

MATHIEU OU LE ROC IMPERMÉABLE : LECTURE EN BTS

Clémence COGET
Lycée Henri Darras, Liévin

QU'EST-CE QU'UN ROC?

C'est un étudiant de BTS « Réalisation d'ouvrages chaudronnés », réalisations d'ouvrages cartonnés disent les ROC lorsqu'ils ont à se plaindre des conditions matérielles de l'atelier. Le BTS ROC est un BTS assez recherché parce que les débouchés sont généralement lucratifs.

Le ROC est un garçon, il vient en général de Bac Pro ou de STI (Sections technologiques et industrielles). Le ROC n'a pas bonne réputation au sein du lycée, le ROC n'est pas très courageux, il est incontrôlable et impulsif. Voilà pour les poncifs, sachant que tout en se défendant d'être des bûcherons, les étudiants de ROC aiment parfois à nourrir leur réputation, en hurlant comme des loups quand une surveillante vient ramasser les feuilles d'appel ou qu'une jeune et sémillante collègue vient me rendre des clés.

Je suis en première année de vraie prof, nouvellement titularisée et je suis chargée de préparer ces jeunes gens d'environ 20 ans à passer l'année prochaine leur examen de BTS, à savoir soit un sujet intitulé « résumé, vocabulaire, développement composé », soit « une synthèse de documents ». Les textes donnés pour le sujet de résumé sont en général des textes argumentatifs, issus de la presse ou d'essais sur des sujets d'actualité, les textes donnés au sujet de synthèse sont plus divers : extraits de fictions, de presse, images...

Je travaille avec une collègue d'un autre lycée, dont les lecteurs assidus de *Recherches* ne manqueront pas de connaître le nom, Catherine Mercier, (« Catheriine! », Crient généralement les ROC quand je leur dis que ce n'est pas moi qui ai réalisé tel ou tel exercice mais ma collègue). Catherine a également une classe de BTS, mais il s'agit d'un BTS hôtellerie, dont les étudiants n'ont pas le même profil qu'en ROC. La mixité y est plus grande, ainsi que l'acceptation des contraintes scolaires – rendre les devoirs, faire l'exercice demandé, ne pas crier, etc.

LA LECTURE DE FICTION EN BTS

Le cours de français en BTS (pour ce que j'ai pu en observer chez quelques collègues) consiste souvent à entraîner les étudiants à ces deux types de sujet, la méthode la plus classique consistant à donner un sujet, à l'analyser ensemble, à le faire faire aux étudiants en classe ou à la maison et, une fois rendu, à le corriger en classe. Dans cette tradition, la lecture d'œuvres de fiction est facultative, voire rare. La lecture d'œuvres littéraires peut cependant s'intégrer dans l'objectif d'acquérir une culture générale la plus large possible, objectif affiché dans les programmes et référentiels des divers BTS. Aussi, fortes de ce principe, estimant par ailleurs que ces deux années de préparation aux BTS sont peut-être leurs dernières années de cours de Français, que ça pourra leur servir pour le BTS, et puis que c'est bien de lire de toute façon, nous avons décidé ma collègue et moi de leur faire lire au moins deux fictions dans l'année, en plus des travaux réguliers sur la presse qu'ils ont à faire. Pour tout dire (et pour expliquer l'aspect vague et consensuel du « c'est bien de lire de toute façon ») cette nécessité de lire était beaucoup moins réfléchie et profonde chez moi que chez ma collègue – je reviendrai un peu plus loin sur les raisons de cette mollesse relative de ma motivation initiale. Aujourd'hui cependant, je suis convaincue au contraire du bien fondé en BTS de cette nécessité, malgré toutes les difficultés que présente le fait de vouloir faire lire les ROC, comme vous le découvrirez dans quelques lignes.

FAIRE FAIRE UNE CRITIQUE LITTÉRAIRE EN ROC

Le dispositif était le suivant :

1. Demander de choisir un livre dans une liste de livres qui évoquaient de près ou de loin le thème choisi pour la première séquence : les nouvelles technologies (j'avais mis innocemment sur le fait que la plupart des mâles de 18 à 25 ans jouent aux jeux vidéo, ce qui en fait s'avère faux dans le cœur du bassin minier, fief du foot. Cela dit, le thème les a plutôt intéressés). La liste se voulait hétéroclite, avec des classiques de littérature jeunesse (*Virus LIV3*¹, *No pasaran, le jeu*², des classiques de la science fiction (A. Huxley, etc.), et en fait le plus possible de livres du CDI qui puissent contenir de près ou de loin une réflexion sur les nouvelles technologies ou le progrès.

2. Demander d'en lire les 30 premières pages dans un délai de 15 jours. L'objectif était initialement de s'assurer qu'ils essaieraient de se procurer un livre pour cette date – ce qui est déjà quelque chose puisque Mathieu en toute fin d'activité m'a dit ne pas pouvoir faire la critique parce qu'il n'avait pas le livre – et de couper la lecture.

3. À la fin de ce délai, je leur ai demandé en contrôle de répondre aux questions suivantes (dans la version originale, les questions étaient étalées sur une feuille A4 pour que les étudiants puissent écrire directement leurs réponses dessus) :

1. C. Grenier, *Virus L.I.V.3 ou la mort des livres*, Hachette jeunesse ou Poche Jeunesse senior.
2. C. Lehmann, *No pasaran, le jeu*, Médium.

1. Titre du livre :
2. Auteur :
3. Quel est le personnage principal (nom, sexe, caractéristiques principales) ?
4. À quelle époque se déroule le récit ?
5. Quel est le rapport entre votre livre et le thème des nouvelles technologies ?
6. Que va-t-il se passer selon vous après les 20 premières pages et sur quels indices vous basez-vous pour penser cela (écrivez 10 lignes sur ce sujet) ?
7. Avez-vous envie de lire la suite ? (si c'est déjà fait êtes-vous satisfait d'avoir lu la suite ?) Donnez au moins trois arguments et rédigez vos phrases.

À ce stade on pouvait voir se dessiner deux attitudes. Certains imaginaient une suite franchement insignifiante aux pages lues. L'un des étudiants, qui a choisi *No pasaran, le jeu*, ouvrage pris en masse par les étudiants parce qu'il y en avait beaucoup d'exemplaires au CDI, répond ainsi par exemple à la question 6 : « La suite : Éric va s'adresser au vendeur pour lui demander le prix de ce jeu, mais, Éric et ses amis ne sont pas très en confiance sur l'aspect du vendeur, pour connaître comme eux la passion des jeux vidéo. Après leurs aventures dans le magasin, ils vont certainement retourner chez eux. Peut-être ne vont-ils pas retourner chez eux, là se pose la question ? ». À la question 7, il répond donc, assez logiquement : « Non certainement pas, le domaine traité dans ce livre ne me porte très peu d'intérêt. Les changements de situation dans le récit, sont compliqués à se mettre dans l'histoire. Je ne trouve pas de raisons suffisantes et d'intérêt pour poursuivre cette lecture. » Les étudiants qui comme lui avaient imaginé une suite de ce type n'avaient bien évidemment pas envie de lire la suite. À ce stade cependant, seuls trois étudiants étaient déjà dégoûtés. Les autres avaient l'air plutôt tentés. Mais parmi ces 16 élèves, 5 termineront le livre.

4. Leur faire découvrir ce que peuvent être des critiques littéraires. Pour ce faire, j'ai repris presque tel quel le dispositif proposé par l'article³ de C. Mercier et N. Denizot dans le numéro 30 de *Recherches*. Le principe était de leur faire découvrir par morceaux et par le biais d'exercices de puzzles et de lacunes quels peuvent être les éléments de base d'une critique littéraire : le titre de la critique – qui contient souvent un jeu de mots, le chapeau introducteur, les références du livre, le logo qui annonce les critiques – petites plumes, machines à écrire...-, un résumé incitatif et la critique proprement dite. Toutes les critiques ne contiennent pas ces éléments ni cet ordre d'apparition, mais il s'agissait là avant tout de construire un modèle applicable.

5. Leur demander d'écrire la critique du livre choisi pour une date précise.

6. Sur transparents et en classe, leur faire faire le début de leur critique (présentation formelle comprise), avec une reprise collective pour savoir ce qui va et ne va pas dans les ébauches de critique réalisés. C'est à ce stade que je me suis rendu compte de l'étendue des problèmes que peuvent poser une telle activité.

7. Devant la difficulté que j'ai eue à récupérer des critiques, et des critiques à la hauteur de ce qui était demandé, je leur ai fait remplir un petit questionnaire sur la lecture et leur conception de la chose. Je rendrai compte de ce questionnaire en fin d'article.

3. N. Denizot et C. Mercier, « Produire des critiques littéraires », *Recherches* n°30, *Parler des textes*, 1999.

C'EST TOUT ?

J'ai effectivement eu beaucoup de mal à récupérer ces critiques. Sur les 16 élèves présents en fin de semestre (3 ont démissionné suite au conseil de classe) et au moment du ramassage (juste avant les vacances et la rédaction de ces mots), je n'ai obtenu à ce jour, c'est à dire dans le délai prévu initialement, que 6 critiques et 3 débuts de critique. Sur ces 6 critiques, 3 ont été écrites par des étudiants qui ont effectivement lu le livre. Deux critiques ne sont pas mal du tout (cf. annexes 1 et 2), l'une d'entre elles a été écrite par un étudiant qui n'a lu que 30 pages du livre.

Avec le temps et l'acharnement que les ROC me reconnaissent, je ne désespère pas de les avoir, ces critiques. Mais le retard même me semble signifiant des obstacles qui s'opposent au succès de cette activité. Ce sont ces obstacles que je vais essayer maintenant de décrire.

POURQUOI LIRE APRÈS TOUT

Comme je l'ai dit plus haut, je n'étais pas initialement convaincue de l'intérêt de faire lire ces étudiants de BTS. La lecture de fictions n'est pas courante en BTS et cette activité ne rentre pas directement dans la préparation aux examens. D'ailleurs, cela a entraîné la confusion dans l'esprit d'Olivier qui a lu le livre, lui, mais ne m'a pas vraiment rendu une critique (Cf. annexe 3). Olivier a été confondu par le terme de « critique ». Après un début correct de critique de *No pasaran, le jeu*, avec titre, références et résumé incitatif (un peu confus du fait du mélange constant du présent et du passé), il a précisé que la critique du livre portait sur le racisme, concluant que « le racisme peut entraîner une perte d'amis car le racisme est lui-même un refus de l'acceptation de la race humaine » (Cf. annexe). Manifestement, l'étudiant a confondu les exercices faits en classe, puisqu'au lieu de faire une critique littéraire, il s'est servi du livre comme illustration d'une réflexion sur un thème, ce qui est demandé dans les développements composés. Il avait pourtant l'air de comprendre pendant les séances de construction de la notion de critique littéraire... La compréhension de la nature du résumé ou du développement composé au BTS, de leurs aspects codés et superficiels est déjà difficile, il est vrai que faire en parallèle une critique littéraire peut parfois et pour un temps ajouter à la difficulté. Cependant ces deux tâches s'avèrent très complémentaires et je m'en suis justement rendue compte par les difficultés similaires que certains étudiants éprouvaient devant les deux activités : lecture de fiction et développement composé.

Le refus de lire des élèves et surtout de Mathieu, le seul à ne pas avoir fait semblant jusqu'au bout de travailler sur un livre, m'a fait m'interroger moi-même sur les raisons qui font qu'il est important de lire des fictions. Avant d'être professeur de français, j'avais toujours lu essentiellement pour l'école. Je ne suis pas une dévoreuse de livres extra-scolaires. Mais sans m'en rendre compte, j'ai toujours lu, et les livres m'aidaient à construire un sens à certaines choses, je faisais des liens entre la vie des personnages et la mienne et je profitais de leur expérience. Bref, je me décentrais. Or cette décentration est essentielle pour bien des choses dans la vie, mais plus trivialement pour tous les exercices du BTS. Dans le résumé, il faut parler comme si on était l'auteur du texte mais reformuler ce qu'il dit en moins de mots, en gardant donc la même énonciation. Dans le développement composé, il faut comprendre les présupposés que contient une citation ou une phrase, voir à quelle

position plus générale elle correspond et en quoi cette position est discutable. Dans la synthèse enfin, il faut trouver le lien entre divers documents et les intégrer à un propos cohérent qui pourtant ne les déforme pas dans leur diversité. Dans ces trois activités, la part de l'individu élève, de ses préférences et ses goûts personnels est pour le moins maigre ! Il est invité à prendre position en fin de conclusion de développement ou de synthèse, et encore on sait quel est la part de sincérité autorisée dans ce type d'écrits. Pour ne pas se perdre dans ces jeux de changement perpétuel de point de vue, il peut être bien utile de pouvoir, voire d'accepter de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre. D'un personnage par exemple. Dans la classe, l'étudiant qui est ainsi le plus rétif aux exercices de BTS est celui qui a refusé de lire le plus massivement. Mathieu, qui me dit que le livre de fiction est une perte de temps et qu'il préfère lire des livres avec des faits et des informations m'a déjà dit deux fois face à un sujet de développement composé avec citation à discuter « pourquoi je l'écouterais celui-là, puisque lui il m'écoute pas » (le pauvre auteur était effectivement mort depuis quelques temps). Si Mathieu ne veut pas lire des fictions, c'est sans doute parce que cela impliquerait trop de mouvements d'identité pour lui. On retrouve dans ses propos la différence entre information et enseignement que décrit A. Giordan dans son livre *Apprendre !*⁴ Lorsqu'un téléspectateur regarde les informations, il en retient environ 25 %, en général ce qui ne contrarie pas sa vision du monde. Apprendre, c'est autre chose, c'est renoncer à une conception inadéquate par rapport à la réalité pour en adopter une autre devenue nécessaire. Mais ce changement ne se fait pas sans douleur. Depuis le début de l'année, je pose un problème à Mathieu. Ma présence auprès de lui quand je les fais écrire l'indispose. Il m'a déjà demandé de m'éloigner pour le laisser travailler. Comme je m'acharnais un jour à ne pas le laisser buller lorsqu'il s'agissait de réfléchir seul, il m'a dit « Madame, vous, vous... vous m'emmerdez. » Comme je lui demandais de remplir jusqu'au bout le questionnaire sur la lecture sur lequel je reviendrais tout à l'heure, il m'a dit « mais vous êtes une acharnée. Vous avez encore la foi ? » Bref, je l'intrigue et je l'embête mais il me semble que tout ce tracassage que je lui cause vient de ces activités que je lui fais faire et qui l'obligent à faire des changements de point de vue très déstabilisants. Il me semble que pour se sentir concerné par un livre de fiction, il faut pouvoir se mettre à la place d'un autre, au moins se mettre à la place de celui qui regarde les autres vivre ce qui est raconté. Mathieu, lui, ne veut pas de mon original de questionnaire sur la lecture parce qu'il est violet. Il est « allergique au violet », dit-il avec force sous-entendus. Alors se mettre à la place d'un autre, peut-être même d'une fille...

LE PROBLÈME DES TEXTES.

Mathieu toujours, en début d'année : « Madame, vous avez dit qu'on allait devoir lire des livres, quoi comme livres ? Parce vous savez nous ce qui nous intéresse, c'est les femmes. Alors il faudrait des livres sur les femmes ».

Aujourd'hui, quand Mathieu refuse de lire un livre du réseau sur les nouvelles technologies et que je lui dis que s'il veut il peut lire un autre livre, sur les femmes par exemple, il me dit que finalement, les femmes, ça ne l'intéresse pas non plus.

4. A. Giordan, *Apprendre !*, Chapitre 1 « Importance de l'apprenant », passage intitulé « enseigner n'est pas apprendre » p. 24-26, Paris, Éditions Belin, 1998.

Que peut-être rien ne l'intéresse. Qu'il ne veut pas lire de toute façon. (Nous verrons que la position de Mathieu face à la lecture est sans doute plus ambivalente qu'il ne veut bien le dire). Mais le problème des sujets de livres qu'il a soulevé reste entier. J'ai face à moi des étudiants de 20 ans. Des majeurs en somme. Que des garçons. Et je sens bien effectivement que le sexe est un sujet qui les passionne. Mais que faire du sexe en cours de Français ? Comment en parler ? En parler n'est pas encore le plus difficile. Je tourne autour en parlant des rapports homme femme, de la fête, de sujets de développement composés qui vont aborder le sujet indirectement.

Le problème est de savoir quoi leur faire lire. Parce qu'ils sont adultes, que la littérature de jeunesse ne s'adresse pas à eux directement et qu'en même temps ils ont de gros problèmes de compréhension. Quand je demande aux étudiants de répondre à la question 9 du questionnaire : « en dehors des livres, qu'est-ce que vous lisez (journaux, magazines, BD, etc., avec titres) », Cédric me répond avec candeur : « *La voix du Nord, Nord éclair, La voix des sports, Novice, Union, Couple, Astérix, Tintin, Les Schtroumpf, Lucky Luke, Boule et Bill.* » Boule et Bill côtoient les corps dénudés d'*Union*, sans que Cédric ne voie vraiment le contraste. On pourrait penser qu'il a mis ces titres pour me choquer, mais vraiment je ne pense pas, parce que sa collection de films porno est légendaire dans la classe et que dans le même temps il a souvent ces remarques enfantines du genre « oh, regarde, madame elle a changé de souliers ! ». Pour ces élèves majeurs qui ne sont pas adultes pour autant, j'avoue que j'ai un peu de mal à définir le champ des livres à la fois attractifs et lisibles. Je ne doute pas en fait que ces livres existent, mais ils sont pour l'instant rares dans ma culture livresque, qui, comme je l'ai dit, est pour l'instant extra-scolairement plutôt maigre.

LE PROBLÈME DES ACTIVITÉS AUTOUR

Ce décalage entre le niveau de compréhension des textes et l'âge des étudiants est encore problématique au niveau des activités à faire autour de la lecture. En seconde, quand il s'agit de faire lire les élèves et de leur faire faire quelque chose de ce qu'ils ont lu, je peux leur faire réaliser des abécédaires, des bande-annonces. Mais à des étudiants de 20 ans, qui ne veulent pas être pris pour des gamins, c'est plus difficile. Alors je leur fais faire des critiques littéraires. Mais faire une critique littéraire, c'est diablement difficile, même avec une fiche tricot fournie par *Recherches*. En réalité, il y a eu quelques réussites, mais de la part d'étudiants qui ont accepté de lire d'une part, qui ont globalement compris le livre, et enfin qui n'ont pas de problème de rédaction trop lourds. Je suis partie du principe qu'à leur âge, je pouvais me concentrer sur l'activité de production de la critique, en laissant davantage de côté les problèmes d'appréhension de la lecture et de compréhension du texte. Or pour mener à bien ce type de projet, il faudrait pouvoir accompagner la lecture de manière quasi-individuelle, ce qui est difficile, en BTS comme ailleurs. Beaucoup de difficultés de rédaction pourraient en effet être résolues avec un effort raisonnable si le texte était compris. Tant que le texte n'est pas lu et compris, le travail sur la technique du résumé incitatif ou de l'argumentation critique paraît en revanche difficilement réalisable.

MAIS QUE PENSENT-ILS DE LA LECTURE ?

Devant les difficultés que présentait manifestement pour les ROC le fait de lire, j'ai voulu d'une part essayer de comprendre plus finement le phénomène – pour mieux le maîtriser, peut-être – et d'autre part leur faire verbaliser les conceptions qu'ils ont sur la lecture – pour qu'ils puissent avoir prise sur elles, peut-être. Mais comment leur faire dire avec le plus de véracité possible ce qu'ils pensent de la lecture et pourquoi ils lisent si peu de livres de fictions? Mon problème a été le suivant : si on en discutait à l'oral, tous ensemble, il risquait d'y avoir un effet de masse. Dans cette classe de garçons à grosse voix, je n'entendrais que ceux qui se font entendre d'habitude et ce qu'ils diraient se ferait sous le regard impitoyable de leurs pairs. Mais si je les interrogeais par écrit, le risque était qu'ils se censurent en se regardant écrire. À l'oral, les propos des ROC sont plutôt franco de port. L'écrit, lui, a un aspect scolaire qui risquait de créer une autocensure. J'ai malgré tout opté pour cette dernière solution et j'ai décidé de leur faire remplir un questionnaire écrit, mais en m'inspirant pour rédiger les questions des propos qu'ils avaient pu tenir à l'oral par ailleurs dans telle ou telle occasion. Les réponses ont finalement bien été plutôt succinctes, mais elles m'ont semblé intéressantes malgré tout. Pour réaliser les questions de ce questionnaire, je me suis aussi largement inspirée d'un questionnaire donné (encore une fois) dans un article⁵ de *Recherches* écrit par C. Mercier et N. Denizot et consacré à l'aide individualisée en seconde. Les auteures l'avaient donné à des élèves de seconde en difficulté de lecture pour faire le point avec eux. J'ai en fait ajouté à ce questionnaire les questions 13 à 18. Et le résultat de ce bricolage est le suivant :

1. Est-ce que vous avez lu un livre d'une centaine de pages minimum au moins une fois dans votre vie ?
2. Si oui, combien de fois alors ?
3. Pour le plaisir ou pour l'école ? et à quelle occasion précisément ?
4. Thème ?
5. Est-ce que c'est un bon souvenir ?
6. y a-t-il quelque chose ou quelqu'un qui vous a poussé un jour à lire et y a réussi ? sinon, qu'est-ce que ce quelque chose ou quelqu'un pourrait être ?
7. Et avez-vous lu le livre à critiquer, finalement ? si oui, en combien de temps, et pourquoi ? si non, à quelle page vous êtes-vous arrêté ? Pourquoi ?
8. Combien de temps estimez-vous qu'il vous faut pour lire 10 pages ? (ou, en une heure, combien de pages lisez-vous ?)
9. En dehors des livres, qu'est-ce que vous lisez (journaux, magazines, BD, etc. avec titres) ?
10. Combien de temps y consacrez-vous par semaine ?
11. Trouvez-vous généralement cette lecture facile ou difficile ?
12. Qu'est-ce qui est difficile dans le fait de lire des livres ?
13. Pour vous, dans les livres, ça parle de quoi ?
14. Quand vous lisez un texte que vous ne comprenez pas, qu'est-ce que vous faites ?
15. et qu'est-ce que ça vous fait ?
16. Pour vous, quelqu'un qui aime lire, c'est :
 - a. quelqu'un de cultivé

5. N. Denizot et C. Mercier, « L'aide individualisée en seconde », *Recherches* n°35, *Hétérogénéité*, 2001.

- b. quelqu'un qui n'a que ça à faire
 - c. une fille
 - d. quelqu'un d'ouvert
 - e. vous aimeriez bien être quelqu'un comme ça
 - f. ça vous énerve
17. Pensez-vous que l'on peut réussir dans la vie sans lire ?
18. Est-ce que vous avez l'impression de rater quelque chose à ne pas lire ?

Premier étonnement, ce questionnaire a installé dans la classe un calme débonnaire. Certes, ils savaient que ce questionnaire m'était utile et pouvait compenser l'absence temporaire – ou définitive – de leur critique, absence très contrariante à mes yeux ils le savaient. La relation, très affective il faut bien le dire, que nous avons eue et moi faisait peut-être qu'ils avaient envie de se rattraper. Mais s'ils n'y avaient pas trouvé un autre intérêt, cela n'aurait sans doute pas suffi à installer ce calme assez rare d'habitude. Et ils ont passé un certain temps à se remémorer leurs lectures, confrontant leurs souvenirs d'ex camarades de lycée.

Pour ce qui est de leurs réponses, je vais essayer d'en faire une synthèse aussi succincte que possible en reprenant les questions dans l'ordre :

Tous ont déjà lu un livre d'au moins cent pages (**question 1**), la plupart en ont lu trois ou quatre. L'un d'entre eux cependant (Cf. annexe 2), celui qui a fait la meilleure critique et a lu le livre, en a lu une cinquantaine. Tous disent avoir lu surtout pour l'école mais cinq étudiants disent avoir lu aussi pour le plaisir, parfois. La question du thème (**question 4**) était intéressante. Ceux qui lisent aussi pour le plaisir ont donné des thèmes généraux ou génériques : policier, science fiction, livres sur le fonctionnement des moteurs, sur des passions diverses. Ceux en revanche qui ne lisent que pour l'école et qui m'ont cité trois ou quatre titres de livres – les seuls qu'ils avaient lus – m'ont donné par contre pour thème le thème des livres dont ils ont cité les titres à la question 2. Ils ont fait un résumé de l'histoire. La différence entre les premiers et les seconds tient à mon avis à l'habitude de lecture des premiers. Les premiers savent en effet qu'il y a dans la littérature des genres et ils savent que certains genres leur plaisent plus que d'autres. Les seconds en revanche voient la littérature comme une myriade d'objets uniques parmi lesquels ils ont bien du mal à faire leur choix et ne voient pas vraiment d'intérêt à le faire d'ailleurs. Les réponses à la **question 5** m'ont plutôt étonnée. Sur les 16 étudiants présents, 9 ont estimé que leur lecture a été un bon souvenir, 4 que c'était un plutôt bon souvenir et deux élèves seulement que ça ne l'était pas (l'une des réponses n'est pas classable ici, j'y reviendrai en analysant le questionnaire de Mathieu). En bref, ils n'ont pas lu souvent mais c'était un bon souvenir pour la plupart. Pour ce qui est des facteurs incitatifs à la lecture (**question 6**), tous ont répondu que c'était leur professeur qui les avait poussés à lire, sauf 2 qui ont ajouté aux profs les parents, et 2 autres qui ont estimé que rien ne pouvait les pousser à lire si ce n'est eux mêmes. Le premier de ces deux derniers est celui qui a lu une cinquantaine de livres (« Non, juste moi-même, je n'aime pas qu'on me pousse »), le second a écrit rageusement : « non, personne n'y arrivera jamais ».

Je me permets d'ouvrir une petite parenthèse à propos de Michel, qui m'intrigue. Il dit « non, personne n'y arrivera jamais », mais il fait partie de ceux qui ont lu leur livre jusqu'au bout – cela n'a pas été facile pourtant – et qui en ont fait la critique. Il a donc lu *La peste* de Camus jusqu'au bout – au début ça allait, la fin a été très laborieuse d'après ses dires – et il en a fait la critique (même si cette critique reflète davantage l'apparat critique que sa lecture personnelle, Cf. annexe 4). Mais il

dit quand même : « personne n'y arrivera jamais ». Il revient cependant en fin de questionnaire sur cette question pour dire « en réalité, il se pourrait que quelque chose puisse me pousser à lire, comme un sujet qui reflète ma personnalité, ce que je vis à l'instant ». Mais Michel fait cette concession juste après avoir répondu à la question 18 : « pourquoi lire quand on peut le vivre ? ». Et après ces remarques, déjà un peu contradictoires (je ne lirai jamais mais je lis quand même, et rien ne me poussera à lire, ça ne sert à rien, mais en fait peut-être que ça me tente) Michel a demandé avant de partir en vacances et en passant la porte : « bon, pendant les vacances, on ne lit rien, hein ? Parce là, c'est bon je crois. » Je cite tous ces propos parce qu'ils m'intriguent. Je ne sais jamais bien avec eux si je les ai dégoûtés à vie de la lecture ou si je les ai aidés à esquisser l'idée que lire pouvait être une chose importante dans la vie, une chose qui remue.

Fin de la parenthèse Michel et **question 7** : 5 étudiants ont lu le livre à critiquer en entier, 5 une partie, 6 moins de 20 pages. Les temps de lecture (**question 8**) me paraissent en grand décalage par rapport à ce résultat. Beaucoup disent lire une page par minute. Certes, tout dépend des pages, mais il me semble que ce temps est une vue de l'esprit qui satisfait plus le sens de l'harmonie des ROC que leur lucidité. Une page par minute, ça compte rond et, dans le fond, on n'en sait rien puisqu'on ne lit pas de livres. Et pourtant ils lisent (**question 9**), mais pas de livres. Tous lisent des magazines et les quotidiens locaux ont leur faveur. Un seul étudiant (**question 10**) n'y consacre que 10 minutes par semaine mais sinon la moyenne serait plutôt à une demi-heure par jour. Ils trouvent pour la plupart cette lecture facile (**question 11**), au contraire de la lecture de livres qui leur pose divers problèmes que je citerai par ordre décroissant de récurrence dans les réponses : le temps, l'intérêt et la concurrence de la télévision ou de leurs loisirs, l'absence d'images, la difficulté à se concentrer, le vocabulaire difficile. La **question 13** était vraiment vague et a abouti à des réponses du type « de tout », mais deux étudiants ont quand même estimé que les livres voulaient nous faire réfléchir indirectement sur la réalité (« ça parle de tout, tout dépend du genre, mais on peut voir plus loin dans le livre pour qu'il nous dise autre chose »). Lorsqu'ils ne comprennent pas, 7 élèves sur 16 relisent, une ou plusieurs fois – on comprend que ça les ennuie de lire. D'autres, moins nombreux, vont voir dans le dictionnaire, certains demandent qu'on leur explique (2 réponses), certains disent essayer de continuer si ça les intéresse (mais ce qu'on ne comprend pas peut-il être vraiment intéressant ?) et trois avouent abandonner. Que ressentent-ils alors ? (**question 15**) : à part deux étudiants qui disent que ça ne leur fait rien et un qui dit qu'il ressent du plaisir quand il arrive malgré tout à comprendre, les autres sont énervés devant l'incompréhension, voire se sentent rabaissés. La **question 16** n'est pas un vrai QCM et la « fille » qui s'y trouve visait à savoir si ceux qui me disent souvent que lire est une activité qui ne sied pas à leur virilité allait cocher cette case explicitement. En fait, cette case n'a presque pas été cochée (à part Adrien qui a répondu « Quelqu'un qui aime lire est quelqu'un qui a du temps, qui doit être cultivé mais c'est surtout des filles) et je ne pourrai donc pas en tirer grand chose. En revanche ce qui est intéressant, c'est que la vision du lecteur affichée est massivement positive. Certains étudiants, comme Adrien que je viens de citer, ont parfois été jusqu'à gommer l'aspect péjoratif du « qui n'a que ça à faire » pour en faire un « quelqu'un qui a du temps ». La plupart ont répondu que c'était quelqu'un de cultivé et/ou d'ouvert. Cette positivité qui auréole la lecture se retrouve dans les dernières réponses aux questions (**questions 17 et 18**). À part deux étudiants qui estiment qu'on ne peut absolument pas réussir dans la vie sans lire, tous estiment

que c'est certes possible **mais** avec toutes sortes de nuances. Oui, mais c'est difficile, oui mais ça dépend... et à part deux élèves qui pensent qu'ils ne ratent rien à ne pas lire, tous les autres disent avoir l'impression de passer à côté de quelque chose qui a des avantages. Les avantages sont avant tout pratiques : expression personnelle (orthographe et style) qui se trouverait améliorée comme par imprégnation, et culture générale surtout. En réalité, peu d'étudiants mettent quelque chose de précis derrière le mot « culture », et la « culture générale », le fait d'être « cultivé » semblent plutôt revenir comme l'écho d'un discours familier. Un étudiant trouve qu'on rate « des choses importantes comme la loi » (le livre à lire semble être le code civil) « des choses qui facilitent la vie ». Là je crois que le flou du « à ne pas lire » a poussé Adrien à étudier le problème de l'illettrisme et non pas de la lecture de fictions. Un étudiant (un seul) a estimé que la lecture aidait à développer l'imagination, plus que la télévision ou le cinéma qui donnent les images toutes faites au spectateur. Les étudiants semblent reprendre les arguments des plaidoyers pro lecture qu'ils ont entendu ici ou là, mais je dois dire que je ne sais pas si j'aurais été moi-même séduit par ces avantages énoncés.

DANS LE DÉTAIL

Voilà ce qui ressort de l'ensemble, mais comme on l'a vu pour Michel, cette synthèse ne reflète pas fidèlement le détail des questionnaires individuels. Il s'agissait de questionnaires écrits, les ROC savaient que j'allais les lire, et ils savaient même que je pouvais m'en servir pour un article. Alors, par ci par là, ils ont essayé de trouver une réponse originale, la réponse qui claque, et la réponse qu'ils auraient peut-être dite oralement assez simplement s'est métamorphosée quand il a fallu écrire. Mais cette transformation, quand elle s'est produite, n'a pas été systématique pour toutes les questions, ce qui a créé parfois de drôles d'hybrides.

L'hybride le plus étrange a évidemment été engendré par Matthieu et je vous le livre pour conclure. La version originale et non recopiée vaut la peine d'être reproduite car elle fait apparaître deux « polices », une normale et une en italique et légèrement plus grande.

Mathieu
13/05/14

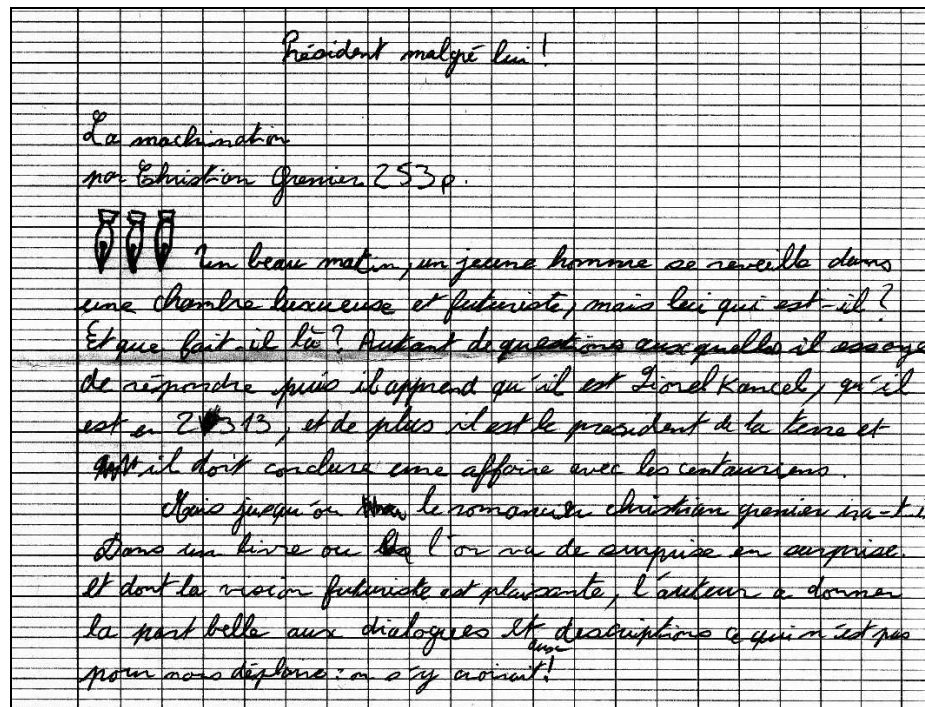
- 1 - oui
- 2 - environ 3 ou 4
- 3 - pour l'école, le bac Français
- 4 - les saisons
- 5 - oh !!, oui !!
- 6 - oui, mon prof de Français
- 7 - non, j'ai pas le livre
- 8 - en 2h
- 9 - journaux
- 10 - ~~autant de fois~~ à chaque nouveau numéro
- 11 - difficile
- 12 - lire, le temps,
- 13 - ça parle d'une histoire floue
- 14 - je m'arrête
- 15 - rien
- 16 - quelqu'un de cultivé
- 17 - lire, c'est s'ouvrir, s'ouvrir c'est vivre
- 18 - peut-être j'en suis conscient

Ce questionnaire, comme Mathieu plus généralement, oscille entre l'ironie et l'amertume. Les trois premières réponses sont sérieuses. Puis la question 4 part en vrille. Le thème des « saisons » m'apparaît en effet comme étant une blague. Cette hypothèse est confirmée par les points d'exclamation et l'emphase tout ironiques de la réponse à la question 5. Retour au sérieux dans la question 6, je ne reviens pas sur la réponse à la question 7, déjà évoquée plus haut, sérieux apparent encore jusqu'à la question 15. Mais il y a ce « 2 h » qui intrigue. Est-ce que Mathieu mettrait 2 h pour lire 10 pages ? Veut-il dire que c'est très long ? que c'est trop long ? Dans la réponse à la question 16, Mathieu affirme que, quand il ne comprend pas, ce qui doit être fréquent, puisque dans les livres selon lui « ça parle d'une histoire floue », ça ne lui fait « rien ». Pourquoi cet italique ironique alors dans la réponse à la question 16. Je l'avoue, l'hypothèse de « une fille » dans cette question lui était adressée. C'est bien ça, à mon avis qui le dérange, dans le fait de lire, c'est que c'est une activité de gonzesse où on doit s'intéresser à la vie de gens que l'on ne connaît pas. Mais non, lui répond que selon lui, quelqu'un qui aime lire c'est, en italique dans le texte, « quelqu'un de cultivé », que même « lire c'est s'ouvrir, s'ouvrir c'est vivre ». En

lisant ces réponses, je me suis demandé si c'était moi qui avais prononcé ces mots, si c'était moi dont il plagiait la mièvrerie. C'est bien possible après tout, parce que dans le fond, c'est sans doute ce que je pense. Et dans ma mièvrerie, je me dis même que j'aurais eu raison de le dire, parce que le sérieux soudain du « peut-être j'en suis conscient » me fait penser que peut-être son ton moqueur est une protection qu'il dresse vainement face au mouvement irrépessible qu'il ressent en lui et qui le pousse vers l'ouverture d'esprit tant redouté. Allez, tout ça me remplit d'espoir et me fait dire que peut-être un jour tout sera rose chez les ROC... Ah oui mais non, j'oubliai, Mathieu est allergique au rose, aussi.

ANNEXES

ANNEXE 1 : CRITIQUE DE GRÉGORY



**ANNEXE 2 : CRITIQUE DE THOMAS (MISE EN FORME
AINSI PAR SES SOINS)**

**DE L'HOMME A LA FEMME IL
N'Y A QU'UN PAS.**

Les progrès de la médecine remis en questions à cause d'un généticien qui voulait avoir des enfants malgré une maladie héréditaire.

MUTATION de R.J.SAWYER



Tardivel, atteint d'une maladie génétique, se passionne pour le génome humain. Un jour par hasard, il fait la connaissance de Sophie, professeur de psycho-logie qui a le don de lire dans les pensées et qui ne peut plus enfanter que par insémination. Ils font leur vie ensemble et se disent tous leurs petits secrets. Un jour, comme Sophie voulait des enfants, Pierre se décide à mettre son savoir en application afin de « réparer les caprices de la nature ».

Malheureusement la naissance d'un enfant mal formé oblige Tardivel et d'autres chercheurs à réparer les erreurs commises par l'homme.

Un livre de fiction comme on aimerait en voir plus souvent, avec des scènes détaillées et très réalistes qui feront plonger le lecteur dans le livre. On regrettera juste la traduction presque littérale qui donne une drôle de tournure à certains dialogues et le don de Sophie qui nous fait perdre le fil du texte à certains passages.

ANNEXE 3 : CRITIQUE D'OLIVIER

Il aurait voulu mieux présenter cette critique, mais je l'ai ramassée dans l'état car je n'avais pas le temps d'attendre cette refonte et que l'état de brouillon m'intéressait autant que la production définitive

C'est l'histoire de 3 jeunes copains lycéens
~~ils ont organisé un voyage~~
ils vont à un voyage organisé par le lycée en Angleterre
Arrivé là-bas, ils échappent à la visite guidée pour se
promener dans la ville afin de trouver un magasin de jeu vidéo
Ils trouvent le magasin, et soudain le vendeur attrape
un des jeunes gars ^{qui portait un insigne sur son blouson.}
Le vendeur lui donna un jeu étrange.
~~Le jeu~~ c'était un jeu de guerre. Ce jeu a
téléporté ces jeunes au milieu de cet enfer,
mais Andreas se monta de plus en plus démagné envers
Thierry et Eric. Ils découvrirent que Andreas était
raciste. Depuis, ils Thierry et Eric préférèrent de ne
plus fréquenter Andreas.

Critique : se pose sur le Racisme.

Conclusion : le racisme peut entraîner une perte
d'amis car le racisme est lui-même un refus de l'acceptation
de la Race humaine.

ANNEXE 4 : CRITIQUE DE MICHEL (MISE EN FORME AINSI PAR SES SOINS)

SUJET : « la Peste », Albert Camus.

CRITIQUE LITTERAIRE.

La peste suit son cours

« L'étranger décrit la nudité de l'homme en face de l'absurde. La Peste, l'équivalence profonde des points de vue individuel en face de l'absurde. »

La Peste a été écrit par Albert Camus, vendu à 3€96 et édité dans la collection Folio plus.

Le décor du drame est celui d'Oran, au mois d'Avril 1941. Une apparition très soudaine de rats dès le 16 Avril suivit d'une première victime dont les symptômes paraissent étrange aux yeux du Docteur Rieux.

En réalité, le Docteur Rieux ainsi que ses collègues connaissent la maladie mais refusent de croire à celle-ci.

Vont-ils finir par y croire ?, Que se passera-t-il donc par la suite ?, Quelles mesures d'urgences vont-elles être établies ?, Vont-ils pouvoir stopper la maladie avant qu'elle n'ait trop fait de victimes ?.

Hé bien...

Les curieux événements qui font le sujet de cette chronique sont relatés par un « chroniqueur » qui tient à s'effacer, à garder l'anonymat, l'historien se retranche derrière les faits, derrière des documents, des témoignages, des textes qui identifient son dire. Il est masqué par la troisième personne, discret, il ne peut cependant éviter de signaler sa présence, dans le choix même du code utilisé (la langue française), dans les marques du discours, exemple : Dans notre petite ville (ou le possessif élimine tous les gens de passage, étrangers, dont Rambert ou Tarou, qui ne sont pas d'Oran), dans d'explicites ou implicites jugements de valeur.

C'est un français, qui vit à Oran depuis longtemps, et dans le livre, il est le docteur.