

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION	7
II. L'AUTOBIOGRAPHIE DE LECTEUR	10
1. <i>Se raconter en racontant ses lectures : une pratique inhérente à la culture de l'écrit</i>	12
2. <i>La dimension didactique : alignement curriculaire et pertinence pour l'enseignement de la littérature et le travail de rédaction.....</i>	14
3. <i>La dimension pédagogique : autobiographie de lecteur et formation des adultes.....</i>	16
III. L'ACTIVITÉ ET SON DÉROULEMENT	21
Constats sur les travaux rendus	22
<i>Le rapport aux langues</i>	22
<i>Attitudes vis-à-vis de la lecture</i>	23
<i>Les genres de lectures</i>	24
<i>L'apprentissage de la lecture</i>	25
<i>Corrélation entre la représentation de la lecture et la maîtrise de l'expression</i>	29
IV. CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE	36

ANNEXE I

ANNEXE II

I. INTRODUCTION

Le présent travail se veut une contribution aux études sur le récit de soi dans le contexte d'une institution scolaire pour adultes, en didactique du français et sous la forme de « l'autobiographie de lecteur ». « Ce n'est ni démagogie, ni facilité, de la part de l'école, que de prendre en compte l'expérience vécue des élèves et leur histoire. C'est simplement respectueux, réaliste, et pas facile du tout. » (Lejeune, 2006, p.18)

Je travaille depuis près de quinze ans au Gymnase du Soir de Lausanne, une institution quelque peu atypique, qui a marqué à sa manière le paysage éducatif romand. A travers son histoire se lit en filigrane celle de la société et de ses évolutions. Créée en 1965, en plein essor économique, elle répond au besoin des milieux économiques et politiques de disposer de « cadres cultivés et hautement qualifiés » (Pierre Cevey, 1990, cité par Gymnase du Soir, 2009, p. 9), en établissant une passerelle – presque la seule à l'époque – entre le monde de la formation professionnelle et les hautes écoles. En un temps où l'accès aux études est fortement lié à l'origine sociale, le Gymnase du Soir sert « d'aménagement d'ordre social » (motion d'André Lasserre, Cons. Communal, Lausanne, 1963, cité par Gymnase du Soir, 2009, p. 9). Née en 1939, l'écrivain Janine Massard, invitée de la table ronde littéraire organisée pour le Cinquantième de l'Institution, est représentative à sa manière des élèves de cette époque : issue d'un milieu défavorisé, qu'elle décrit notamment dans *La petite monnaie des jours* (Massard J., 1985), elle s'en démarque, entre autres en faisant une Maturité au Gymnase du Soir.

Cinquante ans plus tard, l'accès aux études s'est démocratisé. Grâce aux examens d'admission, puis aux passerelles – voies que le Gymnase du Soir a intégrées –, la Maturité n'est plus le seul diplôme permettant d'entrer à l'Université. Le Gymnase du Soir a quelque peu perdu son caractère unique, si ce n'est sur un point essentiel : les cours permettent l'exercice d'une activité professionnelle. En 2010, le Gymnase du Soir a reçu l'autorisation du Canton et de la Confédération pour décerner ses propres certificats de Maturité.

Le profil des élèves en voie Maturité a lui aussi beaucoup changé. Au début des années 2000, quand j'ai commencé à y travailler, beaucoup d'étudiants avoisinaient la trentaine, avaient déjà plusieurs années de vie professionnelle derrière eux et décidaient de faire des études soit

pour se réorienter, soit pour accéder à une promotion. Dans la décennie suivante, l'âge moyen a diminué. La plupart de ceux qui commencent aujourd'hui ont entre vingt et vingt-cinq ans. L'âge minimum d'entrée est 19 ans révolus pour la 1^{ère} année et 20 ans révolus pour la 2^{ème}. Les étudiants doivent être au bénéfice d'un CFC, la clause d'âge ne s'appliquant alors pas, d'un diplôme de culture générale et d'une expérience professionnelle de deux ans au moins des exceptions sont cependant envisageables sur la base d'un dossier. Seuls les candidats au bénéfice d'un diplôme de Culture générale ou d'une Maturité Professionnelle peuvent accéder directement à la 2^{ème} année ; les autres candidats souhaitant commencer en 2^{ème} année sont soumis à des épreuves de connaissances dans les branches principales (Gymnase du Soir, 2009, p.13).

Les études de maturité au Gymnase du Soir se déroulent sur trois ou quatre ans. Environ trois quarts des élèves inscrits abandonnent le Gymnase du Soir (Gymnase du Soir, 2009, p.10). Le taux d'abandon est plus important en 1^{ère} et en 2^{ème} années ; les effectifs se stabilisent dès la 3^{ème}. Les années 2 à 4 correspondent à un cursus gymnasial classique. La 1^{ère} année a un caractère propédeutique. Comparable à une 9^{ème} ou 10^{ème} (11^{ème} ou 12^{ème} HARMOS), elle est consacrée à une remise à niveau dans les branches principales, au terme de laquelle le niveau du Certificat d'études devrait être atteint.

D'après le plan d'études, le programme de français de 1^{ère} doit pouvoir mener à la rédaction de textes argumentatifs brefs, à la capacité à analyser un énoncé, dégager une problématique et établir un plan, à la connaissance de notions de narratologie, de versification et de rhétorique, et à la méthode de l'explication de texte ; il peut comprendre aussi des éléments d'histoire littéraire (Gymnase du Soir, 2009, p.14). Des cours de complément, non obligatoires (sans notes), sont prévus pour chaque branche. Le complément de français vise à consolider les compétences linguistiques des élèves. La possibilité y est donnée de préparer et passer la « Certification Voltaire » (orthographe en entreprise).

Même si la présence régulière aux cours est obligatoire, une certaine flexibilité est requise de l'enseignant, par une attitude pragmatique à l'égard des réalités de vie de ces adultes ; il en découle que les publics peuvent varier considérablement d'une semaine à l'autre.

L'entrée au Gymnase du Soir, « école de la deuxième chance » (Gymnase du Soir, 2009, p. 9), est le fruit d'une décision courageuse qui implique, chez ces jeunes adultes engagés dans la vie active, de sacrifier quatre soirs par semaine, sans compter le travail à fournir à domicile, qui est d'autant plus important que la dotation horaire pour chaque branche représente

jusqu'au tiers de ce qu'elle est dans un gymnase du jour. Ces personnes ne s'inscrivent pas au Gymnase avec le sentiment de prolonger leur scolarité obligatoire en l'ayant réussie ; leur vécu ne leur offre souvent pas la garantie d'être de « bons élèves ». La plupart d'entre elles ont connu une rupture, comme une interruption de la scolarité, une migration, etc.

Je m'étonne souvent que certains élèves de 1^{ère} semblent ne pas connaître des règles élémentaires, comme écrire son nom et la date en haut à droite, faire une marge, écrire au stylo et non au crayon, etc. Beaucoup sont surpris quand je leur dis que le cours de français n'est pas un cours de langue. Il y en a pour qui l'explication de texte ou la dissertation, sont des exercices presque inconnus. L'autre jour, après l'étude de quelques poèmes de Prévert – par lesquels je cherchais à sensibiliser justement aux jeux de langage et à la polysémie –, une élève, qui m'avait avoué une semaine plus tôt qu'elle ne comprenait rien à ce que l'on faisait, me déclarait qu'elle commençait à saisir l'enjeu de ce type de travail, en ajoutant: « Je ne pensais pas que l'on pouvait faire dire tout ça à un texte ! C'est comme lire ce qui est là sans être là. »

Il m'est déjà arrivé de faire écrire aux élèves leur parcours, et j'ai été surpris à la fois par la qualité de leurs textes et l'aisance avec laquelle ils étaient prêts à livrer des détails assez intimes de leurs vies. Un peu gêné par la tournure quelque peu « clinique » que peut prendre ce genre d'exercice, j'ai eu l'idée de faire écrire à ma nouvelle volée de 1^{ère} année un récit de vie centré sur la lecture, avec pour finalité de faire de ce texte autobiographique un outil diagnostique me permettant d'établir leurs profils dans la perspective didactique qui est la mienne. Par ailleurs, dans une démarche empruntée à la formation d'adultes, ce texte autobiographique amènerait chacun à réfléchir à son propre parcours par rapport à la lecture, sujet malgré tout sensible puisqu'il touche de manière plus large au rapport à l'école ainsi qu'à l'apprentissage dans ses dimensions personnelles les plus larges comme l'estime de soi ou la motivation. Or, j'ai découvert que ce type de texte autobiographique est déjà largement pratiqué, sous le nom « d'autobiographie de lecteur » ; en outre, mes réflexions m'ont conduit à la conviction que lecture et autobiographie sont intimement liés, comme je chercherai à le montrer plus loin.

Ce mémoire a pour but d'évaluer la pertinence de cet exercice dans le contexte d'une école comme le Gymnase du Soir. Après une approche théorique de l'autobiographie de lecteur en tant que genre lié à la culture de l'écrit, puis dans son rapport au savoir scolaire (dimension

didactique) et aux parcours de vie (dimension pédagogique), selon le triangle de Houssaye (2000), il sera fait état des travaux rendus puis, en conclusion, de quelques pistes stratégiques à privilégier dans l'enseignement auprès d'adultes qui reprennent les études.

II. L'AUTOBIOGRAPHIE DE LECTEUR

La notion « d'autobiographie de lecteur » trouve son origine dans le titre du livre de Pierre Dumayet, *Autobiographie d'un lecteur* (Dumayet, 2001). Journaliste, et notamment interviewer de personnalités littéraires, Pierre Dumayet se met en scène dans une activité, celle de lecteur, proche de son métier. Depuis, le genre de l'autobiographie de lecteur s'est répandu sur le marché du livre, où il connaît un certain succès, peut-être lié à l'essor d'une conception de la lecture en marge des visées utilitaires, professionnelles, académiques ou même plus largement épistémiques : une conception proche du « développement personnel » et représentée aussi par la popularité actuelle de la « bibliothérapie ».

Dans le domaine scolaire, « autobiographie de lecteur » désigne l'exercice, nullement nouveau, consistant à raconter ses lectures. Appliquée aux élèves qui entrent au lycée (Rouxel, 2004), cette démarche qui obéit à une contrainte demeure certes fort éloignée du travail de l'adulte répondant à la nécessité intérieure d'évoquer des lectures fondatrices ; elle peut toutefois amener l'élève à élaborer une « identité de lecteur », résultant plus d'un « pacte de sincérité » que d'une ambition littéraire (Rouxel, 2004). La lecture de ces autobiographies permet à l'enseignant de cerner le profil des élèves qu'il initiera aux œuvres littéraires. L'autobiographie de lecteur a aussi été exploitée dans la formation d'enseignants du primaire, auprès de futurs instituteurs au Québec (Ledur & Decroix, 2005), ou auprès d'étudiants d'IUFM en France (Duszinsky, 2006), dans le but de les amener à s'interroger sur leur propre rapport aux livres. Dans le cadre du GREBL, groupe de recherche sur les biographies langagières, à l'université de Lausanne, Chiara Bemporad travaille sur l'autobiographie de lecteur auprès d'apprenants du FLE, et introduit la notion de « biographie du lecteur plurilingue » (Bemporad, 2010).

1. Se raconter en racontant ses lectures : une pratique inhérente à la culture de l'écrit

L'émergence de l'autobiographie semble intimement liée à celle d'une lecture considérée comme plus qu'un simple instrument d'acquisition de connaissances. Lire signifie aussi s'éduquer, se perfectionner ou se pervertir, se convertir ou se divertir, et donc entrer dans un cheminement de vie qui peut faire l'objet d'un récit.

Ainsi, *Les Confessions* d'Augustin, souvent tenues pour le prototype du genre autobiographique, sont-elles, en parallèle de l'aveu des fautes, un « itinéraire des lectures » (Jeanmart, 2006, p.12), en un temps où s'invente la pratique de la lecture silencieuse ; la parole qui déclenche la conversion est le « prends et lis ! » d'un enfant d'âge scolaire entraînant Augustin dans une *époque* de sa culture érudite acquise jusque là, pour s'initier à la lecture biblique. L'idée de noter des fragments de lectures répondait déjà, chez les stoïciens et les premiers pères de l'Eglise, au souci, hérité de Platon, de fixer l'attention pour éviter sa dispersion (Jeanmart, 2006, p.392) ; chez Augustin, c'est la *lecture* même qui rend possible le retour sur la vie et le récit qui en résulte. Le commentaire qui constitue les derniers livres de l'ouvrage oblige à relire la partie autobiographique à son tour comme vie exemplaire, exégèse du texte biblique. (Jeanmart, 2006, p. 400)

Dans *Les Essais*, autre prototype du « récit de soi », Montaigne prolonge et amplifie ce va-et-vient herméneutique entre lectures et vie, commentaire savant et assimilation à la substance du vécu, puisque l'ouvrage avait pour vocation d'être un recueil de citations, avant de devenir portrait d'un « moi », mais en dialogue incessant avec les livres. En revanche, en prétendant former « une entreprise qui n'eut jamais d'exemple, et dont l'exécution n'aura point d'imitateur » (cité dans Lejeune, 1998, p.113), Rousseau exprime ce que Lejeune (1998, p.13) appelle « l'idéologie de l'originalité et de l'individualité liée à l'autobiographie », en contradiction avec l'intertextualité présente déjà dans le titre. « Il y a conflit apparent entre l'idéologie autobiographique et la réalité de l'intertextualité. [...] » « L'autobiographie ne serait-elle pas toujours *autobiocopie* ? » (Lejeune, 1998, p.14)

Aujourd'hui (si l'on s'en tient à la population scolarisée des pays de l'OCDE), la dialectique entre l'apprentissage de modèles discursifs, du littéraire au fonctionnel, et leur imitation dans le cadre de la vie courante, ne relève plus, comme on pourrait le croire encore, des *habitus*

d'une élite, mais elle s'apprend en théorie au moins dès le deuxième cycle – on le montrera plus loin à propos du PER. En effet, la lecture n'a plus, comme au 19^{ème} siècle et une grande partie du siècle passé, le statut d'un simple prérequis, une technique préparatoire à l'acquisition de connaissances, mais elle est considérée comme une pratique savante aux facettes multiples, du littéraire au fonctionnel. Aux alentours de 10 ans, l'enfant lecteur est censé être à la fois « comprendreur », « polyvalent », « flexible », « usager de lieux de lecture » et « amateur » car, dans un contexte de démocratisation des études, il est considéré comme un futur étudiant (Chauveau, 2004, p.48-49). Loin de n'être qu'un processus mécanique, l'apprentissage de la lecture s'intègre, de pair avec celui de l'écriture, dans des pratiques complexes d'entrée dans la vie écrite tenant de l'acculturation (Chauveau, 2004, p.156). C'est tout à la fois en lisant, en produisant des textes et en parlant de livres que l'enfant s'initie à la culture écrite.

Peu à peu, il devient capable d'élaborer un « projet personnel de lecteur » (Chauveau, 2004, p.159), et pourrait expliciter les raisons qu'il a d'apprendre à lire, qu'elles soient liées à des visées professionnelles, épistémiques ou, plus largement, identitaires. On peut déjà voir dans ce type de projet l'ébauche d'une démarche biographique, même si elle est plutôt « projective » (Chauveau, 2005, p.159) ; il présuppose du moins un lien entre les lectures et l'identité personnelle.

La culture scolaire encourage l'étayage réciproque entre lecture et appropriation de modèles par l'écriture. Lejeune (1998, p.14) ajoute que « *l'autobiocopie* » a été institutionnalisée par l'école comme par le monde de l'édition. On pourrait dire que l'autobiographie de lecteur met en évidence, plus ou moins réflexivement, la démarche mimétique qui se joue finalement dans toute rédaction, même quand elle n'est pas toujours consciente. Mais elle ajoute à ce mimétisme discursif un élément de plus : l'élaboration d'une identité de lecteur et son lien avec la création de textes « originaux », débarrassés de l'illusion dénoncée par Lejeune d'une originalité absolue.

2. La dimension didactique : alignement curriculaire et pertinence pour l'enseignement de la littérature et le travail de rédaction

Annie Rouxel (2012) relève le changement de paradigme que connaissent les études littéraires depuis 2000. S'affranchissant de la conception autoréférentielle prédominante dans les années 70, elles s'intéressent toujours plus à la littérature comme acte de communication et comme expérience de lecture fondée sur l'identification. Trois notions ont été théorisées dans ce sens : le « texte de lecteur » ; l'interlecture, la mise en rapport avec d'autres textes ; et la « bibliothèque intérieure », ensemble de textes plus ou moins imaginaires (car recréés subjectivement), qui contribuent à constituer un sujet lecteur. Ces constructions théoriques rendent possible une approche plus sensible, qui mette l'accent sur l'acte de lecture – avec ce qu'il comporte de tâtonnements et de malentendus –, et qui privilégie l'espace interprétatif intersubjectif à « l'architecture » (Rouxel, 2012). Dans cette perspective, l'autobiographie de lecteur permet à l'enseignant de connaître les « bibliothèques intérieures » de ses élèves, pour mieux en tenir compte ; elle donne par ailleurs à ceux-ci l'occasion de s'interroger réflexivement sur leur propre relation aux livres et à la lecture.

Ce recentrage sur le sujet lisant contribue aussi à dépasser « le clivage lecture ordinaire/lecture littéraire », qui est en porte-à-faux avec la refondation de l'enseignement du français autour de la notion de discours (Langlade, 2004). En même temps, l'implication du sujet permet de corriger les excès de formalisme vers lesquels la centration sur l'analyse discursive conduit trop souvent. Le passage par le sujet permet de redonner au texte littéraire une spécificité due non plus à une littéarité normative et évasive (le « canon »), mais au ressenti des élèves (Langlade, 2004).

L'école obligatoire en Suisse romande s'est inspirée dans son plan d'études de cette double centration sur le discours d'une part et sur le sujet lecteur et scripteur d'autre part. Elle s'efforce de préparer l'élève à reconnaître les objectifs et les règles formelles des textes les plus divers, et à en produire. Par ailleurs, le PER inclut « le récit de vie », dans L1 22, 5^e -6^e année, auprès du « fait divers » et de « l'esquisse biographique » (PER, Langues) ; de plus,

dans le cadre des domaines de « formation générale », il insiste sur les « choix et projets personnels » de l'élève (qui requiert entre autres « l'identification de ses centres d'intérêt personnels ») (PER, Formation générale).

En ce qui concerne l'école post-obligatoire romande, les plans d'études de la Maturité professionnelle et de l'Ecole de Maturité font écho à ces lignes de force du PER : par exemple, ils envisagent ensemble « analyse et production de textes » (PEC MP, 19), et insistent sur des « attitudes », « Lire, dire, écrire. Pour son plaisir, pour se connaître, pour partager, pour mieux vivre... » (*Plan d'études Ecole de Maturité - Canton de Vaud*, p.21). « Pour se connaître » est à souligner, car cette expression vise précisément l'un des objectifs principaux de l'autobiographie de lecteur et de tout « récit de soi ». Le plan d'études du Gymnase du Soir, conçu en alignement avec les directives de la CSM, le PEC-MAT et le plan d'études vaudois de l'Ecole de Maturité, précise : « l'enseignement du français ne se limite pas à l'exercice des fonctions communicatives et cognitives ; il lui appartient aussi de favoriser les potentialités affectives et créatives de l'étudiant. Etre à l'écoute de soi pour se dire, s'écrire, se lire s'effectue non seulement dans la conformité au code et par la reproduction de modèles littéraires et poétiques, mais aussi par leur mise en question (...) L'étude du français (...) est ainsi un moment privilégié de la recherche et de l'expression de soi, par l'échange et la confrontation avec autrui dans le respect de son identité culturelle et sociale » (Gymnase du Soir, p.32). Ces objectifs impliquent de dépasser l'analyse discursive et la reproduction de modèles discursifs – sur lesquelles se concentre le PER – afin d'encourager l'affirmation d'une identité et d'une originalité personnelles.

La démarche autobiographique portant sur les lectures est d'une utilité non négligeable à cette fin. Non seulement elle peut accompagner et étayer l'étude d'œuvres littéraires, mais elle pourrait aussi contribuer à l'exercice de la dissertation générale en amenant l'élève à explorer sa propre culture générale ; si l'on file la métaphore de la « bibliothèque intérieure », l'apprenant est amené à ranger celle-ci, à cataloguer ses livres, afin d'y puiser plus aisément des exemples à l'appui de son argumentation.

En résumé, l'autobiographie de lecteur est une manière de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage dans toute son épaisseur de sujet social et psychologique. Comme le dit Lejeune (2006, p.18), « les savoirs ne sont pas des paquets qui se transmettent selon des recettes éprouvées ; il faut que les envoyeurs s'assurent que les destinataires sont désireux et capables de les accueillir. » Une telle démarche, qu'il est possible d'étendre (autobiographie

de l'apprenant de mathématiques, de sciences naturelles, etc.), permettrait de rattacher les savoirs disciplinaires à des pratiques sociales, telles que la lecture, incarnées de manières diverses par les individus.

3. La dimension pédagogique : autobiographie de lecteur et formation des adultes

Les élèves du Gymnase du Soir ont un double statut. Ils suivent le même cursus que des gymnasiens du jour. Mais, en tant qu'adultes affranchis légalement de la tutelle parentale, leur choix de reprendre des études ne relève plus de l'orientation scolaire, même post-obligatoire (10^{ème} année, raccordement, OPTI, etc.), mais bien d'un paradoxal « retour à l'école », selon une logique de vie adulte où l'école relève *normalement* du passé. On touche donc ici aux questions liées à la « formation d'adultes », expression utilisée normalement pour la formation continue en entreprise ou la réorientation de carrière.

Apparu comme méthode d'enquête sociologique (Bertaux, 2010), le récit de vie a dépassé sa visée descriptive, pour s'orienter vers une visée expressive (les personnes écrivant leurs propres textes), voire thérapeutique. Il implique une réflexion sur les histoires de vie, c'est-à-dire sur la manière dont les agents sociaux explicitent les dispositions qui les déterminent pour mieux *se* déterminer, et se découvrir en tant que sujets (Bourdieu cité par Gaulejac, 2012, p.72). Dans des contextes de formation pour adultes, notamment la réorientation professionnelle, on comprend l'importance qu'a pu prendre la pratique de « l'histoire de vie en formation » (Dominicé, 2002).

Déjà de manière générale, l'autobiographie de lecteur ne se limite pas à la relation au savoir scolaire : la question de la lecture implique celle du contexte familial déterminant dans le processus d'acculturation qui accompagne l'apprentissage de la lecture (Chauveau, 2004) ; d'autre part, elle est loisir, espace de liberté quant aux choix des livres, des manières de lire, etc. La personne adulte, davantage peut-être que l'élève plus jeune, est à même, de par la distance qu'elle a prise d'avec l'école, d'envisager la lecture dans la globalité de sa « formation », au sens très large du terme.

Réfléchir à son parcours de lecteur, sans constituer une démarche autobiographique à part entière, permet de toucher par la bande des sujets concernant la formation de l'identité

personnelle : liens avec la famille, avec l'école, manière de se définir soi-même par le biais de ses loisirs, etc. L'autobiographie de lecteur offre à l'enseignant de français deux avantages sur l'histoire de vie classique : elle thématise, comme on l'a vu, le rapport au savoir scolaire ; d'autre part, elle permet d'éviter un glissement trop important du « pédagogique » vers le « psychologique ». Avec la lecture, c'est le sujet épistémique et cognitif qui reste au centre, sans pour autant exclure la dimension affective.

La lecture met en évidence certaines des tensions fondamentales au cœur desquelles se forge le projet d'une vie d'adulte, et notamment de la formation : contrainte / liberté, collectif / individuel, « déterminisme » / « autonomie » (Gaulejac, 2012, p. 103-113). La manière dont la personne gère ces tensions en dit beaucoup sur la façon dont elle envisagera le projet d'une formation qui relève de sa seule autonomie et non plus de la volonté d'autrui sur elle.

L'autobiographie de lecteur permet à la fois d'objectiver et d'exorciser ces tensions en en faisant un récit, à l'intersection des axes du *désir* (du sujet vers l'objet-lecture), de la *communication* (ce désir est à la fois transmis et vise un but social) et du *pouvoir* (conféré ou dénié par l'école, la famille ou la société) (Greimas, 1986). Comme tout récit, elle implique une clôture, quand bien même elle fait état d'un inachèvement. Ainsi, l'aveu d'un échec partiel de l'apprentissage de la lecture se trouve transcendé par le récit qui en est fait, et cela d'autant plus que l'acte d'écriture prouve qu'une partie au moins du chemin a déjà été franchie. Même l'affirmation d'un rejet de la lecture est positionnement de soi, constitution identitaire, sitôt qu'elle est couchée sur le papier et mise en rapport avec des éléments qui l'expliquent.

Dans une esquisse de typologie des parcours possibles, la nature de « l'opposant » (le pouvoir dénié) est centrale. On peut mentionner tout d'abord les sorties de l'illettrisme ou du handicap. Fatou Diomé, écrivain originaire du Sénégal, qui était présente aux côtés de Jeannine Massard et Yvan Faron à la table ronde du Cinquantième du Gymnase du Soir, a appris à lire grâce à un instituteur atypique qui l'accepte dans sa classe fréquentée seulement par des garçons. « Je lui dois Descartes, je lui dois Molière, je lui dois Balzac, je lui dois Marx (...). Je lui dois mon premier poème d'amour écrit en cachette, je lui dois la première chanson française que j'ai murmurée, parce que je lui dois mon premier phonème, mon premier monème, ma première phrase française lue, entendue et comprise. » (Diomé, 2003, p.65-66) Se trouve ainsi soulignée, en sens inverse de la chronologie, une continuité entre la lecture-déchiffrement, l'écriture et la lecture littéraire. Sourde, muette et aveugle, Helen

Keller (1996) fait aussi état de progrès fulgurants après le déclic initial de sa découverte du langage. Il en est comme si la difficulté extrême d'une sortie de l'illettrisme ou du handicap entraînait une rapidité magique dans l'acquisition de la culture lettrée.

A l'inverse, les autobiographies de lecteur des élèves montreront qu'un apprentissage facile et heureux de la lecture-déchiffrement n'implique de loin pas une maîtrise des compétences de lecteur lettré ou « savant ». Ici, l'obstacle provient le plus souvent de l'école, qui peut aussi bien étouffer qu'attiser le désir de lire, comme Pennac (1992, 2007) l'a bien montré. De plus, le passage de la lecture-déchiffrement à la lecture savante implique une acculturation à un milieu socio-culturel où la lecture est valorisée au-delà de sa fonction utilitaire. L'œuvre d'Annie Ernaux (1983, entre autres) est représentative des conflits de loyauté inhérents au désir de se démarquer de sa classe sociale par le choix d'un métier « intellectuel ».

Gaulejac (2012) parle à ce sujet de « névrose de classe », rémanence ou affleurement d'un passé familial marqué par une infériorité culturelle ou un traumatisme héréditaire. Dans *Comment j'ai appris à lire*, Agnès Desarthe (2013) nous fait part de ses difficultés avec la lecture littéraire en français, malgré ses origines bourgeoises ; être une des seules filles parmi des garçons la renvoie au sentiment intergénérationnel d'appartenir à une minorité persécutée. Dans certains cas, souvent dans les autobiographies d'écrivain, c'est l'abondance de lectures, la « richesse » culturelle elles-mêmes qui font obstacle à une relation authentique à soi, motif décliné de manières diverses déjà par Augustin et, de manière exemplaire, par Sartre dans *Les mots* (1964).

Deux conclusions se dégagent de ce bref survol de situations socio-historiques fort différentes. Premièrement, l'écriture est ce qui permet de transcender la part « non voulue » inhérente au parcours de lecteur. Deuxièmement, la question de la lecture est hérissée de disjonctions : savoir lire n'implique pas d'aimer le faire, aimer lire n'implique pas d'aimer la « littérature », aimer écrire n'implique pas d'aimer lire, etc. Ces paradoxes permettent d'éclairer le positionnement affiché dans certains des textes d'étudiants qui seront mentionnés plus loin : telle une élève qui dit détester les livres, mais affirme aimer écrire et souhaiter pouvoir lire davantage pour améliorer sa plume.

Pour finir, la migration et la situation d'allophone constituent un obstacle important dont il faut tenir compte, particulièrement chez les élèves de 1^{ère} année du Gymnase du Soir. *L'Analphabète* d'Agota Kristof (2004, p.52) témoigne du fait que l'apprentissage d'une nouvelle langue est à la fois rupture et recommencement, qui remet l'individu dans la

nécessité de devoir « apprendre à lire » une nouvelle fois. Même quand la personne est polyglotte depuis l'enfance (comme Canetti, Nabokov ou Julien Green), le passage d'une langue à l'autre pose la question de l'identité personnelle.

Pratiquée de manière fréquente depuis le début des années 2000, avec l'essor de la sociolinguistique et d'un intérêt pour le plurilinguisme battant en brèche les conceptions monolingues (Perregaux, 2006, p.180), la biographie langagière entre comme dispositif de formation des nouveaux enseignants comme des étudiants du FLE. Elle peut justement prendre la forme d'une « biographie du lecteur plurilingue » (Bemporad, 2010).

III. L'ACTIVITÉ ET SON DÉROULEMENT

J'ai mis en place mon projet en début d'année, au premier cours de français des élèves de 1^{ère} année. Après une présentation du cursus, j'ai distribué un dossier (Annexe 1). Les images de la couverture représentent différentes attitudes de lecteurs, entre effort et détente ; à la question 24 du questionnaire, je demande aux étudiants à quelle image ils s'identifient. Les pages 2 et 3 comportent des considérations visant à sensibiliser à la question de la lecture, en attirant l'attention sur la fréquence de l'illettrisme et le fait que savoir lire est une chance, ainsi que les instructions sur l'ensemble de l'activité. Celle-ci se déploie en deux étapes. D'abord les élèves remplissent un questionnaire de 33 questions concernant la lecture, en classe, par groupes de deux ou trois, puis à la maison. Dans un deuxième temps, ils écrivent une « autobiographie de lecteur » inspirée du questionnaire. Deux modèles sont proposés : chronologique, celui qu'on attend normalement d'un texte biographique, et thématique, les élèves choisissant un thème parmi les problématiques soulevées. Ils me rendent les deux productions dans un délai de quinze jours.

Le questionnaire répond au souci de faire réfléchir les élèves à la lecture de manière un peu systématique. Du reste, je désirais que les élèves voient bien la différence entre les deux types d'activités : vu le nombre de précisions qui m'ont été demandées (du genre : « mais alors, dans mon texte, je réponds à toutes les questions ? »), je pense que cela a représenté un bon exercice de compréhension de consigne. Je voulais aussi inclure une dimension collaborative, étant donné que c'était la première semaine de cours et que les élèves ne se connaissaient pas encore ; je ne souhaitais pas les lancer directement dans une rédaction individuelle. Enfin, je pensais qu'il serait intéressant de comparer les réponses aux questions avec les textes autobiographiques : parmi l'éventail de problématiques présentées, l'étude des choix, des sujets accentués et des points omis dans la rédaction serait un moyen d'affiner l'analyse de ces textes.

Les questions correspondent à cinq grands domaines : les genres de textes lus (1-3), le rapport aux langues (4-9), les souvenirs de l'apprentissage de la lecture (10-15), la lecture et l'école (16-21) et les « pratiques du livre » (22-33).

En ce qui concerne l'autobiographie, j'ai décidé de laisser le choix entre une piste chronologique et une piste thématique, parce que j'ai considéré que tout le monde n'a pas

forcément de souvenirs de son apprentissage de la lecture et que, du reste, la trame diachronique ne convient pas à tous les élèves, l'accent n'étant pas mis d'ailleurs sur le genre autobiographique en lui-même. L'autobiographie est alors, plus largement, « portrait de lecteur ».

L'essentiel était pour moi, après l'exercice contraignant du questionnaire, de laisser autant de liberté que possible à l'élève, étant convaincu que sa manière même d'aborder la question de la lecture serait significative. Si toutefois, la formulation du dossier peut paraître quelque peu « scolaire », c'est que, en ce tout début d'année, je ressentais le besoin de poser un cadre des plus explicites, notamment en ce qui concerne la présentation.

J'ai aussi donné le dossier à des élèves de 2^{ème} année. Je leur ai proposé d'écrire l'autobiographie de lecteur à titre d'exercice facultatif. Sept élèves me l'ont rendue.

Constats sur les travaux rendus

La classe de 1^{ère} année compte 20 élèves, entre 20 et 30 ans ; les sexes sont également répartis. La majorité est de nationalité suisse, dont une moitié de souche étrangère et ayant fait une partie de scolarité hors de Suisse. Certains ont vécu leurs premières années en Suisse puis sont partis à l'étranger. Les trois quarts ont un diplôme d'école de commerce ou d'une ECG, un CFC voire, pour une élève, deux CFC. Les autres ont fait l'OPTI, un certificat de préapprentissage, ou ont reçu l'équivalent d'un baccalauréat dans leur pays d'origine. Une petite minorité n'a pas de formation attestée. Les trois quarts sont célibataires, sans enfant. Les langues étrangères parlées sont le portugais (en grande majorité), l'espagnol, l'italien, le lingala, le tamoul et le persan.

Il ne sera question des élèves de 2^{ème} qu'à titre de comparaison.

Le rapport aux langues

Un quart des élèves font état de leur rapport aux langues. Une petite minorité mentionne avoir appris à lire en français en classe d'accueil. Ceux qui sont arrivés récemment en Suisse parlent seulement de leur expérience de la lecture dans leur langue d'origine. Une étudiante raconte qu'elle a dû quitter l'école très tôt pour aider ses parents financièrement; plus tard, elle s'est passionnée pour l'écriture de blogs dans sa langue; elle déclare son désir

« d'apprendre plusieurs langues, pour pouvoir partager mon histoire de hauts et bas avec tout le monde. » Une autre raconte sa double expérience de migration entre la Suisse et l'étranger. Elle fait état d'une plus grande difficulté à vivre la deuxième transition que la première : « Heureusement je me suis bien adaptée, j'étais fascinée à l'idée de découvrir une nouvelle façon de lire » (arrivée dans le pays étranger à huit ans) ; « je m'étais déjà habituée avec cette deuxième langue et ce changement m'a un peu démotivée à la lecture car je ne maîtrisais plus très bien le français, mais j'ai parvenue à me rattraper avec un peu de temps » (retour en Suisse à seize ans). Elle s'intéresse à la question de l'analphabétisme et tient à transmettre la lecture à son enfant.

Les autres élèves bilingues ou allophones ne mentionnent pas leurs langues, peut-être parce qu'ils ont effectué la plus grande partie de leur scolarité en français ; mais ce silence pourrait aussi renvoyer à une réticence à raconter des difficultés qu'ils auraient malgré tout eues avec le français du fait de leur première langue, et reflétées par le niveau rédactionnel de nombre de ces textes (précisons toutefois que ces difficultés ne sont de loin pas le propre de ces seuls élèves et ne sauraient être attribuées automatiquement à la situation d'allophone). Sans doute aussi les situations de plurilinguisme sont-elles devenues plus fréquentes, et mieux gérées par la société et l'école ; elles ne poseraient plus les mêmes questions de rapport aux langues – notamment le risque de perdre sa langue maternelle pour pouvoir s'intégrer. Toutefois, les allophones scolarisés en Suisse affirment tous lire plutôt en français, parfois même en anglais, et très peu dans leur autre langue.

En revanche, une élève de 2^{ème} insiste beaucoup sur sa situation d'allophone. Il s'agit d'une anglophone, ayant fait une partie de sa scolarité aux Etats-Unis, et qui avoue ses difficultés à lire et écrire en français, son texte étant toutefois d'un niveau de maîtrise satisfaisant. Le fait que la langue étrangère en question ici soit fortement valorisée peut amener quelques interrogations sur le caractère plus « tabou » des situations d'allophone impliquant des langues considérées comme moins importantes.

Attitudes vis-à-vis de la lecture

Un peu moins de la moitié des élèves disent ne pas aimer lire. Un élève raconte avoir aimé la lecture quand il était petit, puis s'être intéressé davantage à d'autres activités, comme le sport. Trois autres lisent des sites et des blogs en ligne plutôt que des livres ; lire serait avant tout une manière de s'instruire et de s'informer. Une élève n'a jamais eu de difficultés à lire, mais

n'aime le faire que si elle trouve le livre intéressant, ce qui lui arrive peu souvent. Une autre n'aime pas les « gros livres »; elle est la seule à mentionner la longueur d'un ouvrage comme faisant problème.

Deux élèves font état d'un rapport conflictuel et passionnel à la lecture. L'un d'eux en parle en termes de « mariage raté », avoue sa difficulté à se plonger dans un bouquin, tout en déclarant avoir beaucoup de livres chez lui et leur donner une grande valeur. L'autre témoigne d'un rapport « chaotique » à la lecture. Sa mère a été d'une sévérité extrême ; il est évident que l'élève transfère cette exigence aux ouvrages qu'elle lit : elle affirme n'avoir trouvé grâce qu'à trois livres dans sa vie.

Ceux qui disent aimer la lecture en parlent en termes d'évasion, de détente, d'ouverture au monde, etc. Les images qui les ont le plus attirés sont celles de jeunes filles allongées ; beaucoup lisent au lit avant de s'endormir. Certains disent que la lecture a pu les empêcher de dormir; une étudiante avoue avoir lu à la lumière d'une torche électrique ou de la lune, ce qui a fini par lui causer des problèmes de vue et l'a obligée à porter des lunettes. Un élève consacre sa rédaction au thème « La lecture en voyage » et évoque le plaisir qu'il éprouve à lire dans les transports publics, car il a dû beaucoup circuler en bus et en train.

Un quart des élèves entretiennent, avec des degrés, un rapport plus privilégié à la lecture, comme refuge imaginaire ou moyen de développement personnel. Une étudiante plus âgée, détenteuse d'un double CFC, évoque des passions successives pour *Le Seigneur des anneaux*, Toni Morrison et Tobie Nathan, étapes qui suggèrent une épaisseur de vécu et de maturation culturelle.

Il est possible de voir, chez ceux qui aiment la lecture, une manière de négocier avec des contraintes et d'affirmer une liberté. Une étudiante lit tard, malgré l'interdiction de sa mère. Plusieurs élèves se réfugient dans la lecture parce qu'ils sont incompris de leurs pairs. D'autres lisent en marge de l'école.

Les genres de lectures

Hormis ceux qui préfèrent ne lire que des sites internet et des blogs, la plupart des élèves ont leurs livres favoris, qui les ont marqués et éventuellement donné envie de lire d'autres ouvrages. Des titres et auteurs reviennent, à commencer par *Harry Potter*, puis *Le Seigneur des anneaux* et Agatha Christie. Les livres « de genre » prédominent, du « policier » à la « fantasy » à la science-fiction – Bernard Werber revient à deux reprises – à « l'eau de rose »

et à la *girl fiction* fantastique (*Heartland* ou *Sabrina*). La plupart lisent des mangas et des bandes dessinées, ou en ont lus dans leur enfance. Beaucoup doivent leur passion de la lecture à leur immersion de longue durée dans des cycles bédésistes, ou romanesques : *Harry Potter* et *Le Seigneur des anneaux*, bien sûr, mais aussi *Thorgal*, *Les Enfants de la terre* de Jean Auel ou le cycle *girl fiction* fantastique « Anita Blake » de Laurell K. Hamilton. Une étudiante a lu et aimé *Fifty Shades of Grey*, ce qui l'a poussée à lire d'autres ouvrages qu'elle qualifie de SM – elle dit également avoir eu « des parents qui n'ont jamais abordé le sujet du sexe » et avoir dû lire des livres de la collection *Oxygène* pour s'instruire. Patrick Levy et Guillaume Musso sont mentionnés par un élève comme étant « très basiques », « faciles à lire », mais sachant tenir en haleine le lecteur. Un seul élève mentionne des classiques de la littérature française, « Victor Hugo, Beaudelaire, Montesquieu (sic) » découverts à 18 ans, âge déterminant pour lui. Un autre avoue trouver les livres de littérature française « d'un français trop complexe sur des sujets inintéressants », prétextes à une démonstration de supériorité linguistique de la part des auteurs.

Après les romans, les mangas et les BD, les livres les plus cités relèvent du domaine du « développement personnel » – terme comprenant pour les élèves des auteurs comme de Mello et Dawkins ; ils se tournent vers ces ouvrages après une crise personnelle qui entraîne une remise en question. Plusieurs disent préférer les biographies et les témoignages aux romans, car étant « plus vrais ». Certains aiment lire des ouvrages ou des articles sur des sujets techniques ou scientifiques.

Les étudiants récemment arrivés en Suisse font référence à des lectures appartenant au patrimoine de leur pays, en particulier des classiques de la littérature de jeunesse.

Certains élèves d'origine extra-européenne ont lu avant tout la Bible, pour des raisons apparemment surtout « culturelles », à une exception près, où cette lecture s'intègre dans un cheminement religieux.

L'apprentissage de la lecture

La grande majorité des travaux présente une trame chronologique.

La plupart des étudiants rapportent un apprentissage heureux de la lecture, même si plusieurs disent ne plus en garder de souvenirs précis. Les mères sont souvent mentionnées : qualifiées de « patientes », elles racontent des histoires, font des dictées tous les soirs, suscitent la « curiosité » de l'enfant en écrivant des « gribouillis », soutiennent le travail fait à l'école par

des devoirs à la maison. Dans un seul cas, mentionné plus haut, la mère est d'une sévérité excessive : « Elle me faisait recommencer, encore et encore, inlassablement, jusqu'à ce que je lise parfaitement et sans hésitation mon texte et ce, jusqu'à très tard le soir. » Le récit enchaîne logiquement avec : « Durant ma scolarité, je me suis souvent rebellée contre la lecture. Je ne lisais jamais les livres imposés en classe. »

Les pères n'apparaissent que dans deux textes d'élèves de sexe masculin, et chaque fois à propos de la collection des livres qu'ils ont acquis : « Mon père achetait beaucoup de livres. Il m'acheta un livre de bandes dessinées sur les rois iraniens. » - « J'ai commencé à lire quelques livres de mon père sur les organisations criminelles. » La figure paternelle ne semblerait liée à la question de la lecture que par le biais de l'avoir.

Chez les élèves d'origine extra-européenne, la famille plus éloignée est très présente, à commencer par les grands-parents, suivis des cousins. Un étudiant rapporte que la lecture était chez lui une véritable affaire de famille, menée par une grand-mère « extraordinaire et belle » ; elle lit à l'enfant et à ses cousins « chaque lettre et chaque poème que mon grand-père lui avait écrit », pendant que « mes oncles lisaient les plus grandes œuvres littéraires de l'histoire de l'Amérique latine ».

En revanche, pour la plupart des élèves scolarisés en Suisse, la lecture est une entreprise menée en solo, en marge de la famille, de l'école, voire des deux. Une étudiante écrit explicitement : « Le principal rapport que j'entretenais avec la lecture était celui enseigné à l'école. Ni mon père ni ma mère ne sont de grands lecteurs » ; elle précise qu'elle a appris à lire dans un livre de contes qui l'a accompagnée pendant toute son enfance. Une autre écrit : « Contrairement à la majorité de ma classe de l'époque, j'ai eu un réel plaisir à lire. Dès que j'ai appris la lecture, je me rendais plusieurs fois par semaine à la bibliothèque (...) » Certains mentionnent la joie et la fierté qu'ils ont pu ressentir : « [...] je lisais quelques mots, puis des phrases, puis des histoires plus complètes et j'en avais la joie, j'en étais fière de moi-même. » Certains insistent sur les obstacles : « A l'âge de 10, 11 ans, tellement que j'avais des difficultés, je me suis forcée seule afin d'apprendre à lire, j'étais vraiment motivée comme pas possible. A la fin des vacances, j'avais appris à lire par mes propres moyens, c'était ma joie. » Un autre, né avec un handicap, a appris « à parler correctement pendant que les autres enfants lisaient leurs premiers livres. C'est seulement vers huit ans que j'ai su l'alphabet et, à cause de ce retard, lire les questions des tests étaient un enfer. Comme si cela ne suffisait pas, les enseignants ont fini par croire que j'étais attardé mental. J'ai assez rapidement rattrapé mon

retard [...] A partir de là, mon goût pour la lecture s'est développé [...]

L'école, en particulier les enseignants, est relativement peu présente, voire vue négativement (une étudiante parle de « prison »). Les élèves sont presque unanimes à trouver ennuyeux les livres lus à l'école. L'un d'eux se rappelle les lettres qu'il devait recopier *ad nauseam* à l'école primaire, et utilise l'expression « lavage de cerveau », tout en admettant que celui-ci lui a été utile rétrospectivement. Seuls deux étudiants d'origine extra-européenne, ayant suivi leur première scolarité dans leur pays et mentionnant leur père, parlent de manière positive de leurs enseignants ; l'un d'eux raconte que son professeur était « sévère » mais que, grâce à cela, il a pu apprendre à lire rapidement. Deux élèves ont gardé un bon souvenir de la lecture à l'école post-obligatoire.

Après le récit assez uniforme des premiers apprentissages, les récits présentent au moins une *bifurcation* (Coninck & Godard, 1990, p. 36) menant : vers un abandon ultérieur et définitif de la lecture – en faveur, par exemple, du sport – et un positionnement identitaire en tant que « personne qui n'aime pas particulièrement lire » (près du quart des élèves) ; vers une sortie du paradis « famille-lecture-imaginaire » et la confrontation aux pairs à l'école ; ou vers un abandon temporaire de la lecture pour d'autres activités, suivi de retrouvailles à l'adolescence. Ces trajectoires narratives font écho à ce qu'Annie Rouxel rapporte à propos des lycéens : « Plusieurs élèves se montrent nostalgiques d'un passé où la lecture les enchantait. Le constat, parfois teinté de culpabilité, d'une régression contre laquelle ils se sentent impuissants, est accompagné d'hypothèses sur l'origine du changement : les livres imposés par l'école, la concurrence d'autres loisirs. » (Rouxel, 2004, p.61)

Près de la moitié des textes relatent des bifurcations multiples. Celles-ci peuvent coïncider avec des expériences de rupture dans la vie personnelle : déménagements, migrations ou divorce des parents. Si ces tournants ont un impact plutôt négatif sur la performance scolaire (à cause des langues, dans le cas des migrations), ils n'en ont pas forcément sur le goût de la lecture. Une étudiante relate par exemple sa participation à une biennale du livre ainsi qu'à une représentation théâtrale à l'étranger, puis indique qu'elle a gardé le même intérêt pour les livres à son retour en Suisse. Une autre mentionne le divorce de ses parents suivi d'un déménagement, événements qui coïncident avec une passion renouvelée pour la lecture. Une élève qui a connu un premier apprentissage difficile de la lecture, délaisse cette activité à l'adolescence ; au début de l'âge adulte, elle renoue avec les livres dans le cadre d'une recherche d'ordre religieux.

Pour une élève qui a souffert du divorce de ses parents, l'école a joué un rôle positif : « Alors, un jour à l'école, un de mes professeurs préférés m'a appris à gérer cette douleur. Il m'a demandé de prendre une feuille et noter tout ce que je sentais, tout ce qui me faisait du mal. Et à la fin, je devais mettre du feu sur cette lettre et la jeter en l'air, pour que ma douleur parte avec cette lettre. » S'ensuit la découverte de blogs sur internet, et l'envie d'en écrire à son tour. Si la lecture apprise à l'école l'avait laissée indifférente, la possibilité d'écrire, suggérée par un enseignant selon une démarche de type psychothérapique plus que pédagogique, lui offre une issue qui la fait renouer sinon avec la lecture, du moins avec l'expression écrite.

Les élèves qui ont eu un enfant font référence à l'expérience de la maternité, soit qu'elles lisent des livres sur l'éducation des enfants, soit qu'elles comptent leur transmettre la lecture. Point significatif, les *Max et Lili*, les livres pour enfants le plus cités, sont mentionnés aussi bien dans les récits d'apprentissage de la lecture que parmi les lectures que les mères font à leurs propres enfants. On pourrait dire que, chez beaucoup de ces personnes, la lecture est d'abord affaire de transmission intergénérationnelle, d'où un attachement à « l'objet-livre » et même un certain conservatisme. Un élève dit n'avoir jamais pu lire de livres, mais beaucoup aimer en avoir chez lui. La question « avez-vous déjà jeté des livres ? » suscite chez tous des « non » véhéments et chargés de moralisme. La plupart des élèves sont attachés au format papier et semblent ne pas connaître les liseuses électroniques ; les quelques étudiants qui lisent des blogs ou des pages internet ont tendance à envisager celles-ci dans une opposition avec les livres, sur le mode « information utile et vraie vs. fiction inutile et longue », plutôt que comme un média alternatif ; la navigation sur le web n'est pas même précisée dans le questionnaire parmi les listes de passe-temps préférés, peut-être parce qu'elle va de soi.

Les femmes adoptent toujours une trame chronologique, font plus facilement l'aveu sans scrupule d'un désintérêt pour la lecture et s'attardent sur les quelques livres, souvent des témoignages ou des ouvrages de développement personnel, qui ont été importants pour elles. Les hommes cherchent davantage à justifier leur manque de goût pour la lecture. Leurs textes adoptent volontiers une forme thématique, s'attardent ainsi moins sur les événements de vie et multiplient, sur le mode de la « collection », les références aux livres qu'ils ont lus. Ils s'adressent aussi plus volontiers au lecteur, avec des remarques telles que « je veux vous faire entrer dans ma collection de livres », comme pour esquisser une forme de complicité intellectuelle avec le lecteur-enseignant. Ils font en général moins allusion à leur histoire familiale, mais insistent davantage sur les difficultés liées à l'école et aux apprentissages.

Corrélation entre la représentation de la lecture et la maîtrise de l'expression

Ces textes mettent bien en évidence les difficultés qu'ont environ la moitié des élèves de 1^{ère} à rédiger en français. Les problèmes sont d'ordre d'abord syntaxique, puis relèvent de l'orthographe grammaticale ; l'orthographe d'usage est globalement la mieux maîtrisée. Ceux qui ont suivi toute leur scolarité en Suisse ont en général un niveau plus élevé que ceux qui l'ont suivie ailleurs ; les plus grandes difficultés de langue se constatent chez les deux étudiants arrivés récemment, quel qu'ait été leur niveau de scolarité dans leur pays. Le lien est évident entre la qualité de l'expression et la scolarité antérieure, les élèves ayant un diplôme s'en sortant mieux que ceux qui n'en ont pas ; les détenteurs d'un CFC ont dans l'ensemble un meilleur niveau que les détenteurs d'un diplôme d'école de commerce ou d'une ECG.

On constate par ailleurs une corrélation entre le rapport à la lecture affiché dans les textes et le niveau d'expression, surtout du point de vue quantitatif (longueur du texte). Ceux qui disent aimer la lecture produisent en général les textes les plus longs et les plus élaborés textuellement et discursivement (choix d'une trame chronologique ou thématique clairs, référence à des bifurcations narratives multiples, risques pris sur le plan de l'écriture « littéraire »), et cela indépendamment même de la maîtrise du français. Le texte d'un étudiant récemment arrivé en Suisse et ayant obtenu l'équivalent d'un baccalauréat dans son pays manifeste une qualité d'écriture littéraire malgré des limites linguistiques importantes ; c'est aussi un des textes qui laissent le plus transparent un goût pour les livres.

Le contraste est parlant entre deux travaux dont les auteurs ont un niveau de formation minimal. L'un relate un apprentissage difficile de la lecture, en autodidacte, et sa redécouverte à l'âge adulte. L'autre est un des plus catégoriques dans son rejet de la lecture, surtout scolaire, sans pour autant que soient mentionnées des lectures personnelles. Le premier s'étend sur une page et demie A4, riche en bifurcations narratives, émaillé d'expressions empruntées à l'oral, mais avec très peu de fautes d'orthographe, même grammaticale. Le second tient sur trois quarts de page A4 et multiplie les fautes de tous ordres, y compris d'orthographe d'usage. L'auteur de ce texte a connu une double migration, sans doute moins bien vécue sur le plan scolaire que d'autres dans le même cas.

Certains disent ne pas aimer lire, mais ont produit des textes de qualité moyenne à très bonne. Ces élèves aiment cependant écrire, parfois dans une langue étrangère. L'auteur d'un des meilleurs textes fait preuve d'une belle lucidité : « Atteignant l'âge adulte, j'ai essayé à

maintes reprises de me motiver à bouquiner en achetant plusieurs livres. J'aime énormément écrire, et je sais très bien que lire toutes sortes de romans pourrait m'aider à améliorer ma plume. »

Les élèves de 2^{ème} année qui m'ont rendu un texte ont une représentation plus positive de la lecture, corrélée à une meilleure maîtrise de l'écrit. Rappelons qu'ils sont détenteurs d'une Maturité professionnelle, ont passé les tests de connaissance ou fait l'année préparatoire ; en outre, seuls ceux qui s'intéressent au sujet ou qui sont motivés par l'écriture m'ont rendu l'autobiographie. A part une élève qui dit ne pas beaucoup aimer lire, car elle préfère le monde de l'image, tous font état d'un goût pour la lecture, souvent liée d'ailleurs à l'exercice scolaire de l'interprétation de texte, chose tout à fait absente des travaux des élèves de 1^{ère} année. Si l'un d'eux commence son texte ainsi : « Tout au long de ma scolarité, je n'ai jamais eu d'enseignant qui a créé en moi cette envie d'être passionné par la lecture », il ajoute tout de suite après « je pense que l'envie de lire doit venir de nous-même et non d'autrui » et termine en écrivant : « après analyse, certains livres étaient plus clairs, cela m'arrive souvent avec les pièces de théâtre (Molière, Racine). » Chez une autre, le récit des difficultés initiales dans l'apprentissage de la lecture, dues à une dyslexie, est suivie par celui de l'entrée en lecture par la lecture passionnée de Harry Potter et débouche sur une phrase qui implique une conception déjà représentative du lecteur « savant » : « chaque mot a un sens bien précis, comme un peintre qui donne un sens à chaque coup de pinceau. »

Chez ces élèves, le goût pour la lecture se rattache à une détermination familiale, une passion ou un positionnement existentiel face au monde. Un élève se réfère à sa mère libraire et à une activité théâtrale qui l'a amené à lire Shakespeare et d'autres livres en anglais. Une autre écrit que les livres étaient ses « seuls amis » dans la confrontation avec ses pairs à l'adolescence et part « du principe qu'il n'existe pas de mauvais livre. » Sur ce même registre de la lecture-refuge, un élève plus âgé, au parcours d'« autodidacte » comme en voit parfois au Gymnase du Soir, a fait preuve d'une profondeur de réflexion et d'une qualité de langue poussées, quoique pas toujours maîtrisée. « Sans la lecture, écrit-il, je n'aurais pas trouvé en moi les ressources requises pour vivre. Les lectures du monde de mes proches, si étriquées, si sclérosées, furent remplacées par d'autres que seuls les livres furent à même de m'apporter. »

Ces travaux adoptent rarement une trame chronologique, comme si la lecture présentait moins d'interférences avec d'autres domaines de l'existence, alors que, chez les élèves de 1^{ère} année, la constitution de soi-même en tant que sujet lecteur se heurte aux ruptures du parcours

scolaire et familial mises en évidence par les multiples bifurcations narratives.

Rapport-Gratuit.com

IV. CONCLUSION

Les autobiographies de lecteur offrent à l'enseignant de français des informations précieuses, sur les élèves de 1^{ère} année, notamment leurs représentations de la lecture. Celle-ci semble relever plus de la sphère personnelle ou familiale que de la trajectoire scolaire ou professionnelle. Aucun des élèves ne mentionne la lecture comme activité liée au projet de reprendre des études, étonnamment absent de tous ces textes dénués de dimension prospective. Seuls quelques élèves répondent point par point au portrait du lecteur « futur étudiant » décrit par Chauveau (2004, p. 49), même si tous y correspondent par un ou plusieurs critères. Les biographies révèlent pourtant en général une entrée heureuse dans la lecture, souvent dans le cadre de la famille, mais aussi suite à un dépassement réussi de conditionnements familiaux (peu de livres à la maison, etc.) ou personnels (handicap), qui explique aussi sans doute, à plusieurs années d'intervalle, leur choix de faire le Gymnase du Soir. Leurs textes témoignent en revanche d'un essoufflement ultérieur, dû à des ruptures d'appartenance au cadre familial ou scolaire (divorces et déménagements, en premier lieu). Souvent, le futur gymnasien retrouve une curiosité intellectuelle quand il rentre dans l'âge adulte et la vie professionnelle, et c'est dans le sillage de cette recherche personnelle, ainsi que d'un souci de développement de carrière (Steputat, 2008), qu'il s'inscrit au Gymnase du Soir.

Ces constatations m'incitent à avancer l'hypothèse suivante : à des degrés divers selon les individus, *les étudiants de 1^{ère} année auraient perdu le lien avec les savoirs scolaires qui se rattachent à la lecture et à l'écriture*. Cette perte, qui peut être très légère comme elle peut être irrémédiable, se distingue d'une méconnaissance de la langue, qui n'est présente à vrai dire que chez les deux allophones récemment arrivés en Suisse ainsi que d'un « manque de culture », chacun s'étant constitué la sienne, qui n'est pas forcément scolaire. Il s'agirait plutôt de l'oubli de certains « codes », dont font partie les questions de présentation mentionnées au début de ce travail, mais aussi de la maîtrise défaillante de la syntaxe, que je ne cesse de constater, non seulement chez ces étudiants mais chez ceux de toutes les années, la différence n'étant que de degré ; cela est d'autant plus frappant que l'orthographe d'usage est en général, je l'ai dit, assez bonne. Les étudiants pratiquent pour la plupart l'écrit dans le cadre de leur profession, et c'est souvent sur l'orthographe que les maîtres d'apprentissage et autres employeurs insistent le plus.

Klinkenberg (2015) rapporte un décalage analogue chez des étudiants qui commencent l'université, et l'explique par une méconnaissance des normes de la rédaction savante adaptée aux exigences des hautes écoles. Pour remédier à celle-ci, il propose de renoncer à l'objectif illusoire et culpabilisant d'une maîtrise globale de la langue, pour se concentrer sur la maîtrise ciblée de « normes de marché » (ici, l'éducation tertiaire), ce qu'il appelle « pédagogie de contexte ».

Or justement, à la différence d'un Gymnase de jour, le Gymnase du Soir s'inscrit moins dans la logique d'un prolongement de la scolarité obligatoire que dans celle d'un accès aux hautes écoles : le fait que maturité, passerelle Dubs et voie examens préalables soient logés sous le même toit est en soi significatif. Il s'agit de donner à des adultes souvent « éloignés » de l'école dans le temps ou par l'expérience professionnelle les moyens de correspondre aux critères de l'éducation tertiaire. Une « pédagogie de contexte » du français signifie tout à la fois lire un texte de façon approfondie et critique, structurer ses idées, comprendre les fonctions de différents genres de textes dans différentes disciplines, manier les codes de l'écrit, jusqu'à la mise en forme d'un document avec un traitement de texte. Le cursus de la première année ne comportant ni histoire, ni géographie, ni philosophie, introduites dès les 2^{ème} et 3^{ème} années, c'est à l'enseignant de français qu'incombe la tâche de préparer les étudiants à ces disciplines où analyse discursive et rédaction argumentée jouent un rôle prépondérant.

Il faut en outre mentionner un autre facteur : derrière l'étiquette « français » peut se cacher un ensemble de représentations anxiogènes. Le français peut être vu comme cause ou occasion d'échec scolaire pour certains, principal obstacle à l'intégration professionnelle ou académique pour les allophones arrivés récemment en Suisse ou, tout simplement, comme l'indiquent les autobiographies de lecteur, manifestation d'une pression *disciplinaire* exercée sur des activités – lire et écrire – qui relèvent tout autant de la sphère de la transmission familiale et plus encore du loisir personnel.

L'enseignant se voit donc contraint de prendre en compte deux paramètres en apparence inconciliables : *au départ*, une relation distante ou conflictuelle d'avec le savoir scolaire ; à *l'arrivée*, la conformité nécessaire aux standards requis par l'éducation tertiaire.

La faible dotation horaire contraint l'enseignant du Gymnase du Soir à l'efficacité, du moins dès la 2^{ème} année. En revanche, la 1^{ère}, comme année propédeutique, peut être vue comme une sorte d'espace de transition, de *sas*, où l'étudiant peut reprendre contact avec le savoir scolaire

dans un contexte qui en appelle sans cesse à son autonomie et à sa responsabilité. L'enseignant peut tabler sur ce que le PER appelle des capacités transversales (PER, Capacités transversales) – collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive – à même d'aider à rattraper les compétences liées aux domaines disciplinaires ; l'élève a acquis ces compétences dans une vie professionnelle souvent exigeante, qui lui a fait oublier, à supposer qu'il l'ait acquis, son ancien « métier d'élève » (P. Perrenoud), avec ses stratégies d'évitement et d'efficacité calculée au plus juste (il peut d'ailleurs arriver qu'il faille modérer les « ardeurs » de certains étudiants).

L'ensemble de ces remarques m'amène à proposer trois pistes stratégiques, parmi bien d'autres possibles. La première concerne l'évaluation, la seconde, le travail de rédaction, la troisième, les lectures.

1. Conformément au caractère paradoxal de la situation d'enseignement décrite plus haut, je pense que l'enseignant devrait à la fois lever et signifier la pression *disciplinaire* mentionnée plus haut : d'une part, en donnant une grande liberté et en réduisant le poids de la contrainte évaluative externe (les notes), et d'autre part, en exigeant le respect le plus total de contraintes internes liées aux travaux demandés et, progressivement, aux normes de l'éducation tertiaire.

Dans un contexte institutionnel où le trois quarts des inscrits abandonne, les attitudes par rapport aux notes diffèrent par la force des choses à celles de rigueur dans un établissement scolaire classique. A mon sens, l'évaluation doit tendre d'abord à encourager les étudiants, particulièrement les élèves de 1^{ère} année, et seulement dans un deuxième temps (à ne pas trop repousser cependant) leur donner un retour réaliste sur leurs compétences ; elle doit s'accompagner d'explications données à l'oral dans un contexte aussi individualisant que possible. Par contre, il est essentiel que ce retour, et le contexte créé par l'enseignant, ne laissent aucun doute sur les exigences du travail gymnasial.

2. Il est important que les élèves écrivent beaucoup, dans plusieurs genres. Je ne leur fais rédiger des argumentations qu'au deuxième semestre. En effet, s'il est une leçon à retirer de l'exercice de l'autobiographie de lecteur, et des travaux que j'ai reçus, c'est qu'à défaut de tirer du plaisir d'un livre, les étudiants peuvent en retirer de l'écriture. L'exercice de la rédaction ouvre un espace de liberté à partir duquel on peut orienter vers des modèles possibles.

3. Quant au choix des lectures, je retiens les réserves d'un élève, aimant la lecture par ailleurs, envers la littérature française, qu'il trouve trop compliquée linguistiquement. Je trouve cette

remarque représentative et en conclus qu'il faut s'en tenir en 1^{ère} année à des ouvrages assez simples d'accès sur le plan de l'expression, mais qui offrent une ouverture culturelle, voire confrontent les élèves à une altérité : j'ai déjà fait de bonnes expériences avec *Tristan et Iseut* de Bédier (dont le vocabulaire « médiévisant » plaît d'habitude) ou *Antigone* d'Anouilh (celui de Sophocle en regard). Lecteurs de mangas et de *fantasy*, les étudiants sont en général friands d'univers mythiques. J'alterne l'étude de telles œuvres avec d'autres, relevant du « réalisme », telles que des nouvelles de Maupassant, qui offrent aussi l'avantage de pouvoir introduire des notions de narratologie. Plus récemment, dans la foulée de la rédaction des autobiographies de lecteur, j'ai fait lire *Le ventre de l'Atlantique* de Fatou Diomé. Les étudiants se sont montrés sensibles à ce roman autobiographique sur le football, la migration et les relations nord-sud. Je m'étonne toujours combien, de par leur expérience, les élèves du Gymnase du Soir saisissent rapidement les enjeux « humains » des textes littéraires, au-delà de l'analyse formelle.

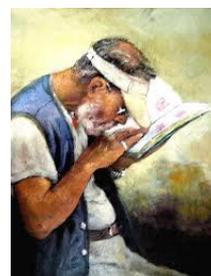
BIBLIOGRAPHIE

- Bemporad, C. (2010). Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères : la biographie du lecteur plurilingue. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 91, 67-84.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*. Paris, France : Editions Armand Collin.
- Chauveau, G. (2004). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris, France : Editions Retz.
- Coninck (de), F. & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31-1, pp. 25-53.
- Desarthe, A. (2013). *Comment j'ai appris à lire*. Paris, France : Stock.
- Diomé, F. (2003). *Le Ventre de l'Atlantique*. Paris, France : Editions Anne Carrière.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Dumayet, P. (2001). *Autobiographie d'un lecteur*. Paris, France : Librairie générale française.
- Gymnase du Soir (2009). *Présentation*. Récupéré de http://www.gymnasedusoir.ch/pdf/GYS_Brochure.pdf.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 2006/1 (21), 17-29.
- Ernaux, A. (1983). *La place*. Paris, France : Gallimard.
- Gaulejac (de), V. (2012). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris, France : Petite Bibliothèque Payot.
- Greimas, A. (1986). *Sémantique structurale*. Paris, France : Editions PUF.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Jeanmart, G. (2006). *Herméneutique et subjectivité dans les Confessions d'Augustin*. Tunhout, Belgique : BREPOLs.
- Keller, H. (1996). *The Story of my Life*. Mineola, NY : Dover Thrift Editions.
- Klinkenberg, J.-M. (2015). *La langue dans la cité : Vivre et penser l'équité culturelle*. Bruxelles, Belgique : Les Impressions nouvelles.
- Kristof, A. (2004). *L'Analphabète*. Genève, Suisse : Editions Zoé.

- Langlade, G. (2004, août). *La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours »*. Communication présentée au 9^e colloque de l’AIRDF, Québec.
- Ledur, D., & De Croix, S. (2005), « Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), 31-40.
doi :10.7202/1018156ar
- Lejeune, P. (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris, France : Editions du Seuil.
- Lejeune, P. (1998). *Les brouillons de soi*. Paris, France : Editions du Seuil.
- Lejeune, P. (2006). « Cette nappe d’écriture souterraine... » Entretien avec Philippe Lejeune, réalisé par Marie-Claude Penloup. *Repères*, 34, 13-20.
- Massard, J. (1985). *La petite monnaie des jours*. Lausanne, Suisse : Editions D’En Bas.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris, France : Gallimard.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d’école*. Paris, France : Gallimard.
- Perregaux, C. (2006). *Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. Formation et pratiques d’enseignement en questions*, 4, 173-182.
- Plan d’études Ecole de maturité - Canton de Vaud*. Lausanne, Suisse : DGEP. Récupéré de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisaton/dfj/.../PET_EM.pdf.
- Plan d’études maturité professionnelle (PEC MP)*. Berne, Suisse : SEFRI. Récupéré de <http://www.sbf.admin.ch/pec-mp>.
- Plan d’études romand (PER) ; Formation générale*. Récupéré de https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36908/PER_print_FG23-28.pdf.
- Plan d’études romand (PER) ; Langues*. Récupéré de https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36696/PER_print_L1_22.pdf.
- Rouxel, A. (2004). « Autobiographies de lecteurs à l’entrée du lycée ». *Le français aujourd’hui*, 2004/4 (147), 57-66.
- Rouxel, A. (2012). Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature – L’avènement du sujet lecteur. *Revista Criação & Critica*, 9, 1-12. Récupéré de <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>.
- Sartre, J.-P. (1964). *Les mots*, Paris, France : Gallimard.
- Steputat, F. (2008). *Le gymnase du soir et sa population : Attentes et perspectives socio-démographiques*. Mémoire professionnel non publié. HEP, Lausanne.

ANNEXE 1

DOSSIER DISTRIBUÉ EN SEPTEMBRE 2015



La lecture



et moi



Bonjour et bienvenue, nouveaux(elles) (et plus si nouveaux(elles)) étudiant(e)s du Gymnase du Soir !

Vous vous en doutez : lire constituera une de vos principales activités durant vos études. Cela peut sembler aller de soi... Mais lire est une compétence que nous avons dû acquérir, parfois avec difficulté. 16% des personnes dans le monde sont analphabètes ; et en Suisse, 13 à 19% ont des difficultés à lire un texte de la vie de tous les jours, soit parce qu'elles n'ont pas été scolarisées (c'est l'analphabétisme), ou parce que l'école n'a pas pu ou su transmettre les compétences nécessaires à déchiffrer facilement un texte (c'est l'analphabétisme fonctionnel, ou illettrisme).

Savoir lire est donc une chance. Cela ne veut pas forcément dire que tout le monde aime lire, ou lire beaucoup ou souvent, ou de tout. Dans les cours de français, particulièrement, les lectures sont imposées. Finir un roman de 300 pages peut sembler impossible à certain(e)s. D'autres adorent cela. Plusieurs personnes aiment lire beaucoup, pour autant que cela reste un loisir: le succès de certains best-sellers le montre bien. Aimer lire, ou lire facilement, dépend de beaucoup de facteurs, dont certains sont très physiques et concrets : la raison pour laquelle on lit, l'idée que l'on se fait de la lecture, l'endroit où on lit, notre position de lecteur(trice), nos yeux, nos lunettes, la lumière d'une lampe, etc. Sans parler de nos souvenirs d'enfance ou d'adolescence, nos premières lectures à la maison et à l'école, l'influence ou la non-influence de nos parents et nos professeurs. Et puis, si on parle plusieurs langues, il y a peut-être certaines dans lesquelles on lit plus facilement et avec plus de plaisir.

La couverture de ce dossier regroupe plusieurs représentations de lectrices et de lecteurs ; ils incarnent la détente, la concentration, la difficulté, la boulimie, etc. Ils sont à l'image des idées différentes que nous nous pouvons nous faire de la lecture et de nous-mêmes comme lecteurs. Il y en aurait d'autres...

Cette semaine, je vous propose un petit travail d'*introspection*, suivie de l'écriture, à la maison, d'une « autobiographie de lecteur (trice) ». Ce sera une manière pour moi de mieux vous connaître et l'occasion pour vous de faire connaissance avec certain(e)s de vos collègues, puisque cela se fera partiellement en petits groupes.

« Introspection » veut dire « observation méthodique, par le sujet lui-même, de ses états de conscience et de sa vie intérieure. » (Dictionnaire Larousse).

Cela veut dire que je vais vous demander de répondre à des questions non pas sur un livre, ou sur un problème, mais sur vous-mêmes. Sur la relation que vous entretenez à la lecture et aux livres. Certaines questions concernent le passé – comment vous avez appris à lire, vos premiers livres, etc. – d'autres le présent- si oui ou non vous aimez lire, et quoi, et dans quelles situations. etc. Certaines questions concernent aussi les langues dans lesquelles vous lisez. Vous n'êtes nullement obligés de répondre à toutes les questions : si certaines vous paraissent trop personnelles, ou si elles vous obligent à repenser à des événements désagréables, ou que vous n'avez pas de souvenirs à leur sujet, laissez-les tomber !

Vous trouverez à la page suivante un questionnaire. J'aimerais que vous formiez des groupes de deux ou trois pour discuter de chacune de ces questions et échanger vos idées et vos expériences. Vous emporterez le questionnaire à la maison pour réfléchir encore à vos réponses, et rédiger un **texte autobiographique** à partir de vos réponses. **Dans deux semaines (le 30) au plus tard, vous me rendrez 1. Vos réponses aux questions (en laissant vierges celles qui ne vous inspirent pas). 2. Votre texte autobiographique (de la longueur que vous souhaitez, mais si possible d'un minimum d'une page A4).** Les réponses aux questions peuvent avoir le caractère de notes, c'est-à-dire ne pas être complètement rédigées. Par contre le texte autobiographique doit être rédigé (voir les règles à la page 6 du dossier).



Veillez répondre à ces questions sur des feuilles A4 quadrillées ou lignées en mettant votre nom en haut à droite sur chaque feuille. Vos réponses peuvent prendre la forme de notes ou de phrases complètes, elles peuvent être très brèves ou plus développées.

Vous êtes entièrement libre(s) de répondre ou non à ces questions (je me rends bien compte qu'elles sont nombreuses...), de faire ou non part de vos réponses verbalement à vos collègues, ou à moi par écrit. L'enseignant - à savoir moi-même- garantit, en vertu du devoir professionnel, que vos réponses écrites ne seront jamais transmises à des tiers, et qu'il n'en sera fait état qu'à titre strictement anonyme et en supprimant tous les détails personnels.

Questions

1. Dans l'ensemble, diriez-vous que vous aimez lire ? Que retirez-vous de cette activité ? Si vous n'aimez pas lire, pouvez-vous expliquer pour quelles raisons ?
2. En moyenne combien de livres par année lisez-vous ?
3. Quels types d'ouvrages aimez-vous lire ? (romans, bande dessinée ou manga, poésie, développement personnel, histoire, livres à caractère utilitaire...) Indiquez aussi le genre de romans ou de bandes dessinées (polars, fantasy, superhéros, etc.)
4. Quelle est votre première langue (langue maternelle) ?
5. Dans quelle langue avez-vous appris à lire en premier ?
6. Dans quelle langue avez-vous suivi votre première scolarité ?
7. Dans quelle(s) langue(s) lisez-vous aujourd'hui ? Faites une liste. Indiquez entre parenthèses « couramment », « moyennement », « peu ».
8. Avez-vous des souvenirs de votre premier apprentissage de la lecture ? A quel âge, à la maison ou à l'école ? Avez-vous eu des difficultés, ou cela vous a-t-il paru facile ? Vous souvenez-vous de détails en particulier ?
9. A quel(s) âge(s) avez-vous appris à lire dans d'autres langues ?
10. Vous a-t-on raconté des histoires quand vous étiez petit ? Cela vous a-t-il donné envie de lire ?



11. Aimez-vous lire à sept ans environ ? Que lisez-vous ?
12. Aimez-vous lire à douze ans environ ? Que lisez-vous ?
13. Aimez-vous lire à seize ans environ ? Que lisez-vous ?
14. Aimez-vous lire à dix-neuf ans environ ? Que lisez-vous ?
15. Un événement, une personne (par exemple, un(e) enseignant(e)) vous a-t-il donné le goût de la lecture ou au contraire vous en a-t-il (elle) dégoûté(e) ?
16. Vous est-il arrivé d'aimer des livres « imposés » par l'école. Lesquels, et pourquoi ? Avez-vous eu envie de lire des livres du même auteur ou du même genre ?
17. Vous est-il arrivé de détester des livres « imposés » par l'école. Lesquels ? Pensez-vous que c'était dû au livre lui-même ou au cours dans lequel on vous l'a imposé ? Expliquez quels étaient les problèmes avec le livre ou avec le cours.
18. Avez-vous toujours lu jusqu'au bout les livres imposés par l'école ? Vous est-il arrivé d'utiliser un résumé (sur internet, ou un Profil, etc.) pour éviter de lire le livre ? Pour quels ouvrages ?
19. Vous est-il arrivé de ne pas aimer un livre imposé par l'école et de l'aimer un peu après l'avoir étudié ? Précisez le(s)quel(s) ?
20. Mentionnez quatre activités de loisir que vous appréciez. Si la lecture figure parmi elles, indiquez à quelle place elle se situe (1, 2, 3, 4). Si elle vient juste après, mentionnez-le. Si elle ne fait pas du tout partie de ces activités, vous y aurez sans doute déjà répondu à la question 1.
21. **Attention : questions indiscrettes auxquelles vous ne répondez vraiment que si vous ne ressentez aucune gêne!!!** Vous a-t-on diagnostiqué (dans votre enfance ou plus récemment) un problème qui a pu affecter votre capacité à lire : dyslexie, problèmes de vue, etc. ? Cela a-t-il eu un impact sur votre plaisir de lire ? Sur votre scolarité ? Soupçonnez-vous que vous avez pu souffrir de tels problèmes, ou que ce serait encore le cas ? Quelles solutions avez-vous envisagées, ou envisagez-vous ?
22. A quelle fréquence vous rendez-vous dans une librairie : tous les jours, une à deux fois par semaine, une à deux fois par mois, quelquefois par

année, jamais ? Y allez-vous seulement avec un livre précis en tête (livre pour l'école, cadeau, etc.), ou y allez-vous pour flâner ?

23. Si vous aimez flâner en librairie, ressortez-vous souvent les mains vides ou achetez-vous toujours un ou plusieurs livres ? Qu'est-ce qui vous pousse à acheter le livre : la couverture, le quatrième de couverture (l'arrière du livre avec le petit résumé), autre chose...?
24. A quelle image de la couverture de ce dossier (et aussi celle de la page 2), vous identifiez-vous le plus (vous pouvez mentionner deux ou trois de ces images, ou bien aucune). Pourquoi ?
25. Quand vous lisez (un roman, notamment), vous arrive-t-il parfois ou souvent de sauter des passages ? Quels genres de passages ? Vous arrive-t-il de lire la fin avant de l'avoir vraiment fini ?
26. Vous arrive-t-il de ne pas vraiment lire un livre de A à Z, mais de le parcourir, le feuilleter, en lire des fragments ?
27. Dans quelles situations aimez-vous particulièrement lire : dans les transports publics, chez vous, le soir, assis(e) ou allongé(e), sur la plage, dans des parcs publics ou des jardins, etc. ?
28. Aimez-vous lire à voix haute devant d'autres personnes, ou cela vous met-il mal à l'aise ? Aimez-vous qu'on vous lise à voix haute ? Lisez-vous parfois à voix haute pour vous-même ?
29. Lisez-vous souvent des livres sur des liseuses électroniques ? Y voyez-vous un avantage par rapport au livre papier ? Préférez-vous au contraire le livre papier ? Pour quelles raisons ?
30. Jetez-vous souvent des livres ? Ou êtes-vous plutôt partisan de les garder, quitte à ne plus savoir qu'en faire ? Pour quelles raisons ?
31. Vous arrive-t-il d'acheter des livres d'occasion, ou préférez-vous que tous vos livres soient neufs ?
32. Aimez-vous écrire dans vos livres (pour l'école ou vos loisirs) ou préférez-vous les laisser vierges ? Pourquoi ?
33. Êtes-vous attirés par la beauté des livres (reliure, illustrations, etc.) ou cet aspect vous est-il égal ?

Votre « autobiographie de lecteur (trice) »

A partir du questionnaire que vous avez rempli (en tout ou partie) au dernier cours et à la maison, j'aimerais que vous rédigiez à la maison une « autobiographie de lecteur (trice) ».

L'autobiographie de lecteur est un *genre* littéraire devenu assez populaire ces dernières années, chez les écrivains confirmés, mais pas seulement. Il s'agit d'un récit de vie, mais uniquement du point de vue de la lecture : donc, pas besoin de parler de votre vie familiale, sentimentale, professionnelle, etc., à moins que vous ne pensiez que cela est nécessaire en relation avec le sujet de la lecture. Une « autobiographie de lecteur » peut aussi être, plus largement, un portrait de vous-même en tant que lecteur : vos goûts, votre rapport aux lectures scolaires, etc.

Voici deux pistes pour la rédaction de ce texte :

1. Vous suivez un **fil conducteur chronologique** : vous relatez comment vous avez appris à lire, vos lectures d'enfant, vos expériences scolaires, la lecture à l'adolescence, etc. (vous pouvez reprendre vos réponses aux questions 10-14).
2. Vous choisissez un **thème**, par exemple : « Mes livres préférés » (question 3) ; « Comment j'ai appris à lire dans plusieurs langues » ou « Lire dans ma langue maternelle et en français » (questions 4-9) ; « La lecture et l'école » (questions 15-19) ; « Les livres et moi » (questions 22-33).

Longueur : une page A4 dans la mesure du possible, plus long si vous le souhaitez.

Présentation: manuscrite (pas sur ordinateur), sur feuille A4 quadrillée ou lignée, nom de famille et prénom à droite, une marge à droite de 2 centimètres environ (la place pour écrire des remarques).

Forme du texte : il doit être **rédigé**, c'est-à-dire qu'il doit comporter des phrases complètes (un verbe conjugué au moins par phrase). Les phrases doivent être regroupées en paragraphes de cinq à dix lignes en général, selon le principe (1 paragraphe= 1 idée).

Evaluation:

- **1^{ères} années** : seule la rédaction (et non le questionnaire) sera notée. **La note sur la rédaction comptera dans la note de « rédactions » (qui compte double au semestre)**. En outre, votre texte me permettra de repérer vos éventuels problèmes rédactionnels et/ou de grammaire ou d'orthographe, et vous orienter s'il le faut vers le cours de complément.
- **2^{èmes} années** : la rédaction fera l'objet d'une évaluation écrite, mais ne sera pas notée, vu que seule la note des semestrielles fait foi. Considérez-la donc comme un exercice, mais aussi un moyen pour moi de repérer assez

tôt, chez celles et ceux d'entre vous que je ne connais pas, d'éventuels problèmes rédactionnels.

**Mais le plus important est que, quand vous écrivez...
ce sont d'autres personnes qui vont devoir se pencher sur vos textes !**





ANNEXE 2

TRAVAUX D'ÉLÈVES

Autobiographie de lecteur.

Commençons par le commencement. J'ai appris à lire à l'âge conventionnel de 6 ans, à l'école primaire de Bossons.

Mes souvenirs aussi vagues soient-ils ne remontent guère plus loin que cet âge. Le principal rapport que j'entretiens avec la lecture était celui enseigné à l'école.

Ni mon père, ni ma mère ne sont de grands lecteurs. Nous avions quelques livres à la maison mais ils ne faisaient pas partie de notre quotidien. J'avais personnellement, un livre que j'affectionnais tout particulièrement, un livre, que j'ai dû lire et relire de multiples fois. Il s'intitule "le livre des camps". Et comme son nom l'indique il regorgeait d'histoires pour enfants des plus célèbres. De "le Ballon au bois dormant" au "Chat botté".

J'aimais beaucoup ce livre et je l'ai gardé longtemps. Je le parcourais seule, en tout cas se sont les souvenirs que j'en ai. Plus tard vers 8-9 ans je fis la collection de bandes dessinées Tintin. Je peux dire qu'ils m'ont accompagné longtemps aussi.

Plus alors faire en sort jusqu'à mon adolescence. C'est ici que les choses deviennent peu à peu intéressantes.

12 ans. C'est l'entrée de plein pied dans un monde nouveau. Je change d'école, et déménage suite au divorce de mes parents. L'établissement que je fréquente possède sa propre bibliothèque. J'y passais de temps à autres, parcourant quelques livres. J'en eus un coup de cœur pour la bande dessinée Thorvald. Les aventures, des fils des étoiles me fascinaient. J'y aimais autant le manuscrit écrit qu'étaient transcrites les histoires que le fait de les mettre en image. Le personnage évoluait dans un monde peuplé de bons et de mauvais esprits, de créatures mythologiques et de magis. On parlait d'un temps où les vikings régnaient en rois sur les mers du nord.

Amis Thorvald je lisais quelques livres. Sauf ceux imposés par la scolarité. A l'époque ma vie sociale, appelait cela ainsi, que j'allais

commencé à découvrir les années suivantes. Rien nait le pas sur toutes autres activités.

Mais, un CFC en poche. Malheureusement, le formation que j'avais suivie ne nous apportait pas une ouverture sur la littérature. Mais c'est à cet âge que j'ai véritablement commencé à lire pour moi. J'appuies sur le terme lire. Lire, et non pas parcourir au feuilleté. Vraiment, je me mis à me plonger dans la lecture grâce à un livre. "Le Seigneur des anneaux". La première fois qu'un roman me fit tenir en haleine et m'émue. Comment j'en étais arrivée à devorer ce livre? Et bien la réponse était simple. Je découvrais au cinéma cet énorme blockbuster de 3 toiles. Et je voulais savoir ce qui allait se passer.

À la même époque, j'intégrais l'École d'Art Appliqués de Vevey. En section décoration. Et embrassant par la même occasion les Arts. J'ai adoré cette école. Elle se situait au début d'un parc coté du lac Léman. J'y ai passé 3 ans. Trois années totalement formatrices au niveau de ma conscience artistique. Les cours de français quand à eux m'ont initié à la littérature moderne et ancienne. J'y est étudié l'histoire de l'art, l'histoire, la communication et la philosophie. Des branches qui m'ont captivé. J'y est affiné mon sens critique. Cette école à été par moi fondamentalement dans mon éveil intellectuel.

J'y ai lu: "L'étranger, l'emprunte de Ponge, Les fleurs du mal" etcetera, etcetera. Je me penchais sur les livres d'arts graphiques et de designs. Découvrais d'autres catégories de bandes dessinées et d'autres aspects d'illustrations qui me plurent. Et je fis passionné par la vie et l'œuvre de Frida Kahlo et de Bettina Rheims. En ce temps là, j'appris aussi à admirer Monet, Klimt et j'en passe. Je lisais dans, des ouvrages qui concernaient tous ces divers domaines de l'artiste.

À 20 ans, ce fut l'âge au quel j'ai commencé à avoir pour attrait les livres de développement personnel. Suite au cas clinique d'une séparation j'allais chercher des résonances à mes émois et questionnements existentiels dans les livres. Étant une personne mélancolique et qui rêve beaucoup. Je trouvais là, une source de questions et de réponses qui me révélaient l'entrée d'un univers autre.

A la fois poétique, chimérique et philosophique. Se comprendre soi-même. Nous comprendre en tant qu'individu et en tant qu'homme. Et cet univers au sens large qui est partout et nulle part à la fois. Magnifique et terrifiant.

Mon esprit trouvait d'autres voix didactiques en se plongeant dans des livres tel que : "Quand la conscience s'éveille, risibles amours, l'énigmatique légende de l'Ôte, le deuxième sexe, la princesse qui croyait aux contes de fées, la maîtrise de l'amour, pour une communication efficace, notre chemin de vie, il n'y a pas de hasard, la symbolique des rêves, les clés du secret, les techniques du secret". Et tant d'autres.

J'emmenais enfin seule à 25 ans. Ma vie, moi, moi. Je me mis à écouter la radio. Surtout France Inter. Certaines émissions m'ont captivées, j'achetais certains livres. Je n'aime pas les romans. En général. J'aime les auteurs à travers leur voix. Et j'aime Toni Morrison. Je l'ai découverte à travers France Inter. Un de ces livres était compté par Guillaume Gallienne. Un auteur de talent. Toni Morrison et pour moi l'incantation de l'écrivaine. A travers la plume et son langage elle transmet chaque émotion avec une intensité vertigineuse. "Beloved" et "L'œil le plus bleu" sont des romans extraordinaires qu'elle a écrit.

J'achetais aussi car intriguée et fascinée à travers une autre émission de radio ; "nous ne sommes pas seuls au monde" de Thérèse Nathon. Je ne sais pas bien comment décrire cet ouvrage. Thérèse Nathon est un universitaire professeur d'ethnopsychiatrie. Il nous explique que rien n'est le fruit du hasard et que le secret de certains maux peut remonter à des générations. Que nos ancêtres nous accompagnent que nous souffrions. Son travail s'apparente à un dicton que j'affectionne : "Savoir d'où je viens pour savoir où je vais".

A la fois poétique, chimérique et philosophique. Se comprendre soi-même. Nous comprendre en tant qu'individu et en tant qu'homme. Et cet univers au sens large qui est partout et nulle part à la fois. Magnifique et terrifiant.

Mon esprit trouve d'autres voix didactiques en se plongeant dans des livres tel que : "Quand la conscience s'éveille, risibles amours, l'énigmatique légende de l'Ôte, le deuxième sexe, la princesse qui croyait aux contes de fées, la maîtrise de l'amour, pour une communication efficace, notre chemin de vie, il n'y a pas de hasard, la symbolique des rêves, les clés du secret, les techniques du secret". Et tant d'autres.

J'emmerçais enfin seule à 25 ans. Ma vie, moi, moi. Je me mis à écouter la radio. Surtout France Inter. Certaines émissions m'ont captivées, j'achète certains livres. Je n'aime pas les romans. En général. J'aime les auteurs à travers leur voix. Et j'aime Toni Morrison. Je l'ai découverte à travers France Inter. Un de ces livres était compté par Guillaume Gallienne. Un auteur de talent. Toni Morrison et pour moi l'incantation de l'écrivaine. A travers la plume et son langage elle transmet chaque émotion avec une intensité vertigineuse. "Beloved" et "L'œil le plus bleu" sont des romans extraordinaires qu'elle a écrit.

J'achète aussi car intriguée et fascinée à travers une autre émission de radio ; "Nous ne sommes pas seuls au monde" de Thérèse Nathon. Je ne sais pas bien comment décrire cet ouvrage. Thérèse Nathon est un universitaire professeur d'ethnopsychiatrie. Il nous explique que rien n'est le fruit du hasard et que le secret de certains maux peut remonter à des générations. Que nos ancêtres nous accompagnent que nous souffrions. Son travail s'apparente à un dicton que j'affectionne : "Savoir d'où je viens pour savoir où je vais".

La lecture et moi

Ma relation à la lecture est assez chaotique. Je suis le genre de personne qui a besoin de s'identifier à un personnage et j'ai la mauvaise manie de constamment lire la dernière page pour savoir si l'héros meurt à la fin ou non. En général, mon côté dramatique me pousse à fermer le livre rapidement lorsque je ne rends compte que le récit n'a pas d'issue tragique. Les histoires naïves m'ennuient et les romans de science-fiction me paraissent inimaginables. Que de rares livres (trois seulement) ont trouvé grâce à mes yeux : "Harry Potter et le Prince de sang-mêlé" de J.K. Rowling, "Le sac de billes" de Joseph Joffo et "La Meute" de Slimane-Baptiste Berhoun.

J'ai longtemps vu la lecture comme une corvée. Enfant, je pleurais pendant des heures pour éviter d'avoir à faire mes devoirs de lecture. Ma mère, très exigeante, me forçait à avoir une prononciation irréprochable lorsqu'il fallait lire un texte pour l'école. Elle me faisait recommencer, encore et encore, inlassablement, jusqu'à ce que je lise parfaitement et sans hésitation mon texte et ce, jusqu'à très tard le soir.

Durant ma scolarité, je me suis souvent rebellée contre la lecture. Je ne lisais jamais les livres imposés en classe. Au maximum, je survolais une page par-ci par-là. Lors de l'examen, j'essayais de me débrouiller pour remplir les cases vides de la feuille avec le peu d'informations que j'avais pu tirer des quelques pages lues. Évidemment, cela m'a valu plusieurs mauvaises notes qui baissaient allégrement ma moyenne générale.

Atteignant l'âge adulte, j'ai essayé à maintes reprises de me motiver à bouquiner en achetant plusieurs livres. J'aime énormément écrire, et je sais très bien que lire toutes sortes de romans pourrait m'aider à améliorer ma plume. Malgré ceci, mon aversion à l'égard de la lecture m'a souvent enlevé toute envie de lire. Je me suis procuré un nombre incalculable de bouquins que je n'ai bien entendu jamais lu et qui ont fini par disparaître quelque part dans ma chambre. Mon manque de considération pour ceux-ci est tel que je suis sûre de ne jamais les retrouver.

Maintenant, je ne m'intéresse toujours pas aux livres, mais j'essaie malgré tout de feuilleter les journaux pour me tenir au courant de l'actualité. J'aime lire des articles sur internet, rédigés par des personnes lambda, qui ne se prennent pas pour des écrivains mais qui ont des choses à dire et à partager. J'aime les articles qui font réfléchir, et je peux facilement passer plusieurs heures à naviguer entre les pages illimitées de "Wikipédia". Finalement, peut-être que mon problème ne vient pas du fait que je n'aime pas lire, peut-être que je n'aime juste pas les livres.

Autobiographie de lecteur

D'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours voulu comprendre ce qui ne trouvait en moi d'explication. D'abord explorateurs, mes vœux de prédilection rapidement devinrent des vœux d'investigation. Il fallait alors y rechercher avec application les méthodes qui nous permettraient de trouver le coupable tant dans le vœu qu'ensuite dans la réalité.

En fond, il y a toujours eu un coupable. Un piffre criminel qui prouait le monde à sa guise, libre, quand d'autres souffrent de son fait ou qui prait pour son crime. Le thème est multiplicable à l'infini dans les petites choses du quotidien jusqu'au plus lointaines considérations métaphysiques. L'idée de bien ainsi était de soi, car au monde connu, il serait la réponse. Il serait le coupable.

Mon rapport à la lecture est donc un rapport compulsif, un mécanisme de défense contre des culpabilités plus ou moins légitimes, plus ou moins judéo-chrétiennes, plus ou moins universelles, où le plaisir se confond avec le soulagement moral. Ceci est pour moi un fait. Lire ne se partage.

Et puis, le monde tel que je le percevais ne trouve que des échos moralitaires dans mes échanges avec mes pairs. Je, cet être en moi, ne se reflète jamais totalement. Rien de plus banal en somme, mais je peine à admettre qu'il ne semble que mes parallèles de réflexions sont bien plus petites que celles de mes congénères. Lire, c'est faire partie d'une immense communauté fragmentée et éternelle de gens qui se sentent seuls, ou trop peu, ou pas assez.

Sous la lecture, je n'aurais pas trouvé en moi les ressources requises pour vivre. Les lectures du monde de mes proches, si étreintes, si ~~ré~~ sollicitées, furent remplacées par d'autres que seules les livres furent à même à m'apporter.

L'histoire de mes lectures, l'histoire de mon rapport à la lecture ne contient aucune narration en elle-même, aucun acte, aucune évolution. Je lis avec la même passion, la même fébrilité, les mêmes certitudes et la même vérité. Je suis un lecteur suspendu dans l'éternité.

Je suis né au nord de la Colombie, dans une petite ville, avec une merveilleuse routine presque magique, chaque jour était exactement le même que l'antérieur, différencié seulement pour ce que nous lisions, au point de ne pas utiliser les jours de la semaine comme une référence du temps, si non les titres de ces courtes histoires et fables qui ont marqué la forme de nos enfance.

Ma grand-mère qui était une femme extraordinaire et belle, même à 78 ans, portait une noir éblouissant avec sa figure volumineuses elle nous donnait des petites feuilles de papier écrit à main, tandis que mes oncles lisaient les plus grandes œuvres littéraires de l'histoire de l'Amérique latine, mes cousins et moi, nous nous promenions derrière ma grand-mère en formant une figure symétrique comme font les canetons, en lisant chaque poème et chaque lettre que mon grand-père lui avait écrit, et juste après, elle nous racontait quelques détails sur les aventures incroyables que mon grand-père a supportées avant de recevoir un regard de ses yeux.

Je m'allongeais sur un gros rocher qui était juste en face de l'enclos, pour lire ce que mes oncles me laissaient lire, et quand je rentrais dans ce monde toute mon existence réelle cessait d'exister, même les cris de mes oncles en m'appelant pour aller manger n'ont été pas suffisamment forte pour me réveiller au courant de mes fantaisies.

J'ai cru que la « Patasola », « la Llorona » et le « Mohon » étaient librement, même j'ai pensé qu'ils vivent derrière une montagne près de la maison.

Depuis quelques années je n'étais pas en mesure de différencier la fiction de la réalité, je cherchais le têtard de Rafael Pombo, dans toutes les flaques près de chez moi, il était si réel pour moi.

Dans ma tête, il y avait toutes les fées, les esprits et les mythes que les écrivains ont imaginé, tout ce qui a été écrit étaient une vérité absolue vérifiable, juste en lisant.

L'histoire de la chute ne me laissait pas dormir, et pendant des années je pensais que les perroquets s'étaient des anges qui sont venus pour nous sauver de la carence d'eau, quand j'ai lu « Juan Salvador Gaviota » j'ai demandé à un de mes oncles de me décrire une mouette,

mais lui m'a souligné un canard, alors dans ma tête « Joan Salvador » marche lentement et avec difficulté.

Mais la réalité est venu pour écraser les rêves dans ma vie, en plus d'avoir commencé l'école en retard, mes compagnons n'avaient rien lu dans ses vies, ils avaient de l'électricité et ces boîtes en bois qui pouvaient imaginer la réalité et leur vendre une séquence des images.

Après d'avoir passé tellement de temps à lire, je me sentais comme un étranger stupide, qui marchait pendant une heure pour aller à l'école et se faire torturé socialement. Les filles du monde existant n'étaient pas ce que j'avais imaginé, je croyais toujours qu'il y avait une séquence de mots que prononcé d'une telle façon ordonnée pourrait séduire l'imagination d'un jeune fille, mais cela n'a jamais arrivé et je ne savais même pas danser.

La lecture était alors mon propre poison, le seul endroit où j'ai été accepté mais aussi ce qui m'a mis à l'écart de tous ces enfants qui ne comprenait rien, ils ont été trop frustrants.

La lecture et moi

- Moi... Quand j'étais petite, je ne savais pas lire mais pas du tout alors. Si il y avait un livre j'écoutais les personnes autour de moi qui lisaient, je mémorisais tout même les virgules. Je faisais que répéter ceux que j'avais entendu lire. Je reprenais le même livre faisant semblant comme si je savais lire. Par la suite j'ai été dans une classe R effective réduit car la lecture et moi on était vraiment pas amie, mais vraiment pas alors.
- À l'âge de 10, 11 ans, tellement que j'avais des difficultés durant les vacances d'été je me suis forcée seule enfin d'apprendre à lire, j'étais vraiment motivée comme pas possible. A la fin des vacances j'avais appris à lire par mes propres moyens, c'était ma joie. L'effet de ne pas savoir lire m'avait humilié rendu malheureuse. Par la suite j'avais perdu goût pour la lecture. J'étais beaucoup plus concentré sur le siècle présent, le sport, la musique, la danse ect. À l'adolescence, la lecture me disait rien, mais rien de rien. À l'âge de 19, 20 ans j'avais voulu reprendre la lecture enfin de me cultiver, car je voyais que j'avais beaucoup perdu de la langue française. Je faisais trop des fautes parlé et écrit. À 22 ans on m'avait parlé par un ami d'une écrivaine Joyce Meyer. J'ai suivi ses enseignements, qui m'ont conduite à vouloir savoir de plus en plus sur elle. Là j'ai commencé à acheter des livres d'elle ou ceux qui parlaient sur elle.

C'est devenu ma source d'inspiration, pour reprendre la lecture. Là j'ai aussi eu le plaisir de découvrir la bible en profondeur avec ses merveilles et mystères extraordinaire. La bible est devenu mon coup de coeur, j'ai commencé à le dévorer presque tout les jours et à chaque fois que j'avais un moment de libre je l'isais encore et encore.

- La je peux dire moi qui au départ je ne savais pas lire et quand j'ai appris à lire, je n'aimais plus la lecture. Maintenant que j'avais voulu apprendre sur Joyce Meyer, j'ai découverte une passion pour la bible et l'amour de Dieu. Tout cela m'a réconcilier avec la lecture.

Le présent travail se veut une contribution aux études sur le récit de soi en didactique du français et dans le contexte du Gymnase du Soir de Lausanne. Depuis 1965, cette institution a offert à 2800 adultes la formation secondaire supérieure qu'ils n'ont pu accomplir dans le temps prévu par le système scolaire. C'est au cours de la 1^{ère} année de cette formation que se recrée en général un lien aux matières scolaires, après des années d'interruption et parfois une expérience de l'échec. A son tour, le français, en tant que première langue de scolarité, occupe une place cruciale dans le cursus.

La forme de récit de soi adoptée ici est « l'autobiographie de lecteur ». Celle-ci permet aux étudiants de réfléchir à ce qui constitue une partie importante du programme de français, les livres et la littérature, tout en donnant aux enseignants un accès précieux à ces représentations. D'autre part, elle offre aux personnes apprenantes l'occasion de revenir sur leur parcours jusque-là, dans une perspective avoisinant le récit de vie, fréquemment utilisé en formation d'adultes. En effet, parler de lecture soulève des enjeux touchant à l'appartenance familiale, l'apprentissage, la gestion du temps libre, l'estime de soi et l'identité.

Il est aussi possible de comparer le rapport à la discipline scolaire qui se dégage de ces travaux et la maîtrise plus ou moins grande du français de l'école. Les autobiographies de lecteur servant ainsi d'outil diagnostique, elles permettent d'établir des lignes de force pour l'enseignement de français dans un contexte tel que celui décrit plus haut. Elles obligent à interroger les objectifs curriculaires à l'aune de besoins et de compétences différents de ceux d'élèves plus jeunes.

Gymnase du Soir – Autobiographie de lecteur – Formation d'adultes – Lecture – Rédaction scolaire – Récit de vie