éventuellement retour sur le texte), des questions que les élèves se posent.

b) Lecture de quelques pages de la suite, en «amorce» de la lecture suivante.

Les élèves, pour approfondir leur analyse, disposent d'une fiche de lecture (1) et constituent aussi des fiches thématiques sur lesquelles ils notent ce qui leur semble important et qui serviront de base au travail de synthèse.

### C) Les séances de synthèse :

C'est le moment le plus important de la lecture.

A tel point que, lorsque le livre a passionné la classe, lorsque la lecture en a été faite sans difficultés majeures, nous sautons bien souvent de la première séance de lecture (ou de la deuxième) à la séance de synthèse.

(1) Voir *Dossier pédagogique* n° 81 : «L'incitation à la lecture».

En fait, le but de la **lecture dirigée** est la formulation et la confrontation des opinions diverses. Le dialogue s'installe dans la classe, on essaie d'affiner, de préciser sa pensée à travers ce dialogue. Le thème du débat peut porter par exemple :

- Sur les personnages principaux du roman, du livre (ce qui revient à parler en général des rapports entre le lecteur et ces personnages) ;
  - Sur les thèmes centraux du livre ;
  - Sur les intentions de l'auteur ;
  - Sur le rapport entre le livre et la vie des adolescents.
- Les exposés, d'une durée si possible assez courte (10-15 mn maximum) présentent tous les éléments nécessaires au débat.

Ainsi, la conclusion d'un exposé sur Emma Bovary : «*Emma a été victime de ses rêves, de son éducation, de son entourage. Elle a été déçue par la vie... Son drame vient surtout du fait qu'elle veut rester fidèle à un idéal forgé par des rêveries et une éducation mal comprise. Elle a constaté qu'elle ne pouvait jamais transformer ses rêves en réalité... Elle est la cause de l'échec de sa vie. Sa rêverie permanente aboutit à un monde reconstruit à partir des aspirations personnelles. Cette femme passionnée cherchait sans cesse des illusions.*» a amené, lors du débat, une classe à parler des influences néfastes de lectures romanesques sur la personnalité d'Emma, puis des rêveries provoquées par les romans-photos et leur côté néfaste...

La lecture de *La planète des singes* de P. Boulle, a pu amener un groupe d'élèves à réfléchir sur l'origine de la vie sur terre, sur les théories de l'évolution des espèces, sur la possibilité annoncée par P. Boulle de la décadence de l'espèce humaine.

D'où des recherches nouvelles (par exemple dans la B.T.2 sur l'origine de la vie, dans un livre de biologie de D) et exposé à la classe.

#### Séances de synthèse à partir de :

##### «Le meilleur des mondes» en troisième :

- la science-fiction,
- l'organisation de la société,
- la liberté individuelle,
- Marx, un «marginal»,
- le sauvage,
- la condition féminine,
- dans 50 ans, «le meilleur des mondes» sera-t-il réalité ?

##### « L'Île » de Robert Merle en troisième :

- le thème du bon sauvage,
- le racisme dans le roman,
- la non-violence est-elle une solution ?
- le fonctionnement de la société,
- le rôle des femmes,
- la notion de bonheur,
- tabou et morale.

## II. LE MONTAGE DE LECTURE :

Mis au point par Peuple et Culture (2). Il s'agit de condenser un roman, d'en garder l'essentiel pour qu'en lecture à haute voix d'une heure les auditeurs aient la même impression d'ensemble qu'après une lecture silencieuse (de 8 à 10 heures quelquefois pour les lecteurs lents). Les passages retenus sont de longueurs très inégales (une ligne à une page). Peu de textes de liaison. Ce ne sont pas des morceaux choisis. Le montage suppose des choix, l'élimination d'intrigues secondaires : il pose des problèmes et permet des comparaisons

(2) Qui édite des livrets «Montages de lecture» fort bien faits le plus souvent. Peuple et Culture, 27, rue Cassette, Paris.

fructueuses (exemple : roman/film tiré du roman/montage). Il incite les élèves à la lecture.

**1. Prise de contact :** (Re) lire attentivement le roman en cochant dans les marges les passages qui semblent pouvoir être retenus. Se laisser guider par son propre plaisir. Prendre ainsi une vue d'ensemble du problème à résoudre.

**2. Approfondissement :** Relire un peu plus rapidement le roman et s'arrêter sur les croix, repérer très exactement (nombre de lignes) la longueur du passage, éliminer les passages inutiles, en ajouter d'autres au besoin.

**3. Chronométrage :** Lire une page à haute voix : chronométrer le temps. Additionner tous les passages retenus, évaluer le nombre de pages à lire, évaluer la durée du montage (nombre de pages multiplié par temps de lecture par page). Si cette durée excède 60 mn pour un roman de 200 pages, reprendre l'approfondissement, éliminer les passages les moins importants, en raccourcir d'autres.

**4. Estimation :** Pour un livre format de poche, on peut compter 1 mn 30 s pour lire une page de manière expressive et à haute voix (en cas de bruitage, accompagnement musical, compter 1 mn 45 s). Ce qui correspond pour une heure de montage à un total de 40 pages de lecture pour un ouvrage de 200 pages, soit une réduction de 1/5.

Intérêt du montage de lecture, préparé le plus souvent à trois ou quatre :

1. Permettre un débat plus sérieux, plus approfondi... puisque le livre en fournit la matière :

A partir de

— *La planète des singes* de P. Boulle

a) la science-fiction,

b) notre civilisation va-t-elle à la catastrophe ?

— *Il est plus tard que tu ne penses* de Cesbron : l'euthanasie.

2. Inciter l'ensemble de la classe à prendre directement contact avec l'œuvre.

Citons pour mémoire les montages poétiques dont la technique a été évoquée dans le *Dossier pédagogique* n° 89-90 «La poésie».

Des exemples de montages : *L'Arbre de Noël*, M. Bataille, 4e ; *Jean le Bleu*, Giono, 4e ; *La terre des autres*, M. Grimaud, 4e ; *L'Herbe bleue*, Bambois, la vie verte, *Libres enfants de Summerhill*, 3e ; *La peste*, 1re.

## III. DE COURTES PRESENTATIONS D'OUVRAGES :

En général lus dans la quinzaine, en utilisant des techniques assez semblables à celles des «lancements» des films. Leur but est de donner à la classe entière une information sur le thème, les intérêts de l'œuvre, sans jamais en déflorer la fin. Elles ne sont pas systématiques et réalisées par des volontaires.

## IV. LE FORUM OU DEBAT

Autour d'une œuvre que chacun s'est engagé à lire auparavant. Nous tentons de dégager en commun les grands thèmes de l'ouvrage, de confronter nos différentes visions du livre ; le professeur indique éventuellement des possibilités de rapprochement avec d'autres œuvres, etc. Ce travail se déroule en général sur une heure ou deux. Des exemples : en 3e, *Regain*, *Le silence de la mer*, *Elise ou la vraie vie* ; en 5e, *La terre des autres* de Michel Grimaud ; en seconde, *La clé sur la porte* de Marie Cardinal, etc.

## V. LES LECTURES PERSONNELLES :

Qui varient souvent en quantité et en qualité selon que l'on suggère ou non des idées aux élèves.

## VI. L'INFORMATION PAR LA LECTURE :

- En vue d'un exposé ;
- Pour préparer un débat ;
- Pour approfondir une question ou constituer un dossier documentaire ;

Nous utilisons :

- Des revues (*Courrier de l'U.N.E.S.C.O.*, *B.T.*, *Pourquoi ?*, etc.) ;
- La presse (dossiers et documents du *Monde*).

— Des dossiers réalisés par le prof, les élèves, le documentaliste (coupures de presse, bibliographie, fiches de travail, etc.) ;

— Tout ce qui peut nous tomber sous la main et qui présente un intérêt.

Inutile d'insister sur l'intérêt primordial qu'il y a à promouvoir chez nos élèves une lecture critique de la presse... *Presse actualités*, un numéro des *Cahiers pédagogiques* (3) et divers outils ou articles dans *L'Éducateur* (4) offrent des pistes suffisamment variées pour que chacun y trouve de quoi répondre à ses besoins.

(3) N° 111 «La presse à l'école».

(4) Les n° 5 (15-11-73) et 11 (15-2-74) contiennent un certain nombre d'outils. Voir aussi l'article de J.-M. Croissandeau (n° 15 du 15-4-74) et de M. Prival (n° 14 du 1-4-73).

# TEMOIGNAGES

## EN SIXIEME AVEC «LE CHAT DE SIMULOMBULA»

L'an dernier, avec des sixième, nous avons lu *Le chat de Simulombula* de Jacqueline Held (éditeur Harlan Quist), Prix O.R.T.F. 1970. C'est un merveilleux livre, tant du point de vue du texte que de l'illustration, et qui mêle avec beaucoup d'humour le conte et la science-fiction.

Nous l'avons lu chapitre par chapitre en alternant lecture orale (des élèves, du prof) et lecture silencieuse. L'intérêt n'est jamais tombé et l'aspect très «ouvert» du livre permettait à l'imagination de galoper à bride abattue. D'autant que nous savions que J. Held, invitée par la F.O.L. dans le cadre d'une exposition sur le livre pour enfants, allait venir dans la classe pour répondre à nos questions.

Ce qui m'intéresse avant tout dans les livres lus collectivement en sixième et cinquième, c'est qu'ils ouvrent des pistes vers la création des enfants.

Après la lecture de ce roman, très riche de ce point de vue, mes sixième ont :

- Réalisé des dessins représentant les personnages du livre tels qu'ils les imaginaient (*Simulombula*, la *Clapicote*, les *Sans-Queue-ni-Tête*, *Salamalec*, *Agathe Chèvre-feuille*...);
- Créé des diapos dessinées, des bandes dessinées ;
- Inventé et interprété des jeux dramatiques ;
- Écrit des textes libres (une élève a écrit une suite au roman en douze épisodes) ;
- Fabriqué des livres pour enfants (scénario, illustration, mise en page, couverture, reliure) dans le cadre des dix pour cent.

Puis je leur ai demandé à tous un travail écrit à partir du livre de J. Held. Pour les aider, je leur ai distribué un polycopié avec une dizaine d'idées de démarrage :

1. Dans la clairière du Cerf Intrépide s'ouvraient plusieurs chemins, Paméla et ses amis ont choisi au hasard. Imaginez quelles aventures auraient pu leur arriver si elle avait choisi les autres directions : «La venelle des gobeurs de lune» ou «l'avenue du Nain qui tremble».

2. Salamalec a été chassé du pays des Gnomes Verts. Il n'aime guère aborder ce sujet. Quels événements ont pu provoquer cette exclusion ?

3. En lisant un conte (peut-être celui-ci) vous vous retrouvez soudain, comme Paméla, au milieu de l'histoire et de ses personnages...

4. Lors du retour de Mars à la Terre, un incident mécanique entraîne le Gogotable et ses occupants sur une autre planète...

Etc.

Ce que j'ai apprécié dans leurs textes (en dehors de l'imagination débordante) c'est l'aisance pour retrouver, à travers des aventures originales, le ton de l'auteur, son humour, la psychologie des personnages, leur façon de parler. J. Held a elle aussi été frappée par cela lors de sa visite.

Evidemment cette visite a été un grand moment pour les élèves. Il serait trop long de transcrire questions et réponses, c'est pourquoi je propose de prêter la bande magnétique (montage de 10 mn) aux copains intéressés par le bouquin et qui voudraient l'utiliser dans leur classe.

J.-P. GODFROI

Villedomer

37110 Château-Renault

## UN MOIS DE LECTURE EN QUATRIEME

Au cours de mes quatre années d'expérience de vie commune, en équipe, la lecture a toujours joué un rôle important dans notre préhension du monde.

En plus des quatorze romans découverts collectivement de la sixième à la troisième (1), nous avons décidé, en quatrième, de passer le mois de juin 72-73 à connaître d'autres pistes de réflexions, de débats, d'échanges à travers la littérature.

Juin, dans les classes de ville, n'est pas très propice à un travail d'acquisitions scolaires. L'été est déjà là, on aime plus se retrouver entre copains, à trois ou quatre pour flâner après la classe dans les parcs, les rues, la campagne proche. On aime discuter de tout, de soi, des autres, mais pas écrire sur le papier... solitairement. Il fait trop beau à l'extérieur et en soi pour vivre replié, entre quatre murs... Il n'y a pas d'examen. Les motivations scolaires ne sont pas pressantes. Alors, on pense surtout à vivre.

Pourquoi, alors, mentir en classe à ces sollicitations ? Que la vie épouse ces envies d'extérieur un peu élargi, ces nécessités d'expériences diverses, ce besoin uniquement oral de s'enrichir réciproquement.

Fenêtres ouvertes sur l'été, les romans divers nous ont servi de prétextes à discussions intéressantes, souvent passionnées et nous avons épuisé toutes nos heures communes à la présentation de 15 romans, en équipes de 2 ou 3, parfois quatre adolescents.

Les techniques de communication employées ont été fort diverses. Parfois, l'ouvrage était **résumé** très succinctement et les **problèmes essentiels posés** pour servir de points de départ à un échange... parfois, d'autres élèves nous faisaient une **présentation linéaire** du roman et ménageaient habilement un certain suspens irritant car ils rejetaient à une autre heure la suite des faits... ce qui, entre parenthèses, provoquait la lecture par les autres copains qui n'avaient pas envie d'attendre... Parfois, un élève ne présentait **le roman** que comme une **réponse à une question qui le préoccupait...** et les arguments du roman ne servaient qu'à étayer sa propre argumentation face au problème. Cela a été très net dans la présentation de *Chiens perdus sans collier* qui collait à une expérience vécue familialement, de *L'Herbe bleue* qui répondait à diverses angoisses et interrogations nées de l'actualité. Trois garçons nous ont **projetés dans un véritable délire imaginaire d'anticipation** à partir de *Ravage* de Barjavel. Que d'échanges passionnants ! Je ne saurais les retranscrire aujourd'hui mais je me souviens qu'ils se relayaient pour relancer sans cesse les interrogations nées du roman et les reverser dans la groupe-classe afin de faire imaginer les autres, afin de les obliger à prendre position face à la civilisation. Le choc a parfois été violent mais d'une extrême richesse.

Knock n'a été utilisé qu'en tant que **réponses à l'auto-suggestion qui peut s'installer dans un individu manipulé par un autre ou par un groupe**. Les élèves ont oublié tout l'aspect comique et se sont attachés à la propagation du phénomène auto-suggestif. D'autres romans, et je me rappelle surtout de *Spirales*, n'ont été vus qu'en **montage de textes bruts**, valorisés par la voix, le chœur parlé.

Enfin, certains comme *Victoire au Mans* nous ont valu un **apport documentaire et technique** qu'il a fallu assimiler tant le présentateur était spécialisé et polarisé !

Je ne fais qu'approcher différentes démarches. Il faudrait pour être précis les transcrire au jour le jour. Mais je crois que la meilleure façon de mesurer les multiples pistes abordées est de **tenter l'expérience** à un moment propice. Discutez-en, en conseil de coopérative. N'hésitez pas à la laisser s'installer. Nous avons beaucoup appris sur nous, à travers les autres. Voilà à un ou deux près, la liste des ouvrages présentés :

- *325 000* de R. Vailland,
- *L'Arbre de Noël* de Bataille,
- *Victoire au Mans* de B. Clavel.
- *Ravage* de Barjavel,
- *L'Equipage* de Kessel.
- *Jean-Christophe* de R. Rolland,
- *Le silence de la mer* de Vercors,
- *L'enfant noir* de C. Laye.
- *Chiens perdus sans collier* de Cesbron.

- *Knock* de J. Romains,
- *Enfance* de Vallès et Gorki,
- *Spirales* d'A. Philipe,
- *L'Herbe bleue*,
- *Malicroisi* de Bosco.

J'ai oublié de vous dire que ces romans-là ont fait beaucoup de voyages chez les uns et les autres. C'est incroyable ce que chacun a lu en un mois !

J. LEMERY

(1) Il s'agissait de :

**Sixième** : *Le pays où l'on n'arrive jamais*, Dhôtel (fiche de synthèse - 3 débats); *Le lion*, Kessel (fiche linéaire) ; *Le vieil homme et la mer* (fiche de synthèse - 2 débats).

**Cinquième** : *Le petit chose*, Daudet (fiche de synthèse - 3 débats et travail de déblocage de la créativité) ; *L'enfant et la rivière*, Bosco (montage) ; *Treize à la douzaine*, Gilbreth (fiche de synthèse - deux débats) ; *Trois hommes dans un bateau*, Jérôme K. Jérôme (fiche de synthèse pour démontrer le mécanisme de création - 2 débats).

**Quatrième** : *Poil de Carotte*, J. Renard (fiche de synthèse - trois débats et travail de projection des problèmes personnels) ; *Jean de Florette*, Pagnol (fiche linéaire - 2 débats) qui a amené *Manon des sources* ; *La planète des singes*, P. Boulle (fiche linéaire - 3 débats). Ici se situe le mois de lecture, détente, communication, création.

**Troisième** : *Le Grand Meaulnes*, A. Fournier (fiche de synthèse - 4 débats. Le film en couleur (étude comparative des moyens d'expression. Un enregistrement fait après une visite à Epineuil-le-Fleuriel (un des moments les plus denses de troisième) ; *La peste*, Camus (fiches de synthèse parues dans B.T.2 qui faisait écho au *Fils du pauvre* de Feraoun vu en montage en cinquième, en prolongement d'un texte libre) ; *Le journal d'Anne Frank* (fiche de synthèse - 3 débats - film) ; *La perle*, Steinbeck (discussion).

Je ne fais pas l'énumération de tous les romans, contes, livres de poèmes que nous avons découverts en prolongements de nos créations...

## EN TUNISIE AVEC DES CLASSES DU SECOND CYCLE

Voici le travail que je fais dans mes classes d'E.N. tunisiennes en motivation à la lecture, après avoir travaillé avec une équipe de l'Institut des Sciences de l'Education de Tunis, dirigée ou plutôt animée alors par M. Ben Cheikh.

Je consacre la première séance à la présentation de l'œuvre et de l'auteur et à la motivation à proprement parler. Je ne procède cependant pas toujours de la même façon ; il s'agit seulement d'éclairer l'œuvre et de donner envie de la lire. La présentation dépend donc du genre de l'ouvrage présenté, des documents que j'ai pu rassembler, de l'aspect que je veux mettre en valeur. D'une façon générale, j'essaie de faire de cette heure de cours une heure privilégiée, un peu à part, en créant une ambiance différente. Lorsque c'est possible, je diffuse de la musique pendant que les élèves regardent les photos, consultent les documents, commentent les reproductions exposées.

Lorsque je le juge bon, je les invite à s'asseoir et à faire part de leurs premières impressions. Si c'est nécessaire, pour préciser ces impressions, je projette des diapositives ou à défaut, j'attire leur attention sur l'illustration de la couverture qui les aidera à découvrir les personnages, l'époque, le cadre, le genre même de l'histoire qui leur est proposée. Les élèves parlent, interrogent. Nous écoutons ensuite des extraits du livre entrecoupés d'intermèdes musicaux enregistrés sur bande magnétique. Si je ne dispose pas de magnétophone, je lis quelques extraits et nous nous passons de musique ! Quelques remarques, quelques questions, il est temps de nous séparer. Ceux qui veulent lire le livre le prennent et nous prenons rendez-vous pour la prochaine séance qui aura lieu quinze jours plus tard. Si le livre me paraît difficile ou si la classe est faible, je propose des fiches de lecture qui aideront l'élève à tirer profit de la lecture.

La deuxième séance est consacrée au débat qui amène le groupe à dégager les principaux thèmes du livre. On a choisi auparavant un ou deux secrétaires de séance qui sont chargés de rendre compte du débat et un ou deux observateurs qui feront des remarques sur le déroulement de la discussion, les interventions, le comportement de chacun, prof compris. Ici je voudrais faire une remarque : ceux qui n'ont pas lu tout le livre, le font généralement après la discussion.

Nous entrons maintenant dans le cycle créatif où les élèves peuvent donner un prolongement à la lecture s'ils le souhaitent sous forme de texte libre, d'adaptations dialoguées, de bandes dessinées, de montages, d'exposés, de dessins, etc., qui sont présentés au cours de la troisième et quatrième séance.

Il arrive cependant qu'un livre s'impose à la classe autrement, parce que l'un d'entre eux l'a aimé et a « motivé » les autres. Après la discussion, ce sont alors les élèves qui cherchent le moyen de motiver une autre classe en faisant une exposition dans la bibliothèque par exemple, ou en faisant un montage. C'est là un travail très enrichissant que les élèves aiment faire.

Quelques exemples concrets :

**L'Assommoir** de Zola.

*Exposition* : Les Blanchisseuses de Degas (Les chefs-d'œuvre de l'art) - Une affiche de l'Assommoir de Toulouse-Lautrec (Le million) - Un portrait de Van Gogh (Les chefs-d'œuvre de l'art) - L'absinthe de Picasso (Les chefs-d'œuvre de l'art) - Deux gravures extraites d'un livre d'histoire - Un ouvrier 1970 - Un café - Un alambic - Le portrait de Zola.

*Lecture d'extraits* : Chapitre III, p. 75-76-77 (éd. de poche) - Chapitre IV, p. 128 : « Coupeau terminait alors... » à 133.

*Prolongements* : Dessins : La bataille au lavoir ; Gervaise attend Lantier - Montage : Quelques scènes adaptées et jouées par les élèves (entre autres la mort de Coupeau) - Des textes libres.

**Thérèse Desqueyroux** de F. Mauriac :

*Exposition* : La reproduction de la couverture du livre de poche. Des dates accompagnant les principaux romans de Mauriac. Quelques citations, notamment celle qui débute le livre.

*Bande magnétique* : Le concerto en la de Schumann - Le troisième mouvement de la *Fantaisie* en ut majeur opus 17 de Schuman - L'adaptation dialoguée du premier chapitre.

*Prolongements* : Dessins des portraits de Thérèse Desqueyroux - Texte libre : interview de Thérèse par un journaliste - Des textes sur la condition de la femme, sur le mariage - Présentation du livre par un groupe d'élèves.

**La Peste** de Camus.

*Exposition* : La peste - Des chiffres de victimes de la peste. Exemples : 1466 à Constantinople : 600 morts par jour ; 1894-1912, Inde : 11 000 000 de morts - La guerre - Quelques chiffres - La citation de Daniel Defoe - Livres écrits par Camus - Photo de Camus - B.T.2 - La couverture du livre de poche.

*Bande magnétique* : Les premières pages du livre lues par Camus - Camus parle de la composition de son livre *La peste*.

*Prolongements* : Quelques exposés.

Nous avons ainsi lu : *Au bonheur des dames* de Zola, *La grande maison* de Mohamed Diro, *La civilisation, ma mère* de Driss Chraïbi, *Le rouge et le noir* de Stendhal, *L'École des femmes* de Molière, *La planète des singes* de P. Boulle, *La condition humaine* d'A. Malraux, *Le nœud de vipères* de Mauriac, *Le petit chose* de Daudet, *Le fils du pauvre* de M. Ferraoun, *Vol de nuit* de Saint-Exupéry, *Elise ou la vraie vie* de Cl. Etcherelli. Mais ce qui m'intéresse, c'est que les élèves prennent goût à la

lecture et lisent davantage librement. Ils demandent souvent à rendre compte de leur lecture et nous réservons une heure de temps en temps à ces comptes rendus.

L. DENUÉL

## EXPERIENCE POUR LA PROMOTION DE LA LECTURE AU C.E.S. DE SAINTE-MAURE-DE-TOURAINÉ

### 1. OBJECTIF

Promouvoir la lecture :

— Apprendre à aimer à lire.

— Apprendre à mieux lire.

(Le mot lire étant pris dans le sens le plus large : lecture du livre mais aussi de l'image du tableau.)

### 2. DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

a) *Hypothèse de travail* :

1. Nous n'avons pas voulu inscrire à l'emploi du temps de nos classes une heure spécialement réservée à la « promotion de la lecture », persuadés que ce ne serait alors qu'artifice. Au contraire, nous avons voulu nous inscrire dans le mouvement de rénovation pédagogique que vit l'établissement :

— Au niveau des structures (travail en ateliers, l'après-midi) ;

— Au niveau des techniques pédagogiques libératrices de la personnalité de l'enfant, de son imagination créatrice ;

— Au niveau de l'esprit de la pédagogie ouverte sur la vie et sur les sollicitations de l'enfant, axée sur la motivation et sur la coopération du travail.

2. Nous n'avons pas voulu non plus restreindre la lecture au domaine strictement littéraire mais l'ouvrir à tous les domaines des préoccupations humaines (sciences, géographie, histoire, actualités, arts...). Aussi notre expérience s'est-elle axée sur le déchiffrement de documents relatifs à ces disciplines.

3. Nous n'avons pas enfin voulu réduire la lecture à la seule maîtrise du langage écrit mais nous avons voulu l'ouvrir aux œuvres iconiques (images, tableaux, photos, cinéma) ou musicales, en gardant toujours le souci de faire sentir la correspondance qu'il peut y avoir entre chacune de ces formes de messages.

Au cours de l'expérience, nous n'avons pas modifié nos hypothèses de travail ; nous avons seulement été parfois contraints pour des raisons matérielles (voir plus loin) de réduire nos tentatives (notamment en ce qui concerne le 3).

b) *Méthode employée* :

1. Elle se caractérise par le souci primordial de *la motivation du travail* : cette motivation repose surtout sur *la permanence des circuits de communication* que nous avons essayé d'instituer :

1. *Communication de l'élève avec le document* :

Nos élèves « manient » beaucoup l'expression libre et nous les invitons toujours à aller vers le livre ou le disque ou l'image pour confronter ce qu'ils ont écrit avec ce qu'ont écrit d'autres hommes.

S'ils sentent que le document est porteur des mêmes émotions, des mêmes joies, des mêmes peines, des mêmes aspirations ou le porteur d'échos contraires réconfortants et toniques, ils s'intéressent, cherchent, comparent, exercent leur esprit critique.

Par exemple, un texte sur la chasse conduira à *La gloire de mon père* ou à *Raboliot*, un autre sur le racisme à *Pleure ô pays bien aimé* ; *Dans la peau d'un noir* ; *La case de l'oncle Tom* ; *Black boy* et même à des revues de langue étrangère (américaines par exemple) ; un autre enfin sur la nature conduira à la lecture de revues scientifiques sur la protection de la nature, etc.

Il est évident que ce processus suppose un climat de travail chaleureux, un respect de l'adulte pour la pensée de l'enfant, une disponibilité et une sollicitude aussi.

2. *Communication de l'élève avec d'autres élèves à propos du livre :*

a) Nos élèves ont le loisir de présenter oralement les livres qu'ils lisent. Ils le font à deux ou trois, sélectionnant les passages clefs, réécrivant les textes de liaison, dégagant la structure de l'œuvre par un schéma, faisant part de leurs réflexions critiques, engageant enfin le débat avec leurs camarades.

Ils proposent enfin le livre à leurs camarades pour une lecture complète.

b) Nos classes connaissent aussi la correspondance scolaire. Elles échangent avec d'autres classes d'établissements de France (un ou deux) des textes spontanés, des comptes rendus de débats ou d'enquêtes, des interviews, des recherches à partir de documents, des montages audio-visuels.

Elles échangent aussi des présentations écrites de livres (schéma, fiche d'analyse et de synthèse, critiques). Les correspondants lisent le livre, en font autant et comparent avec le travail reçu. Ainsi s'instaure un dialogue fructueux.

c) Grâce à l'organisation en ateliers de notre établissement, les élèves viennent en petits groupes ou individuellement, au sein de l'atelier théâtre-poésie, travailler un poème, un acte ou un chapitre d'une œuvre en portant leurs efforts sur l'animation (mime, chœur parlé à une ou plusieurs voix - accompagnement musical ou pictural, théâtre d'ombres).

Ce travail d'équipe est ensuite présenté à la classe et critiqué.

3. *Communication entre le monde d'aujourd'hui et le monde d'hier, entre une technique d'expression et une autre vers la culture qui appelle et apprivoise le document.*

a) Nous nous efforçons de beaucoup sortir du cadre étroit de la classe et de l'école pour découvrir et pénétrer le milieu. Nous faisons des interviews, des reportages, des enquêtes et au retour, les élèves éprouvent le besoin d'approfondir, de compléter, de lire.

*Par exemple :*

— Une visite d'un *supermarché* a conduit à deux études parallèles avec lectures de journaux, diapositives, tableaux chiffrés, et livres sur la publicité et l'évolution du commerce (classe de 4e et 3e).

— Une *promenade dans la vallée de l'Indre* à Saché a conduit à la lecture du *Lys dans la vallée*, d'*Eugénie Grandet* et à découvrir Balzac.

— Une *interview d'un aveugle* (suscitée par un texte libre, lui-même né d'une émission de télévision), conduit à la lecture de récits autobiographiques d'handicapés (cf. *Au-delà de la nuit*), *Symphonie pastorale* de Gide et à des recherches sur le Braille (classe de 6e).

— Une *sortie dans la région du Grand Pressigny* (classe de 6e) amène à la lecture de livres très spécialisés sur la préhistoire (Alimen) et à la guerre du feu de J. Rosny Aîné.

b) Nous habituons aussi les élèves à rapprocher des techniques d'expression des types de messages différents et à sentir que ce sont tous des voies possibles pour communiquer.

*Par exemple :*

— On présente un poème d'Aragon sur une musique de Debussy et des tableaux de Monet ou Renoir en contrepoint.

— On transpose une fable de La Fontaine en bande dessinée ou en montage diapositives dessinées ou en théâtre d'ombres et mimes.

— On utilise l'adaptation cinématographique d'une œuvre pour aborder le livre.

1. *Le lys dans la vallée* : fabrication d'un livret avec découpage du livre et photos du film télévisé.

2. *Vipère au poing* : enregistrement magnétoscopique et comparaison entre le livre et son adaptation.

II. *Ce travail suppose des outils et une organisation pédagogique souple.*

1. *Des outils :*

— Fiche-guide, sorte de canevas adaptable à tout ouvrage pour présentation orale ou écrite.

— *Fiches d'analyse et de synthèse* sur un roman.

— *Fiches pour montages-lectures.*

— Des B.T.2 littéraires, des B.T. sonores littéraires pour approcher un auteur (G. Sand, Ronsard, Chateaubriand, Giono, Flaubert...).

— *Des fichiers thématiques* avec références bibliographiques.

— *Les livres que la bibliothèque de Tours* met à notre disposition trois après-midi par semaine (avec le concours d'un documentaliste) sur les thèmes d'étude retenus par les élèves.

2. *Une organisation pédagogique souple.*

— *Dans l'emploi du temps de la classe elle-même :*

— Les heures de lecture suivie et dirigée sont utilisées quand le besoin s'en fait sentir, pour présenter des livres ou des recherches.

— L'étude des œuvres classiques du programme est bloquée sur une semaine ou deux, à raison de l'heure de français quotidienne afin de morceler au minimum la lecture et de capter au maximum l'intérêt.

— *Dans le C.E.S. lui-même :* L'organisation en tiers-temps avec des ateliers libres chaque après-midi où les élèves peuvent choisir d'aller selon leurs motivations permet le travail de création ou de recherche individuellement ou par équipes.

Insistons sur :

— *L'atelier théâtre-poésie* où se mettent au point les animations autour d'un fragment d'œuvres (cf. I, 3, b) ;

— *L'atelier documentation* avec le concours de la bibliothèque municipale de Tours. Là, pendant une heure trente, des groupes étudient à partir d'une importante bibliographie le sujet qui les intéresse, préparent un compte rendu écrit et un exposé oral pour la classe entière. Ils apprennent là à consulter des documents, à tirer et analyser des informations, à en faire une synthèse ; il leur faut consulter un chapitre de tel ouvrage, deux de tel autre (science, histoire, géographie, littérature).

— *L'atelier d'imprimerie* où les élèves viennent imprimer et illustrer certains de leurs travaux pour faire un journal qui sera ensuite diffusé autour d'eux (tirage 200 exemplaires, parution semestrielle).

III. *Difficultés rencontrées.*

a) Par les maîtres :

Les difficultés sont réduites par trois adjuvants :

— L'existence d'une équipe pédagogique unie et « créatrice » ;

— Les structures souples de l'établissement organisé en ateliers ;

— Les initiatives de l'inspection académique avec le concours du musée et du théâtre.

Toutefois, nous pouvons en dégager trois sortes :

1. *Les locaux sont réduits et mal adaptés à un travail d'animation* (dramatique, audio-visuelle), à un travail de recherche individuelle ou par équipe, à une lecture suivie et efficace (absence de salle de lecture ou de bibliothèque).

Il manque une banque de documents à notre portée immédiate (livres, diapositives, disques, films).

2. *Nous sommes prisonniers du temps :*

— *Etroitesse des horaires*, notamment en sciences naturelles où les deux heures hebdomadaires sont largement utilisées pour l'observation et l'expérimentation au détriment de la documentation, qui ne peut venir qu'après, bien sûr.

— *Difficulté pour réunir l'équipe pédagogique* et assurer une coordination.

— *Manque de temps pour la tâche gigantesque de la fabrication des outils :*

\* *Fiches d'analyse ou de synthèse d'œuvres* (il en faut une par œuvre).

\* *Fichiers thématiques de documentation.*

Il faudrait une commission nationale de travail à cette tâche.

3. *Nous ne sommes pas toujours assez disponibles pour l'élève en travail individuel ou de groupe :* Pour qu'un élève apprenne à pénétrer un document, il faudrait pouvoir être près de lui et l'aider souvent et parfois durant de longues heures, surtout chez les moins doués ; or, lorsqu'ils sont 25 (ou même 15 en atelier tiers-temps) c'est difficile de pouvoir être disponible pour tous.

b) *Par les élèves :*

1. La difficulté majeure réside dans la nature de la documentation que l'on peut offrir à des enfants et des adolescents.

En dehors de la littérature (que l'on peut adapter à l'âge) il est très difficile d'apporter des documents facilement abordables en science, histoire, géographie, phénomènes sociaux ou humains. A part les B.T. (Ed. C.E.L., Cannes), c'est bien ardu (par exemple, nous avons eu une abondante documentation apportée par la bibliothèque de Tours sur la préhistoire — environ 20 ouvrages —, et seuls deux pouvaient être lus par des 6e).

2. En corollaire, les élèves souhaiteraient des maîtres plus disponibles encore, justement parce que la documentation est difficile.

3. Les élèves ont aussi du mal à apprivoiser la lecture à cause :

— Des sollicitations de l'environnement : télévision notamment ;

— De la vieille habitude des parents qui leur répètent souvent que lire, c'est perdre son temps et qu'il vaut mieux faire un devoir ou annoncer une leçon par cœur.

c) *Pour élèves et maîtres :* Il reste une difficulté à ne pas esquiver dans notre travail, c'est celle de faire durer l'harmonieux mariage du « apprendre à lire » et du « aimer lire », le premier pouvant facilement tuer le second ou le second empêcher le premier. C'est tout le problème des motivations : Quand doit-on empêcher de lire un « Club des cinq » ou un « Alice » qui plaît beaucoup pour un Colette ou un Pagnol ? Quand doit-on exiger une fiche de synthèse plus approfondie nécessitant une seconde lecture ?... Et la bande dessinée ? Et l'illustré ? C'est tout le problème aussi de la connaissance profonde de l'enfant et de ses appétits vrais que seule peut-être une pédagogie très ouverte, qui favorise, accueille et accepte l'expression libre, peut permettre.

### 3. ASSISTANCE TECHNIQUE ET CONTROLES

— Nous avons bénéficié d'une documentaliste trois après-midi par semaine, offerte par la bibliothèque de

Tours. Elle nous a apporté avec beaucoup de disponibilité les documents demandés, sans toutefois nous apporter peut-être une assistance pédagogique efficace.

— Nous avons eu à plusieurs reprises la visite de Monsieur l'Inspecteur d'Académie dont les conseils et les suggestions furent très enrichissants.

### 4. RESULTATS

La lecture reste le domaine bien secret de celui qui la vit et il est bien difficile d'apprécier autrement que par des résultats qualitatifs.

a) *Qualitatifs.*

Les réflexions qui vont suivre sont forcément subjectives puisque nous sommes au cœur de l'expérience. Toutefois, nous pouvons relever :

— *Que les classes aiment les présentations de livres* (montages lectures) ou de fragments (animation dramatique) *et des groupes* font spontanément des recherches de chœur ou d'accompagnement gestuel ou pictural à propos d'un texte qui leur plaît.

— *Que les classes sont vivantes* et savent débattre sérieusement de leurs réactions et de leurs opinions avec esprit critique.

— *Que ceux qui n'aimaient pas lire y viennent à la faveur du choc* apporté par un montage qui leur révèle une œuvre, ou à la faveur d'une envie de présenter un travail ou sous la sollicitation d'un correspondant.

— *Que l'expression écrite et les références culturelles s'améliorent :* souvent les élèves font référence à un livre qu'ils ont lu dans leurs interventions orales à propos d'une idée ou d'une émotion suscitée par un texte libre ou une interview.

— *Que la qualité de la lecture (à haute voix) s'améliore* et que les élèves sentent mieux une œuvre.

*Nota :* Ce sont des résultats globaux. Il est évident que chez certains enfants, les progrès sont encore limités et qu'il faudra bien de la patience et du temps !

b) *Quantitatifs.*

— *L'atelier théâtre-poésie* (qui est un atelier libre, où les enfants ne sont pas « forcés » d'aller) est un atelier régulièrement fréquenté (moyenne 20 élèves par séance).

Sondage effectué le 1er juin 1971 :

	6e C eff. 25	6e D eff. 25	4e A eff. 24
Nombre d'élèves lisant plus depuis le début de l'expérience .....	16	21	18
Lisent 1 livre par mois en moyenne.....	10	7	18
Lisent 2 livres par mois en moyenne.....	5	4	8
Lisent plus de 2 livres.....	18	5	3
Lisent plus de 10 livres par mois.....	5	/	/
Attribuent cette différence :			
A fiches de lecture .....	5	3	1
A présentation de livres.....	16	21	18
A méthode de travail .....	14	9	10
A atelier documentation.....	6	6	13
A l'augmentation de leur âge donc de leur faculté de compréhension .....	/	/	7

M. AGUILLON

# QUELLES TRACES RESTENT ?

— C'est un problème. Je suis opposé à la rédaction obligatoire d'une fiche après lecture car c'est transformer en un exercice pénible la découverte d'un livre, et au-delà, la rencontre avec un homme. Mettriez-vous en fiche vos amis ? Cependant, «victime» peut-être de tout un héritage, j'accepte mal qu'il ne reste rien de tangible du travail effectué en commun ; pourtant les quelques synthèses rédigées parfois en commun ne me satisfont guère car je ne suis pas sûr qu'elles apportent beaucoup à mes élèves. Et puis, les véritables traces sont surtout intérieures et relèvent de la construction d'une personnalité. Comment les mesurer puisque la mode est aux mesures qui donnent aux phénomènes humains et à la pédagogie l'illusion d'être scientifique ? Tout au plus, puis-je croire l'un ou l'autre qui, comme cette élève actuellement en 1re F où les horaires démentiels et les habitudes relèguent la lecture au rang d'activité de luxe, me dit : «*Je n'ai rien lu cette année. Pas envie ; pas le temps. Mais ce qu'on a lu l'an dernier, ça reste ; y compris L'Ecole des femmes.*» Certes, on peut tenter d'évaluer l'influence de la lecture au niveau de la pensée, voire de l'acquisition d'un style. C'est particulièrement sensible au niveau de la poésie (1).

En fin de troisième, un contrôle des fiches de bibliothèque a fait apparaître un pourcentage de lecture très satisfaisant, à quelques exceptions près (surtout des

garçons). A défaut de chiffres que j'avoue ne pas avoir enregistrés, je peux donner quelques réactions d'élèves lors du bilan de fin d'année : 9 sur 10 constataient qu'ils avaient davantage lu et notaient «*les discussions en classe m'ont poussée à lire pour me documenter, approfondir mes idées sur la drogue, les jeunes, l'adolescence, etc.*» ou «*les titres des livres que vous donniez en classe, ou que des camarades signalaient m'ont poussé à lire ; je savais quoi choisir...*». Débats, montages de textes, discussions après un texte libre sont aussi cités comme des incitateurs à la lecture. Bon nombre d'élèves constatent aussi une modification de leur façon de lire : «*quand je lis un roman, je ne me contente pas de le lire, j'essaie d'analyser davantage les problèmes posés*», «*je lis moins vite, je réfléchis plus*», «*avant, je mettais au moins deux mois pour lire un livre et je me forçais... maintenant je lis plus vite et moins en surface*». On peut accorder l'importance qu'on veut à ces réactions. Il convient néanmoins de remarquer que le regret maintes fois formulé portait sur le trop petit nombre d'ouvrages étudiés en commun (neuf), ce qui constitue au moins une indication. (C. Charbonnier).

— Les montages au magnétophone, pour les correspondants, constituent une démarche intéressante, enrichissante et dont il reste quelque chose.

(1) Voir la contribution «Lecture et création».

## LECTURE ET CREATION

Texte 1 :

*DIALOGUES DE SOURDS*

*La main tendue demeure*

*Un répons unilatéral*

*Il est seul depuis longtemps*

*Et sans doute, il restera seul*

*Son voisin de palier pourtant*

*Suit le même chemin creusé d'ornières*

*Son voisin de palier aussi*

*Est un cri sourd qui n'obtient pas d'échos*

*Tous deux redoutent le silence*

*Et tous deux souffrent en silence*

*Ils sont seuls dans la même nuit*

*Et pleurent pour la même cause*

*Paul Eluard Paul Eluard*

*Ta foule n'est pas réunie*

*Un à un*

*Et tous ensemble*

*Nous incendierons les ténèbres*

*Nous sortirons les portes de leurs gonds*

*Nous délivrerons les tyrans*

*de la folie qui les consume*

*Et les mères deviendront des enfants*

*Et les enfants parleront leur langage*

*Nous exhumons tous ceux qui moururent*

*Prisonniers de leur vérité*

*J'en fais serment au nom de ma révolte*

*Pour toi je fais serment de liberté*

*Paul Eluard Paul Eluard*

*Ta liberté sera conquise*

Catherine, 1er juin 71

Texte 2 :

«Te voir au cœur du désarroi pour chasser les mauvais frères.»

Aragon

*Le roman inachevé*

*Un seul geste du cœur, un geste de la main*

*Un seul geste de toi m'a montré le chemin*

*Tu es venu, depuis je souris à demain*

*Tu as su tarir sur mes lèvres le blasphème*

*Tu as fait se résoudre en clarté l'anathème*

*Qui pesait sur moi. Tu m'as rendue à moi-même.*

*Je t'aimerais d'amour si tu n'étais mon frère*

*Tu m'as reconvertie à la vie à la terre*

*Et tout ce que tu dis rejaillit en lumière.*

Catherine, 1re

17-12-1971

Il faut relire P. Eluard et particulièrement celui de *Le Phénix*, de *Poèmes politiques* ou de *Poésie et vérité* 42 pour s'apercevoir que Catherine lui doit beaucoup.

Là où Catherine s'achemine vers une création authentique, c'est quand elle est consciente de «filiation spirituelle» et qu'elle en tire une leçon de vie. Pour elle et elle en a pris conscience grâce à Eluard, la seule lutte valable est celle du bonheur, de la liberté, de cette lumière ayant banni les ténèbres dont parle si souvent P. Eluard.

Pour Catherine encore, la lecture d'un poème du *Roman inachevé* d'Aragon l'a aidée à vaincre ses ténèbres intérieures, que les poèmes précédents ont fait connaître à ceux qui les ont lus, ou entendus (mais qu'il n'est pas pensable de publier par respect de l'adolescente) et à prendre doublement conscience d'elle-même et de

l'apport, dans sa vie, des êtres qui la côtoient. Là aussi, cette prise de conscience a favorisé la **création**.

Texte 3 :

### BIPEDE

Avant,  
Il y a très longtemps,  
Un quadrupède est devenu bipède,  
Le bipède est devenu homme ?  
L'homme est devenu savant,  
Le savant qui devient bête.  
Que de temps pour si peu de choses.  
Et maintenant ?  
Maintenant, ça fait quatre milliards d'hommes  
Qui vivent sur la Terre.  
Avec huit cent millions d'entre eux qui ont faim  
Huit cent millions d'hommes qui sont si pauvres  
Qu'il faut le cacher.  
Un million qui sont trop riches pour ne pas le montrer.  
Cent cinquante hommes d'Etat  
Qui pratiquent la politique de l'autruche,  
Cent fois plus d'autruches qui se demandent ce qu'elles  
Font là.  
Trois puissances qui essayent de se faire peur.  
Trois puissances qui jouent avec la peur du monde,  
Un monde qui ne tourne plus très rond.  
Et puis il y a aussi :  
Ceux qui meurent pour qu'on respecte leur patrie,  
La patrie qui tue les siens pour qu'on la respecte,  
Ceux qui commandent,  
Ceux qui n'obéissent pas,  
Ceux qui aiment la paix et la souhaitent,  
Ceux qui font la guerre et ne la souhaitent plus,  
Ceux qui souffrent,  
Et qui savent.  
Ceux qui s'amuse  
Et ne veulent pas savoir,  
Ceux qui croient,  
Ceux qui ne croient plus,  
Ceux qui espèrent,  
Ceux qui n'espèrent plus,  
Et il y a encore les poètes, les rêveurs,  
Tous ceux qui imaginent un monde meilleur ;  
Tous ceux qui aiment les hommes,  
Tous ceux qui aiment la Terre,  
Ceux-là qui doivent se taire.  
Parce qu'il ne faut pas parler,  
Ceux-là qui doivent écouter,  
Parce qu'il ne faut plus regarder.  
Mais demain...  
Plus rien de tout cela !  
Seulement toi...  
Moi...  
Eux...  
Et puis plus rien  
Plus rien  
Que le néant  
Avec l'ombre immense de l'éternel recommencement.

Emmanuel, 2e C  
juin 1972

Texte 4 :

### LA TETE A L'ENVERS

J'ai vu un docteur  
sur un brancard porté par ses clients.  
J'ai vu des gendarmes  
en prison.  
J'ai vu un sinistré  
sauver un pompier.  
J'ai vu un coiffeur  
avec une perruque.  
J'ai vu l'agriculteur  
tirer la charrue.

J'ai vu un mort  
creuser sa tombe,  
pendant que le sacristain sonnait les cloches  
au curé.

J'ai vu un Russe  
saoûlé comme un Polonais.

J'ai vu des corbeaux  
voler les pattes en l'air  
pour ne pas voir la misère qu'il y avait en bas.

Marc, 5e  
mars 1972

Dans un autre domaine de la sensibilité (textes 3 et 4) et à deux niveaux différents, Prévert, la lecture des poèmes de Prévert a fourni un mode d'expression à la révolte lucide d'Emmanuel, à l'œil critique devant le monde et la société de Marc. Ces textes comme la poésie de Prévert sont plus qu'un jeu.

Bien entendu, la dette de Marc et d'Emmanuel à Prévert n'est pas mesurable... Quels poèmes de Prévert ont suscité plus que d'autres cette création ? Quelle est la part de la création personnelle et de l'apport de Prévert ? Autant de questions pour moi oiseuses... Une personnalité, ses acquis, son avenir : choses difficilement mesurables !

Qu'il y ait des auteurs, des œuvres, des lectures, des journaux qui favorisent plus la synthèse personnelle, le jugement critique, la réflexion, la création que d'autres, quoi d'étonnant ?

C'est donc volontairement que, dans la bibliothèque de classe (ou sur les panneaux d'information) se trouvent plutôt des auteurs comme Eluard, Aragon, Camus, B. Vian (liste non limitative !) et des ouvrages très proches des questions qui se posent au niveau des adolescents (*Vipère au poing*, *Journal d'Anne Franck*, entre bien d'autres). Parmi les textes lus en classe (une heure par semaine), parmi la documentation que j'apporte à la classe sur des problèmes de « civilisation » contemporains, il y a bien souvent des articles du *Monde*, ou de quotidiens, d'hebdomadaires aussi, des extraits photocopiés. Il y a aussi eu des tentatives pour constituer un fichier de documentation composé d'articles de journaux, de coupures de presse.

**Vers l'expression authentique, personnelle :** Le texte de Catherine (texte 1) que je trouve personnellement très beau est très révélateur de ce qu'est la **démarche du créateur**. Elle passe par plusieurs stades, qui ont été pour Catherine :

1. Le stade de l'imitation, du plagiat, plus ou moins conscient.
2. Celui de « l'inspiration ». Le texte d'auteur est alors un modèle, une source d'inspiration parmi bien d'autres en général, c'est plus la **structure de l'expression** que l'expression elle-même, le **mode d'expression** que le thème qui est repris : ceci confirme bien que c'est d'une incitation à l'expression, de la découverte de moyens d'expression que les adolescents ont besoin, pour exprimer ce qu'ils avaient déjà en eux.
3. Le stade de la création authentique et personnelle auquel on accède plus rarement, les adultes comme les adolescents.

Pour beaucoup d'écrivains, il y a eu évolution dans le sens indiqué ci-dessus et même bien souvent, dialogue, va et vient entre le stade 2 et le stade 3.

Ce qui est plus intéressant dans ce texte, c'est la démarche de Catherine qui reconnaît consciemment ce qu'elle doit à son modèle (même remarque sur le texte précédé de l'épigraphe : un vers d'Aragon) et qui instaure entre elle et Eluard un **dialogue commencé lors de la lecture et poursuivi dans la création...** On sent ainsi que ce dialogue se poursuivra, dans la vie et dans l'action.

Enfin, autre exemple : à un niveau moins élaboré, encore très proche du stade 1 ou à mi-chemin entre les stades 1 et 2, une adolescente de 3e a rédigé un poème après lecture du poème de Desnos intitulé par l'éditeur *Le dernier poème* (Domaine public - N.R.F. ou collection «Poètes d'aujourd'hui» : Desnos).

*J'AI TANT AIME*

*J'ai tant aimé*

*J'ai tant fait pour toi*

*Mais j'ai trop marché, trop parlé*

*Toute ma vie je t'ai aimé*

*Fort, très fort, trop fort*

*Mais mon amour pour toi est mort*

*J'ai tant aimé que je ne veux plus vivre*

*Cet amour était tout pour moi*

*Je ne peux plus t'en parler*

*Ma vie n'a aucun sens*

*Je ne suis devenue qu'une ombre*

*Une ombre qui te suit*

*Une ombre amoureuse*

*Une ombre silencieuse*

*Qui souffre dans la nuit.*

Agnès, 3e  
15-3-1971

Si je cite ce texte de moindre valeur, c'est pour faire apprécier :

1. La possibilité du cheminement ;
2. La réalité très aidante de ce recours aux modes d'expression et structures proposés par l'écrivain. (Cette expérience a été vécue en 3e. Il s'agit d'une des techniques de déblocage et de l'expression d'incitation à l'expression libre.) (1)

Il est évident, d'après son contenu, que ce texte n'est encore qu'une expression brute d'un sentiment, d'une sensibilité peu consciente et qu'il y a encore loin de ce stade au stade de réflexion lucide, d'expression vraiment constructive de la personnalité. Quand nous incitons à l'expression libre, nous devons toujours être conscients de ce problème : nous devons favoriser, bien plus encore que l'expression, le cheminement, la formation de la personnalité.

**Lecture, création et vie :** Car c'est une caractéristique de la création et de la lecture, que l'une et l'autre, l'une par l'autre, aboutissent en fin de compte à la vie, à une manière de vivre, à une aptitude à vivre.

Evidemment, l'expression libre, le climat, dans lequel vit la classe Freinet, favorisent un certain type de création plus que d'autres. C'est-à-dire une ouverture sur la vie plutôt qu'un isolement, un retrait du monde.

Les lectures que je propose aussi !

**La linguistique et nous :** Ce que nous devons aux découvertes de la linguistique moderne qui ont évolué dans le même sens que nous, c'est la reconnaissance

d'une évolution vers l'expression authentique en trois stades et le rôle que peut jouer le modèle choisi (poète, écrivain...). Ce que je refuse, c'est la conception d'une certaine linguistique qui prétend faire passer arbitrairement les moyens d'expression et leur acquisition (type grammaire structurale) fondée sur des exercices de substitution ou de répétition, entre autres, avant l'expression libre. On oublie allègrement l'importance de la motivation dans l'expression... de la vie, en somme... de la personnalité individuelle...

Mais ce n'est là que la méthode scolastique d'une certaine «linguistique» qui s'est fourvoyée dans la scolastique et le dogmatisme...

Il faut savoir que la vraie linguistique affirme en réalité des thèses bien plus proches des nôtres.

**La part du maître :** Nous avons à prendre conscience de notre responsabilité d'éducateur, à plusieurs niveaux :

- Dans le choix de lectures que nous offrons aux enfants ;
- Dans l'aide et le dialogue que nous instaurons au cours des lectures individuelles.

A travers les lectures collectives ou individuelles, ce à quoi nous devons être attentifs, c'est beaucoup plus à la formation, aux tâtonnements d'une personnalité «naissante» qu'au sérieux ou à l'attention prodiguée à la lecture elle-même.

**Nous devons être conscients** (et cela se rattache aux «problèmes» de l'expression libre) du véritable «bouleversement» causé par telle ou telle lecture sur l'individu, en être conscient et averti, aider autant que possible à dépasser ce stade de bouillonnement intérieur vers celui d'une personnalité mûre et plus stable (*D. Morgen*).

— Moi ce qui me semble primordial, c'est l'expression, la création et c'est d'abord au déblocage de l'expression que je m'attache. A partir du moment où ce déblocage a eu lieu, la lecture se fait. Je pense à Caroline qui a mordu assez vite à l'expression libre : vers le mois de décembre elle a écrit pour la première fois des poèmes et c'est immédiatement après qu'elle a pris goût à la lecture (je l'ai vérifié en revoyant ses bilans de travail), et elle s'est mise à «dévorer» des poèmes. Toutes ces dernières années je me suis contenté de cette démarche naturelle. Bien sûr il y a ceux que je n'arrive pas à «débloquer» et qui ne lisent pas, c'est vrai... Je ne sais pas trop quoi faire (*X*).

— J'ai eu des élèves qui se sont mis à dévorer à partir des *Gerbes*, de journaux d'adolescents que j'avais mis à leur disposition et qui étaient très réticents devant les livres, les ouvrages écrits par des auteurs, tout ce qui était édité officiellement... (*Jacques Brunet*).

(1) Voir *Dossier pédagogique* I.C.E.M. n° 81 : «Incitation à l'expression au second degré».

## LES PROGRAMMES ET LES INSTRUCTIONS

«Si nous voulons que les élèves tirent un bénéfice plus direct de leurs lectures, il faut revoir la forme du programme scolaire en général... Nous sous-estimons l'intelligence et les capacités de nos enfants. L'étape la plus importante à franchir est d'intéresser les élèves aux véritables problèmes de la vie, plutôt que de suivre le programme fade et monotone qu'ils trouvent dans la plupart des écoles.»

M. MERITT  
professeur à «L'université ouverte» anglaise  
colloque «Lecture et pédagogie» de Tours, déc. 1972

«La motivation joue un rôle capital dans les progrès de la lecture : l'enfant ou l'adulte lisent mal parce qu'ils n'ont pas trouvé de plaisir dans la lecture.»

Guy HERZLICH  
*Le Monde*, 20-12-1972  
compte rendu du colloque «Lecture et pédagogie»

Une bonne analyse des différentes instructions officielles concernant la lecture est faite par André Mareuil dans *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*. Même si on peut trouver que l'auteur ne va pas jusqu'au bout de son

raisonnement et manque de hardiesse dans l'évocation des solutions envisageables, on peut s'y reporter utilement. «*Formalisme... qui empêche une prise de conscience personnelle des grandes œuvres, encyclopédisme, refus de participer aux courants nouveaux... Maintien sur des positions anachroniques...*» Tout ce que disent les mouvements d'éducation nouvelle s'y trouve. Inutile de revenir sur la prouesse qui doit consister à intéresser des élèves de quatrième vivant dans les immeubles des grandes villes à *La mare au diable*. Et pourquoi persister à garder pour le niveau de cinquième *Les lettres de mon moulin* ? Leur humour les rend tout à fait accessibles aux sixième et la brièveté de chaque nouvelle pourrait être un atout important pour inciter les piètres lecteurs à s'aventurer, par une pédagogie de la réussite, vers des ouvrages plus longs et plus denses. On pourrait multiplier les exemples... Sans prêcher la modernité à tout prix, on est bien forcé de constater que, par excessif souci de *culture humaniste*, non seulement les instructions de français ignorent toute une partie de la littérature (science-fiction par exemple), mais encore conduisent à des hérésies pédagogiques et à un échec flagrant au niveau de la lecture. Ne pourrait-on pas considérer enfin les

enseignants comme des adultes et leur laisser la responsabilité de choisir avec leurs élèves les œuvres à étudier, au lieu de leur infliger toujours la même liste de titres dont on se demande parfois si quelqu'un croit encore à son utilité, mais qui, de par son existence, sert de force de dissuasion.

Enfin, cette attitude — qu'on ne retrouve pas dans l'enseignement du français à l'étranger — qui consiste à privilégier au niveau de la lecture les œuvres du passé, ne conduit-elle pas à proposer trop souvent à des adolescents de 14, 15, 16 ans des œuvres qui n'éveillent en eux aucune résonance. Dans le meilleur des cas, ils s'ennuient poliment, dans le pire, ils se détournent de la culture, écœurés, pour se complaire dans le policier médiocre ou l'illustré. Si on inversait un peu les démarches, si on acceptait une pluralité de cheminements, si on interrogeait les œuvres du passé en fonction et à partir des préoccupations des adolescents, si au «*rituel littéraire et culturel*» aux connotations religieuses on substituait un dialogue authentique, ne réconcilierait-on pas les adolescents avec une partie de cet héritage culturel, celle dont ils auront besoin pour vivre mieux demain ?

## EXIGER DES CONDITIONS DE TRAVAIL DECENTES

- Est-il normal que les dotations de l'Etat en faveur des bibliothèques scolaires ressemblent, quand elles existent, à un paquet d'invendus et soient sans rapport avec les intérêts des adolescents de cet âge ?
- Est-il normal qu'on refuse le budget établi par le conseil d'administration d'un C.E.S. parce que ses membres ont créé un poste spécial «*dépenses bibliothèque-documentation*» (3 000 F)... et qu'on exige que cet argent soit pris sur les crédits d'enseignement, par ailleurs fort minces ?
- Est-il normal qu'un crédit soit prévu pour l'achat de manuels scolaires et rien pour l'achat de livres de bibliothèque ?
- Est-il acceptable que bon nombre de bibliothèques soient financées par des cotisations d'élèves, de parents ou des subventions des municipalités ?
- Est-il normal que dans un établissement scolaire, on place la salle de bibliothèque ou le service de documentation à peu près n'importe où (tout dépend des besoins en salle)...
- Dans beaucoup d'établissements il y a des surveillants, des agents, des profs, etc., mais **pas de bibliothécaire, pas toujours de documentaliste**. Est-ce normal ? Voulu ?
- Est-il normal que les documentalistes n'aient pas de statut, ce qui risque de les rendre taillables et corvéables à merci ?
- Pourquoi tant de chefs d'établissements considèrent-ils service de documentation et bibliothèque comme les cinquième et sixième roues du char éducatif ? Ils sont pourtant sérieux et compétents... Alors ?

L'idéal serait un centre documentaire vaste et accueillant auquel serait adjoint ou intégré une bibliothèque. Et l'ensemble serait ouvert en permanence, c'est-à-dire aussi pendant les inter-classes, entre 12 et 14 heures...

Il faut se battre :

- Pour que chaque établissement secondaire dispose

de cet outil de travail essentiel ;

- Pour que des moyens de fonctionnement décents lui soient accordés ;
- Pour que le personnel qui gère ces centres dispose enfin d'un statut, ce qui lui permettrait peut-être d'envisager avec plus de sérénité une action d'envergure et à long terme.

Mais cela ne suffit pas... Certains établissements scolaires expérimentaux disposent de moyens exceptionnels tant en crédits qu'en personnel... Et pourtant le centre documentaire reste sous-utilisé... Il faudrait peut-être réexaminer l'attitude du prof vis-à-vis de la bibliothèque et du centre documentaire... Si l'on veut que les adolescents prennent le goût de lire, de chercher des documents, il faut **intégrer** ces outils dans notre pratique quotidienne et non plus les considérer comme des adjouvants auxquels on renvoie les élèves uniquement quand nous sommes à bout d'imagination, en désespoir de cause...

Mais ce qui est essentiel, en définitive, c'est que la **place des élèves** soit clairement **définie**. Il faut que le centre documentaire et la bibliothèque soient **au service des élèves**... Ce n'est pas toujours le cas. L'exiguïté des locaux, un manque d'imagination, le désir de préserver sa tranquillité, une bureaucratie envahissante, les problèmes de discipline... servent de prétextes à transformer trop souvent les centres documentaires et les bibliothèques en temples silencieux où naviguent quelques heureux élus mais dont le commun des élèves ignore l'existence... Peu importants les fiches, les risques de vol (qui ne seront peut-être fréquents qu'autant que les élèves considéreront ce lieu comme étranger), le centre documentaire et la bibliothèque doivent devenir des lieux où l'on a plaisir à aller, où l'on a l'occasion de rencontres chaleureuses non seulement avec ceux qui ont écrit les livres mais avec ceux qui **animent** (et non pas seulement gèrent) ces services (1).

(1) Voir dans *L'Éducateur* n° 13 du 15-3-73 : «*Une documentaliste, à quoi ça sert ?*».

# DES TITRES

## Classe de 6e et 5e :

*Le secret de Satoru*, D. Wollheim (Hatier-Rageot).  
*Contes du chat perché*, M. Aymé.  
*Poils de Carotte*, J. Renard.  
*Le pays où l'on n'arrive jamais*, A. Dhôtel.  
*Poèmes*, C. Roy (Poésie/Gallimard).  
*Contes*, G. de Maupassant  
*Le petit prince*, A. de Saint-Exupéry.  
*Auteurs en herbe* (Bibl. Verte).  
*Victoire au Mans*, B. Clavel.  
*Les bottes de sept lieues*, M. Aymé.  
*L'enfant noir*, C. Laye.  
*Tu ne tueras point*, A. Reboul (Bibl. Verte).  
*Le petit chose*, A. Daudet.  
*Dauphin mon cousin*, R. Sténuet.  
*Trois hommes dans un bateau*, J.K. Jérôme.  
*Moby Dick*, M. Melville.  
*Kon-Tiki*.  
*Jean le Bleu*, J. Giono.  
*La guerre des boutons*, L. Pergaud.  
*Le vieil homme et la mer*, Hemingway.  
*Le chat de Simulombula*, J. Held (Harlan Quist).  
*Tistou les pouces verts*, M. Druon (Rouge et Or).  
La trilogie des *Souvenirs d'enfance*, M. Pagnol (Poche).  
*Tom Sawyer*, M. Twain.  
*Huckleberry Finn*, M. Twain.  
*L'enfant de la haute mer*, J. Supervielle (1000 Soleils).  
*Jean de Florette*, M. Pagnol.  
*Treize à la douzaine*, E. et F. Gilbreth (J'ai lu).  
*La terre des autres*, M. Grimaud (Les chemins de l'amitié).  
*Le petit âne blanc*, J. Kessel (1000 soleils).

## Niveau 4e, 3e, 2e et après...

*Le cœur sous la cendre*, P. Pelot (Les chemins de l'amitié).  
*La cicatrice*, B. Lowery (J'ai lu).  
*Les petits enfants du siècle*, C. Rochefort (Poche).  
*Des fleurs pour Algernon*, D. Keyes (J'ai lu).  
*Les choses*, Perec (J'ai lu).  
*Les temps maudits*, London (10-18).  
*Le talon de fer*, London (10-18).  
*Malataverne*, B. Clavel (J'ai lu).  
*L'astragale*, A. Sarrazin (Poche).  
*Le fleuve*, Godden (Poche).  
*La perle*, Steinbeck (Poche).  
*L'arbre de Noël*, M. Bataille (Press-pocket).  
*Ravage*, Barjavel (Poche).  
*Le voyageur imprudent*, Barjavel (Poche).  
*Tanguy*, M. Del Castillo.  
*Premier de cordée*, R. Frison-Roche.  
*La grande crevasse*, R. Frison-Roche.  
*Journal*, A. Franck.  
*Paroles*, J. Prévert.  
*Chiens perdus sans collier*, G. Cesbron.  
*Le pont de la rivière Kwai*, P. Boulle.  
*Le lion*, J. Kessel.  
*Un homme de trop*, J.-P. Chabrol.  
*Barrage contre le Pacifique*, M. Duras.  
*La planète des singes*, P. Boulle.  
*Manon des sources*, M. Pagnol.

## Classe de troisième :

*Malevil*, R. Merle.  
*Enfance*, Gorki.  
*L'enfant*, J. Vallès.  
*Pleure ô pays bien-aimé*, A. Paton.  
*J'ai quinze ans et je ne veux pas mourir*, C. Arnothy.  
*L'arbre de Noël*, M. Bataille.  
*La nuit des temps*, R. Barjavel.  
*Fahrenheit 451*, R. Bradbury.  
*Le meilleur des mondes*, A. Huxley.  
*Notre prison est un royaume*, G. Cesbron.  
*Le silence de la mer*, Vercors.  
*Elise ou la vraie vie*, C. Etcherelli.

*Le salaire de la peur*, G. Arnaud.  
*Montserrat*, E. Roblès.  
*Le fils du pauvre*, M. Feraoun.  
*Le Commandant Watrin*, A. Lanoux.  
*L'île*, R. Merle.  
*La clé sous la porte*, M. Cardinal.  
*Le peuple impopulaire*, A. Prévost.

## Science-fiction - niveau 4e et 3e :

*La machination*, C. Grenier.  
*Sabotage sur la planète rouge*, C. Grenier (Hatier-jeunesse Poche).  
*Une autre terre*, P. Pelot (Hatier-jeunesse Poche).  
*L'île aux enragés*, P. Pelot (Hatier-jeunesse Poche).  
*Demain les chiens*, Simak (J'ai lu).  
*Les robots*, Asimov (J'ai lu).  
*Les cavernes d'acier*, Asimov (J'ai lu).  
*Face au feu du soleil*, Asimov (J'ai lu).  
*L'univers en folie*, F. Brown (Présence du futur).  
*Voyage sans escale*, B. Aldiss (Présence du futur - Denoël poche).  
*L'homme démolé*, A. Bester (Présence du futur - Denoël poche).  
*Terminus les étoiles*, A. Bester (Présence du futur - Denoël poche).  
*La guerre des salamandres* (Marabout).  
*Niourk, Oms en série*, S. Wul (Marabout).  
*Le gambit des étoiles*, G. Klein.  
*Les plus qu'humains*, Sturdeon (J'ai lu).  
*Cristal qui songe*, Sturdeon (J'ai lu).  
*Le monde des A*, Van Vogt (J'ai lu).  
*Les anthologies de Doremieux* (Casterman).  
*Les anthologies thématiques : les robots, les mutants* (Poche).  
*Les livres de P. Suragne* (Fleuve noir).

## Niveau première et terminale :

*Jack Barron et l'éternité*, M. Spinrad (Ailleurs et demain - Laffont).  
*Ubik*, P.K. Dick (Ailleurs et demain - Laffont).  
*Les monades urbaines*, R. Silverberg (Ailleurs et demain - Laffont).  
*En terre étrangère*, R. Heinlein (Ailleurs et demain - Laffont).

# BIBLIOGRAPHIE

## Pour les élèves :

- Le livre et la lecture en France (thèmes n° 91, A. Colin).
- Bibliothèque idéale de poche (Editions universitaires).
- Bibliothèque idéale jeunes (Editions universitaires).

## Pour les professeurs :

- Dossiers pédagogiques de «L'Éducateur» : n° 55 (prolongement du texte libre) ; n° 81 (Incitation à la lecture au second degré) ; n° 87 (Fiches de lecture. En vente à la C.E.L. : 3 F le numéro).
- Cahiers pédagogiques n° 105 «Lire». En vente à la C.E.L. : 4 F.
- «Le français aujourd'hui» (n° 13 notamment).
- Bulletin d'analyses de «la joie par les livres». 4, rue de Louvois, 75002 Paris. Abonnement 1 an : 30 F.
- L'émission «Le livre, ouverture sur la vie».
- Certaines fédérations départementales des œuvres laïques proposent des valises-lecture sur un thème.
- Le contact avec les bibliothécaires ou les animateurs des maisons de l'enfance est souvent très intéressant car ils sont mieux informés que nous de ce qu'aiment les enfants.
- P. Gamarra, «La lecture pour quoi faire ?», Casterman.
- André Mareuil, «Littérature et jeunesse d'aujourd'hui», Flammarion.
- J. Despinette, «Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui», Casterman.