



HAL
open science

Combattre l'illettrisme en lycée professionnel. Place et rôle du CDI

Saloua Mili

► **To cite this version:**

Saloua Mili. Combattre l'illettrisme en lycée professionnel. Place et rôle du CDI. Sciences de l'information et de la communication. 1998. dumas-01556373

HAL Id: dumas-01556373

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01556373>

Submitted on 22 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Saloua MILI

Université Charles de Gaulle

Maîtrise SID

LILLE III

MEMOIRE

COMBATTRE L'ILLETTRISME
EN LYCEE PROFESSIONNEL
Place et rôle du CDI

Sous la direction de
Madame Annette BEGUIN

Année scolaire 1997-1998



Saloua MILI

Université Charles de Gaulle

Maîtrise SID

LILLE III

MEMOIRE

**COMBATTRE L'ILLETTRISME
EN LYCEE PROFESSIONNEL
Place et rôle du CDI**

Sous la direction de
Madame Annette BEGUIN

Année scolaire 1997-1998

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont à :

- Madame Annette BEGUIN qui m'a suivi tout au long de ce mémoire.
- Les documentalistes et professeurs de français des lycées professionnels de Lille qui ont accepté de me recevoir et de répondre à mes questions.

. Monsieur DADOUN : documentaliste au LP Jean Monnet

. Madame RIFFLART : professeur de français au LP
Jean Monnet

. Madame BLAISE : documentaliste au LP
Saint Jean-Baptiste de la Salle

. Madame DUBOURGUIER : professeur de français au LP
Saint Jean-Baptiste de la Salle

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
PARTIE I : L'ILLETTRISME	6
1 - LES CAUSES DE L'ILLETTRISME	6
1.1. DE L'ANALPHABETISME A L'ILLETTRISME.....	6
1.2. LA CONFIGURATION SOCIALE DE L'ILLETTRISME.....	8
1.2.1. <i>Le mouvement ATD Quart-Monde</i>	8
1.2.2. <i>Les mesures gouvernementales</i>	8
1.2.3. <i>Les moyens de dépistage de l'illettrisme</i>	9
1.3. L'ECOLE REMISE EN QUESTION.....	13
1.3.1. <i>Les origines du mal</i>	13
1.3.2. <i>Vers une nouvelle conception de l'acte de lire</i>	14
1.3.3. <i>Normes scolaires et réalité sociale</i>	16
2 - LES REPRESENTATIONS DE L'ILLETTRISME	18
2.1. LE MONDE DE L'ECRIT.....	18
2.1.1. <i>Statut de la langue écrite : un moyen de pouvoir</i>	18
2.1.2. <i>La culture écrite comme nouveau critère de sélection</i>	19
2.2. LES STEREOTYPES ENGENDRES PAR LA SOCIETE :.....	20
L'EXEMPLE DES MEDIAS.....	20
2.3. LA NOTION DE MARGINALITE.....	22
3 - L'ILLETTRE	23
3.1. APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET ECHEC SCOLAIRE.....	23
3.2. L'ANALYSE D'ALAIN BENTOLILA.....	24
3.2.1. <i>Le « malentendu linguistique »</i>	24
3.2.2. <i>Du « message illettré » à la « langue illettré »</i>	25
3.2.3. <i>La « lecture illettrée »</i>	26
3.2.4. <i>Le « ghetto illettré »</i>	27
3.3. LES SOLUTIONS AU PROBLEME.....	28
3.3.1. <i>L'école en général</i>	28
3.3.2. <i>Les lycées professionnels en particulier</i>	29
PARTIE II : LES LYCEES PROFESSIONNELS	31
1 - LA PLACE DES LYCEES PROFESSIONNELS	
DANS LE SYSTEME EDUCATIF	31
1.1. RETROSPECTIVE HISTORIQUE : DU CET AU LP (1960-1980).....	31
1.2. LA NOTION D'ALTERNANCE.....	33
1.2.1. <i>Alternance et Lycées Professionnels</i>	33
1.2.2. <i>Culture écrite et expérience professionnelle</i>	34
2 - LES ELEVES DE LYCEE PROFESSIONNEL	
ET LA LECTURE	36
2.1. LES HABITUDES DE LECTURE DES ELEVES DE LYCEE PROFESSIONNEL.....	36
2.2. LE ROLE DU PROFESSEUR DE FRANÇAIS.....	38
2.3. LE ROLE DU DOCUMENTALISTE.....	40
2.3.1. <i>Documentation et formation</i>	40
2.3.2. <i>Les méthodes d'incitation à la lecture</i>	41
2.3.2.1. <i>La fréquentation du CDI</i>	41
2.3.2.2. <i>Les activités proposées au CDI</i>	42
2.3.2.3. <i>L'offre de lecture</i>	44

3 - DEUX LYCEES PROFESSIONNELS DE LA VILLE DE LILLE	47
3.1. SECTEURS DE FORMATION	47
3.1.1. LP Jean Monnet.....	47
3.1.2. LP Saint Jean-Baptiste de la Salle	48
3.2. ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL.....	49
3.2.1. Le quartier des Bois-Blancs.....	49
3.2.2. Le quartier Vauban-Esquermes.....	51
PARTIE III : ANALYSE COMPARATIVE DES ENQUETES.....	52
1 - DESCRIPTION DU C.D.I.	52
1.1. PRESENTATION DES LIEUX	52
1.2. CARACTERISTIQUES DU C.D.I.....	53
2 - PRESENTATION DES ELEVES.....	55
2.1. LA NOTION D'ECHEC SCOLAIRE	55
2.1.1. Les causes de l'échec scolaire.....	55
2.1.2. Les conséquences de l'échec scolaire.....	56
2.2. LES ELEVES ET LA LECTURE	58
2.2.1. Nature et mode de lecture.....	58
2.2.2. Bon et mauvais lecteur.....	60
3 - LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME	62
3.1. LE TRAVAIL EN C.D.I.	62
3.1.1. Le rôle du documentaliste.....	62
3.1.2. Constitution du fonds documentaire.....	63
3.1.3. Lecture et travail scolaire.....	65
3.2. EDUCATION ET LECTURE.....	66
3.2.1. Le rôle de l'affectif.....	66
3.2.2. Les différents stades de la prise en charge.....	67
3.2.3. Une lutte commune.....	68
CONCLUSION.....	70
BIBLIOGRAPHIE.....	72
DOCUMENTS EN ANNEXE	
1 - Questionnaires et enquêtes	
2 - Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 : Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information	

INTRODUCTION

Ce mémoire se présente comme une réflexion sur le rôle joué par les centres de documentation et d'information (CDI) en lycées professionnels (LP) dans la lutte contre l'illettrisme.

A travers deux séries d'enquêtes¹ réalisées dans des lycées professionnels de la ville de Lille, je m'efforce de mettre en évidence dans quelle mesure le personnel enseignant de chaque établissement (documentaliste et professeur de français) agit et réagit face à une population d'élèves en difficulté de lecture.

L'élaboration de ce projet s'est construit en plusieurs étapes :

Entre mai et octobre 1997, dans le cadre d'un stage effectué à la Chambre des Métiers, la recherche d'un sujet m'a amené à visiter au mois de juin 97, les CDI de huit lycées professionnels de la ville de Lille. La rencontre avec les documentalistes de ces établissements m'a permis de recueillir un ensemble de notes suite à un entretien non préparé au cours duquel chacun m'a parlé en toute liberté de son travail :

- M. Graff du LP Francisco Ferrer (Fives)
- Mme Chaillet du LP César Baggio (Lille Sud)
- M. Dadoun du LP Jean Monnet (Bois Blancs)
- Mme Roman du LP Michel Servet (Port de Lille)
- Mme Blaise du LP Saint Jean-Baptiste de la Salle (Vauban-Esquermes)
- M. Poutrain du LP Notre Dame d'Annay (Vieux Lille)
- Mme Desbardioux du LP Epil (Wazemmes)

¹ Documents en annexe 1.

L'étape suivante a concerné la sélection de deux lycées professionnels parmi les huit visités présentant le plus de contrastes possible de part la nature des effectifs, la diversité des matières enseignées et le niveau des diplômes préparés.

Mon choix s'est porté sur le LP public Jean Monnet situé en ZEP (Zone d'Education Prioritaire) dans le quartier des Bois Blancs et le LP privé Saint Jean-Baptiste de la Salle situé dans le quartier mitoyen Vauban-Esquermes.

L'entretien avec les documentalistes M. Dadoun (LP Jean Monnet le 5 février 1998) et Mme Blaise (LP Saint Jean-Baptiste de la Salle le 16 février 1998) s'est cette fois-ci appuyé sur un questionnaire¹ minutieusement préparé portant sur trois angles d'approche : le fonctionnement interne du CDI, les problèmes en lecture propre aux élèves en difficulté scolaire et le point de vue du documentaliste par rapport à son travail et à son vécu.

M. Dadoun et Mme Blaise m'ont ensuite désigné le professeur de français susceptible de m'apporter des renseignements complémentaires sur le travail en CDI. Ainsi, Mme Riffart (LP Jean Monnet le 9 février 1998) et Mme Dubourguier (LP Saint Jean-Baptiste de la Salle le 17 février 1998) ont répondu à un questionnaire² plus succinct basé essentiellement sur la notion de partenariat et les méthodes d'enseignement particulières en lycée professionnel.

Le déroulement des entretiens s'est effectué dans le CDI : M. Dadoun et Mme Riffart m'ont accueilli dans une pièce attenante en dehors de leurs heures de travail tandis que Mme Blaise et Mme Dubourguier m'ont reçu pendant l'exercice de leur fonction au milieu des élèves ou d'une heure de cours.

L'utilisation du questionnaire a été généralement très bien acceptée. Par contre l'enregistrement sur magnétophone a suscité de la part de Mme Blaise et Mme Dubourguier un refus catégorique. Leur entretien a donc été retranscrit par

¹ Documents en annexe 1.

² *Ibid.*

écrit à la différence de celui de M. Dadoun et Mme Blaise enregistré sur magnétophone.

Le contraste recherché dans le choix des lycées professionnels apparaît avant même le début des entretiens. J'ai jugé alors intéressant de comprendre les raisons d'une telle différence de comportement en m'appuyant sur les représentations véhiculées par la société dans le domaine de l'illettrisme.

La première partie de ce mémoire explicite le concept d'illettrisme avant de s'attacher aux conséquences de ce phénomène sur l'ensemble de la société française. Puis elle expose les relations de l'illettré avec l'école et la lecture.

La deuxième partie retrace les étapes de l'enseignement professionnel dans son évolution et propose une vision générale permettant de mieux comprendre les enjeux et les objectifs des différentes réformes successives. Puis elle aborde la lecture en lycée professionnel et les solutions proposées par le CDI face à des élèves en difficulté de lecture. Enfin, la présentation des LP Jean Monnet et Saint Jean-Baptiste de la Salle permet de situer ces établissements dans leur contexte géographique et éducatif.

La troisième partie effectue une analyse comparative des enquêtes afin de mettre en évidence les stratégies de lutte contre l'illettrisme propre à chaque établissement.

PARTIE I : L'ILLETTRISME

I - LES CAUSES DE L'ILLETTRISME

1.1. De l'analphabétisme à l'illettrisme

L'apparition de l'idée d'illettrisme remonte en France au début des années 1980 et sa révélation à la fois politique, institutionnelle et médiatique fait l'effet d'une bombe au sein d'une société qui se croyait alors définitivement débarrassée d'un fléau social : l'analphabétisme.

En effet, le terme *analphabète* ne s'appliquait jusque là qu'à des personnes ne sachant ni lire ni écrire car n'ayant jamais fréquentés l'école. Dans un pays où la scolarisation est obligatoire depuis plus d'un siècle, l'analphabétisme ne pouvait toucher, dans l'inconscient collectif, qu'une population d'origine étrangère.

En 1979, la France confirmait cet état de fait par le biais d'une enquête menée par la CEE en affirmant « qu'il n'y a plus d'analphabètes en France »¹.

Mais voilà qu'à la même époque, le doute apparaît quant à un éventuel analphabétisme chez certains adultes francophones.

¹ POMPOUGNAC, Jean-Claude. *Illettrisme : tourner la page ?*. Paris : Hachette, 1996.

La définition de l'analphabète donnée par l'UNESCO en 1958 : « Toute personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne » ne semble plus s'adapter aux pays industrialisés, là où une alphabétisation de la population est prise en charge par une scolarisation obligatoire. Afin de s'adapter à cette nouvelle problématique, l'UNESCO propose en 1978 le concept d'alphabétisme fonctionnel :

« Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté ».

La France est le seul pays industrialisé qui juge nécessaire de créer un nouveau terme. Celui-ci est emprunté à l'association ATD Quart-Monde, initiateur de l'usage du mot *illettrisme*. ATD Quart-Monde explique ainsi cette initiative :

« Pour toutes ses démarches, le mouvement a choisi d'utiliser le terme « illettrisme », celui d'« alphabétisation » ayant une connotation très péjorative pour les adultes du Quart-Monde. Par ailleurs, le terme « alphabétisation » a été abandonnée, n'évoquant trop souvent que l'action entreprise avec des travailleurs immigrés. Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau, fût-ce au prix d'un barbarisme »¹.

Ainsi, les termes *analphabétisme* et *illettrisme* désignent deux notions différentes à partir d'une même source : l'acquisition du savoir lire - écrire.

A la différence de l'analphabétisme qui concerne « la maîtrise ou la non-maîtrise d'une capacité technique, d'un savoir-faire »², l'illettrisme renvoie à « l'utilisation sociale de ce savoir-faire »³. C'est pourquoi la notion d'illettrisme

¹ BOUVET, Catherine, FALAIZE, Benoît et alii. *L'illettrisme : une question d'actualité*. Paris : Hachette, 1995.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

recouvre des causes bien plus complexes puisqu'elle touche le fonctionnement même de la société et en responsabilise chacun de ses acteurs.

1. 2. La configuration sociale de l'illettrisme

1. 2. 1. Le mouvement ATD Quart-Monde

Le mouvement ATD Quart-Monde, organisation internationale non gouvernementale oeuvre depuis 1956 auprès des plus démunis en considérant que « la lutte contre la misère passe par l'accès au savoir des plus pauvres »¹. Les nombreuses actions culturelles menées par ce mouvement (bibliothèques de rue, universités populaires, pré-écoles, pré-pivots, pivots-culturels, clubs du savoir, colportage du livre, secteur de formation...) sont autant de signes révélateurs d'un malaise culturel existant auprès des populations les plus défavorisées. L'illettrisme n'est alors qu'un thème, une problématique que l'association tente de faire passer auprès des responsables gouvernementaux :

« [...] notre objectif doit être pour les dix ans à venir qu'il n'y ait plus d'illettrés parmi nous, qu'aucun enfant non seulement ne manque l'école mais qu'aucun n'y échoue [...] »².

1. 2. 2. Les mesures gouvernementales

L'action d'ATD Quart Monde atteint son objectif lorsqu'en 1981, le terme *illettrisme* est employé dans un rapport officiel :

« Le rapport Oheix, « Contre la précarité et la pauvreté : 60 propositions » observe que de nombreuses personnes sont handicapées par une maîtrise insuffisante de la lecture et de l'écriture dans un monde de plus en plus dominé par l'écrit et entre autres propositions avance l'idée de « lancer une campagne de lutte contre l'illettrisme »³.

¹ HORELLOU-LAFARGE, Chantal, SEGRE, Monique. *Regards sur la lecture en France : bilan des recherches sociologiques*. Paris : l'Harmattan, 1996. Mouvement ATD Quart-Monde, pp. 341-345.

² POMPOUGNAC, Jean-Claude. *Illettrisme : tourner la page ?*. Paris : Hachette, 1996.

³ *Ibid.*

Comme le fait remarquer Rémi Lenan¹, cette reconnaissance par l'Etat confère à l'illettrisme le statut de « problème social ».

En 1982, la problématique d'ATD Quart-Monde sert également de support au « Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme »² publié par le Parlement Européen. Le rapport élargit la notion primaire d'analphabétisme, « l'incapacité de lire, d'écrire et de compter » à la notion d' « analphabétisme dit technique, social, culturel et politique. La notion d'analphabétisme recouvre par conséquent toute une variété de situations et peut être définie au mieux comme un éventail d'inaptitudes ».

En 1984, le gouvernement de Pierre Mauroy décide de vérifier les hypothèses du Parlement Européen par diverses missions entreprises auprès des populations à risque. Les tests de dépistage du phénomène aboutissent à la création en 1984 du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), mission interministérielle chargée d'établir un plan d'urgence contre ce qui est devenu en l'espace de quelques années, un fléau national.

1.2.3. Les moyens de dépistage de l'illettrisme

Trois moyens de dépistage de l'illettrisme³ ont été mis en oeuvre dans les années 80 afin d'estimer par des pourcentages le taux de la population française éprouvant des difficultés dans le savoir-lire-écrire élémentaire.

¹ LENAN, Rémi. In LAHIRE, Bernard. Discours sur l'illettrisme et cultures écrites : remarques sociologiques sur un problème social. [...] *L'illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992, pp. 59-72.

² POMPOUGNAC, Jean-Claude. *Illettrisme : tourner la page ?*. Paris : Hachette, 1996.

³ BESSE, Jean-Marie. Culture écrite et « illettrisme ». [...] *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Cercle de la librairie, 1993, pp. 207-226.

. *Le sondage*

En 1988, à la demande du GPIL, la société Infométrie organise une enquête par sondage auprès d'un échantillon « représentatif de la population adulte » afin d'inventorier « l'illettrisme dans tous ses aspects ». Le questionnaire composé d'une série de questions fermées a pour but d' « apprécier [la] maîtrise de l'écriture et de la lecture. Le sondage se termine par l'écriture d'un texte simple d'une vingtaine de mots ».

A partir de critères de réussite établis à l'avance (ne rien écrire ou presque, écrire des phrases incompréhensibles ou truffées de fautes d'orthographe, écrire des lettres dont la forme n'est pas correcte), les résultats font apparaître que 6,3% de la population adulte a de « très sérieuses *difficultés à écrire et à lire* », 10,3 % de la population adulte « *maîtrisent mal la lecture* » et 17,8 % de la population adulte « éprouvent des difficultés plus ou moins importantes à *écrire* ».

Selon ces données, « *un adulte sur cinq* » est illettré.

. *L'interview*

De son côté, l'INSEE a entrepris une enquête national visant à étudier « la vie quotidienne des adultes en France » à partir d'un échantillon réparti selon deux catégories : personnes nés en France, scolarisés et personnes nés à l'étranger, scolarisés. L'enquête s'est effectuée par interview oral et a porté sur les habitudes de lecture ainsi que les capacités à rédiger des documents administratifs habituels. Des niveaux dans la pratique de la langue française, en lecture, en écriture et en maîtrise du langage (expression - compréhension) ont été établis.

Les critères de réussite diffèrent de ceux retenus par Infométrie. Ainsi pour l'INSEE, est considéré comme illettrés les sujets qui « lisent, écrivent mais *maîtrisent mal le langage* ». C'est ainsi que de nettes différences apparaissent

quant à l'évaluation de la difficulté à écrire. L'INSEE recense dans ce domaine 6,68 % d'illettrés là où l'Infométrie en décrit 17,8 %.

C'est pourquoi, comme le fait remarquer Jean-Marie Besse, l'imprécision de tels résultats statistiques rend hasardeux toute interprétation.

. Le Test

Depuis 1983, le Ministère de la Défense communique régulièrement le résultat de tests proposés aux jeunes appelés du contingent avant leur incorporation pour le service militaire. Cette entreprise représente actuellement le moyen le plus systématique pour suivre l'évolution du savoir-lire.

C'est ainsi que dans le cadre de l'opération « Défense Lecture », le Ministère de la Défense, en association avec le GPIL, un chercheur et un éditeur mettent au point un moyen fiable d'aboutir à une évaluation précise (même si elle est incomplète) du taux d'illettrisme en France. Un test de performance en lecture élaboré par Alain Bentolila, est proposé à 412.299 jeunes gens reçus dans les centres de sélections entre mai 1990 et avril 1991.

Alain Bentolila¹ explique ainsi la pertinence de cette démarche :

« La seule façon sérieuse d'évaluer les capacités de lecture d'une population consiste à disposer d'un échantillon d'individus suffisamment important pour que l'on puisse en vérifier le caractère représentatif. A cet échantillon que l'on dit « captif » - mais qui n'est en fait que disponible - on propose une série d'épreuves soigneusement élaborées pour révéler le niveau de lecture de la personne testée. Les résultats obtenus aux différentes épreuves définissent pour chaque individu un profil de lecture qui situe et décrit son savoir-lire ».

Les critères de réussite tournent autour de quatre types de performances : la capacité d'identifier et de comprendre les mots, la capacité de comprendre une phrase simple, l'aptitude à saisir quelques informations dans un texte court et celle enfin à comprendre en profondeur un texte court. C'est ainsi qu'Alain

¹ BENTOLILA, Alain. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996.

Bentolila a pu dégager cinq « *familles* » de lecteurs qui correspondent à un même seuil de performance :

« La *famille A* regroupe des individus qui se situent en deçà de la lecture de mots simples et isolés ; on considérera que l'on a affaire à des personnes en situation d'analphabétisme.

La *famille B* concerne ceux qui sont en deçà de la lecture de phrases simples ; ils ne sont capables que d'identifier des mots isolés.

La *famille C* rassemble les personnes qui se trouvent en deçà de la lecture de textes courts ; ils ne sont capables que de lire des phrases simples.

La *famille D* est celle des individus qui se situent en deçà de la lecture approfondie d'un texte ; ils ne sont capables que d'en extraire quelques informations explicites.

La *famille E* est constituée de ceux qui sont capables de lire un texte court de manière approfondie ».

Jean-Marie Besse relève les résultats concernant 10.645 jeunes gens (sur 41.299 reçus dans les centres de sélection), ayant un niveau scolaire inférieur ou égal à la classe de troisième et ne possédant aucun diplôme (brevet des collèges, CAP, etc.) :

« 10.203 (9,58 %) ne manifestent « aucune possibilité d'accéder au sens des mots » (groupe A) ;

25.655 (24,11 %) comprennent des mots isolés et des phrases simples (groupe B) ;

44.639 (41,95 %) utilisent des « mécanismes élémentaires de contextualisation et de relations interphrasiques » (groupe C) ;

25.918 (24,36 %) réussissent à lire « un texte de 70 mots à vitesse moyenne et en saisir « le sens » (groupe D) ».

Les résultats de ces tests, une fois rapportés à l'ensemble de la population examinée dans les centres de sélection, indiqueraient que 19,51 % des jeunes sans diplôme se montrent « incapables de lire et de comprendre un texte de 70 mots ».

C'est ainsi qu'Alain Bentolila identifie comme illettré un jeune sur cinq dans ceux sélectionnés.

Ainsi, l'analyse d'Alain Bentolila permet de cerner un problème complexe, « la difficulté à lire et à écrire » à travers une définition précise s'appliquant à un échantillon de la population : « ne pas lire et comprendre un texte de 70 mots ».

L'illettrisme toucherait donc une génération ayant bénéficié de l'allongement de la scolarité. La montée de l'illettrisme chez les jeunes, constatée par l'institut d'Infométrie dès 1988¹, devient rapidement le principal motif d'inquiétude. Les années 90 relancent la polémique sur l'école.

1.3. L'école remise en question

1.3.1. Les origines du mal

Le prolongement de la scolarité obligatoire a eu pour conséquence, dans les années 60, la fréquentation de l'école par des enfants de milieux défavorisés qui jusque là étaient considérés comme incapable de suivre un enseignement long. L'entrée de tous en 6e promise par la nouvelle réforme de l'Education Nationale s'est avérée très vite révélatrice du mauvais fonctionnement de l'école élémentaire et plus précisément de l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, dès 1965, André Vistoroky² alors inspecteur primaire, tire déjà la sonnette d'alarme dans un article publié dans la revue *Education Nationale* et intitulé : « D'abord apprendre à lire ».

« Un des mérites imprévus de la réforme en cours est d'avoir révélé le nombre important d'élèves de 6e qui lisent mal. Or ces élèves représentent le meilleur tiers des CM2 : on peut donc craindre que les résultats ne soient pas meilleurs pour les deux autres tiers. Les maîtres des cours moyens en accusent leurs

¹ L'enquête réalisée en 1987 par l'Institut Infométrie à l'initiative de François Bayrou, président nouvellement nommé du GPIL à l'occasion de l'alternance gouvernementale, est rendue publique en octobre 1988. C'est une enquête qui a permis la mise en évidence d'un phénomène intéressant les jeunes de 18 à 24 ans. 10,6 % ont des difficultés pour écrire alors qu'ils lisent sans problème particulier (8,4 % des 25-50 ans sont dans ce cas).

² VISTORKY, André. In CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1989. Troisième section, chap. 5 : crises de la lecture scolaire. pp. 379.

collègues des cours élémentaires. Ceux-ci en accusent les maîtresses du cours préparatoire qui, ne pouvant plus accuser personne, supportent toute la responsabilité.

D'autre part, les statistiques révèlent chaque année, avec une constance étonnante, un nombre inquiétant de retardés scolaires. Les études sérieuses entreprises ici et là par les psychologues scolaires le confirment : dès le cours préparatoire, un quart environ des enfants ne suivent pas normalement.

Ces faits surprennent et irritent. Ne sait-on plus apprendre à lire aux petits? Nos cours préparatoires en sont-ils la cause ? Sont-ils responsables ou victimes? » (E.N., 4 mars 1965, p. 5).

André Vistoroky pose déjà le problème en ces termes : « A une pédagogie qui sélectionnait par la réussite, succède une pédagogie confrontée à ses échecs ».

Jean Hébrard, dans une étude menée en 1991, explique l'augmentation du nombre d'enfants en échec scolaire par une approche historique. Chantal Horellou-Lafarge¹ résume ainsi son analyse :

« L'étude de J. Hébrard montre comment l'école éduque selon le modèle bourgeois, c'est à dire en supposant un apport de la famille et du milieu social à l'instruction dispensée par l'école. L'ouverture de l'école à des enfants de milieux moins favorisés, sans que celle-ci adapte sa pédagogie à ces nouvelles données, a eu pour résultat d'élever le nombre des échecs ».

1.3.2. Vers une nouvelle conception de l'acte de lire

C'est ainsi que dès les années 60 se met en place une problématique de l'échec en lecture. Que l'échec provienne de l'enfant (la dyslexie), de l'école (la méthode globale) ou de la société (environnement familial difficile, violence de la vie urbaine, influence néfaste de la télévision), tout le monde est d'accord pour affirmer que la réussite ou l'échec du cours préparatoire est capital pour la suite.

¹ HEBRARD, Jean. In HORELLOU-LAFARGE, Chantal, SEGRE, Monique. *Regards sur la lecture en France: bilan des recherches sociologiques*. Paris : l'Harmattan, 1996, p. 142.

L'articulation entre difficulté d'apprentissage de la lecture et échec scolaire aboutit au nouveau postulat qu'aucune scolarité n'est possible sans l'acquisition de la lecture.

Jean Hébrard¹ analyse les conséquences de cette nouvelle approche scolaire sur l'acte de lire lui-même :

« Plus l'école est longue, plus elle concerne d'enfants, plus il devient visible que le savoir lire est la clef de tous les apprentissages et la lecture une « non-discipline » : non un corpus, mais un outil ; non un territoire culturel, mais un « moyen de communication » ; non un ensemble de messages mais un *médium* ».

« Apprendre à lire » et « lire pour se former » deviennent une seule et même chose. Dès les années 70, le temps consacré à l'apprentissage de la lecture s'allonge. La lecture ne se résume plus au simple fait de savoir déchiffrer un texte mais de lire de manière « efficace » quel que soit l'écrit en question. De nouveaux leitmotifs apparaissent : « les élèves lisent mal », « ils ne savent plus lire ».

R. Servoz² directeur d'école, témoigne :

« [...] La plupart des professeurs des classes de 6e trouvent que bon nombre de leurs élèves lisent mal. En fait, c'est moins la connaissance de mécanismes que l'efficacité de la lecture qui est en cause. Les élèves de CM2 déchiffrent en général sans peine mais ils éprouvent beaucoup de difficultés à saisir rapidement l'essentiel d'un texte, à en tirer les informations utiles pour tel travail qu'on leur demande » (R. Servoz, directeur d'école, annexe E, 13 mars 1975, p. 25).

¹ CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Centre Georges Pompidou, 1989. Troisième section, chap. 5 : crises de la lecture scolaire. pp. 375-385.

² SERVOZ, R.. *In* CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Centre Georges Pompidou, 1989, Troisième section, chap. 5 : crises de la lecture scolaire, p.385.

C'est ainsi que la lecture devient en l'espace d'une vingtaine d'années un « outil indispensable et complexe de tout travail scolaire »¹ au lieu de servir d'« instrument privilégié des communications sociales »².

1.3.3. Normes scolaires et réalité sociale

Scolariser de plus en plus d'élèves et chacun de plus en plus longtemps n'a pas suffi à rendre le système scolaire plus égalitaire. Au contraire, cette initiative n'a fait qu'accroître les inégalités en plaçant la réussite scolaire comme seule gage d'intégration. C'est ainsi que les nouvelles normes scolaires de la lecture deviennent des normes d'évaluation et d'exclusion sociale.

Pour Jean Hebrard, le nouveau « concept » d'illettrisme « correspond à un nouveau type d'exclusion, un nouveau type d'assistance, une nouvelle forme de contrôle sociale »³.

Dès 1988, l'Association Française pour la Lecture (AFL)⁴ considère que l'acquisition simple du « savoir - lire-écrire-compter élémentaire » proposée par l'association ATD Quart-Monde ne suffit plus et préconise l'idée plus générale d'une « lecturalisation » c'est-à-dire la capacité minimale nécessaire à l'individu pour pouvoir « lire sans effort et comprendre différents types de textes ». Selon l'AFL, l'illettré est incapable de « traiter efficacement les écrits multiples produits par une société industrielle et urbaine ».

L'alphabétisation cède la place à la « lecturalisation », mais dans les deux cas, Jean Hebrard⁵ explique que « les manières de lire et de ne pas lire sont référées à un modèle de lecture générale ».

¹ CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris : Centre Georges Pompidou, 1989. Troisième section, chap. 5 : crises de la lecture scolaire. pp. 375-385.

² *Ibid.*

³ HEBRARD, Jean. In HORELLOU-LAFARGE, Chantal, SEGRE, Monique. *Regards sur la lecture en France: bilan des recherches sociologiques*. Paris : l'Harmattan, 1996. p. 142.

⁴ CHARTIER, Anne-Marie. In HORELLOU-LAFARGE, Chantal, SEGRE, Monique. *Regards sur la lecture en France: bilan des recherches sociologiques*. Paris : l'Harmattan, 1996. p. 133.

⁵ HEBRARD, Jean. Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme, [...] *L'illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992. pp. 19-30.

C'est en ce sens que Jean-Claude Pompougnac¹ parle d'une « pensée unique de la lecture » :

« L'invention de l'illettrisme, c'est une pensée unique de la lecture, ce qui reste quand on a tout oublié des modèles de formations contradictoires qui ont peu à peu forgé le système scolaire que nous connaissons aujourd'hui. Si l'idée d'une échelle continue et progressive des compétences du lecteur a sa légitimité dans l'école, elle devient une construction, appauvrie de la réalité lorsqu'elle est appliquée indistinctement aux différentes dimensions de la réalité sociale (travail, loisir, vie publique, vie privée...) ».

Dans une société industrialisée, le savoir-lire élémentaire ne peut plus être considéré comme une fin en soi. Pour des individus ayant subis un échec scolaire ou ayant quittés l'école depuis longtemps « l'aide à la réinsertion [...] est forcément d'une autre nature que le travail en milieu scolaire. Elle vise en effet à constituer directement des pratiques sociales (et non scolaires) de lecture - écriture dont la maîtrise est nécessaire sur le lieu de travail et de vie »².

Alors que les pratiques scolaires de lecture suffisent à remédier aux problèmes de l'analphabétisation, la maîtrise des pratiques sociales deviennent nécessaires à l'illettré pour s'adapter à un monde de plus en plus dominé par l'écrit.

¹ POMPOUGNAC, Jean-Claude. *Illettrisme : tourner la page ?*. Paris : Hachette, 1996.

² CHARTIER, Anne-Marie. Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme. [...] *l'illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992, pp. 31-46.

2 - LES REPRESENTATIONS DE L'ILLETTRISME

2.1. Le monde de l'écrit

2.1.1. Statut de la langue écrite : un moyen de pouvoir

Les normes scolaires d'apprentissage de la lecture instaurent une barrière subjective entre « lettrés » et « illettrés ». Jean-Marie Besse¹ analyse les conséquences de cette conception unique de l'acquisition du savoir élémentaire.

« Devenir « lettré » suppose qu'ait été réussi l'apprentissage de la maîtrise des conventions d'usage de l'écrit, apprentissage qui se déroule sur fond d'initiation ; cette dernière peut poser problème dans la mesure où elle réfère à *un* modèle culturel particulier imposant des normes liées à *une* conception dominante sur la pratique de la langue véhiculée et renforcée par l'institution scolaire. On aboutit alors au paradoxe - et au drame - qu'un moyen de *communication* agisse comme instance de séparation ».

C'est à partir de cette ségrégation que l'illettrisme est souvent défini par rapport aux difficultés rencontrées par l'individu dans l'usage de l'écrit.

Jean-Marie Besse en donne la définition suivante :

« L'illettrisme désigne le problème posé par ces adolescents, adultes et personnes âgées qui ont bénéficié d'une scolarité durant une durée totale significative (l'équivalent d'au moins cinq années scolaires pleines sur les actuelles dix années obligatoires) dans un système éducatif ici francophone mais qui rencontrent d'importantes difficultés, voire des impossibilités dans l'usage de la langue écrite ».

A côté des différentes fonctions de la lecture qui régissent la vie quotidienne : lectures utilitaires (s'orienter dans une ville, choisir les horaires pour prendre un billet de transport...), lectures documentaires (s'informer, s'instruire, comprendre) et lectures « culturelles », Jean-Marie Besse confirme

¹ BESSE, Jean-Marie. Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite : l'illettrisme manifesté ? [...] *L'illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992, pp. 119-160.

qu'écrire est une conduite indispensable : remplir les documents administratifs, prévoir une liste de courses, gérer son budget, se servir d'un carnet de chèque, etc...

Cette confrontation obligatoire à l'écrit constitue et construit le drame de l'illettré. « Dans une société comme la nôtre » écrit Elizabeth Bauthier¹ « même les illettrés vivent dans l'écrit, se situent et sont situés par rapport à l'écrit ».

La notion d'exclusion dépasse alors les simples causes de pauvreté et de précarité avancées jusque là par ATD Quart-Monde. Dominique Bougain² explique ainsi cette nouvelle forme de discrimination pouvant toucher tous les âges et toutes les classes sociales :

« Non seulement écrire est une activité scolarisée mais tout autant une activité socialisante ; son appropriation fait partie du processus de socialisation d'un individu ».

C'est ainsi que l'écriture gouverne les hiérarchies sociales et devient un moyen de pouvoir.

2.1.2. La culture écrite comme nouveau critère de sélection

L'exercice professionnel passe plus ou moins nécessairement par une activité scripturale. Alors que certaines professions dites valorisées utilisent quotidiennement l'écrit, les professions dites manuelles n'ont que peu l'occasion d'écrire. Ce manque de pratique n'est pas pris en considération par les entreprises jusqu'à la crise économique des années 70. Mais la forte montée du chômage qui survient en France après le choc pétrolier de 1973 entraîne un changement des mentalités et des modes de recrutement de la main-d'oeuvre au sein des entreprises notamment au niveau de la valorisation de l'écrit.

¹ BAUTHIER, Elizabeth. Caractéristiques sociocognitives et illettrisme. [...] *Illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992. pp. 109-117.

² BOUGAIN, Dominique. Normes et écritures : de quelques représentations recueillies auprès de personnes dits « de basse qualification ». [...] *Illettrisme en questions*. PUL, 1992. pp. 163-180.

Jean-Marie Besse¹ analyse ainsi ce nouveau contexte économique :

« D'une part, on a vu s'accroître le niveau de qualification initiale nécessaire pour occuper certains emplois (ce qui amène parfois à des démarches de surqualification), d'autre part l'exigence d'une certaine qualification initiale minimale aboutit à l'exclusion du marché du travail de ceux qui ont connu l'échec scolaire, ceux qui se révèlent illettrés ».

La qualification traduite par les diplômes constitue un moyen de valorisation incontournable au sein d'une société ou selon Jean-Marie Besse² « les activités de lecture et d'écriture ne cessent de se multiplier et de se modifier sous l'influence notamment des techniques modernes de communication ». La maîtrise de l'écrit devient alors le seul critère reconnu pouvant permettre à l'individu d'évoluer dans la vie. La stigmatisation sur le savoir écrire pose les bases de nouvelles normes par rapport auxquelles l'illettré apparaît comme anormal. A partir de cette nouvelle normalité, des stéréotypes se mettent en place jusqu'à la fabrication par les médias d'un portrait-robot de l'illettré. L'imaginaire collectif s'abreuve alors de représentations subjectives. La presse n'a aucun scrupule à les présenter, selon Jean-Marie Besse³ comme une « réalité objective ».

2.2. Les stéréotypes engendrés par la société :

l'exemple des médias.

Entre 1979 et 1989, la journaliste Catherine Frier procède à l'analyse d'un corpus d'une quarantaine d'articles de presse concernant l'illettrisme. L'ensemble

¹ BESSE, Jean-Marie. Culture écrite et « Illettrisme ». [...] *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Cercle de la librairie, 1993. pp. 207-226.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

de ces articles présente une image dévalorisante de l'illettré construite à partir d'un même outil de discrimination sociale : la maîtrise de l'écrit. Dans une société qui surévalue les pratiques scolaires de la lecture, l'illettré ne peut se trouver qu'au bas de l'échelle sociale.

Catherine FRIER¹ relève trois réseaux de connotations : le registre de la maladie, de la peur et de la lutte. Ainsi, l'illettrisme est présenté comme une « grave maladie contagieuse » avec ses propres « symptômes » et qu'il est impératif de « dépister ». Cette « maladie » fait peur car elle est associée aux phénomènes de marginalité et de délinquance. Une « lutte » s'impose donc contre ce « fléau ».

Ainsi, une dramatisation excessive du phénomène à travers des représentations exclusivement négatives introduit un rapport implicite entre dominant et dominé. Bernard Lahire² met en garde contre ce genre de discours. Il explique qu'« en dénonçant les inégalités, le discours stigmatise ». C'est ainsi que l'illettré réunit à lui seul toutes les tares sociales, physiques et intellectuelles.

Catherine Frier détermine quatre réseaux d'induction sur les conséquences de l'illettrisme : le sentiment de honte des illettrés, leur niveau culturel, leur façon de s'exprimer à l'oral et la maîtrise de l'écrit comme facteur incontournable de l'épanouissement personnel. Honteux de lui-même, ignorant, inculte, ne sachant pas parler, l'illettré est donc incapable de s'intégrer dans la société et donc incapable d'accéder au bonheur.

¹ FRIER, Catherine. Les représentations sociales de l'illettrisme : analyse des discours de la presse. [...] *L'illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992. pp. 47-57.

² LAHIRE, Bernard. Discours sur l'illettrisme et cultures écrites : remarques sociologiques sur un problème social. [...] *L'illettrisme en questions*. Lyon: PUL, 1992. pp. 59-75.

2.3. La notion de marginalité

Les critères à partir desquels sont jugés les illettrés reposent d'une manière générale sur la notion d'insertion sociale. En ce sens, Bernard Lahire¹ repère dans le discours de l'illettrisme une insistance sur l' « autonomie », l' « indépendance », la « maîtrise de son existence », la « responsabilité », la « citoyenneté ».

L'illettré ne pouvant devenir citoyen est considéré de manière définitive comme un marginal.

Cette notion de marginalité reste tout aussi subjective que les jugements hâtifs et les stéréotypes dressés par les médias car elle repose, selon Jean Hébrard² sur un ensemble de trois idées maîtresses, fruit de modèles arbitraires, entièrement construits par la société :

- « - L'idée d'une frontière ou d'une zone-frontière séparant illettrés et lecteurs.
- Des références à des normes scolaires de l'apprentissage qui exportent des positions pédagogiques vers le champ social : de façon minimale ou maximale, le savoir-lire permettrait une fois franchie un certain seuil de tout lire ; ainsi s'opère le glissement de catégories de pensée forgées dans l'école et pour l'école à la société toute entière.
- L'appropriation de l'écrit comme un outil universel constitutif du lien social contemporain et condition de citoyenneté ».

Ainsi l'illettré n'est-il jugé que dans ses différences par une société qui n'accepte que difficilement de se remettre en question.

¹ LAHIRE, Bernard. Discours sur l'illettrisme et cultures écrites : remarques sociologiques sur un problème social. [...] *L'illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992. pp. 59-75.

² HEBRARD, Jean. In POMPOUGNAC, Jean-Claude. *Illettrisme : tourner la page ?*. Paris : Hachette, 1996. chap. 2 : en sortant de l'école, pp.47-73.

3 - L'ILLETTRÉ

3. 1. Apprentissage de la langue et échec scolaire

L'échec scolaire précoce défini à travers l'illettrisme, c'est-à-dire « l'absence de cet outil universel qu'est la lecture »¹ touche de manière significative les enfants des milieux défavorisés.

Suite à une série d'articles publiés dans l'*Education Nationale* sur les âges préscolaires et mettant l'accent sur « la défaillance langagière des enfants qui lisent mal »², les recherches de solutions s'orientent tout naturellement dans les années 1970, vers le rôle prépondérant que pourrait jouer les écoles maternelles dans l'amélioration des capacités langagières de l'enfant. Une prise en charge précoce des défaillances des mécanismes de communication permettrait aux enfants issus de milieux défavorisés d'échapper ainsi à l'échec qui les guette.

L'attention se porte peu à peu sur l'apprentissage préalable du langage, thème du programme de recherche du CRESAS³ (Centre de Recherche sur l'Education Spécialisée et l'Adaptation Scolaire) créé en 1969 dans le cadre de l'Institut Pédagogique National.

Les recherches sur les causes de l'illettrisme, celles notamment portant sur l'échec de l'apprentissage de la lecture chez le jeune enfant, se réfèrent de manière très approfondie au livre de Laurence Lentin⁴, chercheur au CRESAS, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans* (Paris, ESF), livre qui

¹ HEBRARD, Jean. Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme. [...] *Illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992. pp. 19-43.

² CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Centre Georges Pompidou, 1989. Troisième section, chapitre 5 : crises de la lecture scolaire. pp. 375-385.

³ Plutôt que de remédier à l'échec (ou de renforcer le nombre des enfants scolarisés dans les structures ségrégatives de l'enseignement spécialisé), il convient de mieux comprendre ce qui se passe à l'âge préscolaire (c'est-à-dire à l'école maternelle). On retrouve là les thèmes des travaux américains ou anglais sur la déprivation culturelle mais pensés dans le cadre d'une psychologie (le piagétisme) qui fait une part plus grande au développement qu'à l'influence du milieu. (*Discours sur la lecture (1880-1980)* p. 382).

⁴ *Ibid.*

deviendra dès sa parution en 1972, l'ouvrage de référence des institutrices des écoles maternelles en formation.

Jean-Emile Gombert¹ confirme la pertinence de ce qu'il appelle « les modèles classiques » de référence :

« Les habiletés dans le langage oral jouent un rôle dans l'apprentissage de la lecture : un niveau suffisant d'habileté langagière à l'oral s'avère être un préalable nécessaire à l'abord de l'écrit. Lorsque ce minimum est atteint, les capacités métalinguistiques s'avèrent prépondérantes ».

3.2. L'analyse d'Alain Bentolila

3.2.1. Le « *malentendu linguistique* »

Alain Bentolila² tente de démontrer la corrélation entre difficultés de parole et difficultés de lecture en décodant les mécanismes successifs qui amène un individu à se retrouver en situation d'illettrisme. L'acquisition de la langue orale par le jeune enfant constitue le point de départ de son analyse.

Dès que l'enfant « entre en langue », il associe à « ce dont il parle [...] ce qu'il veut en dire ». Ainsi, le couple « thème-propos » constitue-t-il le « fondement essentiel de la communication humaine ». Pour que cette association se produise de manière harmonieuse et inconsciente, l'enfant doit bénéficier, dès sa prime enfance d'un « *contexte de très grande connivence* » avec son environnement familial :

« Un contexte dans lequel le message manifeste et confirme le partage d'une expérience plus qu'il ne fournit les moyens de découverte et de construction ».

L'insécurité linguistique s'installe lorsque la médiation familiale n'a pas permis à l'enfant de prendre en compte dans son acte de parole l'existence de

¹ GOMBERT, Jean-Emile. Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. [...] *Illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992. pp. 181-203.

² BENTOLILA, Alain. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996.

l' « Autre ». C'est cette relation de « probité » qui amène l'enfant à découvrir « les règles de parole qui placent les besoins de l'Autre au centre des préoccupations de celui qui parle » et qui favorise ainsi le développement du langage par l'incitation à l'argumentation.

L'absence de réponses aux questions des enfants, tout au long de l'apprentissage de la langue introduit un dysfonctionnement entre l'acte de parole et l'acte de communication.

« *Mal entendus* », ils deviennent, selon l'appellation d'Alain Bentolila « les enfants du malentendu » :

« [...] ils sont *les enfants du malentendu*, c'est-à-dire des enfants qui ont abouti à un malentendu linguistique fondamental [...] parce que confrontés dans l'idée que, finalement, la compréhension va de soi, va sans dire et sans lire pour peu qu'on la cantonne dans un espace restreint ».

C'est à partir de ce « malentendu linguistique » que va se construire le « message illettré ».

3.2.2. Du « message illettré » à la « langue illettré »

Le choix des mots est déterminant dans la construction du message linguistique et dans l'efficacité de sa portée. En effet, la capacité à « trouver les mots justes, c'est-à-dire ceux qui prennent l'Autre en compte » influe directement sur la qualité de la langue et la maîtrise de toute situation de communication.

Ainsi un message linguistique efficace s'appuie sur les mots pour le décodage de son sens. Le « message illettré » quant à lui, appauvri de tout indice linguistique, se transforme en un simple « geste verbal » où la compréhension est présentée comme allant de soi :

« [...] le « message illettré » mobilise peu de moyens, charrie peu d'informations, propose peu d'indices : il refuse et nie la distance, il suppose

comme matrice nécessaire de l'acte de parole la connivence, la proximité, la familiarité (...) ».

Cette attitude passive vis à vis de l'outil verbal engendre une rupture profonde et irréversible par rapport à la manipulation de l'information, principalement dans son identification et son organisation.

Privant la parole de tout but informatif, le « message illettré » façonne une langue pauvre et inhibitrice. Cette « langue illettrée » appauvrie dans son contenu et affaiblie dans ses fonctions plonge l'individu dans une « détresse linguistique globale », qui l'empêche de saisir le monde qui l'entoure.

« (...) elle rend très difficile toute tentative de relation pacifique, tolérante et maîtrisée avec un monde devenu hors de portée des mots, indifférent au verbe. En cela, l'illettrisme constitue une sorte d'autisme social ».

3.2.3. La « lecture illettrée »

La mauvaise utilisation du langage oral dans l'acte de communication se répercute directement sur l'apprentissage de la lecture et son application dans la vie sociale.

Alain Bentolila effectue un parallèle entre « insécurité » et « rigidité » dans le maniement de la langue orale et ses conséquences dans l'acte de lire. Grâce à des expériences et des observations effectuées auprès de jeunes en difficultés scolaires¹, il confirme l'hypothèse d'une relation de cause à effet entre les deux phénomènes :

« Les deux handicaps sont solidaires l'un de l'autre et se renforcent mutuellement (...). Mieux l'on parle une langue, plus efficace est l'acquisition de son code écrit, et plus efficace est cette acquisition, mieux le discours oral s'en trouve maîtrisé ».

¹ Alain Bentolila observe de quelles façons lisent 1 000 gens illettrés âgés de 18 à 21 ans, tous de nationalité française. Ces jeunes adultes, dont la très grande majorité ont quitté le système scolaire en classe de 3ème, se sont vu proposer la lecture d'un fait divers comportant 124 mots. Puis il observe le maniement de la langue orale sur 100 jeunes de 16 à 18 ans, et tous élèves de LEP.

La « lecture illettrée » tire ses lacunes de celles accumulées depuis l'enfance.

D'une part, l'inaptitude à élaborer un message linguistique porteur d'informations entraîne l'incapacité à construire le sens d'un texte à partir de l'identification exacte des mots. La « lecture illettrée » néglige les « *identificateurs grammaticaux* », les verbes et les adjectifs pour ne retenir que les noms dont la cueillette partielle au fil du texte en rend aléatoire la compréhension. Cette lecture « *globale* » construit un sens étranger au texte.

D'autre part, la négation de l' « Autre » dans l'acte de communication a pour conséquence la négation de l'auteur du texte dans l'acte d'écrire. Les « *enfants du malentendu* » ne comprennent pas que le texte se construit à partir d'un échange : l'auteur se donne la peine, par l'écriture, de transmettre un message bien précis qui implique de la part du lecteur le respect de certaines normes lexicales et syntaxiques. La négation de l'auteur du texte par le non respect de ces règles aboutit à une série d'approximations qui tirent leur source dans l'univers du lecteur et non dans celui de l'auteur. Ainsi le lecteur n'apprend rien, ne s'informe pas puisqu'il ne sort pas de son monde.

C'est ainsi que la « lecture illettrée » s'enlise dans un cercle vicieux : le lecteur puise les informations dans ce qu'il sait déjà, des « expériences de vies vécues ou entendues ou des stéréotypes fictionnelles installées par les séries télévisuelles ».

3.2.4. Le « ghetto illettré »

Affaibli dans son pouvoir de parole par une médiation défectueuse, l'illettré se construit un monde parallèle où tout questionnement se solde par un échec. L'insécurité linguistique qui s'en suit rend impossible les remises en question qui accompagnent et jalonnent tout parcours initiatique.

C'est ainsi que l'illettré considère comme acquis tout concept qui correspond à une vision simplifiée du monde, dichotomique et manichéenne. Cette fragilité dans le raisonnement laisse le champ libre aux stéréotypes, aux idées reçues et aux préjugés. Incapable de dépasser les conflits, l'illettré s'enferme dans un « ghetto social » où agressivité et violence sont véhiculées par la langue.

3.3. Les solutions au problème

3.3.1. L'école en général

L'analyse d'Alain Bentolila met en lumière le « ghetto linguistique » et « social » dont est victime l'illettré. N'ayant jamais compris les mécanismes qui régissent la transmission du sens (le choix précis des mots, le rôle des indicateurs grammaticaux entre autres), l'illettré se trouve privé de tout moyen de communication efficace, à la fois pour informer et pour s'informer. C'est ainsi qu'exclu du circuit de la communication sociale, il perd progressivement le goût d'apprendre.

Enrayer le couloir qui mène à l'illettrisme suppose à la base une transmission efficace du code de la langue. C'est en ce sens que l'école peut jouer un rôle prépondérant en concevant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un moyen d'entrer en communication avec le monde, comme un outil informatif et non pas la simple acquisition de techniques de déchiffrage.

Ainsi, les enfants délaissés par leur milieu familial, le plus souvent issus de milieux défavorisés (cités ouvrières, banlieues urbaines) peuvent retrouver, à travers l'école, un modèle éducatif structuré sur l'échange.

Malheureusement, lorsque le mal est installé, le retard accumulé est tel que l'élève, en fin de primaire, est incapable d'assumer une lecture suivie et indépendante. Alain Bentolila cite 10 % d'enfants qui, à l'entrée du collège, se trouvent en détresse profonde de lecture. Il commente ainsi leur parcours :

« Ils ont toujours été en retard sur les compétences affichées. Ils ont souffert d'un déficit et d'une rigidité de langage à cinq ans ; ils ont acquis quelques aptitudes au décodage des mots à huit ans alors qu'il convenait de comprendre des textes simples ; ils sont difficilement parvenus à repérer quelques informations ponctuelles à douze ans quand on attendait qu'ils soient des lecteurs autonomes et polyvalents. Ils ont très tôt endossé le costume de l'échec et ne l'ont plus quitté.

10 enfants sur 100 vont à l'école pendant plus de dix ans et en sortent sans savoir lire un texte court et simple ; 10 autres peinent pour en tirer les informations les plus évidentes ».

3.3.2. Les lycées professionnels en particulier

La grande majorité des élèves en situation d'échec scolaire sont orientés, dès la quatrième, vers les lycées professionnels. Ainsi ce type d'établissement compte généralement à son actif une population d'élèves présentant les caractéristiques liées à l'illettrisme : un développement psychologique perturbé par un environnement socio-culturel défavorable, des problèmes d'élocution et de compréhension de textes écrits.

Cette sélection par l'échec a contraint l'enseignement professionnel à trouver des méthodes capables de traiter les élèves en difficulté. L'histoire des lycées professionnels témoigne de cette volonté à résoudre l'équation échec scolaire-échec social par une formation technique permettant à ces jeunes d'exprimer des qualités particulières que l'enseignement traditionnel ne permet pas de développer. Cependant, la nécessité d'élever le niveau de qualification a eu pour conséquence la revalorisation des matières générales et de la lecture en particulier.

On est amené à se demander de quelle manière le vécu des élèves influence leur façon de lire et quelles sont, d'une manière générale, les particularités de la lecture en lycée professionnel ?

PARTIE II : LES LYCEES PROFESSIONNELS

I - LA PLACE DES LYCEES PROFESSIONNELS

DANS LE SYSTEME EDUCATIF

1.1. Rétrospective historique : du CET au LP (1960-1980)¹

La prolongation de la scolarité obligatoire (ordonnance et décret du 6 janvier 1959) a pour conséquence la mise en place de nouvelles filières professionnelles offrant aux élèves ayant quittés le système scolaire classique, la possibilité de continuer leurs études jusqu'au baccalauréat. Les réformes touchent essentiellement les diplômes de niveau V, CAP² et BEP³, qui dispensés dès lors, dans un Collège d'Enseignement Technique (CET), deviennent complémentaires. Le CAP, dont le recrutement est assuré dès la 5ème, prépare à l'« exercice d'un métier déterminé » tandis que le BEP, en fin de 3ème, permet à l'élève d'acquérir la « pratique d'un ensemble d'activités relevant d'un même secteur professionnel ». Le BEP ouvre la voie à une formation générale plus longue, formation devenue nécessaire à l'acquisition de compétences multiples.

Dès 1969, une passerelle est jetée entre CET et lycée : les élèves titulaires du CAP et BEP peuvent poursuivre leurs études dans le second cycle, en classe de seconde spéciale pour les CAP et en classe de 1ère d'adaptation pour les BEP.

¹ SOLAUX, Georges. Lycées professionnels : les grandes tendances depuis 1960. *Cahiers Pédagogiques*. juin 1991, n° 295, dossier : La voie technologique et professionnelle, pp. 8-10.

² CAP (Certificat d'Aptitude Professionnel)

³ BEP (Brevet d'Etude Professionnel)

Cette nouvelle exigence a pour conséquence la création dans les années 70 des Lycées d'Enseignement Professionnel (LEP). Cependant, l'orientation systématique des élèves en difficulté scolaire vers les filières professionnelles confère rapidement à ce type d'établissement l'image défavorable de l'échec. Ainsi l'objectif de former une « main d'oeuvre qualifiée capable de s'adapter au développement technologique » se réduit peu à peu au simple souci de « créer des formes de scolarisation permettant aux élèves en situation d'échec de ne pas quitter le système éducatif sans un minimum de sensibilité professionnelle ».

Dès 1977, les CET sont finalement remplacés par les LEP. Cette intégration progressive des formations professionnelles dans le système éducatif a pour conséquence l'installation d'un « second cycle court » alternant dorénavant formation ouvrière et formation générale.

Cependant la crise économique et la forte augmentation du chômage entraînent dans les années 80, un nouveau mouvement de réformes visant à adapter de manière plus efficace les formations professionnelles à l'évolution des qualifications requises par le monde du travail. La réforme la plus significative concerne l'articulation entre BEP et CAP, un BEP pouvant intégrer dans son cursus un ou plusieurs CAP. Pour cela, les CAP sont transformés en cycle technologique de deux ans (4ème et 3ème technologique) amenant ainsi l'élève à un niveau de fin de 3ème avec les mêmes possibilités théoriques d'orientation qu'un élève de 3ème de collège. A l'issue de ce cycle technologique, l'élève peut choisir soit une formation professionnelle (BEP et les CAP inclus ou l'un des CAP) soit une formation scolaire (2e de lycée). Le BEP devient le diplôme fondamental du niveau V et prend définitivement le dessus sur le CAP dans la hiérarchie des qualifications ouvrières.

En 1985, la création du baccalauréat professionnel (BAC PRO) à l'issue du BEP, conduisant au niveau IV de qualification (deux ans de préparation) transforme les LEP en Lycées Professionnels (LP) :

« Le LP peut accueillir un élève de 14 ans à l'issue d'une classe de 5ème dans le cycle technologique pour l'amener au Brevet, lui permettre l'accès en BEP et ce diplôme obtenu l'amener au Baccalauréat technologique par la classe de 1ère d'Adaptation maintenue dans les lycées. Le LP comprend ainsi trois cycles d'enseignement spécifiques successifs (...) ».

La formation professionnelle et technologique devient à part entière un « système de formation à l'intérieur du système éducatif » à la fois par l' « attachement au collège (fin de 5ème pour la 4ème technologique, fin de 3ème pour la 1ère année de BEP) et au lycée (fin de BEP pour la 1ère d'Adaptation) ».

La différence la plus fondamentale par rapport à toute autre formation dite classique reste les stages en entreprise inclus dans le cursus scolaire.

1.2. La notion d'alternance

1.2.1. Alternance et Lycées Professionnels

L'initiative d'introduire une fréquentation en entreprise au sein d'un emploi du temps scolaire prise dans les années 70, relève d'un double objectif : amener un nombre croissant de jeunes à achever leurs études par un diplôme afin de faciliter leur insertion dans le monde du travail et ainsi enrayer l'augmentation du chômage. Ancrer le travail scolaire dans la réalité sociale apparaît alors comme un moyen efficace de remédier au manque de motivation qui caractérise les élèves en échec scolaire. Une connaissance des aspects réels des métiers permettrait ainsi de faire redémarrer les processus d'apprentissage et l'envie d'apprendre.

C'est à partir de ce point de vue politique et éducatif qu'est introduit, dès 1985, les « *jumelages écoles-entreprises* »¹ : les baccalauréats professionnels, nouvellement créés, en sont les premiers bénéficiaires :

« Cinq spécialités sont représentées, un millier d'élèves, en 1993 il y a plus de 70.000 candidats à ces baccalauréats, qui sont au nombre de 31, enrichis d'un certain nombre d'options. Pour la première fois, une préparation à un diplôme professionnel impose un séjour en entreprise, objet de motivation, pour tous les candidats ».

Dès la rentrée 92, les CAP et BEP bénéficient de la généralisation du système et « commencent à intégrer des périodes de formation dont l'évaluation participe à l'attribution du diplôme ».²

Ainsi, l'alternance, reconnue à travers la délivrance du diplôme, introduit deux corps d'enseignants chez les professeurs de lycées professionnels : les professeurs de culture générale et les professeurs d'atelier. C'est par cette complémentarité entre théorie et pratique dispensée au sein d'un même établissement que les lycées professionnels s'affirment au sein du système éducatif français.

1.2.2. Culture écrite et expérience professionnelle

Les professeurs de culture générale et d'atelier utilisent comme support de médiation le même outil pédagogique : l'écrit. Même si « le modèle de l'apprenti au compagnon »³ subsiste dans le travail d'atelier, l'écrit demeure indispensable dans l'acquisition et le perfectionnement des compétences professionnelles.

¹ TACAILLE, Daniel. Des enjeux mouvants. *Cahiers Pédagogiques*. janvier 1994, n° 320, dossier : L'alternance, pp. 14-15.

² *Ibid.*

³ « Le modèle de l'apprenti au compagnon repose sur un commerce direct avec l'objet, soutenu par la présence d'un autre qui, sachant déjà, peut expliquer et guider ». GINET, Dominique. Paul ou l'impossible rapport à l'écrit. [...] *L'illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 1992. pp. 221-233.

Alain Bentolila¹ confirme le rapport étroit qui lie « savoir lire » et « savoir faire » dans l'accomplissement de tâches complexes (par opposition aux tâches simples, ponctuelles et reproductibles) :

« Dès lors que le parcours d'accomplissement d'une tâche devient complexe, s'impose la nécessité d'une référence stable et constamment disponible que seul l'écrit est susceptible de fournir (...). L'écrit place l'action à distance temporelle du moment de son accomplissement (...). En dégageant l'action du ponctuel et de l'éphémère, l'écrit ouvre la possibilité d'engager une démarche comparative indispensable à une évolution maîtrisée des pratiques, autrement dit, il conditionne le progrès technique ».

C'est pourquoi Alain Bentolila met en garde contre l'idée reçue que le travail manuel se suffit à lui-même dans l'acquisition de sa pratique.

« Il y a un réel danger à penser que les difficultés de lecture et d'écriture peuvent être « naturellement » compensées par la dextérité manuelle ; nous devons au contraire être convaincus qu'il faut maîtriser la langue orale et écrite pour mieux agir sur le monde ».

Les lycées professionnels placent au centre de leur programme pédagogique la lecture comme élément fondamental de tout apprentissage.

¹ BENTOLILA, Alain. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996.

2 - LES ELEVES DE LYCEE PROFESSIONNEL

ET LA LECTURE

2.1. Les habitudes de lecture des élèves de lycée professionnel

Le lycée professionnel est un lieu hétérogène de par son offre de formation (du CAP au BTS¹) et de par la population qu'il accueille :

« Les élèves ont entre 14 et 23 ans (de l'adolescence à l'âge adulte), toutes les catégories sociales y sont représentées ainsi que toutes les cultures. Du côté des enseignants, même diversité. Le lycée professionnel se trouve être ainsi un lieu de brassage »².

Cette hétérogénéité est trompeuse puisqu'on constate une uniformité constante en ce qui concerne les centres d'intérêts des élèves, leurs goûts en lecture et pour la lecture. En effet, les élèves de lycée professionnel ont pour réputation de refuser la lecture et le constat qu'on dresse généralement d'eux est très défaitiste : ils lisent peu ou pas du tout. Ce qui apparaît a priori comme des idées reçues se retrouve cependant dans l'ensemble des articles traitant de la lecture en lycée professionnel.

Ainsi prenant comme référence l'étude menée par le CRDP de Grenoble³ et l'enquête réalisée par Viviane Youx⁴ auprès de cinq classes de lycée professionnel, on note une forte similitude concernant la nature des observations.

¹ BTS (Brevet de Technicien Supérieur).

² CRDP de Grenoble. L'offre de lecture en lycée professionnel *ARGOS*. janvier 1996, n° 16, pp. 66-67.

³ *Ibid.*

⁴ YOUX, Viviane. Des élèves de lycée professionnel et la lecture. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série: Lecture et pratiques documentaires, pp. 37-39.

D'une manière générale, les élèves refusent les oeuvres littéraires imposées par l'école car les romans classiques trop longs et trop difficiles à lire ne correspondent pas à leurs centres d'intérêts :

« [...] ils refusent une fiction située dans un monde qu'ils ne comprennent pas, ils manquent de références culturelles pour entrer dans la littérature »¹.

C'est par cette incompatibilité entre ce que propose l'école et ce que désire l'élève que réside le coeur du problème et que naissent les malentendus. Les élèves désirent principalement deux types d'ouvrage : les livres qui leur permettent de fuir la réalité (science-fiction, policier) ou ceux, au contraire, qui collent à la réalité et leur parlent d'eux-mêmes. Chaque élève privilégie l'un ou l'autre genre. Viviane Youx² prête les raisons du choix à des préoccupations spécifiques selon le niveau de scolarité et donc de l'âge :

« Si les 4ème techno choisissent la science-fiction, les livres interactifs et « l'au-delà du réel », [...] les « Bac Pro » préfèrent, quant à eux, des livres qui leur parlent de leurs problèmes, des tabous (Sida, drogue, adolescence...) ».

Le CRDP de Grenoble³, quant à lui, effectue une différenciation par sexe :

« Les filles sont plutôt à la recherche d'histoires « vraies », avec une préférence pour les réalités noires : enfants martyrs, relations incestueuses. Les garçons s'intéressent davantage aux récits policiers, fantastiques ou d'anticipation ».

Les élèves de lycée professionnel se cantonnent dans des genres qui correspondent d'une part à leur acquis et d'autre part à leur vécu. Ils ont du mal à sortir de créneaux bien définis. Cette peur de l'inconnu caractérise leur comportement de lecteur et se retrouve également dans le choix des magazines :

« [...] Ils choisissent presque exclusivement ce qu'ils connaissent déjà : des magazines sur des sujets habituels ou des bandes dessinées »⁴.

¹ YOX, Viviane. Des élèves de lycée professionnel et la lecture. *ARGOS*. printemps 1997, hors-série, pp.37- 39.

² *Ibid.*

³ CRDP de Grenoble. L'offre de lecture en lycée professionnel, *ARGOS*. janvier 1996, n° 16, pp. 66-67.

⁴ YOX, Viviane. Des élèves de lycée professionnel et la lecture, *ARGOS*. printemps 1997, hors série, pp. 37-39.

C'est pour cette raison qu'ils privilégient dans leurs habitudes de lecture, la lecture utilitaire à la lecture personnelle :

« Leur lecture est en effet surtout utilitaire. Ils lisent plus pour s'informer que pour se distraire »¹.

Ainsi, lire pour faire des recherches sur des sujets qu'ils connaissent semble plus facile aux élèves et moins contraignant que de lire des romans.

2.2. Le rôle du professeur de français

La lecture de roman participe pleinement à la formation de l'élève lecteur :

« Apprendre à lire un roman, c'est-à-dire une oeuvre longue, complète et complexe, dans laquelle la langue a autant d'importance que le thème, donne à nos élèves une importance primordiale : quand on est capable de lire un roman, on est capable de tout lire »².

Il est prouvé que les élèves de lycée professionnel lisent des romans mais pas n'importe lesquels. En effet, lorsque le roman devient scolaire, la lecture est associée de manière symptomatique à littérature :

« c'est-à-dire activité culturelle « supérieure » avec comme corollaire pour nombres d'élèves que lecture = désintérêt et méfiance = ennui = contrôle ou fiche de lecture et trop souvent échec, culpabilité et sentiment d'infériorité³ ».

Malheureusement, ce sentiment de rejet vis-à-vis d'une lecture jugée d'emblée inaccessible touche essentiellement les mauvais lecteurs, ceux qui lisent peu ou pas du tout. En effet, leur manque de discernement les entraînent à mettre

¹ YOX, Viviane. Des élèves de lycée professionnel et la lecture. *ARGOS*. printemps 1997, hors série, pp. 37-39.

² ROUGERIE, Françoise. Elèves en lycée professionnel : « Moi, d'abord, j'aime pas lire ». *L'école des Lettres*, juin 1994, n° 12-13, numéro spécial : Lire avec les adolescents pp. 43-53.

³ ZANAGGLIA, Maryvonne. Offrir la lecture au CDI. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 51-52.

sur le même plan le livre à travailler en classe pour une étude d'oeuvre intégrale et le livre à lire pour soi. Cette confusion alimente l'échec.

Viviane Youx¹ met en avant la contrainte comme première cause évoquée par les élèves pour leur désintérêt en lecture :

« Les professeurs selon eux choisissent des livres trop difficiles, trop longs, qui ne sont pas adaptés à leurs niveaux de compréhension ou à leurs intérêts, leurs goûts. C'est la première raison invoquée : « si on ne m'avait pas forcé à lire... » ».

Or, il ne peut y avoir culture générale sans possibilité d'intertextualité c'est-à-dire sans culture littéraire. Jean Hébrard² confirme la nécessité d'acquérir un bagage culturel et préconise une véritable préparation à la lecture :

« [Elle] consiste à offrir à tous les élèves et en particulier à ceux qui en ont le plus besoin parce que leurs familles n'y pourvoient pas, l'ensemble des connaissances qui servent d'arrière plan à la plupart des textes (littéraires, documentaires ou scolaires) que l'école les amènent à lire et exige qu'ils comprennent ».

Cependant l'acquisition de ces connaissances nécessite un effort soutenu et une volonté d'apprendre que seul l'environnement familial peut apporter à l'enfant :

« Tout le monde ne devient pas lecteur. Pour y parvenir, il faut qu'existe, se nourrisse et soit soutenu une forte volonté de savoir, d'agir et de conquérir une certaine place dans l'espace social. L'appartenance à un groupe socio-culturel pèse alors très lourd »³.

¹ YOX, Viviane. Des élèves de lycée professionnel et la lecture. *ARGOS*. printemps 1997, hors série, pp. 37-39.

² HEBRARD, Jean. Avant propos. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 1-5.

³ GOFFARD, Serge. Perspectives de la lecture, *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 19-21.

Le rôle du professeur de français consiste essentiellement à combler les lacunes d'ordre culturelle dont souffrent les élèves afin d'ancrer la lecture dans un système de références stables.

2.3. Le rôle du documentaliste

2.3.1. *Documentation et formation*

Le rôle du documentaliste est complémentaire à celui de l'enseignant : initier l'élève à une certaine maîtrise des outils documentaires et des informations contenues dans les documents afin de lui permettre de tirer partie de ses lectures et de progresser dans la difficulté.

En effet, la conception moderne de l'apprentissage attribue au document (en tant que source d'information) un rôle actif dans la construction du savoir. Apprendre n'est plus « accumuler des connaissances »¹ (idée verticale de l'apprentissage) mais être capable de « sélectionner les éléments et les informations qui permettent d'apprendre »² (idée transversale de l'apprentissage). La collaboration entre documentaliste et enseignant n'est pas le fruit du hasard. Elle résulte d'une même conception de l'apprentissage et d'un même objectif pédagogique : transformer la relation qu'entretient l'élève en difficulté avec l'écrit :

« Il est évident que les professeurs qui travaillent avec le documentaliste sont ceux qui ont une idée moins verticale, plus transversale de l'apprentissage »³.

¹ PERDRIAULT, Marguerite. Professeur documentaliste : changer les mots pour changer les représentations ? . *INTER CDI*. janvier - février 1995, n° 133, pp. 6-9.

² ALAVA, Séraphin. Pour une meilleure « écologie » de la connaissance : le centre de documentation et d'information. *INTER CDI*. mai - juin 1994, n° 129, pp. 66-70.

³ PERDRIAULT, Marguerite. Professeur documentaliste : changer les mots pour changer les représentations ? . *INTER CDI*. janvier - février 1995, n° 133, pp. 6-9.

« Apprendre à travers des informations »¹ nécessite de la part de l'élève une certaine maturité car il lui faut dépasser le stade de l'oralité :

« L'élève, quand il vient au CDI, vient chercher un texte, un ouvrage, une information dont le sens apparaîtra dans le discours oral du professeur. Le document illustre le cours, le sens reste dans l'oralisation professorale »².

En effet, l'auteur d'un texte n'étant pas présent pour oraliser son écrit, le lecteur doit être capable de construire le sens par lui-même. Le documentaliste, par la communication qu'il établit avec l'élève, va l'« aider dans son acte de reconstruction »³. Ce travail a pour finalité le gain d'une certaine autonomie face au savoir.

Le documentaliste forme les élèves à l'accès au livre et à l'information et les amène progressivement à passer d'une lecture scolaire et imposée à une lecture personnelle et volontaire.

2.3.2. Les méthodes d'incitation à la lecture

2.3.2.1. La fréquentation du CDI

Grâce à la revalorisation du document en tant qu'outil de travail, le CDI occupe désormais une place centrale au sein de l'établissement scolaire et offre une exploration approfondie des différentes formes de lecture. Au CDI, la lecture y est abordée sous trois angles :

« La lecture dite fonctionnelle avec les « ateliers-lecture » ; la lecture recherche documentaire pour le travail scolaire ; enfin, ce que l'usage désigne comme lecture plaisir ou loisir »⁴

¹ ALAVA, Séraphin. Pour une meilleure « écologie » de la connaissance : le centre de documentation et d'information. *INTER CDI*. mai - juin 1994, n° 129, pp. 66-70.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ ZANAGGLIA, Maryvonne. Offrir la lecture au CDI. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 51-52.

La lecture fonctionnelle et documentaire est « orientée pour la recherche d'informations précises »¹ tandis que la lecture plaisir, « investie pour l'expérience psychique qu'elle procure et dont elle est l'occasion »² permet à l'adolescent de trouver les réponses aux questions fondamentales de l'existence et ainsi se construire une identité. Cette approche pluridisciplinaire privilégie le travail scolaire même si le CDI revendique une certaine neutralité.

Cependant le CDI, par la mise à disposition de tous des informations, se démarque grâce à une certaine originalité. L'espace plus informel qu'il propose, permet à l'élève de s'y rendre afin de « vérifier une connaissance, éveiller sa curiosité, prendre ou reprendre peu à peu le goût de lire, se familiariser avec de nombreux outils »³.

L'enquête de Viviane Youx⁴ insiste sur la nécessité de préserver cette liberté de mouvement afin de supprimer toute inhibition défavorable à l'épanouissement personnel :

« (...) La présence au CDI ne doit pas être imposée. Mais une fréquentation régulière amène une familiarisation avec le lieu, ils y reviennent plus facilement d'eux-mêmes et avec l'écrit en général, sans qu'il s'agisse forcément du roman ».

La possibilité d'accéder aux livres de façon autonome participe et soutient les activités organisées au sein du CDI.

2.3.2.2. Les activités proposées au CDI

Les activités proposées au CDI, fruit d'une étroite collaboration entre documentaliste et professeur de français, visent deux objectifs : mettre en

¹ ZANAGGLIA, Maryvonne. Offrir la lecture au CDI. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 51-52.

² TALPIN, Jean-Marie. Médiateurs du livre et adolescents. *ARGOS*. décembre 1996, n° 18, pp. 18-20.

³ VERNOTTE, France. Le documentaliste... Un enseignant doit simplement. *ARGOS*. mars 1995, n° 14, pp. 45-46.

⁴ YOX, Viviane. Des élèves de lycée professionnel et la lecture. *ARGOS*. printemps 1997, hors série, pp. 37-39.

situation les élèves pour qu'ils lisent de plus en plus et les préparer à leur future vie de citoyen. En effet, la lecture, face à un public en difficulté scolaire doit être considérée « autant dans ses enjeux scolaires que dans ses enjeux sociaux et culturels »¹.

L'exemple offert par l'exposition préparée dans le cadre du Salon Littéraire de Jeunesse de Valenciennes par des élèves de 4e et 3e technologique de BEP et de 1ère année BAC PRO, reflète cette volonté d'entraîner les élèves à lire par la réalisation d'un projet valorisant, prenant en compte leurs goûts et leurs aspirations de lecteur :

« Le choix des « familles romanesques » a été directement inspiré par les élèves : depuis trois ans, ceux-ci sont directement associés aux commandes de livres pour la bibliothèque du CDI et leurs demandes concernaient majoritairement des livres de science-fiction et de fantastique (...). Les élèves ont choisi librement leur lecture et avaient pour unique consigne de donner leur avis de lecteur »².

La science-fiction et le fantastique semblent être bien les thèmes favoris des élèves de lycée professionnel, quel que soit leur sexe et leur niveau d'études.

Ce projet pédagogique ne s'arrête pas au simple fait de lire mais se poursuit également dans l'écriture :

« De plus, pour inciter à lire des romans ou des nouvelles qui les avaient passionnés, certains élèves ont rédigé des petits résumés qui comme certaines quatrième de couverture s'arrêtaient à l'événement perturbateur »³.

L'incitation à la lecture est véhiculée de l'intérieur par les élèves eux-mêmes. Cette stratégie semble porter ses fruits puisque les élèves sortent

¹ DESAILLY, Lucie, MARTY, Bruno. Lecture en ZEP et ailleurs. *ARGOS*. printemps 1997, hors série, pp. 54-55.

² HIBERT, Brigitte. L'expo dont les élèves sont les héros : lire et écrire différemment au lycée professionnel. *ARGOS*. novembre 1991, n° 7, pp. 70-71.

³ *Ibid.*

enthousiastes de cette expérience et projettent de la poursuivre autour d'un autre thème de prédilection : le policier.

« L'an prochain, les élèves du LP et leurs enseignants comptent lancer leur enquête sur le genre policier et inviter des experts... Le dossier est ouvert... »¹.

Afin de sortir les élèves de leur monde, la Semaine de la Presse, sous l'égide du Ministère de l'Éducation Nationale, est organisée chaque année au CDI, dans le but d'offrir aux élèves la possibilité de découvrir une lecture plus diversifiée par la pratique de plusieurs supports d'information :

« La Semaine de la Presse est d'abord une activité pédagogique d'éducation civique d'envergure. Pendant une semaine, les élèves forment leur jugement critique, découvrent la nécessité d'une lecture pluraliste des médias, prennent en compte l'aspect relatif des informations, apprennent à remonter à la source de l'information, appréhendent l'aspect fragmentaire et éphémère de l'actualité présentée par les médias d'information. Il s'agit de (...) montrer que le pluralisme et la diversité des opinions sont les gages de la liberté et de la démocratie »².

Cette rencontre extra-scolaire avec des professionnels des médias permet de mieux cerner les goûts et les intérêts des élèves (ce qui est très important en lycée professionnel) et d'adapter l'offre de lecture aux nouvelles exigences de la communication moderne.

2.3.2.3. L'offre de lecture

La constitution du fonds documentaire apparaît comme le point de départ de toute stratégie d'incitation à la lecture. En effet, la transformation du livre en objet de lecture est facilité lorsque l'offre répond aux demandes du lectorat.

¹ HIBERT, Brigitte. L'expo dont les élèves sont les héros: lire et écrire différemment au lycée professionnel. *ARGOS*. novembre 1991, n° 7, pp. 70-71.

² MENU, Benoît. Semaine de la Presse dans l'école, vue d'ensemble. *ARGOS*. septembre 1995, n° 15, pp. 57-59.

Afin d'enraciner l'offre de lecture sur les pratiques des lecteurs, le documentaliste doit suivre des directives inscrits dans les actions menées envers les « lecteurs fragiles » : diversifier au maximum en mélangeant les genres, les collections, les niveaux de lecture afin d'éviter toute hiérarchisation dans le choix des ouvrages et toute discrimination envers les élèves :

« Son objectif est de faciliter la prise de conscience et l'expression des besoins de lecture... et d'y répondre (...). Le documentaliste se doit d'aider l'adolescent à faire émerger sa conscience de lecteur »¹.

Ainsi, la lutte contre l'illettrisme passe obligatoirement par un changement des représentations et des mentalités. Afin de répondre à cette exigence, le documentaliste se doit d'« éviter tout jugement de valeur sur les lectures des enfants et leurs performances afin de projeter le moins possible sur eux [ses] goûts et aptitudes »². Cependant, il peut toujours garder en mémoire le portrait idéal et moderne du « bon lecteur »³ à la fois comme point de repère et modèle de référence :

« Il s'agit d'abord d'un lecteur « polyvalent » qui ne se contente pas d'être consommateur d'écrits mais qui est aussi en mesure d'en produire... et de très diversifiés. Sa polyvalence se manifeste par l'expression de compétences que l'on pourrait regrouper en cinq catégories :

Le premier groupe de compétences relève de l'aptitude à varier les modes de lecture : lecture silencieuse, lecture à haute voix, lecture rapide, lecture sélective, lecture lente, approfondie (...).

Le second groupe de compétences concerne l'aptitude à s'approprier tous les types de textes et les écrits les plus divers (...).

Il sera capable de lire par ailleurs sur tous supports (...).

¹ BUS, Michèle. Une stratégie d'aide aux lecteurs fragiles. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires. pp. 52-53.

² ZANAGGLIA, Maryvonne. Offrir la lecture au CDI. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : lecture et pratiques documentaires, pp. 51-52.

³ BUTLEN, Max. Quel type de lecture formerait-on ? *ARGOS*. novembre 1997, n° 7, pp. 48-49.

Le quatrième groupe de compétences renvoie à l'aptitude à bâtir des projets de lecture avec des motivations variées : il s'agit d'être à même de lire par plaisir, par devoir, par intérêt, par nécessité... (...).

Le cinquième et dernier groupe de compétences devrait conduire les lecteurs à réaliser avec efficacité un triple repérage : repérage dans les lieux de lecture, repérage dans les objets à lire, repérage dans la pratique personnelle du sujet lisant »¹.

Chaque documentaliste construit un sujet lecteur en fonction des modifications qu'il opère autour des représentations du « bon lecteur ». Le degré de modification dépend de la personnalité du documentaliste, de son vécu mais aussi de la nature de l'établissement scolaire dans lequel il travaille.

¹ BUTLEN, Max. Quel type de lecteur formera-t-on ? *ARGOS*, novembre 1997, n° 7, pp. 48-49.

3 - DEUX LYCEES PROFESSIONNELS DE LA VILLE DE LILLE

3.1. Secteurs de formation

3.1.1. LP Jean Monnet

Le LP Jean Monnet (anciennement le 111), situé 111 avenue de Dunkerque dans le quartier des Bois-Blancs, accueille à la rentrée 1997 372 élèves pris en charge par 80 professeurs.

Le lycée dispense les formations suivantes :

- Initiation et approche d'une formation professionnelle dans les classes de 4e et 3e technologiques ; origine des élèves, classe de 5e de collège.
- CAP de : Navigation fluviale, Maintien et hygiène des locaux ; origine des élèves, classe de 5e de collège ; durée 3 ans.
- BEP de : Electrotechnique, Productique, Bio-service, structures métalliques ; origine des élèves, sortis de 3e de collège ; durée 2 ans.
- BAC PROFESSIONNEL : Structures métalliques ; origine des élèves BEP ; durée 1 an.

L.P. JEAN MONNET		
CAP	BEP	BAC PRO
Navigation fluviale		
Maintien et hygiène des locaux	Bio-services	
	Electrotechnique	
	Productique	
	Structures métalliques	Structures métalliques

Suite aux réformes de 1985, les formations CAP 3 ans tendent à disparaître afin de permettre à tous les élèves de demeurer au collège jusqu'en classe de 3e. Les BEP et BAC Professionnels se développent.

3.1.2. LP Saint Jean-Baptiste de la Salle

A la différence du LP Jean Monnet, le LP Saint Jean-Baptiste de la Salle, situé 25 impasse Levasseur dans le quartier Vauban-Esquermes, recrute à partir de la seconde et accueille ainsi une population d'élèves plus âgés.

Deux voies de formation sont possibles :

- la voie professionnelle : préparation en deux ans d'un BEP tertiaire. La terminale BEP débouche sur une première BAC PRO (non dispensée au lycée) ou une première STT d'adaptation (Science et Technique du Tertiaire).
- la voie technologique : la préparation du BAC STT en 3 ans permet l'ouverture vers des études supérieures : BTS (Brevet de Technicien Supérieur) et DECF (Diplôme d'Etudes Comptables et Financières).

VOIE PROFESSIONNELLE BEP TERTIAIRE	
SECONDE PROFESSIONNELLE	TERMINALE BEP
ACC : Administration Commerciale et Comptable	ACC
VAM : Vente Action Marchandise	VAM

VOIE TECHNOLOGIQUE		
BAC STT	BTS	DECF
Seconde Générale et technique	CG : Comptabilité Gestion	Diplôme d'Etudes
Première STT	AC : Action Commerciale	Comptables et
Gestion ACC adaptation	FD : Force de Vente	Financières
Terminale STT		
CG : Comptabilité Gestion		
IG : Informatique Gestion		
ACC		

Le Bac technologique s'aligne sur le Bac général par sa préparation et par son ouverture universitaire. En ce sens, il contribue à la revalorisation du cursus professionnel en tentant d'attirer une population d'élèves motivée et non plus contrainte. Placé dans ce contexte, le BEP apparaît comme un diplôme de rattrapage.

Les diplômes préparés ne sont pas le seul facteur de revalorisation. L'environnement socio-culturel dans lequel est implanté le lycée professionnel participe étroitement à la renommée de l'établissement scolaire.

3.2. Environnement socio-culturel

3.2.1. Le quartier des Bois-Blancs

Le quartier des Bois-Blancs se caractérise par une hétérogénéité marquée par un grand décalage entre les quartiers favorisés (Marx Dormoy et Canteleu) et les quartiers défavorisés (le vieux Boix-Blancs et la cité des Aviateurs).

Le LP Jean Monnet, situé avenue de Dunkerque se dresse à la lisière de la zone difficile et représente l'un des établissements scolaires de la Zone d'Education Prioritaire (ZEP).

Le Schéma d'Urbanisme concentre ses priorités sur la nécessité de rétablir un équilibre socio-éducatif et ainsi remédier en partie aux conséquences de la pauvreté et du chômage dont souffre la population des secteurs défavorisés.

Les acteurs sociaux ont ainsi élaboré le Contrat-Ville 1997¹ autour de trois axes principaux :

- L'amélioration au cadre de vie :

« C'est justement dans ce domaine que se situe une autre grande priorité du quartier : la réhabilitation des Aviateurs qui ne pourra être réussie qu'avec un accompagnement social fort afin que la population « s'approprie » la cité et ait envie de la conserver dans un état satisfaisant ».

- La prise en charge des jeunes (40 % de la population) :

« Dans ce quartier, une des grandes priorités est la construction d'un équipement à l'attention des jeunes pour résoudre en partie l'ennui des jeunes et le problème du « squat » des entrées des immeubles, source d'un sentiment d'insécurité ».

- La promotion de la santé et de la culture :

« Les difficultés de santé dont nous font part les assistantes sociales et les enseignants sont liées au manque « d'hygiène de vie » et à l'alcoolisme.

La toxicomanie fait aussi des ravages et l'association produits toxiques et alcool est repérée chez des jeunes adolescents. (...).

Les réflexions collectives menées en 1996 ont débouché à la présentation dans le programme 1997 du Contrat Ville des projets de promotion de la santé dans les établissements scolaires de la Zone d'Education Prioritaire (ZEP) ainsi que dans le centre social du quartier.

¹ Contrat-Ville Bois-Blancs. Chef de projet Aoucha MOKEDDEM.

Concernant le volet de la politique sociale, la pauvreté culturelle qui freine l'autonomie et la mobilité a amené les acteurs sociaux à mettre en place une action de Petite Enfance, « Le Livre et le tout petit » qui porte ses fruits ».

Le LP Jean Monnet reçoit de la part de la municipalité le soutien nécessaire pour faire face à une population jugée « à risque ».

3.2.2. Le quartier Vauban-Esquermes

Le quartier Vauban-Esquermes prolonge le secteur favorisé du quartier des Bois-Blancs et se rapproche ainsi du centre ville. Ce quartier à la fois résidentiel et étudiant, se caractérise par une forte concentration d'établissements d'enseignement supérieur dont l'Université Catholique ainsi qu'un grand nombre de collèges et lycées privés.

Le LP Saint Jean-Baptiste de la Salle, situé dans une impasse proche de la place du Maréchal Leclerc, est construit dans un style néo-gothique datant du siècle dernier et s'insère parfaitement dans un cadre historique où la tradition semble encore peser de tout son poids.

Le lycée se subvient à lui-même et accueille une population jugée « favorisé ».

Les L.P. Jean Monnet et Saint Jean-Baptiste de la Salle portent leur différence dans leur contexte géographique. Il est intéressant d'observer de quelle manière ces différences relevées au niveau de la nature du public et de l'environnement socio-culturel transparaissent dans les enquêtes menées au sein de ces établissements.

PARTIE III : ANALYSE COMPARATIVE DES ENQUETES

I - DESCRIPTION DU C.D.I.

1.1. Présentation des lieux

La situation géographique du CDI a son importance et détermine la place qui lui est accordé au sein de l'établissement scolaire. Les documentalistes, M. Dadoun et Mme Blaise sont satisfaits de l'emplacement de leur CDI, l'un « au milieu des salles de classe », l'autre « dans un lieu de passage ».

Lorsqu'on ouvre la porte du CDI, le regard du visiteur croise automatiquement le bureau du documentaliste. M. Dadoun a placé son bureau dans un « coin » pour une « vision générale, complète et globale », tandis que Mme Blaise se situe au « centre, de façon à avoir l'oeil partout et à surveiller les entrées et sorties ».

Mme Blaise laisse transparaître une fonction de surveillance que M. Dadoun ne semble pas occuper. Cette fonction révèle une fréquentation volontaire du CDI par les élèves et traduit déjà un certain niveau de lecture.

Outre la présence de BAC PRO et de BTS dans le lycée professionnel Saint Jean-Baptiste de la Salle, la rénovation des locaux semble jouer un rôle dans la fréquentation du CDI et être un facteur de motivation pour le documentaliste lui-même. En effet, M. Dadoun déplore le manque de moyens dont il dispose (matériel informatique, nombre d'ouvrages) et attend d'être dans le nouveau CDI pour bénéficier d'un agrandissement des locaux (de 50 m² à 600 m²) ainsi que d'une salle d'informatique. La construction d'un nouveau CDI

représente le point de départ d'une conception plus moderne de l'apprentissage, c'est-à-dire plus ancrée dans la réalité technologique. Il est vrai que la présence de l'ordinateur est le signe d'une certaine consécration :

« Il va y avoir un nouveau CDI, en principe, dès la rentrée 1998. Les travaux devraient commencer, un CDI qui va être construit à l'emplacement du dortoir, il y avait un dortoir avant, donc sur six cents mètres carré, un grand CDI avec des petites salles, des salles informatiques, donc on a le projet d'acheter des ordinateurs... des choses comme ça ».

La notion d'attente ne transparait pas dans les propos de Mme Blaise car d'une part, le CDI a déjà été agrandi et d'autre part, elle vient récemment d'être pourvu d'un ordinateur multimédia et de quatre CD Rom.

1.2. Caractéristiques du C.D.I.

Les CDI des lycées Jean Monnet et Saint Jean-Baptiste de la Salle sont à deux étapes différentes de leur évolution. Cette différence de situation influence la manière dont les documentalistes définissent leur CDI. Pour M. Dadoun, il est petit et scolaire et pour Mme Blaise, tout y est en libre service. En effet, agrandir le CDI a été son premier projet dès sa prise de fonction en 1993 :

« Quand je suis arrivée, le CDI était très petit, donc je l'ai fait agrandir, de façon à ce que les étagères soient plus accessibles aux élèves. Certains documents étaient sous clé dans des armoires vitrées. Ils sont maintenant en libre-service... ».

Un CDI trop petit semble être vécu comme un handicap par les deux documentalistes. La notion d'espace joue donc un rôle dans la conceptualisation du travail, peut-être parce que le documentaliste est obligé d'intégrer dans son environnement professionnel élèves et professeurs. Il est intéressant de noter de

quelle manière ce double paramètre est pris en compte par chacun d'eux afin d'évaluer la nature de la relation entre enseignants et documentalistes au sein du CDI.

M. Dadoun présente le CDI comme un lieu à part, « loin de la salle des profs et loin de l'administration ». Cet isolement dans l'espace n'est que relatif car le CDI est comparé à plusieurs reprises à une salle de classe. Ce thème récurrent de la salle de classe inclut de manière implicite la présence des professeurs et laisse entrevoir une prédominance accordée au travail scolaire.

Mme Blaise, par contre, parle immédiatement de la présence physique des professeurs dans le CDI. Ils ont leur coin réservé à côté de la photocopieuse et les horaires sont adaptés en fonction de leurs modules. De cette manière, elle relativise la notion de libre service, assimile le fonctionnement du CDI à celui d'une bibliothèque et marque ainsi l'importance accordée aux professeurs au sein du CDI.

Le CDI n'apparaît pas comme la propriété exclusive du documentaliste mais est présenté dans les deux cas, comme un prolongement de l'école.

2 - PRESENTATION DES ELEVES

2.1. La notion d'échec scolaire

2.1.1. *Les causes de l'échec scolaire*

Les documentalistes acceptent de partager leur territoire avec les professeurs de l'établissement. La présence de ceux-ci est ressentie comme nécessaire face à une population d'élèves en échec scolaire.

M. Dadoun et Mme Riffart évoque de manière directe le problème de l'échec scolaire. M. Dadoun suppose qu'il est dû à une cassure survenue à un moment ou à un autre de la scolarité. Mme Riffart est la seule à évoquer les causes de cette cassure. Selon elle une configuration négative du schéma parental (le père au chômage et la mère au foyer) a pour conséquence un manque de repères et de modèles pour l'enfant :

« Les parents sont à 80 % au chômage... depuis très longtemps. Donc, on a des élèves qui ont perdu tout repère... des familles qui travaillent (pause)... Par exemple, un élève qui arrive à 8 h 20 le matin, dépenaillé, je lui dis : « Tu es en retard de 20 mn, dis donc ! » Il me répond : « Moi, madame, je suis déjà venu, c'est déjà bien ». Voilà la réponse que j'ai. Et c'est vrai que de toute façon, personne ne s'est levé, donc à la limite, il s'est réveillé, et puis il est venu à l'école. Mais personne ne lui a donné un petit déjeuner, personne ne lui a dit de passer à la salle de bain, d'avoir une présentation correcte. Donc en fait, on va retrouver ça... ça entraîne l'échec scolaire... hein ! d'accord, le manque de repère... ».

Mme Blaise et Mme Dubourguier aborde le sujet par le biais de l'orientation. Ainsi, la notion d'échec scolaire reste sous-entendu :

« Certains élèves ont été orientés ici, comment vous expliquer ça... Pour certains, ce n'est pas un choix, c'est une impossibilité d'avoir été accepté ailleurs et de suivre des cours dans un lycée général. Certains le vivent mal. Pour ceux qui suivent la section STT, ça se passe beaucoup mieux. Les autres sont difficiles à motiver ».

Mme Dubourguier estime à 80 %, le nombre d'élèves n'ayant pas choisi d'eux-mêmes la voie technique. Ce chiffre rappelle les 80 % de parents d'élèves au chômage évoqués par Mme Rifflart.

Mme Blaise et Mme Dubourguier présentent la notion d'échec scolaire par rapport à l'élève et non par rapport à l'école. Cette stratégie leur permet d'aborder un sujet senti comme tabou par un non-dit de façon à se déculpabiliser. La relation entre lycée professionnel et échec scolaire est ainsi annulée.

2.1.2. Les conséquences de l'échec scolaire

Il est intéressant de constater que les conséquences de l'échec scolaire sont exprimées de manière identique par l'ensemble des personnes interrogées : le manque de confiance en soi caractérise l'ensemble des élèves de lycée professionnel.

Ainsi, M. Dadoun souligne le manque d'attention dont sont victimes les enfants dans leur milieu familial. L'école a pour rôle de dresser les barrières que les élèves n'ont pas chez eux. Le documentaliste se sent responsable de l'éducation des enfants qui se rendent au CDI :

« C'est-à-dire que c'est le problème de cette génération, il faut leur réapprendre le civisme, la politesse....

Je pense qu'ils ont vite tendance à déraper si on ne mettait pas... Bien sûr. En fait, je crois que c'est le problème de l'enseignement général. On met des barrières qu'ils n'ont plus eu chez eux... Chez eux, ils n'ont plus de barrières, on ne leur interdit plus rien... [...].

Et c'est nous qui remettons les barrières, donc c'est nous qui reprenons le rôle des parents ».

Mme Riffart met en relation le manque de confiance en soi avec le besoin d'oralisation. En effet, le professeur représente le pont qui permet aux élèves d'accéder à l'écrit :

« ça, c'est très spécifique du manque de confiance. Ils ont besoin de la parole relais du professeur oral, alors qu'ils avaient parfaitement compris la consigne ».

Mme Blaise constate ce manque de confiance qu'elle attribue à l'ensemble des élèves (du BEP au BTS) mais n'argumente pas cette hypothèse. Par contre, elle note un certain manque de maturité chez les élèves de BEP :

« Les élèves du BTS sont extrêmement polis, ils s'excusent de me déranger en arrivant. Ils sont très compréhensifs, on les sent beaucoup plus mûrs [...] tandis que les élèves du BEP ont souvent du mal à comprendre les contraintes et les exigences ».

Pour Mme Dubourguier, les élèves expriment leur manque de confiance par de l'agressivité.

Dans tous les cas, le comportement des élèves suscite l'attention et appelle une prise en charge. Documentalistes et professeurs acceptent d'assumer une fonction d'aide à la fois psychologique et éducative. Cette fonction est ressentie comme nécessaire et enrichissante d'autant plus que les élèves sont conscients de leur niveau et de leurs problèmes.

Mme Riffart insiste sur l'absence d'objectif comme principale raison du manque de motivation des élèves. « Remettre des élèves en situation de confiance vis-à-vis de l'école » constitue le postulat de base sans lequel aucun travail ne peut aboutir.

« Je trouve que les élèves qu'on récupère en lycée professionnel ici... Ils arrivent avec un gros traumatisme et progressivement ils se désangoissent quand même ».

2.2. Les élèves et la lecture

2.2.1. Nature et mode de lecture

La situation de confiance entre personnel enseignant et élèves ne peut s'établir que si les professeurs acceptent de se placer au niveau des élèves afin d'adapter leurs méthodes à leurs difficultés. Le déplacement de point de vue par rapport au lecteur idéal s'est déjà opéré dans l'esprit de chacun et les profondes lacunes en lecture dont souffrent les élèves sont perçues comme une réalité concrète. La relation qu'entretiennent les élèves avec la lecture suscite beaucoup d'émotion et chacun en parle de manière différente.

En ce qui concerne M. Dadoun et Mme Blaise, ils sont les seuls à prononcer le terme d'*illettré*. M. Dadoun, par affection, préfère cependant utiliser un euphémisme et qualifie les élèves de non-lecteurs. Il en dresse, en toute sincérité, un portrait franc et lucide :

« Ils ont des difficultés de lecture courante [...]. Ils déchiffrent difficilement [...]. Ils ont des difficultés de compréhension de lecture, ça c'est sûr. Je vois bien quand le prof vient ici, qu'il donne un exercice au niveau des dictionnaires, recherche dans les dictionnaires... Quelque chose comme ça... Il faut qu'ils redemandent la consigne au moins dix fois au prof, quoi, même s'ils ont vu que c'est écrit, même si on leur a expliqué, ils redemandent... »

Mme Riffart associe cette incapacité à saisir rapidement la signification d'une consigne au manque de confiance en soi. M. Dadoun, en tant que documentaliste, a du mal à percevoir les causes du problème et dresse plutôt un bilan d'observation. Mme Riffart cherche systématiquement à analyser les raisons qui ont amené les élèves à adopter un comportement négatif vis-à-vis de

la lecture et de l'école en général. Ainsi, le manque de repère et de modèle familial affecte l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes. Afin de remédier à cette négation de soi, Mme Riffart prend en compte le potentiel intellectuel et affectif que ces jeunes gens portent en eux pour les valoriser dans leur différence.

« On a toujours un peu tendance en tant que prof à réitérer nos schémas d'éducation, comment nous, on a appris. Nos élèves ne fonctionnent pas comme ça, ils fonctionnent autrement, ils sont... à la limite, moi, je dirais que c'est presque normal... le temps évolue... ».

Aucune discrimination n'est portée sur les différentes formes de lecture. Pour Mme Riffart, « tout est acte de lecture », lecture de magazines, de revues, de mode d'emploi. A partir de ce postulat, elle considère les élèves de lycée professionnel comme des lecteurs même s'ils ne lisent pas ce que l'école attend d'eux. En effet, la lecture à but informatif n'implique pas de la part du lecteur la notion d'effort. Mme Riffart ne cherche pas à détourner les élèves de leurs aspirations mais au contraire, construit le travail à partir de leurs centres d'intérêt. Cette stratégie permet à l'élève de s'appropriier le support de lecture afin d'accéder à l'acte de lire. En ce sens, elle préconise un CDI comblé de revues, de journaux et d'hebdomadaires où les livres littéraires n'ont pour seul but que d'«habituer les élèves aux livres qu'ils n'ont pas chez eux ». Ainsi, Mme Riffart refuse de projeter ses propres représentations du livre, de l'écrit et de la culture en général pour mieux comprendre le vécu de ses élèves. C'est pour cette raison qu'elle s'insurge contre l'idée reçue voulant que les élèves de lycée professionnel ne lisent pas :

« Ils ne lisent... non, moi je ne suis pas d'accord pour dire qu'ils ne lisent pas. Ils ne lisent pas ce que nous nous.... Attention ! on voudrait et ce que nous, on a lu... ».

Personne ne conteste le point de vue de Mme Riffart mais si les élèves lisent en lycée professionnel, ils n'en restent pas moins des non-lecteurs

(M. Dadoun) ou des faibles lecteurs (Mme Blaise). La nuance entre les deux appellations a pour origine la manière dont les documentalistes perçoivent et évaluent les difficultés des élèves face à la lecture.

Ainsi, pour M. Dadoun, l'appellation *non-lecteur* traduit l'incapacité des élèves à accéder à un niveau de lecture courante :

« [...] il y a des élèves qui ont une bonne assiduité, mais qu'on ne... qui ont des difficultés, je veux dire, mais qui viendront quand même essayer d'emprunter des livres... Même quelque fois, c'est moi qui suis obligé de descendre le niveau [...] ».

L'appellation *faible lecteur* de Mme Blaise met plutôt l'accent sur le manque de volonté et la notion d'effort.

Le constat de lecture dressé par chacun des documentalistes est cependant le même : un goût prononcé pour les romans faciles à lire (science-fiction, roman policier pour les garçons, histoire d'amour et histoire vécue pour les filles) et un penchant certain pour la lecture informative (presse, magazine, Guinness des records).

2.2.2. Bon et mauvais lecteur

Les goûts et les aspirations des élèves sont uniformes dans les deux lycées professionnels. Cependant des différences apparaissent dans les réponses aux définitions proposées entre bon et mauvais lecteur, chacun réagissant selon sa propre vision du problème.

M. Dadoun désigne comme point faible la manière dont les élèves choisissent les livres, en fonction de leur taille et de leur typographie. Un élève qui arrive à dépasser l'aspect physique et extérieur du livre devient un bon lecteur.

Mme Blaise s'appuie sur les mêmes critères et qualifie d'emblée les élèves de BEP de mauvais lecteurs. Elle ne peut s'empêcher de porter un jugement négatif et discriminant sur ceux qui « ont des grosses difficultés, ne lisent jamais et demandent des choses courtes et faciles quand ils sont obligés de lire ».

Mme Dubourguier quant à elle, néglige complètement l'aspect extérieur du livre pour ne s'intéresser qu'au contenu. La définition qu'elle propose se rapproche de celle qui différencie illettré et lettré, le bon lecteur étant celui qui comprend ce qu'il lit.

L'ensemble des définitions s'imbrique les unes dans les autres pour constituer une sorte de portrait idéal du bon lecteur, celui que chaque individu porte en lui et aspire à être. Ainsi, un bon lecteur lit de tout, sans restriction, sans se soucier de la taille des livres ou de la grosseur des caractères, emprunte des livres régulièrement et comprend ce qu'il lit. Le mauvais lecteur serait donc le négatif de ce portrait.

Aucune des personnes interrogées n'a mentionné la totalité de ces critères car chacun se focalise sur ce qui a le plus déstabilisé sa représentation mentale. Le travail professionnel se construit autour de ce déséquilibre afin que celui-ci n'affecte pas la position culturelle et sociale que chacun se fait de soi.

3 - LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

3.1. Le travail en C.D.I.

3.1.1. *Le rôle du documentaliste*

Le travail du documentaliste repose essentiellement sur la nature de l'échange qu'il établit avec les élèves d'un point de vue affectif, intellectuel et matériel. Les professeurs déterminent la ligne directrice sur laquelle s'appuie le documentaliste pour construire sa relation.

M. Dadoun et Mme Blaise se représentent leur profession comme étant essentiellement basée sur une fonction d'aide :

« Moi, je suis là pour aider [...]. Il faut que je les aide [...] ». (M. Dadoun).

« Nous sommes ici pour aider, pour permettre... [...] et puis notre rôle, c'est surtout un rôle de service, on essaie de faire le maximum pour satisfaire les attentes des élèves et des profs, leur faciliter le travail » (Mme Blaise).

Cette fonction d'aide recoupe l'aspect pédagogique qui caractérise le travail du documentaliste en milieu scolaire mais des différences apparaissent quant à la conception de ce travail.

M. Dadoun conçoit l'aspect pédagogique de son travail comme des compétences d'ordre générale que l'élève doit apprendre à maîtriser pour réaliser les travaux exigés par les professeurs.

« C'est ce qui me différencie quand même d'un bibliothécaire, d'être documentaliste, c'est tout l'aspect pédagogique. C'est aussi pour faire des recherches, leur apprendre à chercher dans une encyclopédie, un dictionnaire, à monter un petit exposé ou un petit dossier, c'est aussi notre rôle...

[...] il faut que je les aide. C'est ça aussi le travail un petit peu du documentaliste, donc dans l'encyclopédie, leur apprendre à aller vite à

l'information, même par ordre alphabétique, ils ont du mal à maîtriser, pour certains ».

Mme Blaise quant à elle, ne cite aucune de ces compétences et focalise son discours sur l'aspect descriptif des animations (les trois semaines fantastique) et des expositions (les gitans) organisées au CDI sous l'initiative des professeurs. Elle se décharge ainsi d'une analyse détaillée de son travail en citant comme simple référence la circulaire de 1986¹.

La fonction d'aide dont s'acquitte M. Dadoun et Mme Blaise se situe donc à deux niveaux différents : un niveau d'apprentissage des acquisitions élémentaires pour M. Dadoun et un niveau d'approfondissement de ces acquisitions pour Mme Blaise

3.1.2. Constitution du fonds documentaire

La représentation que se construit chaque documentaliste de son propre rôle au sein du CDI a pour conséquence une approche différente du fonds documentaire.

M. Dadoun n'exprime aucune restriction ni aucun interdit en ce qui concerne le choix des ouvrages :

« Le choix des ouvrages, c'est en fonction des élèves... c'est-à-dire que c'est à la demande des élèves... Enfin ! Moi j'ai... j'essaie de... J'ai mes idées, mais après ça, je suis ouvert à toute proposition des élèves et des professeurs... »

Mme Blaise par contre, effectue une sélection rigoureuse en interdisant d'une part toute « littérature de kiosque » et collection Harlequin et en s'appuyant d'autre part sur le conseil de professionnels pour effectuer ses choix :

¹ Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 : Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. Document en annexe 2.

« Alors, sur le conseil des professeurs, ou de ma collègue documentaliste, ou dans des revues professionnelles, ou à l'attention des scolaires... mais jamais au hasard ».

Elle assure ainsi la qualité du fonds documentaire pour s'assurer à la fois l'approbation et la collaboration du personnel enseignant. La place de l'élève dans l'élaboration du fonds ne semble pas prioritaire, en tout cas en ce qui concerne les ouvrages littéraires, ce qui explique peut-être la focalisation des élèves sur un seul auteur :

« Les livres de Stephen King tombent en ruine »

Par contre, les magazines répondent à une autre stratégie d'achat et la Semaine de la Presse apparaît comme un moment privilégié où le goût et l'aspiration de l'élève deviennent prioritaires :

« ... Et on va participer à la Semaine de la Presse, j'ai commandé des journaux et des magazines qui vont leur plaire, sur des thèmes qu'ils aiment et qu'ils n'ont pas l'occasion de lire toujours ici. Ca sera en plus : sur la planche à voile, l'escalade, le VTT, la course automobile, le skate, l'informatique. J'ai commandé tout ça pour les attirer et les intéresser. On le fait pour qu'ils restent des lecteurs, on le fait pour ça. Pendant la Semaine de la Presse, je leur fait connaître un bon nombre de titres et de magazines ».

Mme Blaise différencie malgré elle, lecture scolaire et lecture détente. Ainsi les magazines permettent au documentaliste de se libérer de la contrainte du programme scolaire et des exigences qu'imposent la lecture d'ouvrages littéraires. Cependant, il est intéressant de constater que les animations organisées au CDI ne s'éloignent jamais réellement des thèmes chers aux élèves. Cette stratégie accrocheuse permet la découverte d'auteurs inconnus à travers des genres que les élèves maîtrisent et aiment. Ainsi, Mme Blaise parle avec enthousiasme des trois semaines fantastiques organisées au CDI pendant ce mois de février à l'attention des classes de seconde :

« Organisation de trois semaines sur le thème du fantastique, donc aménagement d'un coin fantastique avec décoration, achat d'ouvrages complémentaires, sur le thème du fantastique, romans et nouvelles, accueil d'élèves de seconde par la lecture de nouvelles fantastiques, réalisation en trois séances des couvertures pour les secondes... Les secondes, ça leur a beaucoup plu, ils sont encore collégiens, ils étaient enthousiastes pour ce travail, et l'idée de cette animation m'a été donnée par l'une de mes collègues ».

Le fonds documentaire s'enrichit ainsi d'ouvrages sélectionnés correspondant de toute évidence à une approche littéraire de la lecture. Les autres supports jouent essentiellement le rôle d'appât.

3.1.3. Lecture et travail scolaire

La fonction d'aide dont s'acquitte le documentaliste correspond d'une manière générale au niveau d'apprentissage établi par le professeur de français. Ces normes ne sont pas fixes et varient d'un établissement à l'autre.

Ainsi M. Dadoun confirme la mise en place d'une politique d'alphabétisation. La lecture est envisagée principalement sous son aspect utilitaire.

« Comprendre une consigne, c'est dans toutes les matières... Bein oui... Je veux dire même dans l'atelier, c'est primordial (...). Je crois que c'est le travail de tous les profs ».

Par contre les termes *analphabétisation* et *illettrisme* ne semblent pas convenir à Mme Blaise et Mme Dubourguier :

« J'espère que nous n'en sommes pas là (rires) » (Mme Blaise).

« Ils ont tous une lecture courante. On ne peut pas dire vraiment qu'ils ne comprennent pas ». (Mme Dubourguier).

La lecture doit répondre avant tout aux exigences du programme scolaire et préparer aux épreuves de français.

« En ce qui concerne mon travail actuel, je les prépare au Bac de français. C'est une contrainte qui est acceptée. Après les vacances de Pâques, on commence Rousseau. Je commence par raconter l'histoire et après ils lisent.

C'est comme ça pour tous les textes complexes ». (Mme Dubourguier).

Mme Blaise confirme cet état d'esprit en citant des oeuvres littéraires étudiées en classe comme référence et appuie de tout travail effectué en CDI :

« On a fait les trois semaines fantastiques et ça a débouché sur un concours de réalisation de couvertures pour une nouvelle fantastique : *Vera de Villiers de l'Isle-Adam...* (...) à l'issue d'un travail qui avait été fait au CDI sur la nouvelle *Carmen* de Prosper Mérimée, on a réalisé une exposition sur les gitans ».

Quelle que soit la manière d'aborder la lecture, toutes les activités entreprises au CDI tirent leur origine d'un travail scolaire. Le travail en CDI permet une illustration du cours. Mme Rifflart parle en ce sens de « relais » :

« Il y a un relais... Je dirais que les notions de base mises en place en français sont prises en relais par le documentaliste, utilisées et appliquées à un exercice bien précis : la fabrication d'un journal scolaire ».

3.2. Education et lecture

3.2.1. Le rôle de l'affectif

Les bases de travail apportées par le professeur de français permettent au documentaliste d'adapter ces données sur des objectifs opérationnels de formation. La complicité, établie à partir d'une relation affective, permet un déroulement harmonieux et cohérent du processus d'apprentissage et favorise l'échange et la communication triangulaire : documentaliste - professeur de français - élèves.

La prise en compte de l'affectif dans la relation entre les différents protagonistes témoigne d'une certaine évolution dans la conception des mécanismes de formation. L'intégration du CDI dans les méthodes d'enseignement participe étroitement à la lutte contre l'illettrisme par une amélioration de l'échange culturel et la valorisation du travail de groupes. Madame Rifflart et Mme Dubourguier tiennent compte de cette évolution et construisent le soutien scolaire à partir d'un même schéma de base : une

fréquentation régulière du CDI et une complicité de travail avec le documentaliste :

« Ecoutez, moi, j'y vais le plus possible par semaine (...) parce que je pense que je ne peux plus fonctionner dans une classe où il n'y a pas un atlas, un dictionnaire, une revue... etc. C'est-à-dire qu'à chaque minute de ma formation, j'ai besoin d'un outil informatif quoi !!... (...). Je dirai qu'en lycée professionnel, le CDI n'est pas assez développé à ce niveau là... Non seulement il n'est pas assez développé mais il n'y a pas assez de personnel...

[L'organisation du travail] en demi-groupes, parce que de toutes façons à 10-12-14, c'est le maximum. (Mme Riffart).

« ça peut-être à n'importe quelle heure de cours (...) le plus souvent avec moi en demi-groupe. Je peux aussi envoyer les élèves et garder le reste de la classe. Le plus souvent, je suis avec eux ici (...). Le documentaliste sait toujours ce que je vais faire. Elle a tous les sujets de recherches. Je lui donne la base de mon travail et de temps en temps, elle prépare des choses pour moi, des livres par exemple, mais je prépare toujours avec elle une séquence ». (Mme Riffart).

3.2.2. Les différents stades de la prise en charge

Grâce à l'apport du professeur de français, le métier de documentaliste en CDI reste étroitement lié à la notion d'enseignement. Le cursus professionnel de M. Dadoun et Mme Blaise, en tant qu'ancien instituteur d'école maternelle et ancienne professeur d'anglais, confirme cette volonté de considérer leur profession comme avant tout pédagogique.

La lecture est donc considérée comme une matière à enseigner. La nature de la prise en charge varie selon le niveau de détresse des élèves.

Ainsi, M. Dadoun et Mme Riffart luttent contre l'illettrisme en rejetant d'une part toute notion d'interdit et en acceptant d'autre part de partager la culture des élèves. Cette stratégie, qui nécessite l'abandon de toute tendance à la

dévalorisation, a pour but de rétablir le dialogue et de permettre aux élèves de dépasser le stade de l'agressivité.

Mme Blaise et Mme Dubourguier sont confrontées à un stade différent de formation. Leur but n'est pas de réapprendre à lire aux élèves mais de les amener à progresser dans leur lecture. A partir de ce postulat, la représentation du « bon lecteur » influence l'état d'esprit des enseignants et se traduit par une attitude intransigeante vis-à-vis de la notion de bonne et mauvaise lecture. En supprimant tout ce qui nuit à l'image du « bon lecteur » (lecture de kiosque et collection Harlequin) et à l'image de soi, Mme Blaise et Mme Dubourguier deviennent plus sensibles aux pressions extérieures, celles véhiculées par les médias. En contrepartie, elles adoptent une attitude défensive face au regard de l'autre, celui qui juge avant de savoir et s'abreuve de comparaisons abusives et de jugements hâtifs.

3.2.3. Une lutte commune

Quel que soit le niveau des élèves, il apparaît de manière évidente que le public de lycée professionnel présente une série de caractéristiques communes (instabilité affective, manque de maturité, recherche de la facilité) dont le dénominateur commun reste l'échec scolaire.

A partir de cette donnée, les enseignants reconstruisent l'éducation des élèves autour de l'apport affectif : le but n'est pas seulement de réapprendre à lire aux élèves mais de leur apporter à la base, la confiance en l'autre pour une meilleure estime de soi. Mme Riffart met en avant le développement psychique de l'élève comme principal centre d'investigation.

« Vous savez, moi, je dis toujours qu'en fait s'il y en a un qui arrive convenablement à maturité, c'est bien ... (...) et si les autres on ne les a pas laissé volontairement sur le bord du chemin, qu'on a essayé de les intégrer, et qu'on a respecté leur lenteur d'intégration, et qu'on a quand même semé

quelque chose... De toutes façons, moi, ce que j'essaie de faire au maximum, c'est de semer le doute dans la tête de mes élèves, le doute intellectuel, et je crois que si j'ai des élèves qui commencent à douter, lorsque je les quitte, lorsque je ne les ai plus, je pense que j'ai gagné quelque part quelque chose ».

La lecture est bien le fruit d'une éducation. En ce sens, les lycées professionnels jouent un rôle préventif contre l'illettrisme à l'âge adulte. L'optimisme qui anime l'ensemble du personnel enseignant en est une preuve rassurante :

« Disons que ce qui est fait n'est plus à faire, disons que le goût de venir chercher un livre, de lire une revue, je pense qu'ils le garderont (...). Oui, je suis optimiste pour eux, c'est-à-dire qu'ils continueront je pense ». (M. Dadoun).

« Je suis très optimiste de nature. Oui, ils vont s'en sortir, ce ne sont pas des perdants. Je suis très satisfaite de mon métier. Pour moi, actuellement, c'est un métier de rêve. Je n'en imagine pas de meilleurs ». (Mme Dubourguier).

CONCLUSION

L'émergence du phénomène de l'illettrisme a pour conséquence la remise en question de l'apprentissage de la lecture et de ses applications au sein du système scolaire. Face à une société où les laisser pour compte de la lecture constituent une population non négligeable, la formation des élèves à une utilisation sociale de la lecture devient une nécessité. A partir de ce nouvel enjeu, le CDI se présente comme un lieu privilégié autorisant la construction du savoir à travers une utilisation pertinente du document. Une nouvelle conception de l'apprentissage où « le document devient une source d'information au même titre que le cours magistral »¹ et où « l'acquisition de méthodes apparaît plus utile que l'accumulation de connaissances »², permet de se concentrer davantage sur l'élève et d'enrayer ainsi le cercle vicieux de l'échec scolaire.

Les lycées professionnels représentent un terrain d'investigation intéressant en ce qui concerne l'évolution des mentalités. Ainsi l'analyse des enquêtes menées auprès des documentalistes (M. Dadoun et Mme Blaise) et des professeurs de français (Mme Rifflart et Mme Dubourguier) révèle une constante uniformité quant à la perception des difficultés et à la conception de la prise en charge mais dénote un profond décalage par rapport à la manière dont est vécue la notion d'échec scolaire. En effet, s'occuper d'élèves en difficulté de lecture provoque, chez les personnes interviewées, un déséquilibre émotionnel et une remise en question de la notion même d'enseignement et de transmission du savoir. Il apparaît qu'à partir du moment où la notion d'échec scolaire est acceptée comme une réalité incontournable, il semble plus facile de dépasser sa propre angoisse et d'envisager la différence non pas comme une menace mais

¹ BRITAIN-FOURNIER, Odile. La culture documentaire en milieu scolaire : naissance et évolution. *SPIRALE**, janvier 1997, n° 19, documentation et formation, pp. 7-31.

* Revue de recherches en Education.

² *Ibid.*

comme une source d'enrichissement personnel. C'est pourquoi M. Dadoun et Mme Riffart du LP Jean Monnet attaque le problème de front et n'éprouve aucune gêne à remonter aux sources du problème tandis que Mme Blaise et Mme Dubourguier du LP Saint Jean-Baptiste de la Salle s'attachent uniquement aux résultats et utilisent le procédé du non-dit afin de se rassurer et conserver une image valorisante de soi face à un sujet perturbateur.

Cependant les propos tenus par le personnel enseignant des LP Jean Monnet et Saint Jean-Baptiste de la Salle demeurent d'une manière générale très positifs parce qu'aucun ne cède à la dramatisation. En effet, à la différence d'une société qui marginalise les illettrés et les relègue à un rang inférieur, le personnel enseignant des lycées professionnels visités respecte l'élève en tant qu'individu et le place au centre de toute initiative. C'est en refusant à la base toute notion de marginalité qu'ils combattent l'illettrisme par une approche à la fois psychologique et sociale où le rapport dominant - dominé fonctionne comme moteur du processus d'apprentissage et contribue à favoriser une future insertion sociale.

Ainsi ceux qui sont confrontés quotidiennement à un public illettré ou faible lecteur selon l'échelle de valeur accordée semblent avoir plus peur des mots que du problème lui-même. Pourquoi alors ne pas leur accorder plus souvent la parole afin de puiser dans leur discours les mots justes et légitimes.

BIBLIOGRAPHIE

I - L'ILLETRISME

1. Sociologie de la lecture

- BESSE, Jean Marie. Culture écrite et « illettrisme ». In POULAIN, Martine (dir.). *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Cercle de la Librairie, 1993. pp. 207-226.
- BOUVET, Catherine, FALAIZE, Benoit et alii. *L'illettrisme : une question d'actualité*. Paris : Hachette Education, 1995. 175 pages. Collection Pédagogies pour demain.
- CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : BPI - Centre Georges Pompidou, 1989. Troisième section, chapitre 5 : crises de la lecture scolaire. pp. 375-385.
- HORELLOU - LAFARGE, Chantal, SEGRE, Monique. *Regards sur la lecture en France : bilan des recherches sociologiques*. Paris : l'Harmattan, 1996. 415 pages. Collection Logiques Sociales.
- LAHIRE, Bernard. Discours sur l'illettrisme et cultures écrites : remarques sociologiques sur un problème social. In BESSE, J-M, DEGAULMYN M-M et alii (dir.). *L'illettrisme en questions : Actes de colloque, Université Lumière Lyon 2*. Lyon : PUL, 1992. pp. 59-75.

- POMPOUGNAC, Jean-Claude. *Illettrisme : tourner la page ?*. Paris : Hachette, 1996. 138 pages. Collection Questions de société.

2. L'illettrisme et l'école

- BENTOLILA, Alain. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996. 217 pages. Collection En général et en particulier.

- CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme. In BESSE, J-M, DEGAULMYN, M-M et alii (dir.). *L'illettrisme en questions : Actes de colloque, Université Lumière Lyon 2*. Lyon : PUL, 1992. pp. 19-46.

- GINET, Dominique. Paul ou l'impossible rapport à l'écrit. In BESSE, J-M, DEGAULMYN, M-M et alii (dir.). *L'illettrisme en questions : Actes de colloque, Université Lumière Lyon 2*. Lyon : PUL, 1992. pp. 221-233.

- GOMBERT, Jean-Emile. Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In BESSE, J-M, DEGAULMYN, M-M et alii (dir.). *L'illettrisme en questions : Actes de colloque, Université Lumière Lyon 2*. Lyon : PUL, 1992. pp. 181-203.

3. Les représentations de l'illettrisme

- BAUTHIER, Elisabeth. Caractéristiques sociocognitives et illettrisme. *In* BESSE, J-M, DEGAULMYN, M-M et alii (dir.). *L'illettrisme en questions : Actes de colloque, Université Lumière Lyon 2*. Lyon : PUL, 1992. pp. 109-117.

- BESSE, Jean-Marie. Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite : l'illettrisme manifesté ?. *In* BESSE, J-M, DEGAULMYN, M-M et alii (dir.). *L'illettrisme en questions : Actes de colloque, Université Lumière Lyon 2*. Lyon : PUL, 1992. pp. 119-160.

- BOUGAIN, Dominique. Normes et écritures : de quelques représentations recueillies auprès de personnels dits « de basse qualification ». *In* BESSE, J-M, DEGAULMYN, M-M et alii (dir.). *L'illettrisme en questions : Actes de colloque, Université Lumière Lyon 2*. Lyon : PUL, 1992. pp. 163-180.

- FRIER, Catherine. Les représentations sociales de l'illettrisme : analyse des discours de la presse. *In* BESSE, J-M, DEGAULMYN, M-M et alii (dir.). *L'illettrisme en questions : Actes de colloque, Université Lumière Lyon 2*. Lyon: PUL, 1992. pp. 47-57.

II - LES LYCEES PROFESSIONNELS

1. Généralités

- SOLAUX, Georges. Lycées professionnels : les grandes tendances depuis 1960. *Cahiers Pédagogiques*. Juin 1991, n° 295, dossier : La voie technologique et professionnelle, pp. 8-10.

- TACAÏLLE, Daniel. Des enjeux mouvants. *Cahiers Pédagogiques*. janvier 1994, n° 320, dossier : L'alternance, pp.14-15.

2. Le CDI en lycée professionnel

- CRDP de Grenoble. L'offre de lecture en lycée professionnel. *ARGOS*. janvier 1996, n° 16, pp. 66-67.

- HIBERT, Brigitte. L'expo dont les élèves sont les héros : lire et écrire différemment au lycée professionnel. *ARGOS*. novembre 1991, n° 7, pp. 70-71.

- ROUGERIE, Françoise. Elèves en lycée professionnel : « Moi, d'abord, j'aime pas lire ». *L'école des Lettres*. juin 1994, n° 12-13, numéro spécial : Lire avec les adolescents, pp. 43-53.

- YOUS, Viviane. Des élèves de lycée professionnel et la lecture. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 37-39.

III - LE C.D.I.

1. Le CDI et l'école

- ALAVA, Séraphin. Pour une meilleure « écologie » de la connaissance : le centre de documentation et d'information. *INTER CDI*. mai-juin 1994, n° 129, pp. 66-70.

- BRITAIN-FOURNIER, Odile. La culture documentaire en milieu scolaire : naissance et évolution. *SPIRALE**. janvier 1997, n° 19, documentation et formation, pp. 7-31.

* Revue de recherches en Education.

2. Le documentaliste

- PERDRIAULT, Marguerite. Professeur-documentaliste : changer les mots pour changer les représentations ?. *INTER CDI*. janvier-février 1995, n° 133, pp. 6-9.

- TALPIN, Jean-Marc. Médiateurs du livre et adolescents. *ARGOS*. décembre 1996, n° 18, pp. 18-20.

- VERNOTTE, France. Le documentaliste... Un enseignant tout simplement. *ARGOS*. mars 1995, n° 14, pp. 45-46.

3. Le C.D.I. et la lecture

- BUS, Michèle. Une stratégie d'aide aux lecteurs fragiles. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 52-53.

- BUTLEN, Max. Quel type de lecteur formerait-on ? *ARGOS*. novembre 1997, n° 7, pp. 48-49.

- DESAILLY, Lucie, MARTY, Bruno*. Lecture en ZEP et ailleurs. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 54-55.

* Rencontre avec Jean-Pierre Viala et Patricia Haluska à propos de leur livre *Lire, écrire, produire en classes difficiles*.

- GOFFRARD, Serge. Perspectives de la lecture. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 19-21.

- HEBRARD, Jean. Avant-propos. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 1-5.

- MENU, Benoît. Semaine de la Presse dans l'école, vue d'ensemble. *ARGOS*. septembre 1995, n° 15, pp. 57-59.

- ZANAGGLIA, Maryvonne. Offrir la lecture au CDI. *ARGOS*. printemps 1997, dossier hors-série : Lecture et pratiques documentaires, pp. 51-52.

ANNEXE 1

LE DOCUMENTALISTE

I - LE C.D.I.

1. Organisation de l'espace

- inauguration du C.D.I.
- situation géographique du C.D.I. (avantages / inconvénients)
- description des locaux (avantages / inconvénients)
 - . disposition des rayonnages
 - . tables de travail
 - . situation stratégique du documentaliste

2. Règlement

- heures d'ouverture
- période de forte fréquentation
- nombre de livres autorisés à l'emprunt et durée de l'emprunt
- information du prêt et consultation autonome des ouvrages sur ordinateur
- le règlement est-il respecté par les élèves ?
 - . non retour des livres
 - . stratégie de rappel

3. Le fonds documentaire

- l'offre disponible à tous (dictionnaires, encyclopédies...).
- l'offre pour les élèves : description par genres
 - . ce qui est mis en évidence
 - . ce qui est mis en retrait

- . ce qui manque
- . ce qui est interdit
- l'offre pour les enseignants : la part du pédagogique. Est-ce une section à part ?
- l'offre multimédia
 - . logiciels
 - . CD Rom
 - . Vidéo
- méthode de classement des ouvrages et la part d'information du fonds documentaire

4. Activités, culturelles, annexes au C.D.I.

- expositions (Sida, drogue...)
- animation
- relation avec l'extérieur (voyages...)

5. Projets du C.D.I.

- agrandissement des locaux
- achats (budget du C.D.I.)
- informatisation

6. Définition de la politique culturelle du C.D.I.

- politique de conquête d'un certain public
- politique de diffusion des informations
- politique du choix des ouvrages
- politique d'alphabétisation
- politique d'ouverture sur le monde extérieur

II - LA POPULATION DU C.D.I. : LA PART DU FAIBLE LECTEUR

1. Cette population constitue-t-elle à elle seule un échantillon représentatif du lycée professionnel ?

- tranche d'âge
- niveau d'études
- niveau en lecture

2. La population des faibles lecteurs est-elle majoritaire ?

- frontière entre bons lecteurs et mauvais lecteurs
 - . en termes qualitatifs
 - . en termes quantitatifs
- y-a-t'il des « illettrés » dans l'établissement ?

3. Le faible lecteur en particulier

- son contexte socio-culturel (précarité, rôle de la famille)
- la notion d'échec scolaire : sa relation avec l'école (traumatisme)
- sa personnalité
 - . manque de confiance en soi
 - . culpabilité
 - . marginalité
- dans quelle mesure son expérience culturelle antérieure oriente ses goûts

et ses aspirations.

- dans quel but lit-il ?
- . définition des fonctions de la lecture
- lire est-il considéré comme du temps perdu ?
- la notion de lecture plaisir chez le faible lecteur

III - LE DOCUMENTALISTE

1. Son histoire

- définition du rôle du documentaliste
- comment en est-il venu à la documentation d'une manière générale ?
- comment en est-il venu à travailler dans un lycée professionnel ?
- sa représentation du faible lecteur avant de travailler en lycée professionnel

2. Ses observations sur le faible lecteur

- son comportement au sein du C.D.I.
- son niveau de langage : la manière dont il s'adresse et parle au documentaliste
- les manières dont il choisit les livres et les lit
- nombre de prêts : évaluation statistique.

3. La demande du faible lecteur

- correspond-elle à des stéréotypes ?
- quels sont les genres les plus demandés ?

(différenciation entre les sexes)

- cette demande est-elle prise en compte par la documentaliste et dans quelle mesure ? (niveau des élèves) (influence des parents).

4. Les stratégies d'incitation à la lecture

- le rôle du C.D.I. en tant que lien de parole
- l'exposition des livres : est-elle une marque concrète de la frontière entre bonne et mauvaise lecture.

5. Les représentations du documentaliste et ses modifications

- en quoi son passé lui a-t-il servi dans son métier ?
- dans quelle mesure sa vision du faible lecteur s'est-elle modifiée ?
 - . liens affectifs
- ses prévisions pour l'avenir : ses efforts en direction du faible lecteur portent-ils leurs fruits ?

PROFESSEUR DE FRANCAIS

1. Le faible lecteur

- tranches d'âge
- niveau d'étude
- niveau en lecture : analphabètes et illettrés
- contexte socioculturel : précarité et rôle de la famille dans le travail scolaire.
- la notion d'échec scolaire : sa relation avec l'école a-t-elle été un traumatisme ?
- sa personnalité (manque de confiance en soi, culpabilité, marginalité)
- ses goûts et ses aspirations en lecture
(dans quelle mesure sont-ils pris en compte ?)
- dans quel but lit-il ?
- son niveau de langage.

2. Relation avec le C.D.I.

- les heures de fréquentation du C.D.I. avec les élèves
- organisation du travail (1/2 groupe...)
- interaction entre côté travail et celui du documentaliste

3. Politique d'incitation à la lecture

- existe-t-il un apprentissage de la lecture par l'alphabétisation ?
- la lecture par le biais du travail scolaire : exemple de travaux effectués

- manipulation des livres.

4. Le professeur de français

- cursus professionnel : comment en est-il arrivé à travailler dans un lycée public.
- sa représentation du faible lecteur avant de travailler en lycée professionnel ; les stéréotypes engendrés par la société.
- la frontière entre bonne et mauvaise lecture : la notion d'interdit.
- en quoi son passé lui a-t-il servi dans son métier ?
- dans quelle mesure sa vision du faible lecteur s'est elle modifiée : liens affectifs
- ses prévisions pour l'avenir ; ses efforts en direction du faible lecteur portent-ils leurs fruits ?

1. ANNEXES

LP JEAN MONNET

Interview du documentaliste M. Dadoun
Jeudi 5/05/98

I-LE CDI

1-Organisation de l'espace

Quand est-ce qu'à été inauguré le CDI ?

Je pense en 1973.

Sa situation géographique, les avantages, les inconvénients.

Alors il se situe...euh...En fait ...euh...Au milieu des salles de classes, donc au premier étage... Loin de la salle des profs et loin de l'administration...Au milieu des salles de classes...Les salles de classes sont autour eh bien...Les avantages c'est que les classes sont prêt (rires) du CDI donc les profs...Les élèves peuvent venir plus facilement chercher les dictionnaires les choses comme ça. L'inconvénient, c'est qu'il est loin de la salle des profs donc les profs...Eux...Par contre ont plus de mal à monter...voilà (pause).

La description des locaux disposition des rayonnages

Alors euh...C'est un CDI qui fait à peu près 50 m2...euh...Donc c'est qu'une seule salle avec...Il y a une petite salle...Pour les archives à côté, ici, là où on est en ce moment et...les rayonnages...euh...bein la disposition pour l'instant elle est...Il y a des tables au milieu...des bouquins qui sont en fait, je dirais, contre les murs et les vitres, contre ou en perpendiculaire.

Donc les tables de travail...

Sont au centre

Elles sont assez scolaires

oui oui...scolaires par groupes mais scolaires

Et donc votre situation à vous, stratégique par rapport à votre vision...

Moi je me trouve dans un coin (rires) pour, voilà, peu près l'ensemble des élèves
quoi !

C'est une vision générale

...Vision générale, complète et globale/

2. Règlement

Les heures d'ouvertures

euh...bein...c'est...ouvert...tous les jours...sauf le...mercredi matin et sauf le samedi puisque le lycée n'est pas ouvert le samedi...donc il est ouvert tous les jours et les horaires sont en général 8h-midi, midi et demi-1h...euh...midi et demi-5h...je dis midi et demi parce qu'en fait, entre midi, les élèves mangent... et les cours reprennent à 1h...les élèves mangent entre midi et midi et demi donc ils ont la possibilité de venir éventuellement après manger au CDI.

Alors la période de forte fréquentation...à votre avis est ce qu'il y en a une , par exemple entre midi...

euh...ça commence à venir par rapport à l'année passée...par exemple quelques élèves commencent à venir, ce n'est pas une forte fréquentation, c'est à dire, je peux avoir 6-7 élèves qui viennent (rires) entre midi et 1h régulièrement, ce sont toujours les mêmes d'ailleurs.

Toujours les mêmes

Oui...sinon...euh...forte fréquentation...il n'y a pas de forte fréquentation puisque les élèves n'ont pas d'heures de permanence donc euh...s'ils viennent c'est en demi groupe avec leur prof...ou bien quand ils ont...mais...ou bien quand il y a un prof absent, à ce moment là quelques élèves viennent mais il n'y a pas de forte fréquentation parce qu'il n'y a pas de permanence...pas de trous dans l'emploi du temps.

Le nombre d'abonnements

Alors, on a peu près une trentaine d'abonnements

Donc nombre de livres autorisés à l'emprunt

Un

Un !

Pour une durée d'un mois...

Pour une durée d'un mois !

Ce qui est rare car en général c'est quinze jours...aussi les élèves qu'on a ici...j'ai déjà du mal à les faire revenir au bout d'un mois donc...sauf les BD, les BD ont le droit d'être empruntés mais une semaine...

Donc l'informatisation du prêt

Donc...bein...le prêt est informatisé depuis...maintenant...un an je pense...informatiser donc eh oui... bein ça fonctionne (rires)

Est ce que les élèves peuvent consulter eux mêmes sur ordinateur ?

Non. Il n'y a pas de...il n'y a pas de...

Logiciel

Si, il y a un logiciel mais il n'y a pas d'ordinateur...il n'y a pas de 2^e ordinateur quoi ! je veux dire, il n'y a qu'un ordinateur et c'est moi qui l'utilise...je vais avoir un 2^e ordinateur mais on attend d'être dans le nouveau CDI.

Donc tout passe par vous

Tout passe par moi

Le règlement est-il respecté par les élèves c'est à dire au sujet des retours des livres.

...euh...le retour j'ai beaucoup de difficultés sinon le reste oui,...le reste oui en , par exemple pour qu'ils viennent au CDI...il faut qu'ils restent toute l'heure c'est à dire...euh...quelque fois...euh...dans des lycées on peut...venir, entrer, sortir un petit peu au

grès...là non...j'exige...qu'ils restent...qu'ils viennent au CDI, ils ont une heure sans prof donc ils restent jusqu'à la fin de l'heure, ils ne peuvent pas ressortir...mais sinon...donc ça c'est respecté, sinon le retour...bein...j'ai pas mal de mal avec l'aide de l'administration, on arrive à les faire rentrer.

Et est-ce que vous avez une stratégie au sujet des retours ?

Des retours ? non, je n'ai pas de stratégie (rires) j'essaye (rires) de leur...à chaque fois que je les vois...de leur réclamer mais c'est plus parce qu'ils n'y pensent pas quoi ! ce n'est pas volontaire quoi !...ils ne ramènent pas parce qu'ils n'y pensent pas quoi !... pour eux la lecture ce n'est pas important... donc que...c'est pas...

C'est ça, ils laissent traîner leur livre

ils laissent traîner voilà !

Et ils n'y pensent plus.

3-Le fonds documentaire

Dictionnaires, encyclopédies, tout ce qu'ils peuvent consulter

Tout ce qui est consultable sur place...c'est bon...tous les livres documentaires, les revues, les encyclopédies, les dictionnaires.

Cela ils ne peuvent pas les emprunter

Cela ils ne peuvent pas les emprunter bien sûr...parce que souvent les profs travaillent dessus...ou envoient des élèves faire des recherches...tout ça...donc ils ne peuvent pas partir avec chez eux.

L'offre pour les élèves, ce qui est mis en évidence dans les rayonnages...il y a quelque chose..

Non, il n'y a vraiment rien mis en évidence...disons qu'ils lisent beaucoup plus les romans, et les...BD...pas trop...c'est pas tellement ce qu'ils...de toute façon, c'est dur une BD pour eux, pour un non lecteur, donc ce n'est pas tellement leur tasse de thé...disons que les romans, les romans d'aventure...

C'est ça...c'est vraiment sur ça que vous cibler les choix

Les histoires vraies, dans ce milieu là, ce sont les histoires vraies qui les intéressent...les enfants battus, les enfants maltraités, la drogue...enfin tout ce qui est...autour de la violence...

Et ce qui est mis en retrait, est-ce que vous avez des choses que vous... manuels scolaires par exemple...

Ah ! Les manuels scolaires ne sont pas là.

Ah ! Ils ne sont pas là.

Si, ils sont dans le CDI, mais ils sont plutôt à destination des profs, et non pas...

Ah ! Voilà.

... Ponctuellement, si un élève a besoin d'une recherche aussi, il peut aller chercher dans le manuel scolaire, mais le manuel scolaire reste dans le CDI. Quoi ! Ils pourront occasionnellement aller refaire les recherches dans un manuel scolaire s'ils ne les ont pas trouvés ailleurs.

Ce qui est interdit... Est-ce que vous avez des ouvrages...

Interdit ?

Oui.

A part les manuels scolaires, qu'ils n'ont pas le droit d'emprunter... Non, non... Interdit vraiment... Bien sûr, sinon je ne le mettrais pas, sinon je ne vois pas l'intérêt (rires).

Ce qui manque, ce qui pourrait manquer par rapport à vous, à votre vision...

Plein de choses... Par rapport à mon CDI.

Oui...

Par rapport à mon CDI... Euh... Il me manque au moins mille romans (rires)... Mille livres... Mille fictions... Autant de livres documentaires...

Donc c'est ça, vous trouvez que votre fonds documentaire est pauvre.

Ah oui, de toutes façons... c'est tout le travail qui me reste à faire...

Pour le nouveau CDI, c'est votre objectif...

Oui, oui, on essaiera d'avoir... Je pense qu'on essaiera d'avoir... Comment ça s'appelle... Un budget spécial parce que là, dans cinquante mètres carré, avoir mille livres ça va, mais dans six cent mètres carré... euh... ça va faire vide (rires).

Donc en ce qui concerne le pédagogique, c'est à part quoi ! Donc tout ce qui est manuels scolaires, c'est à part...

C'est à part... C'est dans le CDI, mais ce n'est pas...

Ce n'est pas mélangé avec les romans.

Non, non, non... Il y a, non, non, il y a un meuble de manuels scolaires... Bien sûr...

Est-ce que vous avez du multimédia, logiciels, CD-Rom ?

Dans les tiroirs, pour l'instant, puisque je n'ai pas de lecteur de CD-Rom.

Et vidéo... magnétoscope ?

Euh... On a un petit magnétoscope, mais ce n'est pas moi qui m'en occupe... C'est au niveau de l'administration.

Ah ça, c'est pas votre domaine ?

C'est pas que... Ça c'est fait comme ça...

Ah oui ! On a eut une grande télé, il y a deux ans, deux ou trois ans, je crois... Avant que j'arrive, en tous cas, et... elle a été volée, donc depuis... euh... il y a une petite télé avec un magnétoscope qui est au niveau du secrétariat... Et les profs s'inscrivent... On l'emprunte comme ça pour l'instant. L'année prochaine, ça va changer.

Donc les vidéos, elles ne sont pas ici.

J'ai les vidéos.

Ah, c'est vous qui les avez...

Je n'ai pas le téléviseur, ni le magnétoscope, mais j'ai tout ce qui est vidéo.

Méthode de classement des ouvrages, c'est toujours la méthode Dewey.

Dewey, oui, oui.

Bon... Ils sont enregistrés sur ordinateur...

Enregistrés sur ordinateur... Les revues aussi sont enregistrées sur ordinateur, elles sont classées.

4-Les activités culturelles annexes au CDI.

Les expositions ?

Il y en a très rarement, mais il y en a déjà eu... Oui... Euh... Ensuite... Euh... Ensuite...
Bein...

L'animation ?

L'animation... Bein... Ça c'est ponctuel... C'est... Euh, à la demande des profs... Ou...
Il peut y avoir des choses... Si on entend par animation, oui, je fais tous les concours au
niveau des revues... Les élèves font des recherches dans les revues avec des questions puis...
un petit... un petit prix à la fin.

Et ils aiment bien ça ?

Oui.. En plus ils peuvent gagner une carte de cinéma... Des bons d'achat au Furet...
Des choses comme ça.. Ça les intéresse... Sinon oui, on a prévu de faire un défi lecture avec
un professeur... Sinon en animation, c'est pareil, ça peut être ponctuel, à la demande...
comme ça..

Les relations extérieures ?

Sinon les relations extérieures, oui, il y a des voyages qui sont organisés... Il y a eu un
voyage à Paris, il va y avoir un voyage au Futuroscope, les sorties au musée... Des choses
comme ça.

Et ça aussi les élèves aiment bien.

Et bein oui, hein, ce sont des élèves qui ne sont pas habitués à partir... Donc ils sont
très demandeurs de ces choses là.

Et pour eux, c'est une découverte !

Eh bein oui.

*A la limite, c'est presque plus intéressant de partir avec des enfants... Des élèves qui
découvrent tout, que ceux qui sont blasés.*

Bien sûr, moi, j'ai déjà participé au Futuroscope... Les élèves étaient...

Ebahis.

Pour eux, ces deux jours sans leurs parents, deux jours... loin du domaine familial,
donc des problèmes... Tout ça... Donc c'était super.

5-Projets du CDI.

Agrandissement des locaux.

Il va y avoir un nouveau CDI, en principe, dès la rentrée 1998. Les travaux devraient
commencer, un CDI qui va être construit à l'emplacement du dortoir, il y avait un dortoir
avant, donc sur six cent mètres carré, un grand CDI avec des petites salles, des salles
informatiques, donc on a le projet d'acheter des ordinateurs... des choses comme ça.

Donc ça passe de cent à six cent mètres carré ?

Cinquante mètres carré à six cent mètres carré.

Cinquante mètres carré ?

Mais dans six cent mètres carré, tout est compris, c'est-à-dire il va y avoir une salle
vidéo, il va y avoir une salle... une salle d'archives, il va y avoir des salles de classe, des salles
de classe... Des petites salles... euh... pour le travail. Donc tout est... la salle de CDI elle-
même fera deux cent mètres carré. Elle sera quatre fois plus grande.

6-La politique culturelle du CDI

Conquête d'un certain public, est-ce que vous essayer de conquérir...

Oui, oui... On essaie, on essaie de toutes façons d'avoir le maximum d'élèves qui viennent... Je parlais du niveau zéro quand je suis arrivé, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas d'élèves qui venaient au CDI du tout...

Donc c'était il y a combien d'années ça ?

Il y a trois ans.

Trois ans, zéro, et petit à petit.

Zéro.

C'est-à-dire par la visite du CDI, en début d'année par exemple.

Oui... Ça commence un petit peu à venir, quoi ! Avec le fonds documentaire que j'ai essayé aussi un petit peu d'augmenter... Ça commence à venir... Euh...

Et par l'aide des professeurs aussi.

Oui, Les profs encouragent les élèves à venir, à y aller et eux-mêmes viennent avec leur classe faire un travail au CDI quand ils ont des recherches à faire, ils viennent aussi au CDI avec leurs élèves.

Pour diffuser les informations au sujet du CDI, est-ce que vous faites des affiches ?

Au niveau des élèves ?... Au niveau des élèves... Non... Au niveau des affiches, les élèves ne les lisent pas... Donc, mais comme le CDI est... Au milieu des classes... Ils sont donc obligés... Ils passent devant... A longueur de journée... Quand il est ouvert ils entrent, s'ils ont envie.

Une politique en ce qui concerne le choix des ouvrages.

Le choix des ouvrages, c'est en fonction des élèves... C'est-à-dire que c'est à la demande des élèves... Enfin ! Moi j'ai... j'essaie de J'ai mes idées, mais après ça, je suis ouvert à toute proposition des élèves et des professeurs... Si des... Des... Bouquins que les profs ou les élèves veulent avoir, à ce moment là je...

La politique d'alphabétisation, ça c'est le domaine du prof du français.

Oui, oui. Moi je ne suis là que pour aider... Disons éventuellement... Mais c'est assez le travail du prof... Pas que du prof de français, entre autres le prof de français... Le travail du prof de math, du prof de sciences... Je crois que c'est le travail de tous les profs.

Donc c'est oui pratiquement la base de chaque matière.

Comprendre une consigne, c'est dans toutes les matières... Bein oui... Je veux dire même dans l'atelier, c'est primordial.

Donc sur le monde extérieur, c'est surtout par le biais des voyages.

Non... Puis il y a les stages en entreprises quand même, pas à mon niveau au CDI, mais au niveau des profs... Les élèves font des stages en entreprises... Euh... Des visites d'entreprises... Des visites... De... Salons... Des salons ménagers... Beaucoup de visites de salons ménagers...

C'est toujours en fonction de leurs spécialités ?

Oui.

II-Population du CDI.

1-Cette population constitue-t-elle à elle seule un échantillon représentatif du L.P.

La tranche d'âge ?

15-21, moi je dirais.

15-21, et... ce sont ceux qui ont 15 ans qui lisent le plus ?

Non... Ça n'a rien à voir. Ce sont les filles qui lisent le plus... Euh... Ce sont des CAP donc... Bon c'est pas...

Parce qu'en CAP, on peut avoir 20 ans et être en CAP ?

Ah oui, oui (rires)... Oui, parce qu'en général, les élèves qui arrivent là ont en général... Bon c'est des élèves qui sortent de troisième... Donc qui ont... Une à deux années déjà de retard... Donc ils arrivent ici, on peut dire 16 ans... 16-17 ans... Ils viennent de passer deux ou trois ans, ils arrivent à 20 ans, quoi, facilement... 21 ans, ça peut être un peu exagéré, mais enfin 20 ans.

Leur niveau en lecture quand ils arrivent, quand vous les voyez pour la première fois, est-ce que vous constatez tout de suite des lacunes.

Bein... Ils ont des difficultés de lecture courante... Ils ont du mal, quoi.

Je n'arrive pas à me rendre compte... C'est pour déchiffrer ?

Ils déchiffreront difficilement... Enfin, ça dépend des élèves... Ça ne veut pas dire non plus... Ils ont des difficultés de compréhension de lecture, ça c'est sûr. Je vois bien quand le prof vient ici, qu'il donne un exercice au niveau des dictionnaires, recherche dans les dictionnaires... Quelque chose comme ça... Il faut qu'ils redemandent la consigne au moins dix fois au prof, quoi, même s'ils ont vu que c'est écrit, même si on leur a expliqué, ils redemandent... Bon il faut que... C'est vrai... Dans les activités aussi que je faisais, dans les animations, je fais un... Journal, ça, j'ai oublié de le dire, je fais un journal avec les 3^e techno, qui étaient 4^e techno l'année passée, donc cela fait deux ans que je suis en journal avec eux... Travail de lycée où il y a un peu de tout, une revue de presse... Ce qui se passe dans le lycée aussi... Des jeux... Et... Des bons dossiers, on essaie de développer un peu aussi des dossiers sur le SIDA, travail sur la violence, sur autre chose, pour que cela soit un peu varié...

Ça marche bien ?

Oui, ça va... Bon... Ils ne sont pas enthousiastes, enthousiastes, mais bon, parce que ce n'est pas volontaire. Je travaille avec la prof de français, et une partie de la classe fait théâtre avec elle, une partie de la classe fait journal avec moi. Ils ont choisi quand même. Au début de la 4^e, ils ont choisi ce qu'ils voulaient faire... Disons, deux ans c'est peut-être beaucoup pour cette classe-ci... Je pense...

2-La population des faibles lecteurs est-elle majoritaire ?

La définition ou la frontière entre bons lecteurs et mauvais lecteurs, en ce qui concerne le L.P. ?

En ce qui concerne le L.P. ... Euh... Un bon lecteur... Pour moi... Un bon lecteur de L.P. ... C'est un élève qui ira lire à peu près de tout, sans restriction... C'est-à-dire sans savoir la taille des livres... Sans savoir la... Sans vous demandez la taille des livres, ou bien la grosseur des lettres, ou bien (rires), c'est un élève qui lira, ou bien une histoire un peu plus... Aussi un peu plus compliquée quand même... Un peu plus... Bon par exemple, j'ai des Je

Bouquine, un mauvais lecteur va s'en tenir à la collection Je Bouquine... je ne sais pas si vous connaissez ?

Oui, oui, je connais. Ça fais un peu revue.

Un petit peu... Mais c'est un bouquin qui est en général pour des CM1-CM2-CE2... Et là un mauvais lecteur, va s'en tenir à ça, quoi... Un bon lecteur prendra une autre collection... Il demandera un peu plus.

Est-ce qu'il y a des illettrés dans l'établissement ?

Illettrés, oui, je dois dire des illettrés... Oui...

Ceux qui ne comprennent pas. Vous avez l'impression que c'est la majorité ?

Pas la majorité des élèves... La majorité des élèves qui, entre analphabétisation et illettrisme, la majorité, ce sont des illettrés... Je ne dis pas que c'est la majorité des élèves qui sont dans le lycée... Non, ce n'est pas la majorité quand même.

Et ceux qui viennent au CDI ?

Ceux qui viennent au CDI ... Euh...

Est-ce que vous avez l'impression que ce sont ceux qui n'ont pas trop de difficultés, ceux qui viennent d'eux-mêmes ?

Non, non, non... Parce qu'il a des élèves qui ont une bonne assiduité, mais qu'on ne... qui ont des difficultés, je veux dire, mais qui viendront quand même essayer d'emprunter des livres... Même quelque fois, c'est moi qui suis obligé de descendre le niveau, c'est-à-dire qu'ils ont envie de prendre quelque chose et je leur dis : « Non, tu vas vite te lasser ». Ils auraient envie, mais c'est moi qui leur conseille au contraire, parce que je sais qu'au bout de trois pages, ils vont ramener le livre. Ils ne comprendront pas, ou ils se lasseront.

3-Le faible lecteur en particulier.

Au sujet du faible lecteur, en ce qui concerne son contexte socioculturel ?

Est-ce que c'est lié, vous voulez dire ?

Oui, est-ce que c'est lié ?

Bein, socioculturel... Oui... Oui, je pense quand même...

Est-ce qu'il y a une précarité ?

Ici, dans le lycée ou en général ?

Non, non, non, ici. Vous, ce que vous pouvez constater, est-ce que vous avez l'impression que dans leur famille on ne les aide pas.

Je dirais non, parce que le niveau socioculturel du lycée est à peu près uniforme. Moi, je dirais, donc... Euh... Et dans ce milieu uniforme... Il y a des élèves... Des élèves non lecteurs et des élèves lecteurs... Et des bons lecteurs quand même... Donc...

Donc... ça dépend vraiment de la famille. C'est ça, c'est le rôle de la famille qui est le plus important.

Ah oui, bien sûr, Et puis... Ils ont des antécédents... Je veux dire, il y a tout un passé... Ils sont là parce qu'ils étaient en échec.

Voilà c'est ça... C'est la notion d'échec scolaire en fin de compte qui fait que...

Ce lycée particulièrement en plus.

C'est-à-dire, ils peuvent très bien être d'un niveau qu'on dit favorisé, et se retrouver ici...

Il y a quelques élèves l'année passée qui sont venus là parce qu'ils avaient envie de venir faire une techno, c'est-à-dire que, mais d'après les professeurs... (récréation et interruption de l'entretien).

(Lundi 9/02/98)

On reprend au niveau d'échec scolaire... Est-ce que l'élève a eu dans sa vie un traumatisme par rapport à l'école ?

Ah, ça (rires)... C'est difficile à dire... On ne peut pas savoir si... On suppose qu'il y a eu quelque part une cassure à un moment ou à un autre... S'il y a eu échec scolaire... C'est qu'à un moment, il y a eu une cassure quelque part, soit dans l'enfance, au niveau du familial, soit à l'école en arrivant au CP.

Est-ce que vous avez eu vous-même des cas d'élèves qui venaient vous voir... Ici en lycée professionnel... Au CDI qui venaient vous voir pour un problème particulier...

Non, non... C'est vrai qu'on a... Bon, en tant que documentaliste, c'est le... Comment dire... Enfin (pause)... Un peu plus privilégié, disons qu'on n'est pas le censeur puisque... On ne donne pas de notes, on ne donne pas de... On n'est pas un supérieur enfin ! Par rapport aux professeurs, on est dans une position un peu différente, donc on peut quelque fois être amené à... A entendre des choses qui pourraient les amener à se confier plus facilement (pause)... Qu'à un prof.

Et au niveau de sa personnalité, est-ce que vous pensez qu'il y a un manque de confiance en soi... Des élèves, est-ce qu'ils ont l'air d'avoir...

Un manque de confiance ?

Culpabilité, ils se sentent marginalisés.

Marginalisés ? Oui. C'est-à-dire... Ils ne sont pas bêtes... Ils savent très bien que s'ils sont là, c'est parce que... La plupart savent très bien... Oui de toutes façons... Pour eux c'est quelque chose de, comment dire... C'est acquis, quoi !... C'est-à-dire, c'est... Ils sont comme ça, ou de toutes façons... : « Non, j'ai toujours été viré... ». La plupart ont déjà été virés au moins deux années du collège : « Je suis là parce que je n'ai pas pu aller ailleurs. » Ils ne sont pas bêtes pour ça... Ils savent très bien que s'ils sont là... A part les quelques qui sont là parce qu'ils voulaient faire tel métier, électrotechnique... Sinon les autres sont là parce qu'ils savent très bien qu'on ne veut pas d'eux ailleurs. Je pense qu'ils sont très conscients de ça.

Est-ce que vous croyez que leur vécu, au niveau de la lecture, oriente leurs goûts (pause). C'est parce qu'ils ont vécu telle chose que...

Il est certain que la plupart des élèves, surtout chez les filles, me demandent des histoires. Quand elles veulent lire, elles me demandent : « Qu'est-ce que vous avez en histoires vraies ? ». C'est vrai qu'elles retombent toujours dans les mêmes, elles veulent des livres sur l'inceste, sur les enfants battus, sur la drogue, sur des histoires vraies.

Et les garçons ?

C'est étonnant d'ailleurs, elles ne veulent pas sortir de leur milieu de cette façon... Si elles-mêmes l'ont vécu, elles veulent relire des choses qui sont...

Elles cherchent des réponses peut-être...

Ça je ne sais pas. Je ne suis pas psychologue, donc je ne sais pas.

Pourquoi les garçons sont différents ?

Et bein, les garçons lisent déjà moins... Beaucoup moins... Euh, c'est plutôt des livres justement... Peut-être plus de fiction... Euh... La science-fiction...

Là, c'est carrément l'inverse.

Oui, oui... Ceux qui lisent, essaient de lire des choses... Plutôt de fiction, alors que les filles recherchent plus des histoires vraies (pause).

Dans quel but lisent-ils ?

Dans quel but lisent-ils ? Bein, je vous dis, pour les filles, c'est peut-être de retrouver des histoires... Bon bein... Avec la vie actuelle, sur la violence, sur l'inceste, sur les enfants battus, sur la pédophilie... Toutes ces choses là... Elles aiment lire des histoires vraies... Je ne sais pas, c'est un petit peu du voyeurisme, hein ! C'est comme lire dans Paris Match... Je suppose que c'est ça... De la part des filles, il y a peut-être... Je ne sais pas... C'est peut-être pas ça... Je ne suis pas... Je ne suis pas psychologue...

Peut-être la part du fait divers.

Peut-être la part du fait divers, oui... Je ne sais pas... Et chez les garçons, bein... Non, c'est peut-être un peu la fiction... Ce qu'ils lisent, c'est peut-être plus la fiction, la B.D. ... Des choses comme ça...

Et pour eux, quand ils lisent, est-ce que c'est du temps perdu ?

Lire, est-ce que c'est du temps perdu pour eux ? Oui, la majorité, oui, ils vous disent : « Bein, non, j'ai autre chose à faire, ça ne m'intéresse pas de lire, je perds mon temps ». Oui, pour eux, pour ceux qui ne veulent pas lire, ils avancent cet argument : « Ça ne m'intéresse pas, c'est du temps perdu ».

Et ceux qui aiment lire, ils avancent quels arguments, à votre avis ?

Ils n'avancent pas d'argument, ils aiment lire, c'est tout (pause). Je dirais même quelque fois, comme je disais hier, ils prendront quelque fois des livres qu'ils auraient peut-être du mal à lire... D'ailleurs quelque fois, je les laisse prendre, puis ils reviennent au bout du lendemain, en disant : « C'est trop long ». Ils prendront quelque chose de plus facile à ce moment là (pause).

Et la notion de lecture plaisir, est-ce qu'ils l'ont ?

(Pause)... Pour ceux qui aiment lire ?

Oui.

Lecture plaisir ? Bein, oui... Je pense... Sinon ils ne voudraient pas... Comme on ne les oblige pas à lire... Sauf quelque fois quand un professeur dit : « Vous me faites une fiche de lecture ». Donc là, les élèves sont obligés de revenir et de lire. Sinon, ceux qui viennent volontairement, on ne les oblige pas, je ne vais pas les chercher en leur disant : « Tu dois prendre un livre ». Donc s'ils viennent, c'est qu'ils ont du plaisir, quelque part ils ont un petit plaisir (pause).

3-LE DOCUMENTALISTE.

1-Son histoire.

Rôle du documentaliste, votre rôle ?

(Pause).Mon rôle ?

En lycée professionnel ?

En lycée professionnel... Bein, c'est justement d'essayer de... Parce qu'il y a de plus en plus d'élèves qui... Se tournent vers la lecture, hein !... Qui viennent lire, qui viennent faire... Il n'y a pas que ça... Parce qu'il y a l'aspect, aussi, bon !... C'est ce qui me différencie quand même d'un bibliothécaire, d'être documentaliste, c'est tout l'aspect pédagogique... C'est aussi pour faire des recherches, leur apprendre à chercher dans une encyclopédie, un dictionnaire, à monter un petit exposé ou un petit dossier, c'est aussi notre rôle... Je sais bien qu'en lycée professionnel... On le fait peut-être un petit peu moins... Mais c'est la grande part en collège... Cette part là est importante je veux dire... La part de recherche, d'apprendre à faire une recherche, d'apprendre à chercher, à classer, à monter un dossier, un exposé ou quelque chose, bon... C'est aussi un petit peu notre rôle... C'est le rôle pédagogique qui nous différencie des bibliothécaires quand même !

Et comment en êtes-vous venu à la documentation ? Votre cursus professionnel ?

Alors mon cursus professionnel (pause)... Et bein, j'étais instit... J'ai passé l'Ecole Normale il y a 20 ans, et j'ai été instit pendant 20 ans... 18 ans à peu près, je ne sais plus exactement... Et puis j'ai été en école maternelle pendant assez longtemps, 18 ans à peu près... Et j'ai eu envie de changer. J'ai trouvé que j'avais fait mon compte en école maternelle... Donc j'avais envie de passer à autre chose, donc j'ai repris mes études, donc j'ai passé une licence de sciences de l'éducation, tout en travaillant... Et puis après sur la lancée, j'ai passé mon CAPES, que j'ai réussi voilà... Je suis devenu documentaliste.

Comment êtes-vous devenu documentaliste en lycée professionnel ?

En lycée professionnel ?... Là, c'est le hasard... Parce que j'ai passé un CAPES interne, donc j'étais fonctionnaire déjà, j'ai fait une année de stage dans un collège à Carvin, et au bout de cette année de stage, j'ai été nommé, comme j'avais un certain nombre de points, j'ai été nommé sur Lille... Donc dans ce lycée professionnel, où il y avait un poste de libre. Donc ça a été le hasard (pause).

A ce moment là, lorsque vous êtes venu pour la première fois en lycée professionnel, est-ce que vous aviez des a priori sur les élèves, sur leur façon de lire ?

Des a priori, non, des appréhensions, oui (rires). Puisque je n'avais jamais enseigné, puisque je n'avais jamais été en lycée professionnel, donc je ne connaissais absolument pas ce monde là... Et puis l'âge des élèves, je n'avais jamais été confronté à l'âge de ces élèves, puisque j'étais en maternelle avant... Après j'ai été une année en collège, de la 6^e à la 3^e, mais là en L.P., jamais. Donc des a priori, non... Les a priori que tout le monde peut avoir...

Sur le faible lecteur, le fait que ce soit des élèves en difficulté.

En plus ce lycée a pas mal d'a priori, c'est-à-dire qu'à l'extérieur... Je ne sais pas si vous avez parlé de ce lycée à des gens... Non ?... Bein, essayez d'en parler, vous verrez... Les gens qui connaissent ce quartier vont vous dire : « Oui, c'est un quartier avec violence, défavorisé, et il se passe des tas de choses dans ce lycée », alors que ce n'est pas vrai. Il part déjà avec des mauvais a priori, bon !

Et vous les avez vite surmontés !

De toutes façons, ce n'est pas difficile, hein ! Le jour où je suis arrivé, j'ai bien vu que ce n'était pas... Enfin !

Et qu'est-ce qui vous a plu dans ces élèves ?

Moi, ce qui m'a plu dans ce lycée professionnel, c'est ce que vous disiez hier au sujet de l'ambiance... Les profs, il y a une grande solidarité... Je pense qu'il y a une grande

solidarité entre les profs... Une bonne ambiance quoi ! L'administration en général marche main dans la main avec les profs, donc ce qui fait que le lycée ne tourne pas à la violence, comme dans d'autres lycées, quoi ! On tue dans l'œuf dès qu'il y a un problème, on essaie de le résoudre... Enfin ! L'administration essaie vite de le résoudre. Donc, ce qui m'a plu, c'est ça, la bonne ambiance qu'il y a dans ce lycée... Les élèves ne sont pas plus violent, même moins que dans certains autres lycées. J'aime bien, quoi.

2-Ses observations sur le faible lecteur.

Le comportement des élèves au sein du CDI, comment se comportent-ils généralement ?

Quand ils viennent et qu'ils restent une heure ?... Bein, ils se comportent bien... Vu que ce n'est pas obligatoire de venir au CDI... C'est l'avantage du documentaliste, c'est que les élèves qui viennent ne sont pas obligés de venir, donc on n'est pas obligé d'accepter n'importe quel comportement... C'est pas comme avec un prof, un élève est obligé d'être en classe, donc le prof est obligé de le supporter... Nous, on n'est pas obligé de les supporter, donc s'ils nous cassent les pieds, on les vire, c'est tout ! Je veux dire, ils vont voir ailleurs, encore plus en lycée professionnel qu'en collège... En collège, on l'envoie en permanence, il fait le bazar, il s'en va... En lycée professionnel, c'est pareil, c'est tout... Il n'a pas envie d'être là, il n'a aucune raison de se forcer, hein ! Il embête le monde, les autres qui travaillent et qui lisent, et bien il s'en va et il sort.

Son niveau de langage. Là, est-ce que vous avez noté des particularités dans la manière dont ils s'adressent à vous. Est-ce qu'ils sont polis ?

Aussi polis qu'avec un professeur... C'est-à-dire que c'est le problème de cette génération, il faut leur réapprendre le civisme, la politesse.

Ils ont tendance à déraper.

Je pense qu'ils ont vite tendance à déraper si on ne mettait pas... Bien sûr. En fait, je crois que c'est le problème de l'enseignement général. On met des barrières qu'ils n'ont plus eu chez eux... Chez eux, ils n'ont plus de barrières, on ne leur interdit plus rien... C'est-à-dire, quand ils sont en école maternelle, en primaire, en lycée ou en collège, là, ils ont des barrières... Et c'est nous qui remettons les barrières, donc c'est nous qui reprenons le rôle des parents.

Et la manière dont ils choisissent les livres.

Soit ils me demandent... Ce que je disais tout à l'heure... Soit ils viennent sur un thème précis... Soit ils choisissent en fonction de l'épaisseur du bouquin, c'est trop épais, il n'y a pas d'images, les critères c'est ça, soit ça, soit le thème, ils cherchent un livre sur la science-fiction, un livre d'aventure, un livre d'amour.

Est-ce qu'ils se disent, c'est écrit trop petit ?

Oui, petit, bien sûr... C'est le problème de l'échec scolaire... Je crois que depuis qu'ils sont à l'école primaire, on leur dit : « C'est un livre trop dur ». Ils savent qu'ils sont en échec scolaire... Certains ne vont pas faire l'effort de dire : « Je vais quand même essayer de lire, et puis on verra bien ». Je pense.

Au sujet du nombre de prêts par jour ?

Par jour, je ne sais pas, par mois je dirais une quarantaine de prêts.

Est-ce que vous trouvez que c'est assez.

C'est jamais assez, hein ! Plus on lira, et plus...

Est-ce que vous sentez une évolution ?

Une évolution, depuis que je suis là, oui. En trois ans, statistiquement, je peux voir que... La première année, j'ai du avoir deux cent prêts dans l'année, et je dois être à six cents maintenant, il y a quand même une évolution (pause). Non, six cent, j'exagère, quatre cent, ça a doublé disons.

3-La demande du faible lecteur.

La demande des élèves correspond-elle à des stéréotypes, est-ce qu'ils vous surprennent parfois ? Est-ce que ça sort du cadre habituel ?

Non, non, c'est toujours... Que ce soit les nouveaux élèves qui arrivent... Ah, si, excusez-moi, ce qui m'a surpris, depuis quelques temps, on me demande des poésies, des poésies... J'ai été surpris, parce que je n'avais pas de poésies avant, donc j'ai du en acheté... Et c'est souvent par des élèves qui sont en difficulté de lecture, des élèves en général du CAP hygiène des locaux, donc des élèves d'un niveau scolaire très faible... Eh bien, ils me demandent des poésies... Et des garçons... et des filles... Mais ça concerne quelques garçons qui me demandent des poésies... Et c'est assez étonnant (pause). Ah oui, ça m'étonne.

Et ça vient d'où ?

Ah, ça je ne sais pas. Je ne leur ai pas demandé, c'est vrai que je ne leur ai pas demandé... Mais je fais un petit effort maintenant quand j'achète, j'essaie toujours de trouver un ou deux bouquins de poésie.

Abordables pour eux. C'est du Baudelaire ?

Du Baudelaire, qu'est-ce qu'il y a encore... Il y a du Prévert, quelque chose comme ça (pause).

Est-ce que vous pensez que les parents influencent leurs enfants dans la lecture ?

Là non, là je pense que les parents, c'est pas un milieu où les parents, enfin ! Je ne veux pas non plus généraliser... Je pense que dans la grande majorité des cas, je ne pense pas que les parents s'impliquent.

4-Les stratégies d'incitation à la lecture.

Le rôle du CDI en tant que lieu de parole. Est-ce que c'est une incitation à la lecture ? Est-ce qu'ils viennent ici pour parler.

Quand ils viennent ?

Parler, je pense, parler de la lecture.

Non, non, non... Ils ont des objectifs très précis. Ils viennent, ils prennent un livre et ils viennent emprunter simplement, ils viennent emprunter simplement, ils viennent chercher dans les livres documentaires, ou les choses comme ça... C'est vrai que quand ils viennent aussi, comme on ne peut pas emprunter les livres documentaires, quelques uns viennent surtout pour regarder... quelque chose qui les fascine, c'est le Guinness des Records, et puis le Livre de Invention. C'est ce qui marche très très bien. Je suis obligé de renouveler tous les ans... C'est pareil, c'est un peu comme pour les histoires vraies, c'est le voyeurisme, le sensationnel, voir le plus gros homme, la plus grosse femme, enfin le style quoi.

Est-ce que l'exposition des livres est une incitation à la lecture ?

J'essaie de faire attention, quand j'achète de nouveaux livres, je les mets en valeur avec mes faibles moyens, puisque je n'ai pas de panneau d'exposition, de choses comme ça... Donc sur les tables, j'expose tous les nouveaux livres par thème, etc. Je fais un petit effort à ce niveau là.

La lecture par le biais du travail scolaire, c'est uniquement les professeurs.

On leur demande de faire des fiches de lecture, la plupart du temps, oui... Ou pareil pour en revenir au livre documentaire, on va faire des recherches... Ils vont monter un petit dossier sur un homme politique, sur un pays, sur une ville... Bon à ce moment là, ils viennent faire de la lecture, c'est pour la recherche.

Ils savent eux-mêmes aller chercher le bon livre.

Non, il faut que je les aide. C'est ça aussi le travail un petit peu du documentaliste, donc dans l'encyclopédie, leur apprendre à aller vite à l'information, même par ordre alphabétique, ils ont du mal à maîtriser, pour certains.

Est-ce que vous sentez une évolution, de la 4^e au bac pro ? Ils se débrouillent tout seul ?

Les bacs pro, je les vois beaucoup moins. Ce que je vois le plus au CDI, ce sont les 4^e techno, parce qu'ils travaillent avec leur professeur, mais après ils y vont un petit peu moins. Les CAP viennent beaucoup, j'ai beaucoup d'emprunts CAP et les BEP, un petit peu les filles... Les bacs pro, je ne les vois plus.

Vous ne savez pas après ce qu'ils deviennent au niveau lecture ?

Au niveau lecture, non. C'est très rare qu'ils viennent, ou alors c'est ponctuel (pause). Je suis là depuis trois ans, les élèves qui sont en bac pro n'ont pas eu cette culture de CDI. Ils étaient là peut-être en 4^e et 3^e techno, mais le CDI n'était pas vraiment ouvert aux élèves, ce qui fait qu'ils n'ont pas eu l'habitude de venir. Il faudra revenir dans deux ou trois ans pour voir. Les élèves qui seront en bac pro dans deux ans, s'ils continuent à venir régulièrement, je vous dirai ça dans deux ou trois ans... mais c'est vrai que les bacs pro actuellement, c'est très rare qu'ils viennent. C'est vrai qu'ils ont en général 20-21 ans et les livres qui sont là ne sont peut-être pas adaptés à eux, parce que j'ai une majorité d'élèves qui sont plus jeunes, donc j'essaie de trouver des livres qui soient du niveau collège. Le problème est de trouver des livres qui soient du niveau bac pro, mais quand même assez faciles à lire... C'est difficile.

S'ils ne viennent pas faire la demande, vous ne savez pas ce qu'ils veulent.

Voilà !

5-Les représentations du documentaliste et ses modifications.

En quoi votre passé vous a servi dans votre métier ? D'être instituteur, qu'est-ce que cela vous a apporté ?

(Pause). Qu'est-ce que cela m'a apporté ? Je dirais, c'est surtout mon passé d'instituteur en maternelle qui m'a apporté, d'abord une façon de travailler, de travailler en groupe, de travailler en atelier, donc avec des activités différentes... Ça m'a beaucoup apporté... Bon, sinon, qu'est-ce que ça m'a apporté ? (Pause). C'est vrai qu'en maternelle quelque fois... Je leur dis bon ! (Rires)... Leur niveau mental est proche... Il ont des réactions d'enfants de maternelle... On a l'impression qu'il y a eu un trou, qu'il y a eu quelque chose qui s'est passé, une cassure, qu'ils sont restés, qu'ils n'ont pas évolués, quoi !... Mais, bon, c'est pas méchamment... Oui, ce que m'a apporté le métier d'insti, oui, c'est ça, savoir

organiser, ça sert quand on a été instit... Quand on n'a jamais été instit et qu'on débarque dans un lycée comme ça...

Dans quelle mesure votre vision de l'élève s'est modifiée au bout de ces trois ans ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui s'est modifié en vous par rapport à eux ? Est-ce que vous avez senti une maturité ?

Oui, disons que je cible peut-être mieux les élèves que par rapport à il y a trois ans... Il y a trois ans, je ne savais pas quelles étaient leurs attentes en lecture, leur niveau de lecture, etc. Je ne savais pas trop, quoi ! Maintenant, à ce niveau là, peut-être que j'arrive plus à cibler leur niveau.

Maintenant que vous les connaissez, est-ce que les discours des gens extérieurs au lycée professionnel vous choquent ?

Ah, oui, c'est sûr... Enfin, ça ne me choque pas, mais je peux mieux changer le tir... Les gens ont une opinion très négative du lycée professionnel et du lycée Jean Monnet, en particulier (pause) un peu négative, mais à côté de ça c'est vrai que je peux dire aussi... Comment dire... Oui, je peux changer le tir... Mais en même temps, il y a des choses qui sont vraies, donc c'est vrai que je peux apporter de l'eau au moulin... Ce sont peut-être des choses qu'il faudrait changer dans le collège, des choses comme ça quoi.

Vos prévisions pour l'avenir, vos efforts en direction du faible lecteur, est-ce que vous avez l'impression qu'ils portent leurs fruits ? Est-ce que vous avez l'impression que cette génération depuis trois ans...

Je ne sais pas si j'apporte grand chose, si je les fais progresser, non, je ne sais pas du tout. Disons que ce qui est fait n'est plus à faire, disons que le goût de venir chercher un livre, de lire une revue, je pense qu'ils le garderont. S'ils ont pris le goût de venir, sauf quand les profs leur disent : « Tu vas chercher un livre », sinon pour les élèves qui viennent, qui ont envie, qui ont pris le goût de venir, je pense qu'ils vont le garder. Je pense qu'ils vont garder ce goût là.

Vous êtes optimiste pour eux au niveau lecture.

Au niveau lecture ? (Pause). Disons que je crois que les élèves qui ne veulent pas ne viendront pas... Ils ne viendront plus... Par contre, les autres, oui, je suis optimiste pour eux, c'est-à-dire qu'ils continueront, je pense.

LP JEAN MONNET

Interview du prof de français M^{me} Riffart
Mardi 10/02/98

1-Le faible lecteur

La tranche d'âge

Ce sont des élèves de ...3^e T...Ils ont quel âge ? 15 ans...BEP 15-16-17 hein !...donc, niveau d'étude, donc là je vous donne les classes? Une 3^e technologique et une première année de BEP....Leur niveau en lecture...ouf !

Est-ce que vous pensez qu'il y a des analphabètes ou des illettrés dans vos élèves, c'est-à-dire analphabète, vraiment qui ne savent pas lire du tout.

Non, illettrés.

Illettrés, qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

Oui, illettrés.

Leur contexte socioculturel. Est-ce que vous avez une notion de leur milieu familial ?

Alors bon de toutes façons, les parents sont à 80% au chômage...depuis très longtemps. Donc, on a des élèves qui ont perdu tout repère...des familles qui travaillent(pause)...Par exemple, un élève qui arrive à 8h20 le matin, dépenaillé, je lui dis : « Tu es en retard de 20mn, dis donc ! » Il me répond : « Moi madame, je suis déjà venu, c'est déjà bien ». Voilà la réponse que j'ai. Et c'est vrai que de toute façon, personne ne s'est levé, donc à la limite, il s'est réveillé, et puis il est venu à l'école. Mais personne ne lui a donné un petit déjeuner, personne ne lui a dit de passer à la salle de bain, d'avoir une présentation correcte. Donc en fait, on va retrouver ça...ça entraîne l'échec scolaire...hein ! d'accord, le manque de repère...Sa relation avec l'école a-t-elle été un...Je trouve que les élèves qu'on récupère en lycée professionnel ici...Ils arrivent avec un gros traumatisme et progressivement ils se desangoissent quand même. Ça, c'est important de le savoir...et surtout, dans les 3^e techno, on a...ce cycle dure 2 ans, 4^e T et 3^e T et on arrive à remettre des élèves en situation de confiance vis à vis de l'école...Attention, ce ne seront pas des élèves brillants, mais déjà l'école n'est plus pour eux...comment dire...

synonyme

bein ! de rebus...Ils ne seront pas au fond de la classe, ils sont en petits groupes, donc, on va les prendre en charge affectivement, d'accord ?

Donc, ça rejoint aussi la personnalité

Donc, manque de confiance en soi, c'est sûr...C'est très flagrant chez nos élèves en lycée professionnel, vous savez comment ?...Les élèves nous demandent toujours d'oraliser ce qu'ils sont en train de faire, lorsque vous travailler à l'écrit...eh ! bein, ils ont parfaitement compris la consigne, à l'écrit, par contre, ils vont demander au professeur d'oraliser la

consigne...à partir du moment où on oralise, ça y est ! Ils peuvent commencer à travailler...Ça, c'est très spécifique du manque de confiance. Ils ont besoin de la parole relais du professeur oral, alors qu'ils avaient parfaitement compris la consigne (pause).

Et culpabilité, marginalité

Culpabilité (pause)

C'est-à-dire complexé

Non, il n'y a pas de complexe. Ce ne sont pas des gamins complexés...marginalité...oui, je pense que de toute façon...

Ils ont conscience de leur niveau.

Oui, oui, un peu...Ils ont conscience de leur niveau...Les goûts et les aspirations en lecture...Ils ne lisent...non, moi je ne suis pas d'accord pour dire qu'ils ne lisent pas. Ils ne lisent pas ce que nous nous...Attention ! on voudrait et ce que nous, on a lu...On a toujours un peu tendance en tant que prof à réitérer nos schémas d'éducation, comment nous, on a appris. Nos élèves ne fonctionnent pas comme ça, ils fonctionnent autrement, ils sont...à la limite, moi je dirais que c'est presque normal...le temps évolue...Si vous leur faites lire des notices d'emploi, un caméscope, des magnétoscopes, de tout ce qu'on veut, ils savent lire les élèves (pause)...Et je dirais même qu'ils ont une parfaite compréhension, et face à un objet comme un magnéscope, dans un lycée, quand ils ont lu la notice d'emploi, ils sont beaucoup plus à même de faire fonctionner que moi...Qu'on ne vienne pas me dire que les élèves ne lisent pas, hein !...Donc des choses comme ça, ils arrivent très bien à lire...La presse, les articles de sport de presse, ils vont le lire...en fait, ils ne lisent pas ce qui ne donne pas d'effort à lire...Ils lisent ce qui les intéresse d'abord. Il n'y a pas le but de la lecture, il n'y a pas l'effort, il n'y a pas le sens de l'effort...Ils ne vont pas lire autre chose, autre chose que ce qui est revue...Moi je trouve que les CDI, en lycée professionnel, devraient être comblés de revues...Je ne pense pas qu'il faudrait mettre beaucoup d'ouvrages littéraires. Il en faut, pour les habituer aux livres qu'ils n'ont pas chez eux...Et je crois que ça, il faut quand même limiter. Il faut un centre de documentation qui soit très journaux, hebdomadaires etc...

Dans quel but lit-il ? Dans un but informatif ?

Oui, complètement, complètement...Pas le plaisir du tout, c'est vraiment informatif (pause)...Son niveau de langage ?...Moi, je pense que les élèves arrivent à s'exprimer normalement...Ils sont au niveau du langage familier mais ils ont encore notre langage, ils sont en train de déconnecter, c'est sûr...les rails s'écartent de plus en plus, les élèves commencent à avoir un propre langage que, nous, on arrive plus facilement à décoder...Mais, ils comprennent encore un peu notre langage pour l'instant...Je dirais que, eux, nous comprennent encore tandis que nous, on est en train de ne plus les comprendre quelque part.

C'est ce qu'on appelle le langage des cités ?

Je pense qu'il y a un langage, un langage des cités...C'est le langage de la rue...Vous savez, moi je crois que ça c'est déplacé...Avant, il y avait le langage de l'usine, de la mine...Il y avait le langage des ouvriers en fait, le langage du travail. Maintenant, il n'y a plus ce langage du travail, et l'homme n'est plus à l'usine, à la mine...La femme reste au foyer, parmi nos élèves hein ! La femme reste toujours au foyer, elle garde sa place au foyer...Mais par contre l'homme n'est plus à l'usine mais l'homme est dans la rue. En fait, c'est là où se situe le langage maintenant, au niveau de la rue...Avant, on avait un langage qui était un langage de

travail, maintenant on a un langage de rue, des cités, de rencontres...Je ne sais pas moi...de cave...

2-Relation avec le CDI

Les heures de fréquentation avec les élèves ?...Ecoutez, moi, j'y vais le plus possible par semaine...Pourquoi je vais au CDI ? parce que je pense que je ne peux plus fonctionner dans une classe où il n'y a pas un atlas, un dictionnaire, une revue etc...C'est à dire qu'à chaque minute de ma formation, j'ai besoin d'un outil informatif quoi !...où j'envoie l'élève y chercher l'information. Je ne peux plus, moi seul, parce que j'ai 25 élèves différents, apporter une information commune...Je dirai qu'en lycée professionnel, le CDI n'est pas assez développé à ce niveau là...Non seulement il n'est pas assez développé mais il n'y a pas assez de personnel...Un documentaliste pour je ne sais pas combien...800 ou 1000, c'est pas possible. Il faut arrêter de gérer ça comme cela en lycée professionnel. Il faut au moins 2 documentalistes...Ici, par exemple, il faudrait au moins 2 documentalistes à temps plein (pause)... ou alors, on multiplie les profs et on est à deux par classe... Je pense que ce n'est pas ça, je pense qu'il faut avoir un documentaliste et un prof, et travailler en relation complète. Le CDI, ce n'est plus le centre de documentation et d'information, je trouve que le CDI doit devenir un CDIF, un centre de documentation et d'information et de formation. On devrait y ajouter un nouveau,... Vous voyez ?

Qualificatif (rires). L'organisation du travail.

En demi groupes, parce que de toutes façons à 10-12-14 c'est le maximum.

Et votre travail est celui du documentaliste. Il y a une complémentarité...

Oui, de toutes façons, là on travaille avec les 3^e techno. Moi, je travaille à un projet, j'avais commencé un travail de journal il y a quatre ans. Il s'est avéré qu'à un moment donné j'ai du lâché ce journal. C'était une activité de français de classe. Je ne pouvais plus le faire en classe, parce que j'avais mis en place un projet d'atelier théâtre... Donc le documentaliste a pris le relais au niveau de l'écriture... Et moi, je ne m'occupe plus du journal, mais il y a toujours le travail d'écriture qui est fait avec le documentaliste et qui en fait revient en français au niveau de l'information, de la notation, etc... J'avais fait un travail d'écriture d'horoscope, je l'ai mis en place en classe. Le documentaliste le réutilise pour le journal. Je travaillais sur les titres de presse, le documentaliste réutilise ça en classe. Il y a un relais... Je dirais que les notions de base mise en place en français sont prises en relais par le documentaliste, utilisées et appliquées à un exercice bien précis : la fabrication d'un journal scolaire. C'est le meilleur exemple que je peux donner.

3 - La politique d'incitation à la lecture.

Existe-t-il un apprentissage de la lecture par l'alphabétisation ?

Ecoutez les mots *apprentissage*, tout ça, ça commence un peu à m'agacer... Moi, à partir du moment où un élève lit... Non, bien sûr, il ne faudrait quand même pas qu'il se ramène avec la presse du Front National, non, c'est tout ce qui reste dans le cadre de l'enseignement publique, laïc, etc... Bon, à partir de là, j'admets qu'un élève lise tout (pause). Moi, tout est acte de lecture (pause). Pour moi, c'est ce qu'il y a de plus important... On détermine un temps de lecture, une heure, il lit aussi bien son personnage préféré, son héros,

un article, une pub de presse, ça m'est égal, du moment qu'il est en train de lire, qu'il est en situation de lecture, c'est le plus important pour moi.

La manipulation des livres. Comment les élèves s'y prennent...

Ça, de toutes façons, ils ont énormément de... Manipulations dans un sens tout à fait pratique ?

Oui, pratique. Vous les sentez maladroits, ils ont peur ?

Non, ils n'ont pas peur du livre (pause)... Ils n'ont pas peur du livre, je dirais même que c'est un objet qu'ils s'approprient facilement. Par contre, ils n'ont pas la notion de respect que j'avais du livre. Moi, le livre, c'est un objet à part entière, c'est quelque chose que je respecte autant que ma mobilette... Enfin ! Je n'ai pas de mobilette, mais c'est ce que je leur dis... Et eux non... Ça c'est un langage qui leur est très lointain... Ceci dit, de très beaux livres, vous savez... Moi, je trouve que La Pléiade ce sont de beaux livres, moi je vais avoir des livres de La Pléiade chez moi, mais les élèves c'est pas la peine, c'est pas de beaux livres pour eux, et je les comprends. Moi, le beau livre, c'est le papier fin, c'est la reliure cuir, mais nos élèves, par contre, de beaux livres c'est le papier glacé avec de belles images, des textes très concis, etc. Ils adorent ! (Pause). Par contre, si vous leur donnez des Livres de Poche, la collection Livres de Poche etc, ils n'aiment pas, ça c'est pas la peine (pause).

C'est un peu des réflexes de jeunes enfants qui aiment bien les livres d'images.

Oui, peut-être... Manque de maturité des élèves.

4 - Le prof de français.

Votre cursus professionnel.

Ah ! (Rire)... Ah, moi, j'ai un cursus professionnel qui est un peu bizarre. En fait, j'avais commencé des études de philosophie à Paris, ensuite je suis revenu sur Lille où j'ai changé d'orientation, et j'ai fait la fac d'Histoire. J'ai donc obtenu une Licence d'Histoire, et j'ai travaillé une Maîtrise d'Histoire... Et puis ensuite, je suis parti en Amérique du Sud, et j'ai terminé mes études. J'ai passé les concours. Je suis parti en Amérique du Sud, j'ai voyagé beaucoup avant de rentrer à l'Education Nationale. Je suis revenu en France et j'ai demandé un poste. J'étais Maître Auxiliaire, et ça ne m'intéressait pas trop. Je suis devenue surveillante. Et puis à un moment donné, je me suis dit : « Il faudrait quand même que je fasse quelque chose ». Donc j'ai passé les concours qui étaient des concours ouverts, ceux des lycées professionnels, les P.L.P., Professeurs de Lycée Professionnel... Et puis je l'ai eu.

Vous êtes dans un lycée professionnel.

Je suis dans un lycée professionnel, mais bon, ceci dit, ça fait très longtemps que je pourrais... Vous savez, il y a des listes d'aptitudes, je pourrais partir en collège, je pourrais travailler... Non, moi, j'aime bien travailler en lycée professionnel pour l'instant. Ça fait 25 ans que j'y suis, je ne suis pas usée, je ne me sens pas usée encore, peut-être que je vais être usée, mais je pense que j'ai encore plein de choses à faire, il y a actuellement plein de choses à faire en lycée professionnel.

Vous vous sentez utile ici.

Oui, utile. Oui, je pense qu'on est toujours utile auprès de jeunes. Je crois qu'à partir du moment où on ne se sent plus utile auprès de jeunes, il faut faire autre chose, c'est sûr.

Votre représentation du faible lecteur avant de travailler en L.P., c'est-à-dire quand vous êtes arrivée ici, est-ce que vous aviez des a priori, ou des stéréotypes.

Oui, j'avais des stéréotypes par rapport à mon éducation, c'est sûr, et je demandais à mes élèves de lire et de faire ce que moi j'ai fait, mais mes élèves n'ont pas mon vécu, n'ont pas mes références culturelles... Mais ça, on change (rires).

Voilà, c'est ça la notion de bonne et mauvaise lecture, vous l'aviez au départ, et ensuite...

Ça évolue... La notion d'interdit... Je n'interdis plus.

En quoi votre passé vous a-t-il servi dans votre métier ? Vous avez fait plein de choses, vous avez voyagé...

Moi, vous savez, je pense qu'il n'y a pas de secret dans la vie... Plus on rencontre de différences, plus on l'admet, voilà. (Pause). Je dirais que je résumerais comme ça la chose.

Dans quelle mesure votre vision du faible lecteur s'est elle modifiée ? Les liens affectifs, est-ce que vous avez changé à leur contact ?

Bein, oui, j'ai changé parce que de toutes façons, mes élèves m'apportent... Moi, je vais prendre un exemple récent : le festival de Lille. Je voyais des élèves qui me parlaient de Hip Hop, moi je ne connaissais pas du tout, ils lisaient des choses sur le Hip Hop. J'ai 49 ans, j'avais bien vu quelques petits trucs, mais je ne connaissais pas. Et en fait, ils m'ont fait lire, et puis ils m'ont dit : « A Roubaix, il y a un super groupe de Hip Hop ». J'ai lu comme ça un peu la chorégraphie et puis je suis allée voir, dans le cadre du festival de Lille, un spectacle de Hip Hop... J'ai même bien aimé. Là, je trouve que les élèves m'ont apporté leur lecture à eux... Ils m'ont apporté quand même !

Au sujet de vos prévisions pour l'avenir. Est-ce que vous trouvez que vos efforts portent leurs fruits ?

Ça, je ne sais pas.

Votre conclusion...

Vous savez, moi, je dis toujours qu'en fait s'il y en a un qui arrive convenablement à maturité, c'est bien... Dans nos lycées professionnels, je dirais qu'on a pas les résultats de prépa de grands lycées, on a pas 99,99 % de réussite... Mais si on en a quelques uns, je trouve que c'est déjà important, et si les autres on ne les a pas laissé volontairement sur le bord du chemin, qu'on a essayé de les intégrer, et qu'on a respecté leur lenteur d'intégration, et qu'on a quand même semé quelque chose... De toutes façon, moi, ce que j'essaie de faire au maximum, c'est de semer le doute dans la tête de mes élèves, le doute intellectuel, et je crois que si j'ai des élèves qui commencent à douter, lorsque je les quitte, lorsque je ne les ai plus, je pense que j'ai gagné quelque part quelque chose.

Le doute, c'est se poser des questions.

Se poser des questions, se remettre en question sur la vie, sur ce qu'on fait... Semer le doute, oui... Ne pas être arrêté, être un être en mouvement. Or nos élèves, quand ils nous arrivent, ils nous disent : « De toutes façons, Madame, je suis nul, je suis mauvais, j'arrive de 4^e, j'étais au fond de la classe et je ne suis rien, je suis rien ». C'est nul et rien. Moi, je crois qu'à partir du moment où pendant 2 ans, si je prends les 4^e et les 3^e, si en fin de 3^e j'ai des élèves qui me disent : « Je ne sais pas quel BEP je vais faire, il y a tel BEP qui m'intéresse », c'est là où je mesure mes résultats, ça je trouve quand même que c'est déjà important.

LP J. B. DE LA SALLE

Interview du documentaliste M^{me} Blaise
Lundi 16/02/98

I-Le CDI.

1 - Organisation de l'espace.

Inauguration du CDI.

Préexistant à mon arrivée en 1993.

Situation géographique du CDI.

Dans l'établissement ? Il est bien situé puisqu'il est au rez-de-chaussée, dans un lieu de passage, entre la cantine et l'administration. Inconvénient ? (Pause). Il aurait été agréable d'avoir une petite pièce attenante pour un groupe de travail.

Description des locaux.

Quand je suis arrivée, le CDI était très petit, donc je l'ai fait agrandir, de façon à ce que les étagères soient plus accessibles aux élèves. Certains documents étaient sous clé dans des armoires vitrées. Ils sont maintenant en libre-service... Il y a le coin travail des élèves et un coin réservé aux professeurs qui viennent généralement faire leurs photocopies, puisqu'ils ont la photocopieuse à disposition près d'eux.

Situation géographique du documentaliste.

Eh bien, au centre, de façon à avoir l'œil partout et à surveiller les entrées et sorties.

2 - Règlement.

Heures d'ouverture.

Elles sont affichées, variables d'une année à l'autre. Nous essayons d'adapter l'horaire, en fonction des modules, en fonction des professeurs. Par exemple, certains professeurs ont le CDI ouvert au moment de leur module.

Périodes de forte fréquentation.

(Pause). C'est difficile à dire... A la récréation, il y a toujours plus de monde ici, alors que certains CDI ferment. Ici, cela n'a pas été le choix... Fréquentation lors des réservations avec professeur, ou alors en période d'exposé.

Nombre d'abonnements.

A peu près 50 abonnements.

Nombre de livres autorisés à l'emprunt et durée de l'emprunt.

Le règlement, toujours en principe, car je ne veux rien faire de trop fixe. Il y a un règlement, mais nous l'adaptions en fonction des besoins. En principe, 3 semaines pour les

romans et quelques jours pour les revues, et la même chose en fonction des besoins des élèves. Pour les exposés, la durée de l'emprunt est fonction du jour de l'exposé.

Informatisation du prêt.

Non, il n'est pas fait.

Et consultation autonome des ouvrages sur ordinateur.

Oui, bien sûr... On ne peut pas faire l'informatisation du prêt, parce que les anciens livres ne sont pas sur ordinateur, et je n'ai pas le temps d'enregistrer les anciens. J'enregistre les nouveaux, mais pas les anciens.

Le règlement est-il respecté par les élèves ?

Il y a trois règles d'affichées, machouiller les chewing-gums ils ne la respectent pas, je ne supporte pas qu'ils machouillent tout en travaillant. On est obligé parfois de leur demander de se taire.

Non retour des livres et stratégie de rappel.

Ça arrive... Nous essayons de faire dans un premier temps des rappels oraux, soit directement à ces élèves qui viennent au CDI, soit par l'intermédiaire de leurs camarades de classe, s'il n'y a pas de réaction, on envoie un rappel transmis par le prof titulaire.

3 - Le fonds documentaire.

L'offre disponible à tous.

Oui, tout ce qui est ici est en libre-service. Ils n'ont pas à demander l'autorisation de demander.

L'offre pour les élèves : ce qui est mis en évidence.

La presse est mise en évidence et les nouveautés. Sinon, on a fait les trois semaines fantastiques et ça a débouché sur un concours de réalisation de couvertures pour une nouvelle fantastique : Vera de Villiers de l'Isle-Adam... Sinon, il y a un présentoir « Nouveautés » pour les nouvelles acquisitions.

Ce qui est mis en retrait.

On a une collection de livres d'art que je ne veux pas laisser feuilleter.

Ce qui manque.

(Pause et rires). » Vous allez dire qu'on a tout ce qu'il faut, mais, franchement, je suis ennuyée de vous répondre. Nous avons beaucoup d'abonnements, une bonne documentation. Globalement, je ne peux pas vous dire quel type de documents est absent du CDI... Ah, oui, j'ai oublié, quelques ouvrages pédagogiques supplémentaires. Quand je suis arrivée, il n'y en avait pas du tout, j'en ai acheté quelques uns.

Ce qui est interdit... Les ouvrages qu'on demande et que vous refusez de mettre.

La littérature de kiosque, collection Arlequin et livres à l'eau de rose sans valeur... Les journaux extrémistes, il faut rester modéré.

L'offre pour les enseignants.

Oui, normalement rangés dans une armoire vitrée, et ce n'est pas accessible au élèves.

L'offre multimédia.

C'est très récent, puisque nous avons notre ordinateur multimédia depuis deux semaines. Nous avons déjà des ordinateurs avec notre logiciel de gestion et de recherche documentaire. Nous avons quatre CD-Rom pour le moment.

Méthode de classement des ouvrages.

Par ordre alphabétique pour la bibliothèque et selon la classification Dewey pour les ouvrages documentaires.

4 - Activités culturelles annexes au CDI.

Exposition.

Oui, on en avait une l'année dernière, à l'issue d'un travail qui avait été fait au CDI, sur la nouvelle Carmen de Prosper Mérimée. On a réalisé une exposition sur les gitans.

Animation.

Organisation de trois semaines sur le thème du fantastique, donc aménagement d'un coin fantastique avec décoration, achat d'ouvrages complémentaires, sur le thème du fantastique, romans et nouvelles, accueil d'élèves de seconde par la lecture de nouvelles fantastiques, réalisation en trois séances des couvertures pour les secondes... Les secondes, ça leur a beaucoup plus, ils sont encore collégiens, ils étaient enthousiastes pour ce travail, et l'idée de cette animation m'a été donnée par l'une de mes collègues.

Relations avec l'extérieur.

C'est pas moi qui m'occupe des voyages... bien sûr, quand on me demande des coordonnées je m'en occupe, mais généralement les profs ont l'habitude de programmer leurs voyages par eux-mêmes... Dans les animations, j'ai oublié, on a fait venir un conteur qui nous a raconté un conte fantastique.

5 - Projets du CDI

Agrandissement des locaux.

Non, parce que ça vient d'être fait. Avant d'être agrandi, on avait une petite pièce annexe qui était pratique, mais la pièce principale était trop exiguë avec un accès qui n'était pas pratique... Donc j'ai privilégié la suppression de la petite salle pour rendre le CDI en lui-même plus pratique. C'est vrai maintenant que la petite salle manque, pour les groupes de travail. Il y a un coin professeur, au fond à côté de la photocopieuse.

Achats et budget du CDI.

Nous avons ici un budget confortable qui nous permet de faire la plupart des achats désirés. On a beaucoup d'abonnements une bonne moitié du budget du CDI. Notre budget nous permet de fonctionner sans restriction.

6 - Définition de la politique culturelle du CDI.

Politique de conquête d'un certain public.

Cette animation sur le thème du fantastique a été faite pour intéresser les élèves à la lecture, grâce à un thème qui généralement les séduit.

Politique de diffusion des informations.

Affichage ici en salle des professeurs. Certains documents sont photocopiés et mis plus précisément dans le casier des profs... Documents spécialisés concernant tel ou tel professeur de langues, par exemple.

Politique du choix des ouvrages.

Alors, sur le conseil des professeurs, ou de ma collègue documentaliste, ou dans des revues professionnelles, ou à l'attention des scolaires... mais jamais au hasard.

Politique d'alphabétisation.

J'espère que nous n'en sommes pas là (rires).

Politique d'ouverture sur le monde extérieur.

Vous voulez dire la visite au musée... On en a fait une au premier trimestre avec un prof de français qui avait travaillé en littérature sur le thème de la mort. On avait demandé au musée de nous faire une visite guidée sur ce thème... Et ma collègue l'autre documentaliste a accompagné deux classes de première au sports d'hiver.

II-LA POPULATION DU CDI.

1 - La population du CDI.

Tranche d'âge.

Les élèves ici ont entre 15 ans et Bac + 5, les DECF, 15 ans et 25 ans, donc une tranche d'âge importante.

Niveau d'étude.

Des BEP, lycée technique (2^e T et 1^e STT), BTS et DECF... Des plus jeunes au plus âgés.

Frontière entre bons et mauvais lecteurs.

Qu'est-ce que ça veut dire ? Est-ce qu'ils ont du mal à lire ? Ce ne sont pas de grands lecteurs. Les élèves de BEP ont été sollicités par le prof de français pour lire un roman policier à la suite d'un thème étudié en classe. Ils sont venus emprunté un livre pour faire une fiche de lecture, et ils recherchent des choses courtes et faciles à lire... Un bon lecteur, c'est quelqu'un qui emprunte des livres régulièrement mais qui ne lie pas énormément d'ouvrages, je mets la barre assez bas... Un mauvais lecteur, justement un élève de BEP, qui vient me demander des livres de trente pages, je lui ai donné une nouvelle policière de trente page, Hitchcock.

Y a-t-il des illettrés dans l'établissement.

Je suis persuadée qu'en BEP certains doivent avoir de grosses difficultés. Certains ne lisent jamais, et quand ils sont obligés de lire, ils demandent des choses courtes et faciles.

2 - Le faible lecteur en particulier.

Son contexte socioculturel.

Oui, oui, ça dépend, sans aucun doute, ça dépend du milieu socio-culturel. Si personne ne lit chez eux, s'il ont essentiellement des préoccupations non culturelles, ce ne seront pas des lecteurs.

La notion d'échec scolaire.

Certains élèves ont été orientés ici, comment vous expliquer ça... Pour certains, ce n'est pas un choix, c'est une impossibilité d'avoir été accepté ailleurs et de suivre des cours dans un lycée général. Certains le vivent mal. Pour ceux qui suivent la section STT, ça se passe beaucoup mieux. Les autres sont difficiles à motiver.

Sa personnalité.

Ça dépend des élèves... Culpabilité, je ne dirais pas... Manque de confiance en soi, oui... Marginalité, je ne l'ai pas vraiment ressenti en CDI.

Goûts et aspirations.

Ils aiment la science-fiction, parce que c'est un genre facile qui se lit sans trop d'efforts.

Dans quel but lisent-ils ?

Alors, d'abord lorsque ça leur est demandé par leur professeur de lettres, parce qu'ils travaillent sur tel auteur... Ensuite les fiches de lecture... Et puis certains, pas tous les élèves, pour le plaisir. Quand les profs les envoient au CDI, c'est dans le cadre du travail scolaire... A la récréation pour lire la presse.

La notion de lecture plaisir.

Pour ceux qui viennent lire, non. Dans le cadre du travail scolaire, ils considèrent ça comme une partie intégrante de leur travail, mais quand ils viennent lire la presse, c'est par plaisir et par besoin de s'informer, souvent pour le besoin de s'informer. Et pour les BTS, pour s'informer en Economie et en Commerce.

III-LE DOCUMENTALISTE.

1 - Son histoire.

Définition du rôle du documentaliste.

Un rôle pédagogique et un rôle de gestionnaire. La circulaire de 1986 est notre référence.

Comment en êtes vous venue à la documentation ?

Moi, j'ai une Licence d'Anglais, j'ai commencé par être prof, j'ai enseigné pendant quelques années. Je me suis arrêtée pendant plusieurs années (pause). J'ai fait plusieurs choses (pause). J'ai toujours été attirée par la documentation. Et j'aime beaucoup l'enseignement. J'ai connu quelqu'un qui était documentaliste et j'ai eu envie de postuler, d'abord dans le public, puis dans le...

Documentaliste dans un lycée professionnel ?

Il se trouve qu'il y avait un poste ici et j'ai eu la chance d'être prise.

2 - Ses observations sur le faible lecteur.

Son comportement au sein du CDI.

Généralement, nous sommes ici pour aider, pour permettre... Donc leur comportement est généralement agréable.

Son niveau de langage.

Tout dépend des élèves, c'est très variable (pause). Je n'aime pas faire trop de séparations entre les élèves de BEP et de BTS. Les élèves de BTS sont extrêmement polis, ils s'excusent de me déranger en arrivant. Ils sont très compréhensifs, on les sent beaucoup plus mûrs. Ils me demandent des documents à la récré, ils comprennent très bien que je ne peux pas sortir les documents quand il y a du monde au CDI, donc je leur dis de revenir plus tard en fin de matinée et je leur prépare quand c'est plus calme, tandis que les élèves du BEP ont souvent du mal à comprendre les contraintes et les exigences.

La manière dont ils choisissent les livres et les lisent.

...Envoyés au CDI par un prof, ou alors spontanément quand ce sont des meilleurs lecteurs. Certains se contentent de leur registre : les policiers et la science-fiction et ils n'ont pas besoin de conseil. D'autres sollicitent un conseil, ils me demandent ce que j'en pense.

Nombre de prêts.

J'aurais du mal à vous répondre. Je ne peux pas l'estimer. Ça dépend aussi des travaux en cours. On prête aussi pour le travail. Il y a des périodes d'exposés et des moments plus calmes.

3 - La demande du faible lecteur.

Correspond-elle à des stéréotypes ?

Oui, des choses courtes, ils aiment bien les magazines sur l'informatique, ce qui vient de leurs activités extérieures... Ou des magazines faciles, comme Ça m'intéresse avec des activités courtes traitant de tous les sujets et pas intellectuelles. Ça leur plaît bien... Et sur les animaux pour les photos... Ce n'est pas de la lecture en fait, ça rejoint le côté informatif de la lecture. Il y a un élève de BEP qui vient à chaque récréation pour lire des BD.

Différenciation entre filles et garçons.

Nette différenciation entre filles et garçons. Les policiers, c'est assez mixte, tandis que la science-fiction intéresse plus les garçons... La notion de faible lecteur n'est pas inappropriée. On est quand même dans un lycée technique, ils sont presque tous faibles lecteurs. Certains disent : « Je n'aime pas lire, et je ne veux pas lire ».

Cette demande est-elle prise en compte.

Oui, oui, elle est prise en compte. J'en achète quand j'ai de bonnes références et je les remplace aussi, les livres de Stephen King tombent en ruine.

Influence des parents.

Je ne sais pas. Je ne pense pas qu'ils aient une grande influence sur le choix de lecture de leurs enfants.

4 - Les stratégies d'incitation à la lecture.

Le rôle du CDI en tant que lieu de parole.

Oui, ça arrive, les élèves viennent se confier à moi. Ça m'est arrivé plus peut-être dans d'autres établissements plus difficiles où le documentaliste avait un rôle psychologique. C'est un refuge, le CDI. Ici on a un élève qui est assez isolé et qui vient passer tout son temps libre au CDI, le plus possible... Des élèves qui ont peur de se retrouver dans la cours avec les autres.

Exposition des livres.

Tout est mélangé.

5 - Les représentations du documentaliste.

En quoi son passé lui a-t-il servi dans son métier ?

Je connais bien le milieu d'enseignants et surtout lorsque j'ai réintégré le circuit, j'ai eu l'occasion de travailler dans quatre CDI, de faire des comparaisons et, de ce fait, de profiter des éléments positifs et de les mettre en avant.

Votre vision du faible lecteur s'est elle modifiée ?

J'ai travaillé en collège, je peux dire que les collégiens lisent pour le plaisir, parce qu'ils aiment bien se plonger dans un livre pour leur distraction. Pour eux, c'est un plaisir. Et puis, ils ont plus de temps que les lycéens et ils ont moins d'autres activités. Ils ne sont pas dans les cafés, moins de préoccupations extérieures. Ils rentrent chez eux et ils lisent. Tout ça, c'est du temps qui est dégagé en collège et qui ne l'est plus en lycée. Le lycée, c'est plus de travail, ils préparent leurs examens, et quand ils ont du temps, c'est pour sortir.

Vos prévisions pour l'avenir.

J'essaie quand même d'orienter les achats pour essayer de les séduire le plus possible. Les profs de français visent quand même à les attirer vers la lecture. On essaie d'avoir des choses très variées de façon à répondre au goût de chacun... Et on va participer à la semaine de la presse, j'ai commandé des journaux et des magazines qui vont leur plaire, sur des thèmes qu'ils aiment et qu'ils n'ont pas l'occasion de lire toujours ici. Ça sera en plus : sur la planche à voile, l'escalade, le VTT, la course automobile, le skate, l'informatique. J'ai commandé tout ça pour les attirer et les intéresser. On le fait pour qu'ils restent des lecteurs, on le fait pour ça. Pendant la semaine de la presse, je leur fait connaître un bon nombre de titres et de magazines.

Conclusion.

J'aime beaucoup ce que je fais, c'est intéressant pour la variété des tâches... Et puis on est en contact avec beaucoup d'élèves. Une bonne partie des professeurs, et puis notre rôle, c'est surtout un rôle de service, on essaie de faire le maximum pour satisfaire les attentes des élèves et des profs, leur facilité de travail.

LP J.B. DE LA SALLE

Interview du prof de français M^{me} Dubourguier
Mardi 17/02/98

1-Le faible lecteur

tranche d'âge

Je n'enseigne pas en lycée professionnel mais en lycée technique, les seconde et les première technologique, 15-18 ans.

Niveau en lecture

Ils ont tous une lecture courante

Illettrés ?

On ne peut pas dire vraiment qu'ils ne comprennent pas

Contexte socioculturel

Je ne sais pas, ça dépend vraiment des élèves...rôle de la famille, je ne sais pas.

Echec scolaire

Non, non. Ils sont en lycée technique. A 80% ce n'est pas un choix...Motivés ? c'est très divers.

Sa personnalité

En seconde, j'ai peut-être 150 élèves. J'ai de tout, ceux qui n'ont pas confiance en eux.

Comment manifestent-ils leur manque de confiance ?

Le plus souvent, une marque d'agressivité ou du recul...Mais à cet âge-là, souvent de l'agressivité.

Marginalisés ?

Non, je n'ai plus d'élèves qui sont marginalisés.

Ses goûts en lecture.

Le fantastique, Stephen King...des choses comme ça. C'est la majorité. Dans ceux qui lisent, il y a beaucoup qui lisent ça...Des filles qui lisent des romans d'amour. Je ne peux pas dire vraiment que mes élèves sont des faibles lecteurs.

2-Relation avec le CDI

Heures de fréquentation du CDI avec les élèves

Ça peut-être à n'importe quelle heure de cours.

Organisation du travail.

Le plus souvent avec moi en demi groupe. Je peux aussi envoyer des élèves et garder le reste en classe. Le plus souvent je suis avec eux ici.

Partenariat avec le documentaliste.

Le documentaliste sait toujours ce que je vais faire. Elle a tous les sujets de recherches. Je lui donne la base de mon travail et de temps en temps, elle prépare des choses pour moi, des livres par exemple, mais je prépare toujours avec elle une séquence.

3-Incitation à la lecture

Action considérable sur le fantastique avec les documentalistes...

Travail scolaire

Sur le thème de la guerre, le documentaliste m'a aidé à trouver la frise historique...Les élèves de 1^e avaient à lire *Bel Ami* de Maupassant, je contrôle la lecture chapitre par chapitre par un questionnaire.

Manipulation des livres.

Ils ont une initiation au CDI de plusieurs heures où ils apprennent à chercher des ouvrages. Ils se débrouillent bien.

4-Le prof de français

Cursus professionnel

Je suis agrégée. Je suis ici par choix. Je travaille depuis 68. C'est ici que préfère à la fois le lycée et le niveau parce que ce sont des élèves qui ont vécu un échec scolaire, donc qui ont essayé de s'en sortir. Je les trouve intéressant. C'est des classes qui bougent.

Représentation du faible lecteur avant de travailler en LP ?

Non, je suis en technique depuis toujours. Ça évolue. La différence fondamentale, c'est que le respect n'est pas instinctif, il faut l'acquérir. Mais, je préfère enseigner maintenant qu'avant. Avant, c'était plus proche du cours magistral, j'aime bien rire avec les élèves.

Définition du bon et du mauvais lecteur.

Un bon lecteur, c'est quelqu'un qui peut lire plusieurs pages en continue, les comprendre et en avoir saisie l'essentiel. Un mauvais lecteur, c'est quelqu'un qui lit une page et qui ne se souvient plus du début.

En quoi votre passé vous a-t-il servi dans votre métier ?

J'ai fait de l'animation. Je fonctionne beaucoup à l'affectif. C'est une méthode...

Vos efforts portent-ils leurs fruits ?

Oui, ça porte ses fruits, j'ai des bons résultats. C'est lié à la personnalité de l'enseignant.

Vos prévisions pour l'avenir.

Je suis très optimiste de nature. Oui, ils vont s'en sortir, ce ne sont pas des perdants.

Conclusion

Je suis très satisfaite de mon métier. Pour moi, actuellement, c'est un métier de rêve. Je n'en imagine pas de meilleurs. J'ai enseigné aussi en BEP et CAP. Il faut avoir une personnalité très forte pour ne pas se laisser dominer. Il faut avoir plus d'autorité. Ce sont des élèves plus instables. Il faut passer le cap de l'autorité. Il faut s'adapter à son public. Je n'ai pas le sentiment d'être usée.

Vous vous sentez utile.

Ah ! oui, je me sens utile...des choses simples, savoir écrire des lettres, savoir comprendre. Ils ne savent pas le communiquer par écrit. C'est certainement des enfants de milieux défavorisés, ça tombe sous le sens. En ce qui concerne mon travail actuel, je les prépare au Bac de français. C'est une contrainte qui est acceptée. Après les vacances de Pâques, on commence Rousseau. Je commence par raconter l'histoire et après ils lisent. C'est comme ça pour tous les textes complexes.

ANNEXE 2

Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information

R.L.R. : 523-3 b

Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986

Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie et aux chefs d'établissement.

Ref. : C. n° 77-070 du 17-2-1977 et C. n° 79-174 du 9-5-1979.

La mise en œuvre, dans les collèges et les lycées, d'une rénovation pédagogique qui tienne compte à la fois des objectifs et des contenus des nouveaux programmes, du recours à de nouvelles technologies notamment dans le domaine de l'audiovisuel et de l'informatique, de la nécessité d'ouverture des établissements sur le monde et la société, implique une contribution accrue des centres de documentation et d'information. Les établissements d'enseignement technologique et professionnel doivent tirer parti dans des conditions analogues aux autres établissements des ressources de ces centres.

Il convient donc de définir avec précision les missions des personnels de ces centres en soulignant à la catégorie des documentalistes-bibliothécaires la catégorie des personnels enseignants exige que sa mission, de nature essentiellement pédagogique, soit conduite en étroite liaison avec les professeurs de l'établissement.

1. - Le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le cadre de sa responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire.

Il organise, à cette fin, au début de chaque année scolaire, une présentation du centre de nature à instaurer entre les professeurs, les élèves et lui-même, un dialogue permanent sur les ressources disponibles, les modalités de leur classement et les méthodes de recherche documentaire.

A l'intention des nouveaux élèves et en liaison avec les professeurs, les personnels d'éducation, les chefs de travaux, les assistants, il organise un cycle d'initiation à l'utilisation des ressources du centre.

Il prend, par ailleurs, toutes initiatives opportunes pour amener progressivement les élèves à :

— se repérer dans le CDI et connaître ses ressources et les différents types de documents ;

— définir un objectif de recherche et identifier les mots clés correspondants ;

— utiliser les instruments de recherche de l'information (dictionnaires, encyclopédies, tables des matières, index, systèmes de classement, fichiers informatisés ou non...);

— sélectionner des documents pertinents en fonction des objectifs de recherche ;

— comprendre les informations contenues dans un document (écrit, sonore, visuel) ;

— prendre en note et résumer ces informations ;

— organiser logiquement les informations recueillies en vue de la communication finale indiquée par le professeur (fiche de lecture, exposé, dossier, exposition, affiche...).

Ces activités sont organisées en fonction des possibilités matérielles du CDI et selon des modalités établies en collaboration avec les professeurs : plage horaire, classe entière ou demi-groupe, durée du cycle...

2. - L'action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement

— Membre à part entière de l'équipe pédagogique, il participe à l'accueil des nouveaux élèves et des professeurs récemment nommés.

— En faisant du CDI, grâce aux activités qu'il organise, un lieu de rencontre des différents membres de la communauté scolaire, il favorise les relations entre les disciplines.

— Il est associé au travail des équipes pédagogiques, en particulier dans la mise en œuvre des travaux mé-

tant en jeu une ou plusieurs disciplines, notamment les projets d'action éducative et pour les collègues, l'exploitation des thèmes transversaux. Il peut être appelé, à titre consultatif, aux réunions du conseil d'administration dans la mesure où il est concerné par l'ordre du jour (répartition de crédits, aménagements du CDI, projet pédagogique impliquant la participation du centre...).

— Il participe à la définition et à la mise en œuvre du programme d'action prioritaire dont se dote l'établissement en fonction de sa spécificité. Ce programme inclura un projet de travail du centre définissant annuellement les actions à privilégier.

— Il prête une particulière attention à répondre aux difficultés rencontrées par les élèves dans l'organisation et la mise en œuvre de leur travail personnel de même qu'il est associé à l'organisation des études dirigées. A cet effet, il recherche des solutions qui permettent l'ouverture du centre pendant les heures de disponibilité des élèves et notamment à l'interclasse de midi.

L'action du documentaliste-bibliothécaire peut ainsi revêtir des formes variées : mise à disposition d'éléments de documentation et d'instruments nécessaires à la réalisation d'un travail individuel ou collectif, participation à la conduite d'un PAE, organisation de visites, de rencontres, élaboration de dossiers, préparation d'expositions. Dans tous les cas, il est amené à travailler en étroite collaboration avec les professeurs concernés.

Dans les lycées technologiques et professionnels, il prend effectivement en compte les besoins des enseignements professionnels et technologiques, au même titre que ceux des enseignements généraux. A cet effet, une collaboration étroite s'établit avec le chef de travaux, notamment pour la collecte, le classement et la mise à disposition des documents relatifs à l'information technique et professionnelle.

A l'intention des élèves en difficulté scolaire, le documentaliste-bibliothécaire organise au CDI, en liaison avec les professeurs et les personnels d'éducation, des actions de nature à leur apporter une aide individualisée par des travaux précis, adaptés aux problèmes qui ont été identifiés par le professeur. Cet appui doit progressivement concerner l'ensemble des disciplines, y compris scientifiques et techniques.

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

Dans la même perspective, il favorise l'initiation des élèves à la lecture des documents graphiques et audiovisuels et à l'utilisation de l'informatique, en liaison avec

les professeurs dans le cadre des programmes, et, le cas échéant, en relation avec le foyer socio-éducatif.

3. - Le documentaliste-bibliothécaire participe à l'ouverture de l'établissement

Sous l'autorité du chef d'établissement, il prend des initiatives à la fois pour mieux faire connaître, à l'extérieur, l'établissement scolaire et pour l'ouvrir sur l'environnement local et régional, voire national et international. Ce centre ouvert doit permettre également de favoriser l'apprentissage de la vie collective et de la vie sociale.

A cette fin, l'entretien des relations avec le Centre national de documentation pédagogique et ses services déconcentrés, la ou les municipalités concernées, les diverses bibliothèques situées à proximité, les associations culturelles, les services publics, les entreprises, afin que l'établissement scolaire, connu et apprécié, puisse bénéficier d'appuis, d'informations, documents ou livres susceptibles d'intéresser les élèves. Chaque fois que cela est possible, il participe aux manifestations et actions ayant trait au livre ou à la lecture.

Il est conseillé d'établir des relations avec d'autres établissements en vue d'un échange d'informations ou d'expériences et de travaux communs. Des parents extérieurs à l'établissement, notamment des parents d'élèves, peuvent apporter une contribution, y compris en participant de façon régulière à l'activité du CDI.

Le documentaliste-bibliothécaire étudie et exploite les informations de la presse locale ou régionale, écrite, parlée ou télévisuelle et les met à la disposition des élèves afin de susciter leur intérêt et de faciliter une meilleure compréhension et interprétation des faits, événements et problèmes.

Il recherche, par ailleurs, tous documents relatifs aux informations culturelles, économiques, technologiques, professionnelles et de loisir de la région afin de les mettre à la disposition des élèves et des professeurs. Il peut, en outre, participer à l'organisation, en relation avec les enseignants, de visites, de sorties culturelles et faciliter la venue de conférenciers ou d'intervenants.

Les relations du documentaliste-bibliothécaire avec l'extérieur impliquent à cet égard un aménagement des conditions d'exercice de ses fonctions qui lui permette de prendre les contacts nécessaires et de rechercher la documentation.

4. - Le documentaliste-bibliothécaire est responsable du centre de ressources documentaires multimédia

Sa mission consiste d'abord à veiller au bon fonctionnement d'un centre de ressources documentaires qui il met à la disposition des utilisateurs.

Il assure la responsabilité du fonds documentaire, de son enrichissement, de son organisation, de son classement et de son exploitation en faisant appel aux normes et aux techniques repertoriées de documentation.