



HAL
open science

Comment parler d'une lecture cursive que l'on n'a pas faite ? Entre plagiat et braconnage

Maïté Eugène

► **To cite this version:**

Maïté Eugène. Comment parler d'une lecture cursive que l'on n'a pas faite ? Entre plagiat et braconnage. Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 2022, 75. hal-03774452

HAL Id: hal-03774452

<https://hal.science/hal-03774452v1>

Submitted on 10 Sep 2022

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.

Comment parler d'une lecture cursive que l'on n'a pas faite ?

Entre plagiat et braconnage

Maïté Eugène

Université de Montpellier & Université Paul Valéry, Montpellier 3, LIRDEF

La formation du lecteur occupe une place centrale dans l'enseignement du français. Pour cela, l'enseignant est invité à privilégier, plutôt que des textes (regroupés ou isolés), des œuvres car, pour les programmes de 1988, elles placent « les élèves dans une situation authentique de lecture¹ ». Les programmes actuels pour l'année de 2^{de} font toujours la part belle aux œuvres (4 œuvres intégrales et 3 lectures cursives, au moins, contre 2 parcours par an²). Mais menées pour l'essentiel hors de la classe, ces lectures se réalisent dans un espace qui échappe au contrôle de l'enseignant. L'élève est donc susceptible, comme pour tout devoir à la maison, de se dérober à l'obligation de parcourir les livres prescrits. Comment les élèves remplissent-ils alors les tâches qui sont annexées à une lecture qu'ils n'ont pas faite ?

Au lycée, deux modalités de lecture/étude des œuvres cohabitent : l'œuvre intégrale et la lecture cursive. Alors que la lecture de l'œuvre intégrale précède une étude collective de l'œuvre, les lectures cursives font l'objet d'un travail moins approfondi en classe. Souvent conçues comme un prolongement au sein d'une séquence, elles construisent des réseaux entre les œuvres et étoffent la bibliothèque collective de la classe. Elles font aussi de la classe un espace de partage sur les œuvres grâce aux échanges autour des livres à lire. Il n'est pas rare que les élèves aient à présenter à leurs pairs, d'une manière plus ou moins créative, une de leurs lectures cursives. C'est à cette situation que je vais m'intéresser en mettant en évidence comment trois non-lecteurs scolaires (désormais NLS), qui ont sélectionné une œuvre parmi un corpus³ proposé par l'enseignante, rendent compte devant la classe d'une lecture cursive qu'ils n'ont pas faite. L'analyse de ces trois exposés révèle des exploitations très inégales des ressources collectées par les non-lecteurs scolaires, faisant d'eux de simples plagiaires ou des braconniers plus adroits.

Cadrage théorique

Le non-lecteur a d'abord intéressé la sociologie. Les premières enquêtes sociologiques en France sur la lecture datent des années 1950-1960 (Robine, 2000). A partir de 1974, ces enquêtes font apparaître les limites des politiques culturelles volontaristes : il ne suffit pas de mettre à disposition du public des biens culturels, tels que les livres, pour que l'ensemble de la population s'en saisisse. Les enquêtes qualitatives vont donc compléter les enquêtes

¹ *BO*, supplément au n°22 – 9 juin 1988, p. 11.

² *BOEN* spécial n°1 du 22 janvier 2019 et le *JORF* du 8 octobre 2020, pp. 8-9.

³ Le corpus se composait de 28 œuvres, mêlant classiques de la littérature française et étrangère (Daudet, Zweig...), littérature contemporaine (Pennac, Gaudé...) et littérature de jeunesse (Dahl, Mourlevat...).

quantitatives afin de mettre à jour les mécanismes sociaux et identitaires complexes que dévoilent les portraits de lecteurs. La sociologie cherche alors à savoir qui lit quoi et comment chacun lit, selon l'âge, le sexe ou la catégorie sociale des enquêtés. Dans ces essais de catégorisation de lecteurs (Lahire, 2004) émerge la figure du non-lecteur, à travers des portraits qui mettent à mal certains préjugés. Ainsi, Stéphane, ingénieur issu des classes supérieures, déclare, plus de dix ans après le lycée : « Ben, j'arrivais pas à l'école, quand on voulait nous faire lire les Zola, les Hugo, tout ça, j'les lisais jamais quoi » (Lahire, 2004, p. 574). Ce type de témoignage atteste de l'existence des NLS que confirme aussi l'enquête de F. Renard (2011) menée au cœur d'une classe de lycée. Les travaux des sociologues (Baudelot et al., 1999; de Singly, 1993; Renard, 2011) soulignent aussi le décalage entre réussite scolaire et pratique de la lecture. Lire à l'école, pour l'école, et lire à la maison, pour soi, relèvent, à bien des égards, de pratiques distinctes. Ainsi, la sociologie, après avoir construit la figure du non-lecteur, en a révélé la complexité.

La didactique de la littérature a mis plus de temps que la sociologie à s'intéresser au non-lecteur, sauf à entendre l'expression dans une acceptation restreinte d'élèves en difficultés de lecture¹. En ce qui concerne la non-lecture scolaire, les enseignants témoignent de ce phénomène (Beauvois, 2013; Godbille, 1999) et les didacticiens (Langlade, 1991; Rouxel, 2005) signalent depuis longtemps les difficultés d'engager les élèves dans la lecture des œuvres imposées. Aussi de nombreux travaux se penchent sur l'élaboration de dispositifs d'accompagnement de la lecture : carnet de lecteur, journal de lecture dialogué (Lebrun, 1996), journal de personnage (Larrivé, 2018), fanfiction (Brunel, 2018). Mais peu de recherches ont cherché à appréhender les NLS afin de mieux comprendre qui sont ces élèves et quelles sont les logiques qui gouvernent leur choix. L'article d'I. Delcambre (2013) décrivant le travail d'un NLS au sein d'un groupe d'élèves résumant une œuvre à lire a ouvert une voie, que les travaux de S. Lemarchand (2014, 2017a, 2017b) ont prolongée. Ces derniers montrent que des NLS de lycée professionnel peuvent s'engager dans le travail sur les œuvres non-lues et vivre une expérience de récit par la méditation de dispositifs, tels que le racontage. B. Shawky-Milcent (2016) n'exclut pas une « appropriation possible » d'une œuvre par un NLS. C. Augé (2020), quant à elle, construit un dispositif incluant la non-lecture partielle de l'œuvre étudiée, et fait la démonstration d'une non-lecture fructueuse, didactiquement pensée et réalisée. Analysant les résultats de ses élèves, elle distingue des non-lecteurs plus actifs que d'autres. Ces travaux signalent que la non-lecture scolaire devient une préoccupation vive dans le champ de la didactique après des années de silence sur la question. Ils mettent aussi en évidence la diversité des NLS en permettant de penser la non-lecture, non plus seulement comme renoncement ou passivité, mais aussi comme une activité, dans la lignée de la réflexion théorique de P. Bayard.

Dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007), P. Bayard élabore une théorie de la lecture comme phénomène de discontinuité. Démontrant l'imbrication de la non-lecture dans la lecture, il brouille les frontières entre deux territoires que certains considéraient jusque-là distincts. Parce que « de nombreuses formes de rencontre avec les textes se situent en réalité dans l'entre-deux » (p. 15), il s'élève contre trois contraintes largement intériorisées par notre

¹ Dans le champ de la didactique du français, voir par exemple *Recherches* 17 et 36.

société : l'obligation de lire, l'obligation de lire en entier et la nécessité d'avoir lu un livre pour en parler. Soulignant qu'il est tout à fait possible de parler avec pertinence des œuvres que l'on n'a pas lues, il expose divers moyens pour le faire, dont l'un consiste tout simplement à « lire ou écouter ce que les autres en écrivent ou en disent » (p. 43). Refusant la binarité du système livre lu/livre non-lu, il forge une catégorisation des livres : les livres dont on a entendu parler (LE), les livres parcourus (LP), des livres oubliés (LO) et des livres inconnus (LI). Le non-lecteur pourrait donc fournir un discours sur l'œuvre non-lue plus ou moins convaincant selon ses compétences et ses connaissances en recourant à des discours seconds.

Dans une enquête auprès de 1909 lycéens, C. Michaut (2013) rapporte que 73,3% d'entre eux ont déclaré plagier tout ou partie des contenus sur des sites internet lorsqu'ils avaient un travail à rendre (dossier, exposé, dissertation...). Internet apparaît comme une ressource facilement accessible, et peut-être privilégiée, pour des lycéens à la recherche de discours seconds sur les œuvres non-lues. S'il peut être pertinent de voir si les NLS se démarquent ou non de pratiques communes de « tricherie scolaire » (Michaut, 2013), il me semble plus intéressant encore d'analyser ce que font les NLS des discours seconds collectés.

P. Bayard montre que toute personne amenée à parler d'un livre fait émerger, par son discours, un autre livre que le livre réel. Ce livre fantôme, « objet insaisissable et mouvant que nous faisons surgir, par l'oral ou par l'écrit, quand nous parlons d'un livre » (Bayard, 2007 : 140), ressemble fort à ce que la didactique de la littérature nomme « texte du lecteur » (Mazauric et al., 2011) en tant que performance c'est-à-dire « résultat d'une lecture », soit encore « ce qu'un lecteur a fait d'un texte » (Jouve, 2011 : 52). Quel livre fantôme un NLS pourrait-il faire apparaître ? Ce livre fantôme est-il la simple reprise du texte de lecteur d'un autre individu ou le NLS se livre-t-il à un bricolage, au sens donné à ce terme par Lévi-Strauss, se construisant une sorte de « texte de lecteur de non-lecteur » ?

Pour Lévi-Strauss, le bricoleur, à l'opposé de l'ingénieur, ne conçoit pas lui-même ses outils et ses techniques, mais fait « avec les moyens du bord » (1962 : 67), c'est-à-dire qu'il exploite les outils et le matériau dont il dispose dans une situation dont la composition n'a pas été conçue pour le projet qu'il entreprend. Telle est bien la situation du NLS qui utiliserait des ressources trouvées, par exemple sur internet, qui ne sont pas conçues pour qu'il se dérobe à l'obligation scolaire de lire. L'enjeu de cet article est alors de voir quel usage le NLS fait de ces ressources, s'il les transforme et, le cas échéant, comment il les modèle pour répondre à la situation didactique qui lui est imposée. Se livre-il alors à un braconnage comme le lecteur de M. Certeau (1980) qui ravit au parcours réalisé dans l'œuvre ce qui l'intéresse et, ce faisant, transforme le produit en rendant semblable à qui il est ? En d'autres termes, le NLS imprime-t-il sur le livre fantôme sa propre empreinte, laissant paraître qui il est et comment il *non-lit*, ou se cache-t-il derrière un autre sans laisser paraître la moindre subjectivité ?

Contexte de la recherche

Pour répondre à ces questions, je m'appuierai sur l'étude de trois cas¹. Durant l'année scolaire 2018-2019, j'ai suivi une classe de 2^{de} générale d'un lycée situé la périphérie de Montpellier accueillant une population socialement mixte. Afin de distinguer les lecteurs scolaires (désormais LS) des NLS, les élèves ont été invités, à la fin de chaque séquence consacrée à une œuvre intégrale ou après tous les travaux réalisés sur une lecture cursive, à renseigner un questionnaire dans lequel ils devaient préciser l'étendue de l'œuvre parcourue et les ressources utilisées en accompagnement de leur (non-)lecture². Ces questionnaires ont été doublés d'un entretien pour chacun des 35 élèves de la classe. L'entretien, qui revient sur le parcours réalisé dans chaque œuvre, permet de préciser voire de corriger certaines déclarations des questionnaires. Par exemple, la catégorie « lu en grande partie », soumise à appréciation de chacun, ne recouvre de fait pas la même étendue pour tous les élèves. Lorsque des contradictions inexplicables et injustifiées apparaissent entre questionnaires et entretiens, la catégorisation de l'élève en LS ou NLS est laissée en suspens. De plus, un indice de fiabilité (IF) a été élaboré pour chacun des élèves de la classe. En analysant la congruence de l'ensemble des déclarations obtenues, les sources primaires (questionnaires, entretiens mais aussi déclaration en classe devant les pairs ou paroles volées dans les couloirs) et les sources secondaires (dires des pairs), chaque élève obtient un score qui reflète la cohérence des informations recueillies sur sa (non-)lecture scolaire. Cet outil est une précaution méthodologique. Il sert à écarter les élèves dont les déclarations sur l'étendue parcourue dans l'œuvre présentent des contradictions³ qui ne permettent pas de déterminer s'il est LS ou NLS. Il permet également, en affichant le degré de congruence des déclarations des élèves, d'asseoir ou de tenir davantage à distance certains propos (un élève dont l'IF est élevé a vu certaines de ses déclarations confirmées par d'autres sources). L'enjeu de cet IF est aussi d'afficher un principe d'incertitude, inhérent à toute recherche, mais particulièrement prégnant pour un travail portant sur un « sujet tabou », pour lequel il est « « difficile d'obtenir des informations sûres » (Bayard, 2007, p. 13 et 15), tant pour des raisons théoriques que méthodologiques.

Les IF des élèves s'échelonnent de -1 pour l'élève le moins fiable à +10 pour l'élève le plus fiable, la moyenne des indices de la classe se situant à 4,69. Des trois élèves dont je vais analyser le travail, Lucas⁴ est celui dont l'IF est le plus faible (4). Louis (IF 7) et Étienne (IF 9) sont des candidats plus solides pour mon étude de cas. Je recourrai par ailleurs également à la parole d'Antoine (IF 8) et de James (IF 5) qui éclairent la pratique du camarade avec lequel ils ont travaillé en binôme.

¹ Ce travail s'inscrit dans le cadre de ma recherche doctorale sur la non-lecture scolaire.

² Les élèves devaient cocher l'une des cases suivantes : lu en entier, lu en grande partie, commencé mais abandonné, lu seulement quelques extraits, pas lu du tout. Ils précisaient dans un autre item s'ils avaient accompagné leur (non-)lecture : d'un résumé fait par un camarade de ta classe, d'un résumé fait par un ami ou un membre de ta famille, d'un résumé proposé dans un livre ou dans un manuel, d'une adaptation du livre (films, BD ...), de rien, autres : précisez. Ces items émanent des réponses des élèves rencontrés lors de ma recherche exploratoire. La passation des questionnaires a eu lieu en classe, après que toute évaluation sur l'œuvre a été achevée et en l'absence de l'enseignante.

³ Ces contradictions ne sont pas nécessairement le fruit du mensonge. Elles peuvent s'expliquer par la porosité entre lecture et non-lecture (Bayard, 2007) ou par un défaut de mémoire. C'est pourquoi j'ai choisi le terme « fiabilité » et non confiance. Il ne s'agit pas de remettre en cause la parole des élèves mais de s'en saisir avec précaution.

⁴ Les prénoms des élèves ont été changés.

Pour le travail que je vais analyser, les élèves de cette classe étaient amenés à présenter, à l'oral, une lecture cursive, seuls ou en binôme, devant leurs pairs, en choisissant une œuvre parmi le corpus imposé. La forme que pouvait revêtir l'exposé était libre, l'enseignante les invitant à être créatifs¹ ; la grille de critères d'évaluation, reproduite ci-dessous, était connue des élèves :

1/ Présentation : ton, voix, langage, connaissance du sujet, prise en compte du public, distance avec ses notes (5 points)

2/ Œuvre : connaissance et compréhension de l'œuvre, présentation de l'auteur, du contexte, des personnages, de la couverture, résumé (5 points)

3/ Lecture d'un extrait (3 points)

4/ Avis personnel (3 points)

5/ Originalité, « captatio benevolentiae » (4 points)

Cette tâche a donné lieu à 20 exposés dont 14 ont été filmés et retranscrits. Je fais le choix d'analyser la prestation de trois NLS représentatifs de pratiques différentes.

Le NLS braconnier, Louis

Le premier exposé que je vais étudier est celui de Louis et James. Le binôme se compose d'un élève qui n'a pas lu *Au bonheur des ogres*², Louis ; James a lu en entier le roman de D. Pennac. Cette répartition est étonnante : Louis, gros lecteur extrascolaire³, est un aussi un lecteur scolaire – le roman de Pennac est la seule œuvre imposée qu'il déclare n'avoir pas lue durant l'année – alors que James, non-lecteur extrascolaire, est un non-lecteur scolaire régulier – *Au bonheur des ogres* est la seule œuvre imposée qu'il déclare avoir lue en entier durant l'année. La répartition des rôles est donc à l'opposé de celle à laquelle on pouvait s'attendre. En entretien, Louis m'explique qu'il n'a pas pu lire le roman parce que le voyage scolaire en Angleterre auquel il a participé ne lui en a pas laissé le temps. James, resté en France, connaît avec cette lecture cursive une vraie expérience de lecture, puisqu'il me dit : « J'ai commencé à le lire et j'ai pas pu m'arrêter » (TDP⁴ 36), ce qui ne lui était pas arrivé depuis l'école primaire.

L'exposé oral est majoritairement pris en charge par Louis, non-lecteur de l'œuvre imposée, mais meilleur élève et non par James, lecteur scolaire du roman de Pennac, mais élève plus faible (14 prises de parole retranscrites en 40 lignes pour Louis contre 10 prises de parole retranscrites en 16 lignes pour James). J'analyserai exclusivement la prestation de Louis, qui construit un discours polyphonique sur l'œuvre, laissant paraître des marques de subjectivité intéressantes.

[James a présenté quelques personnages et Louis enchaine]

¹ Un seul binôme (de LS) a proposé autre chose qu'un exposé avec diaporama.

² Pennac, D. (1985). *Au bonheur des ogres*. Paris : Gallimard.

³ Louis aime les sagas d'heroic fantasy. Lors de l'entretien, il lit *Le Sorceleur*, d'Andrzej Sapkowski.

⁴ Après la citation des propos d'un élève, les références « TDP + nombre » renvoient au Tour De Parole numéroté de l'entretien de l'élève en question.

Louis : Mais il connaît pas vraiment son nom, donc du coup il l'appelle Tante Julia. Euh il y a Théo c'est un, c'est un collègue, son collègue qui va aussi résoudre une enquête, qu'on va vous parler dans le résumé. Ensuite il y a toute la famille Malaussène, qui est composée de la mère et de ses sept enfants, chacun d'un père différent. Euh il y a Louna,

Enseignante : Chut !

Louis : Euh Clara, qui est photographe, Thérèse qui peut prédire l'avenir, Jérémy et Le Petit qui rêve d'ogres et qui dessine des ogres. [...]

Louis : Alors on va, maintenant on va vous faire un petit résumé du livre, sans vous raconter la fin bien sûr. Euh donc Benjamin vit sa vie avec sa... dans sa famille composée chacun d'enfants de pères différents. La mère n'est quasiment jamais là, elle est tout le temps en voyage, à chaque fois qu'elle revient, elle est enceinte.

Waouh ! [réactions d'élèves]

Louis : Ouais, bonjour la vie de famille. Et du coup, il, Benjamin il travaille dans un ma, magasin où il...

Enseignante : Chut !

Louis : ...au bureau des plaintes. Sur le papier il est contrôleur technique, mais il contrôle jamais rien. Il se contente de prendre toutes les réclamations sur le dos. Alors euh du coup Lehmann son pa... son chef lui, lui a... lui dit qu'en gros il va se faire virer à chaque fois, mais à chaque fois le client du coup il prend pitié, il retire sa plainte, ça c'est business is business. Et du coup il va y avoir une série d'événements qui va perturber sa vie puisqu'il va y avoir une série d'explosions de bombes dans son magasin. Et les... du coup la police va l'accuser parce que avec son rôle de bouc émissaire il a le parf... le bouc émissaire il a le parfait rôle. Et du coup il va résoudre l'enquête avec sa petite amie euh Tante Julia et son collègue Théo. (3/04/2019, [00:10:16])

Ce discours porte les traces de différents discours empruntés ou plus personnels. Les premières traces que je décèle proviennent de Wikipédia (W). Elles touchent la présentation des personnages : la précision sur l'anonymat de Tante Julia est reprise (W : « dont on ignore le nom mais que Benjamin a surnommé Tante Julia » / Louis : « Mais il connaît pas vraiment son nom, donc du coup il l'appelle Tante Julia »), l'exposé de la fratrie Malaussène suit l'ordre présenté sur Wikipédia : Louna, Clara, Thérèse, Jérémy, Le Petit et certaines informations associées à chacun des enfants Malaussène sont identiques à celles de l'encyclopédie en ligne (W : Thérèse « qui prédit l'avenir » / Louis : « Thérèse qui peut prédire l'avenir » ; W : « le petit dernier qui rêve et dessine des ogres » / Louis : « Le petit qui rêve d'ogres et qui dessine des ogres »). Des échos se retrouvent également dans le résumé essentiellement à travers des reformulations.

Wikipédia¹

Mais *la vie* « tranquille » qu'il mène à Belleville va être bouleversée par une série de bombes qui vont exploser dans le magasin. Et son emploi secret de bouc émissaire va faire de lui le meilleur suspect pour les enquêteurs de la police judiciaire ainsi que le souffre-douleur de ses collègues. Il va mener **l'enquête avec sa petite amie** journaliste - dont on ignore le nom

mais que Benjamin a surnommé Tante Julia - dont il a fait la connaissance alors qu'elle volait un pull au magasin, et son ami Théo, qui est lui aussi employé du magasin.

Discours de Louis²

Et du coup il va y avoir *une série d'événements qui va perturber sa vie puisqu'il va y avoir une série d'explosions de bombes dans son*

¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Au_bonheur_des_ogres consulté le 18/03/2020.

² En gras, les phrases ou expressions copiées/collées ; en italiques, les modifications/reformulations ; en souligné, les ajouts. Il reste les hésitations et reprises.

magasin. Et les, du coup la police va l'accuser *Théo*
parce que avec son rôle de bouc émissaire il a
le parf... le bouc émissaire il a le parfait rôle.
Et du coup il va résoudre **l'enquête avec sa**
petite amie euh Tante Julia et *son collègue*

De plus, la citation¹ que retient Louis en guise d'extrait à lire fait partie des cinq citations que l'on peut lire sur la page Wikipédia dans la rubrique « extraits ».

La deuxième source utilisée par Louis est une adaptation cinématographique, à laquelle il renvoie durant l'exposé : « quatre, cinq frères, parce qu'il en manque un dans le film qui est pas euh, il y a pas Clara dans le film, comme autre personnage ». Dans la collaboration entre LS et NLS, des tâches ont été fixées à chacun : « Avec James, on travaillait en parallèle : lui, il lisait l'œuvre complète et moi je me chargeais de visionner le film comme ça on pouvait faire un travail en parallèle, comme ça on se donnait les informations, on comparait ». Mais la collaboration ne s'arrête pas à cette répartition des tâches car le LS a aussi servi de guide pour le NLS : « James m'a dit les passages où il y avait certains passages importants » (TDP 92). A partir du repérage fait par le LS, le NLS a lu quelques extraits du roman de Pennac. Ainsi, sa non-lecture n'est-elle pas radicale mais s'apparente à un parcours de lecture, tel que ceux parfois conduits à l'école. Cette lecture sélective a été complétée par un résumé de l'œuvre réalisé par le lecteur, ce que confirment les deux adolescents (« James m'a résumé l'histoire », Louis ; « Je lui ai fait après [un résumé de l'œuvre] et j'ai un peu ajusté les erreurs qu'il a faites » James). La dernière citation de James montre le rôle de garde-fou qu'a également joué le lecteur, corrigeant les erreurs de compréhension du non-lecteur et précisant les incertitudes : « Je lui ai un peu plus expliqué des fois. / Je lui ai dit par exemple que lui c'était un bouc émissaire et des trucs comme ça ». Se mêlent donc sans doute aussi dans l'exposé de Louis, des traces de lecture fractionnée et du texte de lecteur de James, sans que je n'aie hélas les moyens de les repérer.

Chez Louis, il y a donc vraiment bricolage (Lévi-Strauss, 1962) pour construire un discours sur l'œuvre non lue. Il emprunte à Wikipédia, à l'adaptation cinématographique et se sert de sa lecture partielle de l'œuvre et de la lecture complète de James.

En outre, le discours de Louis porte les marques de sa propre subjectivité. Louis n'en reste pas au discours d'autrui mais mêle sa propre voix à celle des autres. Le jugement axiologique de Louis se lit dans le commentaire qu'il glisse lors de son résumé au moment où il précise le métier de Benjamin Malaussène :

Sur le papier il est contrôleur technique, mais il contrôle jamais rien. Il se contente de prendre toutes les réclamations sur le dos. Alors euh du coup Lehmann son pa, son chef lui, lui a, lui dit qu'en gros il va se faire virer à chaque fois, mais à chaque fois le client du coup il prend pitié, il retire sa plainte, **ça c'est business is business**. [c'est moi qui souligne]

¹ « Yahvé, Jésus, Bouddha, Allah, Lénine, machin et les autres, qu'est-ce que je vous ai fait ? »

À l'instar d'une partie de la classe, il réagit aussi à la composition de la famille Malaussène : « Benjamin vit sa vie avec sa... dans sa famille composée chacun d'enfants de pères différents. La mère n'est quasiment jamais là, elle est tout le temps en voyage, à chaque fois qu'elle revient, elle est enceinte. [réactions de la classe] Ouais, bonjour la vie de famille ! ». Visiblement choqué par le caractère volage de la mère de famille, il insiste à deux reprises sur cette donnée dans son discours et commet deux erreurs, la première en exagérant le nombre d'enfants (il évoque 7 enfants au lieu de 6) et, la seconde, en affirmant qu'ils sont tous de pères différents alors que deux d'entre eux sont jumeaux. Il revient sur cette famille atypique lors de la formulation de son avis personnel : « Bon, les histoires de famille, c'est un peu compliqué dans le livre, parce que, voilà, mais sinon les... c'est bien ». On lit à nouveau sa réticence à travers la conjonction « mais », faisant de l'originalité de la famille Malaussène un défaut et non une qualité de l'œuvre, comme s'il condamnait la liberté prise par cette mère de famille par rapport aux normes sociales.

Certaines suppressions opérées par Louis sont également révélatrices. Il a coupé trois précisions sur les personnages données sur la page Wikipédia. On y lit : « Il a une première sœur (Louna) qui hésite à avorter de ses jumeaux, une deuxième qui photographie l'horreur quotidienne (Clara) qui est aussi sa préférée, une troisième qui prédit l'avenir (Thérèse), et deux frères, un qui fait exploser son collègue (Jérémy), et le petit dernier qui rêve et dessine des ogres (Le petit) ». Or, le discours de Louis se réduit à « il y a Louna, euh Clara, qui est photographe, Thérèse qui peut prédire l'avenir, Jérémy et Le Petit qui rêve d'ogres et qui dessine des ogres ». On constate que les trois précisions « qui hésite à avorter de ses jumeaux », « qui photographie l'horreur quotidienne » et « qui fait exploser le collègue » ont été occultées par Louis alors qu'il en a conservé d'autres, bien moins provocatrices : « qui est photographe », « qui peut prédire l'avenir », « qui rêve d'ogres et dessine des ogres ». Dans cette suppression, je vois une forme de censure révélatrice cette fois du braconnage (Certeau, 1980) de Louis. Gommant certaines données du récit de D. Pennac, il rend l'œuvre plus consensuelle. Seule la mère de famille aurait un comportement déviant, aux yeux de Louis. Les enfants, eux, ont des caractéristiques peu dérangeantes. L'œuvre devient peut-être ainsi davantage conforme au système de valeurs et de pensée de Louis. L'œuvre devient surtout plus conforme à la situation dans laquelle se trouve Louis : il peut, sans risquer de déclencher certaines polémiques en classe, dérouler tranquillement son exposé. Le roman de D. Pennac a été lissé, voire aseptisé, par Louis pour le rendre davantage conforme à la situation voire à la littérature scolaire, si l'on en croit A. Le Fustec et P. Sivan qui estiment que l'école esquivait souvent les textes qui soulèvent des affrontements idéologiques (2004). Louis a conservé de l'œuvre de Pennac ce qu'il peut aisément soutenir et partager face à un public majoritairement adolescent : la critique du monde des adultes ; les mœurs de la mère de famille ne sont pas gommées, elles sont même renforcées, celles des enfants, qui pourraient engager une polémique, sont censurées. Ainsi, l'escamotage de certaines informations évite toute polémique dans la classe (sur l'avortement) ou toute source de chahut (les réactions qu'un personnage qui a fait exploser son collègue auraient pu susciter). Le bricolage de Louis devient ici braconnage (Certeau, 1980 : la reconfiguration de l'œuvre par Louis met en évidence le rôle du sujet dans la constitution du texte de lecteur du non-lecteur, ainsi que celui de la situation didactique. Louis est un NLS qui braconne afin de servir à la classe ce qu'il pense qu'il faut servir.

Le « performeur », Étienne

L'exposé d'Antoine et Étienne est moins personnel que celui de Louis. En effet, leur présentation de l'œuvre et des personnages provient intégralement de Wikipédia, comme le dit Antoine :

(Rires) On a cherché le livre et sur Wikipédia y avait vraiment toutes les réponses aux questions qu'elle demandait, y avait vraiment toutes. Y avait le résumé, donc on a un peu remanié avec notre langage, y avait la description des personnages elle y était, la description de tous les personnages. (TDP 124)

Même si l'exposé a été réalisé en binôme, je n'analyserai que la prestation d'Étienne. Celle d'Antoine se limite à la lecture du résumé de Wikipédia et à l'élaboration d'un jugement de gout formulé en ces termes : « Intéressant parce qu'il y a des rebondissements, et puis l'histoire elle n'est pas ennuyante » qui relève d'une stratégie identique pour toutes les œuvres que me confie Antoine :

Mais ça j'ai toujours fait la même technique : je dis qu'y a plusieurs rebondissements et je sais pas pourquoi à chaque fois j'ai la moitié des points sur la question. (TDP 103)

Chez Étienne, l'emprunt du résumé du conte philosophique d'H. Hesse *Siddhartha*¹ à Wikipedia² ne fait également aucun doute (Antoine et Etienne partagent d'ailleurs la même feuille qui pourrait bien être l'impression du texte disponible sur le site) mais, si Etienne parvient à bluffer son enseignante (« Y a quand même du boulot, j pense qu'ils l'ont lu³ ») il le doit surtout à sa performance oratoire.

¹ Hesse, H. [1922] (1975). *Siddhartha*. Paris : Le livre de poche.

² [https://fr.wikipedia.org/wiki/Siddhartha_\(roman\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Siddhartha_(roman)) consulté le 18/03/2020.

³ Cette citation est extraite de l'enregistrement des propos de l'enseignante évaluant les exposés, dans la salle des professeurs, juste après les prestations des élèves.

Résumé Wikipedia correspondant aux parties prises en charge par Étienne

Auprès de Gotama

Siddhartha écoute la doctrine de Gotama et il est ébloui par sa sagesse. Mais l'ancien samana, contrairement à Govinda qui souhaite intégrer le groupe de disciples de Gotama, décide de poursuivre son chemin car il refuse l'idée d'apprendre la sagesse d'un autre. Siddhartha sent qu'il doit trouver cette sagesse par lui-même et cette illumination en lui-même, persuadé que l'illumination doit être vécue, et non apprise. Il poursuit donc son chemin, laissant son ami Govinda auprès de Gotama.

Sous l'emprise du samsara

Siddhartha, tombé amoureux de la belle courtisane Kamala, met ses compétences (il sait lire) au service d'un riche marchand et connaît alors une période de plaisirs, sous l'emprise du samsara, parmi la vanité, la cupidité, l'agitation, les plaisirs et les désirs de la vie humaine. Pour l'amour avec la belle Kamala, il s'enrichit, devient matérialiste, boit de l'alcool, et goûte aux plaisirs de l'existence en perdant de vue quelque temps sa quête initiale.

Au fil des années, le désir de celle-ci revient pourtant, avec les valeurs qui lui étaient chères. Soucieux de reprendre le chemin de l'illumination intérieure, il part en laissant derrière lui sa situation et ses biens, ainsi que Kamala, enceinte.

Au bord du fleuve

Siddhartha vit paisiblement au bord du fleuve avec le passeur Vasudeva qui l'a accepté auprès de lui et qui l'aide à entendre le monde autour de lui en l'initiant à l'écoute. Ensemble, ils parlent peu et se concentrent sur le silence ainsi que les histoires et les enseignements du fleuve. Siddhartha apprend que les vents, les nuages, les oiseaux, les insectes, sont des professeurs à part entière, au même titre que les sages ayant atteint l'illumination.

Verbatim du résumé oral d'Étienne

Donc ensuite, ils vont aller **auprès de Gotama** et ils vont tomber euh... ils vont aimer son enseignement et la doctrine qui va avec, et euh... ils vont être **aussi éblouis par sa sagesse**. Ensuite euh... *Siddhartha il ne va pas vouloir rester avec Gotama parce qu'il préfère trouver lui-même sa paix intérieure et ne pas suivre celle d'un autre, donc celle de Gotama*. Cependant, euh... *Govinda, lui, il a envie de rester avec lui*, du coup les deux amis vont se séparer. Donc **Siddhartha il va... tomber amoureux de Kamala**, et il **met ses compétences au service d'un riche marchand, et il connaît alors une période de plaisir**. Donc c'est-à-dire qu'il va euh... il va un peu dévier de son... de sa quête spirituelle, et donc il va goûter aux **plaisirs de la vie**, c'est-à-dire qu'il va se mettre à... à boire **de l'alcool**, euh, **devenir matérialiste, il va s'enrichir, donc plus comme une personne lambda**... Ensuite il va... donc... il va... du coup, il va perdre pendant quelque temps son, son but, il va, il va dévier. Ensuite, euh... **au fil des années et au fil du temps**, *Siddhartha il va se rendre compte que euh... il n'est plus du tout dans le chemin qu'il, qu'il voulait et les valeurs qu'il, qui lui avaient été inculquées par... par Gotama*, et donc il va reprendre euh... il va reprendre sa quête, et il va laisser euh... **Kamala et tous ses biens derrière lui**, et Kamala en plus est **enceinte**, du coup il va, **il va partir**. Et après, du coup, Siddhartha il va... rejoindre donc euh... le marchand, euh, non, le, **le passeur Vasudeva** auprès, donc **à côté d'un fleuve**, et donc Vasudeva, il va lui euh... il va lui inculquer euh... *il va lui enseigner un nouveau style de méditation*. Donc je ne vais pas vous raconter la suite parce que sinon je vais vous... vous spoiler.

Au niveau du contenu, les transformations qu'Étienne fait subir au texte sont beaucoup moins importantes que celles de Louis. Les modifications témoignent de sa compréhension du résumé de Wikipédia. On repère qu'il inverse l'ordre de deux informations (la volonté de Govinda de rester auprès de Gotama et le départ de Siddhartha) sans mettre en péril la cohérence de l'histoire ; il synthétise les quatre lignes rendant compte de l'apprentissage de Siddhartha auprès de Vasudeva par la formule « il va lui enseigner un nouveau style de méditation » ; il répète une information (l'adhésion de Govinda et Siddhartha à la doctrine de Gotama) ; il explique

certaines informations comme lorsqu'il rapproche le style de vie de Siddhartha chez le marchand de celui d' « une personne lambda ». Étienne a compris, grâce au résumé, les différentes péripéties de ce conte, parmi lesquelles il y aurait pourtant de quoi se perdre. Cette réussite met en évidence des compétences de compréhension que l'évaluation à l'entrée en 2^{de} attestait et qui ne se démentiront jamais durant l'année scolaire. Ces compétences se doublent d'une aisance à l'oral qui est le fruit d'un travail qu'Antoine est d'autant plus à même de souligner que, lui, ne l'a pas fait :

Étienne il avait relu deux ou trois fois avant.

Relu quoi ?

Relu l'exposé qu'on a fait pour que ça sente comme si on avait lu le livre. Et là cette fois je l'avais pas trop fait donc du coup j'ai pas mal lu. (TDP 128 à 132)

Opposant sa maigre préparation à celle d'Étienne, Antoine souligne le travail de répétiteur auquel s'est livré son camarade. Cet entraînement lui a permis de se familiariser avec les principales informations recueillies et de les assimiler, si bien qu'il peut se détacher de sa feuille et regarder fréquemment son auditoire. L'illusion fonctionne par la prestance d'Étienne et par la transformation du langage écrit de Wikipédia en langage oral. Plusieurs traits d'oralité se repèrent en effet dans les propos d'Étienne :

- La présence du futur proche : aller + verbe à l'infinitif (26 fois en comptant les répétitions)
- Les répétitions et hésitations (arrêt dans la continuité de la phrase avant de rebondir : « il va reprendre euh... il va reprendre sa quête » ; 14 interjections « euh »)
- Les conjonctions ou locutions adverbiales qui marquent moins un rapport logique qu'elles ne servent d'appui dans le discours : donc (utilisé 9 fois), du coup (3 fois)
- Les reprises pronominales qui permettent de mettre en évidence le sujet « Siddhartha, il ne va pas vouloir », « Govinda, lui, il a envie »
- L'enchaînement des propositions qui se fait davantage par juxtaposition ou par coordination (10 propositions reliées par « et ») que par la subordination (à l'exception de la subordination causale « parce qu'il préfère trouver lui-même sa paix intérieure » ou des relatives)

Les compétences discursives d'Étienne, capable de produire une paraphrase conservant le fond tout en transformant, à la marge, la forme – ce qui est une gageure comme le signale B. Daunay (1997) – et sa capacité à raconter avec aisance la diégèse¹ lui permettent, en contexte scolaire, de créer l'illusion d'avoir lu le conte de H. Hesse. Cet élève n'a développé aucune compétence liée à la lecture longue pour mener à bien cet exposé, mais sa stratégie fonctionne. Répéter, sans que le discours soit tout à fait le même ni tout à fait un autre ; répéter, afin que

¹ J'utilise ce terme dans un sens extensif : « Par extension, on appelle parfois diégèse l'ensemble du matériel fictif (personnage, lieux, circonstances...) mis en scène dans un roman ou une nouvelle » (Jarrety, 2001: 128).

les informations soient suffisamment familières pour être à l'aise en parlant de l'œuvre non lue ; tel est le secret d'Étienne.

L'impossible lecteur en plagiaire, Lucas.

Lucas est un élève beaucoup moins en réussite¹ que les deux précédents. Pour exposer sa non-lecture d'*Un enfant prodige*², il recourt à une seule source, le site *Babelio*³ qui est le premier lien que fait apparaître un moteur de recherche tel que Google en entrant le titre et l'auteur de l'œuvre. Lucas confirme les conclusions de l'article de J.-F. Rouet (2012) rapportant que les élèves de 3^e choisissent généralement un lien dans les quatre premiers proposés par un moteur de recherche. Sur ce site, Lucas sélectionne une critique qu'il copie/colle presque intégralement. Parmi les 5 critiques à sa disposition (à la date de son exposé), il choisit la deuxième critique. En entretien, Lucas, malgré mes sollicitations, ne donne pas d'informations sur les motivations de ses choix. On peut supposer que la critique sélectionnée est celle qui correspond le mieux, pour lui, aux attentes de l'exercice parce qu'elle contient un résumé de l'histoire et un jugement de gout, cochant ainsi deux des critères d'évaluation de l'enseignante. Lucas rejette le poème sur l'œuvre proposé par le premier internaute, sans doute trop original. Le développement initial sur l'appareil éditorial⁴ est probablement la cause du rejet du troisième texte. Quant aux deux dernières critiques, fort brèves, elles auraient exigé un travail d'expansion minimal. Le choix de Lucas s'est donc porté sur la critique de la deuxième internaute, Marti94⁵.

¹ Lucas n'est pas non plus véritablement démasqué par l'enseignante et obtient 11/20 à son exposé. Cependant, tout juste après sa prestation, l'enseignante se livre à une mise en garde qui indique qu'elle n'est pas dupe de la situation : « Juste une chose, quand même, que je veux vous dire de ce que j'ai vu depuis le début, pas pour tout le monde, mais pour certains d'entre vous, moi je ne vois pas l'intérêt de lire Wikipédia, et de lire quelque chose qui a été commenté par quelqu'un d'autre. Hein, euh... Je vous demande, je vous ai demandé une lecture vraiment personnelle, hein, que vous parliez aussi de ce que vous avez ressenti, je l'ai vu chez certains d'entre vous, mais pas chez tous ». Faute d'avoir à sa disposition mon enregistrement et de se livrer à la fastueuse tâche de rechercher les sources de chaque plagiaire, l'enseignante n'est pas en mesure de les démasquer avec certitude et le doute joue au bénéfice des NLS.

² Némirovsky, I. [1927] (2005). *Un enfant prodige*. Paris : Gallimard Jeunesse.

³ <https://www.babelio.com/livres/Nemirovsky-Un-enfant-prodige/184079>

⁴ À noter que Lucas travaille en binôme et que son camarade se charge, lui, de la biographie de l'autrice.

⁵ Je remercie chaleureusement Marti94 de son autorisation à publier sa critique.

Je découvre Irène Némirovsky avec ce premier texte de jeunesse raconté par la voix ensorceleuse de Jeanne Balibar. C'est un conte philosophique pour adulte assez cruel. Pourtant, il est classé en littérature jeunesse, ce qui est surprenant.

L'histoire se déroule au bord de la mer noire, dans un port où la famille juive russe d'Ismaël vit dans la misère. Enfant, il semble porté par un destin différent de celui de ses frères et sœurs et montre des prédispositions précoces pour la musique. Ismaël compose des chansons et joue dans les tavernes ce qui lui permet de vivre en chantant. Un soir, il va rencontrer un poète dépressif qui lui présentera une femme riche.

Ismaël va l'admirer car elle lui apportera le confort ainsi qu'à sa famille, en échange de ses chansons. Il l'appellera «la princesse».

Détaché de sa vie misérable et entretenu dans une vie de luxe, Ismaël va vite désenchanter en grandissant. Il va se rendre compte qu'il n'a rien d'un prodige et que ses parents, qui ont profité financièrement de la situation dans son enfance, le renie quand il n'intéresse plus la princesse.

Le thème principal pourrait donc être celui de la difficulté à durer quand on a du succès. Mais dans "Un enfant prodige" la seule solution présentée est le suicide et c'est assez sordide. Dommage que ce soit aussi négatif car l'écriture est agréable.

Je vais continuer à lire cette auteure pour mieux la connaître.

Lu en février 2016

vivre en chantant. Donc un soir, il va rencontrer un poète dépressif qui... qui va le présenter à une femme riche. Euh... Ismaël va admirer, euh, va l'admirer car elle lui apporte le confort ainsi qu'à sa famille en échange, en échange de ses chansons. Donc euh il l'appellera la princesse. Détaché de sa vie misérable et entretenu dans une vie de luxe, Ismaël va vite désenchanter en grandissant. Il va se rendre compte qu'il n'a rien d'un prodige et que ses parents qui ont profité de financièrement de la situation dans son enfance, le renient quand il... quand il euh... quand il euh... ne s'intéresse plus à la princesse. Le thème principal pourrait être donc celui de la difficulté à durer quand on a du succès, mais dans *Un enfant prodige* la seule solution est le suicide. Dommage qu'à la fin ce soit aussi brutal et tragique, mais l'écriture était belle. Je vous conseille ce livre, car il est agréable à lire.

Exposé de Paul

Donc je découvre Irène Némirovsky par ce texte de jeunesse. Euh, donc c'est un conte philosophique pour adulte, pourtant, pourtant il est classé en littérature jeunesse. Donc euh... Ce qui euh... Donc l'histoire se déroule au, au bord de la mer Noire dans un port où la famille juive et russe d'Ismaël vit dans la misère. Enfant, il semble porté par un destin différent de celui de ses frères et sœurs, car il semble montrer des prédispositions précoces pour la musique. Euh... Ismaël com... compose des chansons et joue dans des tavernes, ce qui, ce qui lui permet de

La confrontation des deux discours révèle en Lucas un plagiaire. L'acte essentiel de non-lecture pour cet élève consiste en la sélection de ce texte parmi les 5 critiques qui étaient à sa disposition. On peut toutefois noter quelques modifications. Ainsi, on observe que Lucas a coupé la référence initiale à la lecture orale de l'œuvre par Jeanne Balibar et, à la fin, le projet de Marti94 de lire les autres œuvres de cette autrice. Deux adjectifs ont été transformés, « négatif » et « agréable », remplacés respectivement par « brutal et tragique », Lucas exploitant peut-être là le vocabulaire issu de la première séquence sur *Andromaque*. Deux jugements, l'un insistant sur la classification de l'œuvre en littérature jeunesse (« ce qui est surprenant ») et l'autre sur le sort du personnage (« et c'est assez sordide »), sont ôtés. En supprimant l'implication du sujet lecteur, Lucas recentre donc le texte trouvé sur la diégèse de l'œuvre, diégèse qu'il paraît mal comprendre comme le signale un autre changement, le passage de « lorsqu'il n'intéresse plus la princesse » à « lorsqu'il ne s'intéresse plus à la princesse ». Pour le reste, Lucas a repris mot pour mot le texte de Marti94. Il est frappant de voir qu'il va même jusqu'à endosser l'énonciation de l'internaute, abolissant toutes les frontières (d'âge, de sexe, de temps, de lieu, de culture) entre lui et elle. La voix de Lucas en exposé se confond avec celle de l'internaute, dans un même pronom « je » et un même présent « je découvre ». Lucas est au sens propre un *hypocrite*, un acteur qui prend l'identité d'un autre lorsqu'il s'agit de parler d'une œuvre qu'il n'a pas lue. Contrairement à Louis, il ne parvient pas à construire un discours polyphonique sur une œuvre non-lue, et il ne cherche pas à multiplier les sources pour construire un texte hybride ou à examiner dans le résumé de l'œuvre ce qui aurait pu en faire l'intérêt pour l'adolescent qu'il est. Sans doute n'envisage-t-il pas qu'une œuvre puisse entrer

en résonnance avec certaines de ses préoccupations. Il omet de lire un extrait de l'œuvre. Les extraits mis en ligne par d'autres internautes sur ce même site sont délaissés par Lucas, qui ne répond pas ici à l'un des critères d'évaluation de l'enseignante.

Les caractéristiques de l'exposé de Lucas me semblent tout à fait significatives de la relation que Lucas entretient avec les œuvres imposées. Rencontrant des difficultés de compréhension, Lucas est l'un des élèves les plus éloignés de la lecture de la classe. Non-lecteur extrascolaire, il déclare en entretien lire en moyenne un livre par an, livre imposé par l'école. Faisant le bilan de l'année de 2^{de}, il affirme n'en avoir lu aucun¹. Sa non-lecture scolaire semble implantée depuis le début du collège et il recourt à des résumés qu'il trouve sur internet ou auprès de ses camarades via leur groupe Snapchat ou dans les couloirs quelques minutes avant l'entrée en cours. La lecture pour Lucas se restreint à l'enregistrement de données diégétiques. Il se documente hâtivement pour connaître l'histoire et, pour cela, les résumés font très bien l'affaire. Tout au long de l'année, il ne parviendra à tisser aucune autre relation aux œuvres : même ses commentaires littéraires se confondent avec des résumés. Le plagiaire révèle un lecteur empêché.

Conclusion

L'étude de ces trois cas montre les usages divers que font trois NLS de sources, provenant exclusivement pour deux d'entre eux d'internet, lorsqu'ils sont contraints de présenter une lecture cursive qu'ils n'ont pas faite. Alors que Lucas se contente d'emprunter la voix d'un autre, Louis se livre à un bricolage, qui utilise des sources variées (Wikipédia, adaptation cinématographique, discours du camarade lecteur, passages lus de l'œuvre) et laisse paraître des traces de subjectivité. Étienne, quant à lui, met en œuvre ses compétences discursives pour produire une performance qui fait illusion.

Ces trois exemples de copie, d'emprunt et de collage soulèvent des questions sur la lecture et la littérature à l'école. Lucas, par son plagiat, nous confronte à ces élèves qui n'ont pas appris à lire. Non seulement, Lucas rencontre des difficultés de lecture préoccupantes au début du lycée, mais il conçoit majoritairement la lecture comme la seule consignation de données diégétiques. Sans doute les deux points sont-ils liés. Quand la compréhension des textes donnés à lire est un combat, elle écarte toute autre finalité de la lecture (lire pour connaître un auteur, lire pour se construire, lire pour partager ses lectures avec les autres). Lucas est un NLS faute de compétences en lecture et faute d'avoir jamais tiré profit de cette pratique. Parvenu au lycée, il a renoncé à toute pratique de lecture. Étienne, lecteur et élève compétent, ne sait guère plus que Lucas quels intérêts tirer à lire des œuvres littéraires et à parler des livres (non-)lus². Jusqu'au lycée, son rapport à l'école et ses compétences, qui rendent la lecture moins chronophage que pour des élèves en difficulté de lecture, ont motivé sa lecture scolaire. Avant le lycée, il n'avait jamais dérogé à cette obligation pour « éviter d'avoir des zéros » (TDP 140). Cette croyance en l'équivalent lecture-réussite scolaire a déjà été fragilisée au collège lorsqu'il a obtenu une mauvaise note à un contrôle de lecture sur une œuvre qu'il avait pourtant lue. Au lycée, il va faire l'expérience inverse : réussir sans lire. Faute d'avoir construit un autre rapport

¹ C'est ce qu'il déclare aussi bien en entretien que dans les questionnaires.

² À ma question sur l'intérêt de lire et d'étudier les œuvres imposées, il répond : « À mon avis c'est pour la culture. / J'm'en rendrai compte plus tard à quoi ça sert mais pour l'instant j'en sais trop rien.

au savoir littéraire qu'un rapport utilitaire, Étienne se convertit à la non-lecture scolaire. Le braconnage de Louis ouvre d'autres perspectives. Il montre comment un NLS peut s'emparer de diverses sources pour construire un discours personnel, et manifeste ainsi l'inventivité du NLS. Néanmoins, « le texte de lecteur de non-lecteur » de Louis, et en particulier le toilettage qu'il fait subir au roman *Au bonheur des ogres*, dévoile chez cet élève une représentation aseptisée du corpus scolaire dans laquelle des œuvres polémiques n'auraient pas leur place. L'image conformiste de l'œuvre de Pennac que nous livre Louis montre aussi la difficulté de dépasser les stéréotypes et les préjugés quand l'œuvre non lue n'est pas étudiée.

Bibliographie

- Augé, C. (2020). *Jeu de rôle et cercles de personnages : L'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03102700>
- Baudelot, C., Cartier, M., & Détrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Seuil.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Beauvois, M. (2013). Lectures cursives au lycée : Comprendre, voire faire semblant. *Recherches*, 58, 89-97.
- Brunel, M. (2018). La fanfiction : Une ressource pour lire l'œuvre intégrale. *Recherches*, 69, 51-70.
- Certeau, M. de. (1980). *L'invention du quotidien*. 1, Arts de faire. Paris : Gallimard.
- Daunay, B. (1997). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. *Pratiques*, 95, 97-124.
- Delcambre, I. (2013). Comment Oscar comprend le chapitre à lire sans le lire. *Recherches*, 58, 47-65.
- Godbille, L. (1999). Quand le dégoût devient moteur : La réécriture comme lecture. *Recherches*, 30, 211-226.
- Jarrety, M. (2001). *Lexique des termes littéraires*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (2011). Du miroir au mirage. In C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, & G. Langlade, *Le texte du lecteur* (p. 51-62). Bruxelles : Peter Lang.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Langlade, G. (1991). *L'œuvre intégrale au collège et au lycée, lecture, étude, prolongements*. Toulouse : CRDP.
- Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le Français aujourd'hui*, 201, 67-76.
- Le Fustec, A., & Sivan, P. (2004). Lectures sans esquives. *Le Français aujourd'hui*, 145, 49-59.

- Lebrun, M. (1996). Un instrument d'appropriation du texte littéraire : Le journal dialogué. In J.-L. Dufays, L. Gemenne, & D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (p. 272-281). Bruxelles : De Boeck.
- Lemarchand, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur*. Thèse de doctorat. Université de Rennes 2.
- Lemarchand, S. (2017a). Lecture résistante, résistance à la lecture. Construire le sujet lecteur au lycée professionnel. *Le Français aujourd'hui*, 199, 41-49.
- Lemarchand, S. (2017b). *Devenir lecteur : L'expérience de l'élève en lycée professionnel*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Michaut, C. (2013). Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée. *Recherches en éducation*, 16, 131-142.
- Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Robine, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Paris : Électre-Éditions du cercle de la Librairie.
- Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le Français aujourd'hui*, 178, 55-64.
- Rouxel, A. (2005). *Lectures cursives, quel accompagnement ?* Paris/Toulouse : Delagrave/Sceren CRDP Midi-Pyrénées.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : PUF.
- Singly, F. de. (1993). La lecture de livre pendant la jeunesse, statut et fonctions. In M. Poulain, *Lire en France aujourd'hui* (p. 137-160). Paris : Édition Cercle de la librairie.