



Renouer avec la lecture dans des espaces scolaires différents : de l'expérience de l'enfermement vers des voies de passage

Valérie Melin, Julie Commun, Emmanuelle Catinois

DANS **LE SUJET DANS LA CITÉ** 2018/2 N° 8 , PAGES 133 À 149
ÉDITIONS **L'HARMATTAN**

ISSN 2112-7689

DOI 10.3917/lhdlc.008.0133

Date de mise en ligne : 23/03/2018

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2017-2-page-133?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



© Christine Delory

L'Harmattan | Téléchargé le 03/06/2026 sur <https://shs.cairn.info> (IP: 216.73.217.142)

résistances

renouer avec la lecture dans des espaces scolaires différents : de l'expérience de l'enfermement vers des voies de passage

Valérie Melin
Julie Commun
Emmanuelle Catinois¹

Résumé

Cette contribution présente les premiers résultats d'une recherche collaborative autour de l'expérience de la lecture chez des élèves en situation de rescolarisation, soumis, par le passé, à des étiquetages divers et engagés dans un parcours de reconstruction individuelle et sociale. La lecture est envisagée dans ce contexte comme inséparable d'un processus de subjectivation qui concourt à la réorganisation et à la transformation psychique et que la recherche vise à étudier. La phase d'enquête exploratoire laisse apparaître dans l'expérience de la lecture tout un jeu de résistances qui constituent autant de moments de désadaptation créatrice, favorisant la reconstruction d'un rapport au savoir, à soi et au monde.

Abstract

Re-discovering reading in different academic contexts : from incarceration to ways out

This article presents the first results of a collaborative research around the reading experience of students in situation of re-schooling, stigmatized, in the past, because of various factors, and engaged in a course of individual and social reconstruction. In this context, reading is seen as inseparable from a process of subjectivation that contributes to inner reorganization and psychic transformation and that research aims to study. The exploratory investigation phase reveals in the reading experience a whole set of resistances that constitute a creative way to stop coinciding to old representations and values, so that they can reconstruct a new relation to knowledge, to oneself and to the world.

¹ Valérie Melin est philosophe, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Lille 3 ; Julie Commun est professeure de lettres à la Maison d'arrêt de Fleury-Mérogis ; Emmanuelle Catinois est professeure de lettres au Microlycée de Sénart.

MOTS CLÉS : expérience de la lecture, processus de subjectivation, rescolarisation, résistance, moment émancipateur.

KEYWORDS: *reading experience, process of subjectivation, re-schooling, resistance, emancipatory moment.*

Introduction

Refuge, échappatoire, tremplin, objet de dégoût, outil d'apprentissage ou encore gourmandise, la lecture est multiple, à l'image de la diversité des lecteurs. Interroger l'acte de lire conduit à dénouer les fils des représentations individuelles pour étudier les étapes fondatrices qui dessinent le rapport à la lecture. Qui entre dans la lecture entre dans la société et peut construire l'exercice autonome d'une citoyenneté émancipatrice dans la cité. C'est en ce sens que l'Éducation nationale construit tout au long de la scolarité un parcours d'apprentissage de la lecture depuis le cours préparatoire jusqu'à la formation d'un sujet-lecteur diplômant. Il s'agit de produire des lecteurs autonomes capables de maîtriser les savoirs pour ensuite prendre place dans la société et réinvestir les apprentissages. S'il est possible d'évaluer le niveau de lecture et les compétences de compréhension pour une classe d'âge dans un contexte défini, les données recueillies ne permettent pas de comprendre ce qui fonde le rapport à la lecture d'un individu, d'un sujet-lecteur. Tenant de l'intime, de cette voix intérieure qui résonne chez le lecteur lorsqu'il mène une lecture silencieuse, le rapport à la lecture est une entrée dans le rapport à soi, à l'altérité et au monde. En cela, il permet de forger un espace intime fait d'errances, d'explorations de l'imaginaire, de rencontres diverses avec la fiction pour peut-être mieux saisir la réalité individuelle et collective. Ce mouvement de va-et-vient reste individuel et spécifique. La lecture, produit et production d'un sujet, peut devenir elle-même une expérience automédiale car « chacune de nos lectures laisse une graine qui germe » (Jules Renard) en soi et qui contribue à actualiser nos potentialités. La lecture constitue alors un processus de subjectivation permettant au sujet-lecteur de se réaliser, de s'accomplir. Mais comment devient-on sujet-lecteur et comment le rester ou le redevenir quand on vit une expérience sociale d'étiquetage et d'identité négative ? Comment mobiliser le rapport à la lecture pour déployer son pouvoir d'agir et développer un apprentissage émancipateur ? Telles sont les questions auxquelles un collectif réunissant praticiens, élèves-usagers et chercheurs cherche à répondre. Cette recherche prend appui sur deux publics : les élèves du Microlycée de Sénart (structure expérimentale dédiée au raccrochage scolaire de jeunes dits « décrocheurs », c'est-à-dire ayant arrêté leurs études avant l'obtention d'un diplôme

ou d'une certification reconnus socialement comme suffisants), et les élèves de la Maison d'arrêt des hommes de Fleury-Mérogis. La recherche collaborative vise à associer de près ces différents acteurs afin de rendre possible le développement de leurs compétences et de leur pouvoir d'agir dans le contexte professionnel et social où ils inscrivent leur activité. Le collectif se donne plusieurs objectifs. Il s'agit d'abord de comprendre les interactions qui s'opèrent entre parcours de vie, parcours scolaire et parcours de lecteur, et qui participent à une libération de l'acte de lecture. Sortir de l'enfermement dans les représentations issues des expériences passées, souvent douloureuses et parfois traumatiques qui jalonnent une existence et grèvent le pouvoir émancipateur de l'imagination des possibles est un des enjeux de la lecture. D'autres sont d'ordre pédagogique : la recherche propose de contribuer à une amélioration des pratiques en favorisant la lecture comme réenclencheur de l'appétence vers les apprentissages inséparable d'une réorganisation de soi.

La mise en recherche

C'est autour d'une complicité professionnelle et d'une communauté d'expérience que les deux praticiennes, toutes les deux professeurs de français dans le secondaire, l'une au Microlycée de Sénart, l'autre au sein de la Maison d'arrêt de Fleury-Mérogis, se sont engagées dans un processus de recherche autour de l'expérience de la lecture, accompagnées par une ancienne collègue devenue enseignant-chercheur. Le retour réflexif sur leur pratique fait partie de la représentation de la professionnalité de ces deux enseignantes qui veulent s'appuyer sur le dispositif de la recherche collaborative pour approfondir l'analyse, d'une part, des résistances à la lecture des élèves qu'elles côtoient dans leurs différents lieux d'exercice et, d'autre part, des ressources qu'ils y puisent afin de comprendre les processus de subjectivation du lecteur-élève. La forme collaborative de la recherche qui donne plus de place aux praticiens et propose une forme de parité dans la complémentarité entre praticiens et chercheurs a retenu leur intérêt puisqu'elles aspirent à transformer l'activité en classe en lieu d'expérimentation à la fois existentielle et pédagogique qui autorise les acteurs à se réfléchir et à se transformer.

Bien qu'il n'y ait pas au départ de volonté délibérée de comparer des publics différents, la confrontation est apparue intéressante et riche d'enseignements. En effet, les deux publics sont, l'un et l'autre, en situation d'étiquetage et confrontés à un parcours de retour à la norme en termes de socialisation et de savoir qui suppose de sortir de schèmes de représentations et d'actions par la production d'une normativité dans laquelle ils puissent se reconnaître. Si les élèves détenus ont un vécu d'enfermement d'abord physique, inséparable de dimensions psychologiques et sociales, il relève de facteurs psychosociologiques pour les décrocheurs raccrocheurs. Cette expérience partagée constitue une épreuve biographique nécessitant de mettre au travail des identités négatives.

Présentation des deux publics : quels constats ?

Les détenus incarcérés dans la Maison d'arrêt de Fleury-Mérogis sont répartis sur un ensemble de sept bâtiments en fonction du sexe, du profil et des peines encourues. Le public sollicité pour cette recherche collaborative est détenu dans le quartier « mineurs garçons » et dans l'un des cinq quartiers « majeurs hommes ». La Maison d'arrêt des hommes (MAH) de Fleury-Mérogis souffre d'une surpopulation aigüe à hauteur de 140 % d'occupation. La promiscuité permanente est une contrainte qui génère des violences quotidiennes. À cela il faut ajouter une autre particularité du milieu carcéral qu'il est important de prendre en considération. Il s'agit de la temporalité. En effet, le temps en détention est un temps différent. Les journées sont rythmées par l'organisation des mouvements des détenus répartis entre les mouvements collectifs et les mouvements individuels. Cet élément est non négligeable. Si la détention est un lieu de privation et de restriction de la liberté, c'est également un lieu qui uniformise le rythme de vie. Le lien social en est donc d'autant plus affecté.

Dans le quartier des mineurs, la scolarité est obligatoire même si les élèves ont la possibilité de refuser d'aller en cours. Les élèves sont âgés de 16 à 18 ans et présentent des parcours scolaires très variés. Certains sont dans un rapport très scolaire aux apprentissages et réclament un cadre de travail très structurant. D'autres ont fait l'expérience du décrochage et véhiculent des représentations souvent très négatives d'eux-mêmes dues à des ruptures diverses qui ont pu s'opérer avec l'école.

« Aller au scolaire » chez les adultes est un processus particulier car il n'y a aucune obligation. Les motivations sont multiples. Les réductions de peine qu'une scolarité assidue peut permettre sont parfois à l'initiative des premiers pas. C'est ensuite au centre scolaire de dynamiser l'engagement scolaire et de susciter l'éveil intellectuel et l'appétence. Quoi qu'il en soit, aller au scolaire n'est pas anodin. C'est faire un pas dans un autre lieu, une bulle dans la détention. C'est quitter l'identité de détenu pour celle d'élève. C'est penser l'après. Agir. Le public accueilli au sein de l'école est très divers. Les élèves ont entre 18 ans et une cinquantaine d'années. Il faut distinguer les élèves inscrits dans des formations diplômantes (DILF, DELF, CFG, DNB, DAEU...) et les détenus travailleurs qui s'inscrivent au scolaire dans le cadre de la préparation à un diplôme ou bien à des ateliers (écriture, philosophie, sciences...) sans enjeux scolaires.

Mesurer les spécificités du lieu carcéral est un préalable nécessaire pour comprendre que les élèves sollicités dans le cadre de cette recherche travaillent dans un contexte d'apprentissage très particulier.

Deux lieux centralisent l'accès au livre : la bibliothèque et le centre scolaire. Certains élèves sont de grands lecteurs quand d'autres manifestent leur difficulté à se concentrer pour lire, à couper avec le bruit de la détention pour se plonger dans un livre. Dans

les cours de formation diplômante, le rapport à la lecture réactive un rapport avec une expérience scolaire qui a parfois éloigné de l'activité de lire. En effet, pour certains élèves la pratique de la lecture est associée au cours de français et le plaisir de lire ne va pas de soi. C'est une activité perçue souvent comme un acte de travail laborieux et non un plaisir.

Aussi surprenant que cela puisse paraître, le livre est très présent en détention. Certains élèves demandent des conseils de lecture « parce que la télévision, ça rend fou ». Cela interroge sur ce retour au livre, à la lecture, sur ce média qui exige une activité du lecteur.

Les jeunes du Microlycée sont tous restés déscolarisés pendant au moins plusieurs mois et parfois plusieurs années. Certains sont devenus autodidactes, d'autres se sont frottés au salariat, et beaucoup ont connu des périodes de dépression. L'expérience du décrochage qui est souvent aussi une expérience de désocialisation les a profondément marqués et ils reviennent vers la scolarité avec des blessures à soigner et un désir de retisser des liens avec l'école mais aussi avec eux-mêmes.

Les jeunes recrutés ont entre 17 et 25 ans et se retrouvent dans des petits groupes classes de 15 en moyenne, avec l'objectif de passer et de réussir un baccalauréat. La classe de Raly (retour au lycée) est une seconde adaptée aux besoins des élèves, les niveaux Prépa (adaptation de la Première pour une préparation à la Terminale) et Terminale proposent trois filières : Littérature, Économique et Sociale, Sciences et technologie du management et de la gestion. En dehors des cours existent des temps de tutorat mais aussi des séances réflexives sur le lien à l'école, sur les méthodes de travail ou le projet personnel intitulées « Éducation au choix » et encore des temps d'expression en arts plastiques et en EPS ou d'étude accompagnée. Le Microlycée est aussi une structure scolaire où professeurs et élèves partagent les mêmes espaces, disposent d'une salle de travail commune, prennent leurs repas ensemble et réfléchissent collectivement à la question du « vivre ensemble » dans une instance appelée « Assemblée du jeudi ». Bien sûr, depuis quelques années, les jeunes doivent se plier à un rituel de vérification d'identité à l'entrée de l'établissement scolaire. Mais, une fois qu'ils se trouvent à l'intérieur du lycée, les déplacements sont libres, les élèves sont accueillis avec bienveillance s'ils sont en retard, peuvent sortir d'un cours quand la pression devient trop forte, garder leur casquette, manteau et téléphone dans les salles de classe. Le cadre est volontairement souple. Si la structure du Microlycée peut parfois se vivre globalement en marge du système scolaire, elle s'attache en son sein à faire disparaître les séparations et les cloisonnements pour faciliter les échanges de tous avec tous.

Les jeunes anciens décrocheurs, rescolarisés au Microlycée, ont bien souvent un rapport complexe avec les livres, notamment quand ils sont l'expression de la culture dominante de l'École. Mais les jeunes sont plus souvent lecteurs qu'on ne le croit. Il faut avouer que le système médiatique et commercial parvient parfois à faire lire les jeunes

mieux que l'institution scolaire. L'institution scolaire valorise plutôt un type de lecture qui vise à développer une culture et des valeurs communes, cherche à former des lecteurs experts et critiques, prend le plaisir de lire pour une évidence, juge les mauvais lecteurs comme mauvais tout court, lie très vite la question de la lecture à celle de l'évaluation, ce qui ne facilite pas l'entrée dans l'activité de lire. Quand les Microlycéens ne parviennent pas à apprivoiser cette forme scolaire, toute la démarche consiste à se mettre à l'écoute de leur rapport singulier avec la lecture.

Méthodologie de la phase exploratoire

La recherche collaborative s'appuie sur l'activité des praticiens et sur leur capacité à l'observer et à la restituer de façon autonome et créative. La restitution de ces observations repose en particulier sur la rédaction d'un journal de recherche qui contribue au renforcement de la disposition à la sérendipité, c'est-à-dire à la capacité à « prêter attention à un phénomène surprenant et à imaginer une interprétation pertinente » (Catellin & Loty, 2013, p. 34). Il s'agit de repérer des situations de classe qui constituent ce que Lefebvre envisage comme des « moments ». Le moment « condense autour d'une image centrale ce qui existe mais qui est éparé dans la vie spontanée [...] à travers une unité d'ensemble, rassemblant des paroles et des actes, des situations et des attitudes, des sentiments et des représentations » (Lefebvre, 1989, p. 253 et p. 713). Le moment permet de configurer l'expérience, c'est-à-dire de la construire et de la réfléchir en sélectionnant un espace-temps particulier qui coïncide avec une désaliénation et une émancipation du sujet, propices au développement de ses possibilités en termes de connaissance et d'action quand bien même il se manifeste sous la forme d'une résistance.

L'usage méthodologique du moment significatif dans la recherche respecte les exigences de l'approche collaborative de Desgagné qui « suppose de définir une démarche d'investigation d'un objet au travers d'activités réflexives qui sont également susceptibles de constituer des situations potentielles de développement » (Morrissette, 2015, p. 103). La démarche des moments significatifs rend possible ce que Desgagné considère comme une condition nécessaire de la collaboration, c'est-à-dire « la création d'un espace réflexif, d'une zone interprétative entre les partenaires, par lesquels s'effectue un va-et-vient entre l'expérience de pratique et la réflexion sur cette expérience » (Desgagné, 2007, p. 91). C'est au sein de cet espace réflexif commun que peut s'opérer effectivement le travail de co-construction du savoir, caractérisant la coopération entre praticiens et chercheurs.

L'enquête exploratoire en cours a pour objectif de faire émerger des thématiques à partir desquelles le collectif va opérer la construction de l'objet de recherche. Elle constitue aussi un temps précieux d'apprivoisement des élèves afin qu'ils puissent s'ouvrir à la parole, témoigner de leur expérience à l'égard de la lecture et décider de faire partie du collectif

de recherche. Ainsi le travail de recueil de données s'inscrit aussi dans la dynamique de construction d'interactions qui favorisent la confiance et le partage du vécu. Par exemple, des entretiens semi-directifs sont proposés aux jeunes qui, dès lors qu'ils en acceptent le principe, sont invités à rentrer dans le dispositif de recherche collaborative. En outre, des ateliers biographiques centrés sur le retour sur l'expérience passée et la mise en narration de soi et portant sur la biographie de lecteur des participants, sont aussi organisés lors de certaines séquences pédagogiques. Les échanges entre enseignants et élèves se développent encore autour de textes écrits par des jeunes, parfois dans des situations de blocage face à la lecture, parfois par préférence pour la forme écrite.

Thématiques en émergence

Toutes les expériences de lectures décrites ici laissent apparaître de fortes résistances à travers le refus plus ou moins conscient de lire. Le collectif de recherche fait l'hypothèse qu'il lui faut vérifier que le refus conscient ou inconscient de lire n'est jamais une marque de passivité ni un signe de désengagement face à l'apprentissage mais qu'il témoigne d'enjeux subjectifs à interroger en étudiant tout ce qui fait résistance à la lecture et comment ces résistances sont travaillées dans les interactions pédagogiques et transformées.

L'expérience de la lecture : le passage par la sensorialité

En milieu carcéral, l'enquête exploratoire s'est particulièrement développée à travers les situations observées en classe. Elle a permis d'aborder la construction/reconstruction du rapport à la lecture à partir de la thématique de la lecture comme lieu de rencontre avec la sensorialité de la langue dans le texte que l'on écoute.

L'approche sensorielle permet d'entrer dans la lecture du texte. Le lecteur, avant de devenir sujet-lecteur, est un auditeur, c'est-à-dire que les mots prennent vie à travers la voix d'un autre. Cette entrée musicale permet de lever certaines résistances liées à la barrière que peut représenter un texte écrit. Cette approche sensorielle serait alors le sésame vers la lecture individuelle ; la voix extérieure céderait le pas à la voix intérieure du lecteur. Comment entrer dans la lecture si les mots lus ne sont qu'une suite de signes graphiques ? Comment passer la barrière du sens pour celui qui, quel que soit son parcours, a été éloigné de la lecture ? Être face à un texte comme aux abords d'un seuil... Comment entrer dans la lecture quand lire est un exercice où le silence cohabite avec la musique des mots et la musicalité de la langue ? La lecture semble bien être un lieu de passage. Confrontée à des élèves très inhibés de premier abord face au texte, l'enseignante a dû trouver le moyen de permettre à des textes de lézarder ce mutisme de façade. Elle s'est

naturellement, voire instinctivement portée, selon ses termes, vers ce que la lecture peut être : un instant, un moment où il se passe quelque chose dans le corps, ce que Béatrice Bloch (2017) dénomme « l'expérience en acte » de la lecture qui met « en jeu le corps du lecteur ». Autrement dit, l'acte de lire pourrait s'apparenter à l'écoute musicale en ce qu'il relève des mêmes va-et-vient, des mêmes résonances entre extérieur et intérieur, du corps qui lit et/ou écoute. Une des entrées possibles dans le texte peut passer par « l'expérience sensible : l'expérience en acte, dans l'espace sonore intérieur qu'est la « chambre d'échos » de chacun » (Bloch, 2017, p. 77). En effet, c'est peut-être cette « chambre d'échos » qu'il faut rechercher, réveiller, stimuler pour permettre à chacun de trouver le chemin qui peut conduire à cette « expérience sensible » qu'est la lecture. Privilégier le son, la matière sonore du mot pour permettre à celui qui écoute et lit d'entrer dans la « chambre d'échos » et de passer vers la lecture du texte. Le choix des textes proposés est très personnel. L'objectif de l'enseignante était de trouver des textes face auxquels l'indifférence est difficile.

Plusieurs expériences menées en classe ont permis d'explorer cette approche par la sensorialité de la langue et ont donné lieu à l'émergence de moments qui vont être explorés plus avant par le collectif de chercheurs avec les élèves lecteurs. Lors d'un cours de préparation au DAEU portant sur la question de l'altérité, cette expérience a été observée à partir de la lecture d'un extrait de *Black-Label* (1956) de Léon Gontran-Damas :

nous les peu, nous les rien, nous les chiens, nous les maigres, Nous les Nègres, nous à qui n'appartient, guère plus même, cette odeur blême, des tristes jours anciens, Nous les gueux, nous les peu, nous les riens, nous les chiens, nous les maigres, nous les Nègres, Qu'attendons-nous, les gueux, les peu, les rien, les chiens, les maigres, les nègres, pour jouer aux fous, pisser un coup, tout à l'envi, contre la vie, stupide et bête, qui nous est faite, à nous les gueux, à nous les peu, à nous les rien, à nous les chiens, à nous les maigres, à nous les nègres.

La totalité du groupe est saisie par la musique de la langue, la rythmique. L'enseignante lit le texte plusieurs fois et l'écoute est quasi religieuse. Elle tente de passer la lecture aux élèves, de faire en sorte que les timidités s'effacent. « *C'est dur à lire à voix haute, madame* » dit l'un, un autre se lance et se laisse prendre par les mots, le rythme. Le texte appelle l'intonation, l'articulation, la « détonation » dira un élève. Ce qui est d'ailleurs très juste. Les mots roulent en bouche et l'expérience de cette lecture bien particulière semble réussie. Un autre texte du même auteur sera lu ultérieurement (« Solde » : « Je me sens ridicule... ») et générera le même enthousiasme. L'expérience est réitérée avec un texte de Céline « La traversée », dans *Mort à Crédit*, là encore, il y a un réel plaisir dans l'accueil et la lecture du texte.

« *On dirait qu'il vomit son texte* », souligne un élève fort à propos ! Petite exploration de l'écriture de Céline. La séance suivante, deux élèves ont emprunté un exemplaire de

la bibliothèque de *Voyage au bout de la nuit* : « *C'est dur, bon, je saute des pages, en fait je cherche quand il est violent, il y a un passage où il explique qu'un colonel se fait exploser avec je sais plus quoi, c'est vachement bien fait !* » dit un élève. « *Il écrit bien même avec des mots, pas mauvais, mais vulgaires, il est fort, le type* », dit le même. « *Heureusement qu'il a écrit des livres, sinon t'imagines combien d'années il aurait passées en taule, faut pas le croiser le mec, t'as vu ce qu'il écrit ? Il a un grain !* », lui répond un autre.

Les réactions interrogent sur ce qu'il se passe à la fois individuellement et collectivement au sein du groupe. Les textes lus ne sont pas anodins et sont l'expression d'émotions dont l'intensité frôle souvent la rupture. Cette tension est palpable dans chacun des textes et interroge sur le lien qu'elle permet d'établir avec l'intériorité du lecteur. La « chambre d'échos » de Béatrice Bloch permet de convoquer Aristote. En effet, c'est bien l'onde du texte qui rend possible l'extériorisation de l'expressivité du lecteur. Il y a rencontre, au-delà des mots, dans ce qu'ils produisent en soi. Aristote explique dans le chapitre VI de la *Poétique* comment orchestrer « l'imitation » pour qu'elle donne lieu à une communion avec soi et avec le monde par la « purgation des passions », la *catharsis*. L'imitation résulte de l'harmonie entre « le spectacle », « la mélodie » et le « langage parlé ». Aristote précise que le matériau qu'est le « langage rendu agréable » est « celui qui réunit le rythme, l'harmonie et le chant ». La lecture pourrait ainsi être une expérience sensorielle et sensible dessinant un espace d'appropriation des textes et de soi par l'acte cathartique. L'entrée dans la lecture rendue possible par cette « expérience en acte », inscrit un *hinc et nunc* chez le lecteur, matérialisant une empreinte quasi corporelle du lire comme un ancrage dans soi. Accepter de le vivre ou tout simplement y accéder peut libérer l'acte de lecture.

Dans le *Traité des passions de l'âme* (art. 94), Descartes évoque à ce propos le « chatouillement de l'âme » renvoyant à « l'affection qui n'est pas actuellement ressentie comme menaçante – alors que le propre de toute affection est d'être potentiellement menaçante pour le corps – et qui par là fait ressentir à l'âme la force, la bonne santé ou la résistance du corps » (Hamou, 2002), c'est-à-dire un certain rapport plaisant à soi dans l'expérience d'un état de tension avec l'extérieur. Descartes s'inscrit ainsi dans l'héritage de la *catharsis* aristotélicienne, source de bien-être et de détente dont Vachon analyse les caractéristiques dans le domaine de l'expérience musicale :

La musique réalise (amène à terme) ces élans (potentiels) et ces tensions (internes) de l'homme qui se découvrent à lui dans la vie éthique et, surtout, dans la vie affective (et les deux ne sont pas sans rapport). Qu'il s'agisse d'élans d'amour ou de haine, de pitié ou de peur, et ainsi des autres, tous, la musique nous en purge en nous les faisant vivre. Les harmonies qui leur correspondent réalisent alors en nous le repos, car elles viennent à bout de ce qui n'était pas encore réalisé en nous-mêmes. (Vachon, 2012)

En en étant purgé et soulagé, on peut commencer à la réfléchir et à les comprendre.

Ces instantanés de classe permettent de mettre en évidence qu'une des entrées dans la lecture peut s'opérer par le sensoriel, par l'aspect presque plastique des mots. Les auteurs sont d'ailleurs les premiers artisans de cette matière sonore. Lorsque Flaubert mettait à l'épreuve de l'oralité ses écrits, c'était bien pour entendre leur musique, leurs respirations, leurs reliefs et leurs échos car « les phrases mal écrites ne résistent pas à cette épreuve ; elles oppressent la poitrine, gênent les battements du cœur et se trouvent ainsi en dehors des conditions de la vie » (Préface des *Dernières Chansons* de Louis Bouilhet, Gustave Flaubert, 20 juin 1870).

La lecture comme espace transitionnel

Sur l'autre terrain de recherche, la seconde enseignante a observé que la lecture pouvait apparaître comme un espace transitionnel. En effet, l'activité de lire maintient parfois un lien avec la mère et signifie la difficulté à s'inscrire dans l'injonction institutionnelle, supposant de passer de la dimension endogamique des liens familiaux à la socialisation exogamique de l'école (Lévine & Moll, 2001). La lecture est alors le lieu d'une résistance à la mise à distance des liens endogamiques sans laquelle aucune inscription dans l'espace collectif n'est possible.

Au fil des entretiens, il apparaît que les jeunes qui lisent ont souvent des mères qui lisent elles aussi et qui les ont initiés. Le rapport à la lecture est toujours beaucoup plus ancien que le rapport pédagogique. Comme l'explique Michèle Petit à propos du petit enfant :

S'il se sent en confiance, vient un moment où il prend en lui la voix de sa mère, en quelque sorte, où il se l'approprie. [...] Et ces sonorités, cette histoire, qui lui sont proposées, mais qui sont aussi son bien propre, le protègent. Elles symbolisent l'union des êtres qui sont désormais différenciés. Elles représentent la transition, le voyage de l'enfant qui passe de l'état d'union avec la mère, à celui où il est en relation avec elle, où il peut accepter la séparation et même en bénéficier. (Petit, 2002, p. 28)

Cette dimension transitionnelle est particulièrement sensible chez C. qui explique comment elle lit dans l'influence de sa mère et comment un roman, *L'alchimiste* de Paulo Coelho, la rapproche et la sépare tout à la fois d'une mère assez fusionnelle : « *elle ne lit pas ce genre de livre* ». La lecture serait donc ici l'espace du lien et de la séparation, et donc un lieu subtil de construction psychique. Le processus de subjectivation se joue ici dans un mouvement continu de mimétisme et de différenciation à la fois.

Mais si les jeunes lisent dans le cadre privé et personnel, ils n'acceptent pas pour autant toujours de lire dans le cadre de l'école. Le transfert ne s'opère pas facilement et

l'école ne parvient pas toujours à jouer son rôle séparateur vis-à-vis de l'enfermement dans les dimensions endogamiques. On peut imaginer les effets des injonctions scolaires portant sur des ouvrages parfois difficiles d'accès tant par leur langage que par leur inscription dans un univers précis, parfois très éloigné de l'environnement socio-culturel des élèves. On sent bien qu'il ne s'agit plus alors de se vivre seulement comme sujet mais plutôt comme citoyen face au devoir de partager les références culturelles d'une société. Le pas peut être très difficile à franchir et l'enseignant se retrouve dans la position de celui qui relaie les exigences institutionnelles tout en imaginant tous les étayages possibles et imaginables pour faciliter l'entrée dans la lecture. Parfois les élèves lisent et même beaucoup, mais pas les ouvrages au programme. C'est le cas d'A., élève de Terminale L, qui a pris la liberté des chemins de traverse en découvrant de nombreux écrivains du XX^e siècle avant d'accepter enfin de lire au dernier moment *Les Faux-monnayeurs*, roman de Gide au programme du bac en littérature. Cette capacité de lire beaucoup à côté sans pouvoir lire les œuvres imposées dit bien la difficulté à s'inscrire dans cette demande institutionnelle vécue comme une épreuve violente et risquée. A. est resté pendant dix ans sans papiers et a vécu dans une identité cachée qui s'est progressivement effondrée. La lecture solitaire est devenue pour lui un refuge, peut-être même le dernier refuge. Lire une œuvre au programme national du baccalauréat, c'était un geste d'acceptation, une façon de s'engager intimement dans le processus de la naturalisation. Dans ces conditions, le risque de l'échec à l'examen peut être insoutenable, au point de préférer s'entraver soi-même en suivant une stratégie d'auto-handicap (Leyrit, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2011). D'autre part, les programmes qui émanent de l'institution proposent des œuvres qui viennent chercher les individus au plus profond de leur intimité : amour, sexualité, mort... Or les jeunes microlycéens ont traversé d'incroyables violences et se sont forgé des boucliers pour se préserver, allant même, comme l'explique Georges Devereux (2009), à « renoncer à leur identité », à se nier comme sujets dotés de caractéristiques spécifiques plutôt que d'exposer le cœur même de leur existence. Pour A., la lecture est devenue un territoire personnel d'émergence du sujet et la professeure, avec ses exigences d'organisation planifiée de la pensée, sa batterie de notions littéraires et sa curiosité avide de voir émerger un talent littéraire, est un intrus insupportable. L'exigence de rationalité et de résultats peut mettre en danger l'aventure qu'un individu mène en lisant, aventure dans laquelle il respire et prend forme humaine.

Mais l'impossibilité de lire peut aussi apparaître comme une résistance à l'angoisse insoutenable du sujet face à sa propre solitude. La lecture, qui peut même venir conjurer une disparition, celle par exemple d'un parent, est alors un lieu de passage pour dire et apprivoiser sa souffrance.

N., élève de Raly, avoue ne pas pouvoir lire du tout, jamais. Il confie, lors d'un atelier biographique, qu'il préfère recourir aux images filmiques par peur de se tromper et de ne pas saisir l'exactitude historique d'une description. Or la lecture va de pair avec

une confiance faite à sa capacité propre à imaginer. N. se méfie de son imagination, qu'il considère trompeuse et préfère ne pas lire. En revanche, il écrit de longues et magnifiques nouvelles. L. élève de Terminale L explique son incapacité à lire ainsi :

La lecture est ma Némésis. Elle me poursuit partout et lorsqu'elle m'atteint, elle m'éteint. Lorsque je lis, je me sens vide. Vide de frissons et d'excitation. Je me sens passif au point de me sentir aussi ennuyé qu'une pierre tombale. [...] Car en plus d'avoir l'impression de perdre mon temps, je me sens confus et mal lorsque je lis. Confus d'un côté, car il m'est presque impossible d'être entièrement investi dans une lecture tant mon esprit est constamment en marche et donc distrayant. Aussi, les mots n'évoquent rien pour moi si ce n'est leur singularité propre. Je me sens noyé par le surplus de mots qui se suivent sans pour autant arriver à se lier. Cette confusion crée un mal-être personnel et me fait perdre toute confiance. Je me remets en question en me disant que je suis un incapable, que je suis un bon à rien, trop arriéré pour comprendre une succession de phrases. Je n'irais pas non plus jusqu'à dire que la lecture me fait peur mais elle est très clairement un frein à mon plaisir.

Ce texte étonnant est écrit par un élève brillant capable de comprendre Gide avec une finesse et une intuition remarquables. Mais il a toujours semblé que sa pensée allait plus vite que le mouvement de ses yeux pour lire et que, conscient de cette difficulté, il tirait un bénéfice immense de chaque phrase péniblement lue. La vitesse, le besoin de vitesse et d'occupation est d'ailleurs un élément souvent mentionné pour expliquer la difficulté à entrer dans la lecture. B. confie qu'elle n'a lu qu'une seule fois un livre entier parce que c'était imposé et surtout parce que son portable était en panne. Elle évoque la nécessité d'être dans un flux d'informations, dans une temporalité fragmentée et décousue mais qui la maintient en haleine. Quand elle lit, elle doit repasser sur les phrases pour les comprendre. S'installer dans la lenteur et la durée est impossible pour l'instant. On devine dans le discours de ces jeunes une forme de peur de soi, peur de se retrouver ramené à soi et à son intériorité. Et il arrive que cette angoisse prenne source dans la disparition brutale d'un parent. Sur ce sujet, Michèle Petit cite d'abord Diatkine : « La langue du récit permet de mieux supporter l'absence en maîtrisant les représentations liées à l'objet absent », avant de citer Gilles Deleuze qui décrit l'enfant orphelin : « Perdu, il s'abrite comme il peut ou s'oriente tant bien que mal avec sa petite chanson. Celle-ci est comme l'esquisse d'un centre stable et calme, stabilisant et calmant, au sein du chaos. » (Petit, 2002, p. 99) Ces phrases sonnent juste pour C. qui évoque très vite la mort de son père dans son entretien. Elle ne lit que des histoires de zombis et de fantômes. Elle reconnaît que les schémas narratifs se répètent, mais elle se dit passionnée par ces récits, surtout quand elle n'a pas encore l'explication. Ce qui l'aide, c'est la logique. Ce qu'elle ne comprend pas lui fait peur et elle lit des histoires, toujours un peu les mêmes, pour apprivoiser cette peur. Elle tisse sans arrêt des liens entre fiction et réalité : « *C'est l'apocalypse, les personnes fuient pour*

éviter de mourir comme dans les attentats du 13 novembre », comme si la fiction devait donner une clé pour comprendre la réalité. Quand nous abordons en classe l'histoire de *Roméo et Juliette*, elle entre dans une colère noire : elle rejette violemment l'amour des amants de Vérone en le réduisant à un cliché ridicule. Elle formule des avis qui semblent en apparence contradictoires mais qu'elle sait expliciter : la mort est plus forte que tout (allusion au décès de son père) et la vie est plus forte que tout (allusion au courage et à la force vitale de sa mère après le décès de son père). Révoltée, elle n'a de cesse de tourner cette histoire d'amour tragique en dérision. Ici, la lecture est pour C. un espace très vivant et actif pour une réparation.

Sacralisation et désacralisation : deux processus antagonistes à l'œuvre dans la lecture

Il est effectivement étonnant de voir ces deux processus se dessiner au cours des entretiens. Ils sont nombreux les jeunes cherchant dans la lecture une explication du sens de la vie, un lien au sacré. E. confie :

Je me suis réconciliée avec la lecture grâce à un livre sur la spiritualité, le sujet m'a intéressée, j'ai aimé l'ouverture d'esprit, il m'a inspirée, c'était une révélation. J'ai toujours un peu de mal à lire mais ce livre-là m'a réconciliée avec la lecture.

Beaucoup de jeunes microlycéens ont été bons lecteurs pendant leur enfance jusqu'au début de l'adolescence et se sont arrêtés brutalement de lire comme si plus aucun livre ne pouvait répondre à leur questionnement. Parfois même, ce questionnement fondamental correspond à une période de dépression ou à une expérience de marginalité qui a fragilisé un sentiment d'appartenance. A. est fasciné par *L'étranger* de Camus qu'il a lu d'une traite et avec un sentiment d'évidence. Il dit relire régulièrement le *Coran* avec un intérêt particulier pour la façon dont le livre sacré expose la science et le caractère indirect des réponses qui obligent à réfléchir, comme *L'étranger*. Il fait aussi le lien entre le Gorgias de Platon et le *Coran* en évoquant sa réflexion sur la rhétorique et sa dimension morale. On comprend que pour A. un livre n'a de valeur que s'il questionne le lien entre l'humain et divin, que s'il explicite la dimension sacrée traversant le quotidien.

À l'inverse, Al. exprime au cours de son entretien un besoin absolu de désacraliser la littérature, de la faire descendre de son piédestal pour pouvoir la côtoyer. Al. est un lecteur expert qui aime tant écrire qu'il a déjà développé un style très personnel. Il explique avoir découvert Lovecraft par la parodie des *Simpsons* et de *l'Horror show*. Il accède ainsi à une vision du monde inédite et surréaliste qui l'envoûte. C'est « la brisure du réel », la fenêtre ouverte sur une forme d'invisible qui le fascine. Il raconte avoir fait une expérience

initiatique un soir de solitude en lisant *Le corbeau* de Poe, car la limite entre la fiction et la réalité a pour lui disparu le temps de la lecture. Le processus de désacralisation est sensible chez ce jeune qui, orphelin de père, a développé une liberté et une audace d'autodidacte. Il peut ainsi entrer en familiarité avec une forme de sacré qui serait le lieu de l'émergence du sens. C'est pourquoi la lecture chez Al. fait écho à son activité créatrice. Il compose, dans un style musical et envoûtant, des récits mettant en scène des personnages complexes errant, jouant avec l'autodestruction et frôlant la mort dans des espaces *underground*. On comprend alors que la désacralisation permet justement à Al. de côtoyer le sacré, de le mettre en question et d'oser entrer dans ce cercle. On ne peut pas parler de résistance ici. Il y a chez Al. un goût littéraire très formé, une façon de tracer son chemin dans l'univers culturel avec une conscience aigüe de ce qui peut capter son intérêt et lui permettre d'avancer. Jamais les exigences scolaires ne lui font perdre le cap, il sait se nourrir des œuvres proposées sans se perdre de vue lui-même. C'est ici, non pas le jeune, mais l'institution scolaire normalisatrice qui pourrait se figer dans une résistance face à l'affirmation sans concession d'une telle singularité individuelle. Dans sa cohérence, Al. a frappé à la porte d'une structure adaptée qui a été en mesure de l'écouter.

Ce double mouvement renvoie à une même quête de sens pour construire un espace de connexion entre soi et le monde.

Conclusion

L'expérience de la lecture, telle qu'elle apparaît dans le cadre de l'enquête exploratoire menée sur les deux terrains de la recherche, questionne la dé-coïncidence qu'elle rend possible. La *dé-coïncidence*, concept élaboré par François Jullien (2017), montre le lien consubstantiel entre l'existence qui s'affirme et se libère, et la désadaptation créatrice d'avec les modèles qui enferment et paralysent le mouvement vital. Exister, littéralement « sortir hors de », se mettre à distance de l'injonction à la conformité des normes sociales et de l'institution scolaire, voilà ce dont témoignent les résistances à la lecture de ces élèves marqués du sceau des identités négatives, résistances qui sont autant de voies de dégagement pour expérimenter de nouveaux possibles en tant que lecteurs, certes mais d'abord en tant qu'existants.

C'est par sortie des gonds sous lesquels se tiennent scellés les possibles, *out of joint* – des possibles qu'on ne soupçonnait pas – que vient une audace qui, dans son défi, peut redéployer de l'infini et permet d'enfin commencer. (Jullien, 2017, p. 155)

La mission de l'enseignant accompagnant le sujet-lecteur pourrait être alors envisagée d'abord comme une faculté d'écoute des résistances. Les écouter, ce serait

donc non seulement être attentif à la douleur qui peut accompagner l'acte de lire du fait des bouleversements engendrés, des décalages et des malaises éprouvés par l'élève-lecteur, mais aussi prendre appui sur ces résistances pour qu'elles puissent progressivement advenir comme ressources. La résistance en tant que refus d'adaptation signifie la sortie de l'adaptation précédente à partir de laquelle de nouvelles potentialités peuvent se déployer. Ainsi la lecture pourrait devenir l'endroit du passage vers soi, vers l'autre, vers le sens et le savoir dans des figures et sous des formes inédites, risquées d'abord et vécues souvent comme une menace, mais en attente d'un apprivoisement, source d'investissement renouvelé dans les apprentissages.

Références bibliographiques

- ARISTOTE (2002). *Poétique*. Paris : Éditions les Belles lettres (première publication : 1932).
- BLOCH, B. (2017). *Une lecture sensorielle : le récit contemporain*. Gracq, Simon, Kateb, Delaume. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CATELLIN, S. & LOTY, L. (2013). Sérendipité et indiscipline. *Hermès*, 67, 32-40.
- DESCARTES, R. (1994). *Traité des passions de l'âme*. Paris : Vrin.
- DESGAGNÉ, S. (2007). Le défi de co-production de « savoir » en recherche collaborative. In M. Anadon (dir.). *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DEVEREUX, G. (2009). *La renonciation à l'identité : défense contre l'anéantissement*. Paris : Payot.
- LEFEBVRE, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- GONTRAN-DAMAS, L. (1956). *Black Label*. Paris : Gallimard.
- HAMOU, P. (2002). Descartes : le théâtre des passions. *Études Épistémè*, 1, 1-19. En ligne : < www.etudes-episteme.org/2e/IMG/pdf/ee_1_art_hamou.pdf >
- JULLIEN, F. *La dé-coïncidence : d'où viennent l'art et l'existence ?* Paris : Grasset.
- LÉVINE, J. & MOLL, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- LEYRIT, A., OUBRAYRIE-ROUSSEL, N. & PRÊTEUR, Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents : Analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/2, 157-182. En ligne : < <http://osp.revues.org/3085> >
- MORRISSETTE, J. (2015). Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 103-118.
- PETTIT, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- VACHON, M. (2012). La catharsis dans la philosophie aristotélicienne. *Revue Phares*, 12/2. Université de Laval. En ligne : < revuephares.com/wp-content/uploads/2013/09/Phares-XIIb-13-Maxime-Vachon.pdf >